

Université de Montréal

Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves dysphasiques d'un programme
d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite

Tome 1 de 2

par

Michelle Lessard-Hébert

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option didactique

Juin, 1999

© Michelle Lessard-Hébert, 1999



LB
5
U57
2000
v.001
t.1

Université de Montréal

Élaboration et mise à l'écart auprès d'étèves d'appréhension d'un programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite

Tome I de 2

par

Michelle Tessier-Therrien

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en éducation (M.É.)
en sciences de l'éducation option didactique

Jan. 1999

Michelle Tessier-Therrien, 1999



IDENTIFICATION DU JURY

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves dysphasiques d'un programme
d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite

présentée par :

Michelle Lessard-Hébert

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

<u>Gilles Gagné</u>	président du jury
<u>Nicole Van Grunderbeeck</u>	directrice de recherche
<u>Monique Noël-Gaudreault</u>	membre du jury
<u>Lucie Godard</u>	examinatrice externe
<u>Christine Tellier</u>	représentante du doyen

Thèse acceptée le :

SOMMAIRE

Dans la présente recherche, située dans le *domaine de la didactique du français*, le problème qui retient l'attention concerne l'apprentissage et l'enseignement de l'aspect syntaxique de l'écriture à des élèves *dysphasiques* du primaire. Ceux-ci omettent fréquemment des mots nécessaires à l'établissement de rapports requis par la syntaxe française. Face à ce problème, une recherche-action est mise en place; sa démarche centrale d'investigation consiste en une intervention pédagogique de forme *innovation structurée*. Sept étapes sont franchies. D'abord, à la *formulation de la problématique* succède la *construction d'un réseau conceptuel* à partir des théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture, de la théorie descriptive de la dysphasie et de la théorie de la syntaxe fonctionnelle. Ce réseau vient ensuite soutenir la précision du problème, puis la *formulation de l'objectif* et son opérationnalisation à travers *l'élaboration de la méthodologie* d'intervention et d'investigation.

L'objectif de la recherche est double : élaborer et mettre à l'essai auprès d'élèves dysphasiques un programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite, puis évaluer les changements survenus, après l'intervention, dans la compétence syntaxique des sujets. Cette dernière est évaluée en terme de performance, à partir de données recueillies au cours de trois mesures (initiale, intermédiaire et finale) qui prennent la forme d'épreuves de rédaction de texte. On considère comme indice d'amélioration de la performance la réduction des pourcentages d'erreurs (omissions indues ou utilisations incorrectes de monèmes - unités significatives minimales du langage) commises dans des phrases en fonction de règles de la syntaxe française : l'actualisation du nom (règle «1»), la constitution de l'énoncé minimum par un prédicat et son actualisateur («2»), l'emploi d'un fonctionnel pour marquer un

rapport non indiqué par un autre procédé («3») et les contraintes de détermination modale d'un prédicat verbal à sujet («4»). Trois élèves du groupe, où le programme est mis à l'essai, sont choisis comme sujets pour des fins d'étude de cas. Quant à la méthodologie d'intervention, elle conduit à la modélisation d'un cadre d'élaboration et d'un cadre de mise à l'essai du programme. L'*intervention*, réalisée pendant l'année scolaire 1997-1998, comporte deux types d'activités d'enseignement/apprentissage : des pratiques d'écriture signifiantes et des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies fondées sur une démarche inductive. Du matériel didactique soutient les apprentissages : une série de schémas construits pour représenter visuellement les concepts grammaticaux et règles syntaxiques à l'étude, des fiches de travail pour les activités de structuration et du matériel de manipulation de mots ou de phrases.

À l'étape d'*évaluation des résultats* (précédant la *rédaction du rapport*), l'étude des cas permet de constater qu'après l'intervention les pourcentages d'erreurs ont chuté de façon importante chez les sujets *Ma* (dysphasie lexicale-syntaxique) et *Mi* (dyspraxie) par rapport à des règles à l'étude dans le programme; il y a une amélioration marquée de leur performance, donc de leur compétence syntaxique en écriture. Pour sa part, le sujet *Wi* (dysphasie lexicale-syntaxique) a peu amélioré sa performance syntaxique; le plafonnement de ses résultats paraît lié, en partie, à sa situation de bilinguisme (cantonnois et français). Les trois sujets ont développé des processus métacognitifs de révision de règles et un métalangage en grammaire et syntaxe. Le matériel didactique construit et les activités du programme, fondées sur l'enseignement stratégique explicite et une démarche inductive, auront vraisemblablement contribué aux apprentissages des sujets dysphasiques. Outre ses retombées d'ordre pragmatique immédiates (contribution à la solution du problème pédagogique formulé) et plus éloignées (réutilisation du matériel et de la planification des activités d'enseignement de la syntaxe dans la classe), la recherche-action apporte, sur le plan de la théorisation de l'action, un modèle d'encadrement de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'intervention pédagogique et, sur le plan méthodologique, un modèle de grille d'analyse de données inspirée de la syntaxe fonctionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
<u>Tome 1</u>	
IDENTIFICATION DU JURY	ii
SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ANNEXES	xii
REMERCIEMENTS	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte situationnel du problème	3
1.2 Domaine de recherche	5
1.3 Problème général de recherche	5
1.4 Implications et conséquences du problème	6
1.5 Contraintes du contexte délimitant les solutions du problème	8
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIF DE RECHERCHE	10
2.1 Références théoriques participant à la construction d'un réseau conceptuel	10
2.1.1 <i>Positionnement des axes théoriques par rapport à l'objet du champ</i> <i>de la didactique du français langue maternelle</i>	10
2.1.2 <i>Théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture</i>	14
2.1.2.1 <i>Conceptions cognitivistes de l'apprentissage et du développement</i>	16
2.1.2.2 <i>Modélisation du processus d'écriture et de la compétence à écrire</i>	27
2.1.2.3 <i>Conception de l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture</i>	38
2.1.3 <i>Théorie descriptive de la dysphasie</i>	48
2.1.3.1 <i>Du concept d'audimutité à celui de dysphasie</i>	49
2.1.3.2 <i>Les troubles du langage oral chez les enfants dysphasiques</i>	51

2.1.3.3 <i>Les répercussions des troubles du langage oral sur l'apprentissage du langage écrit</i>	57
2.1.4 <i>Théorie de la syntaxe fonctionnelle</i>	65
2.2 Précision du problème et objectif de recherche.....	80
2.2.1 <i>Précision du problème</i>	80
2.2.2 <i>Formulation de l'objectif de recherche</i>	84
2.2.3 <i>Définition de la première composante de l'objectif</i>	85
2.2.4 <i>Définition de la deuxième composante de l'objectif</i>	87
2.2.5 <i>Retombées possibles de la recherche</i>	96
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	99
3.1 Démarche d'ensemble.....	99
3.2 Opérationnalisation.....	102
3.2.1 <i>Intervention pédagogique</i>	102
3.2.1.1 <i>Cadre d'élaboration du programme pédagogique</i>	102
3.2.1.2 <i>Cadre de mise à l'essai du programme pédagogique</i>	115
3.2.2 <i>Mode d'investigation</i>	118
3.2.2.1 <i>Procédé méthodologique</i>	119
3.2.2.2 <i>Choix des sujets de la recherche</i>	119
3.2.2.3 <i>Technique de prélèvement des données et plan de recherche</i>	121
3.2.2.4 <i>Procédés de sélection, de codage et d'analyse des données</i>	125
3.2.2.5 <i>Techniques de contrôle des biais et de la valeur des données</i>	136
CHAPITRE 4 ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI DU PROGRAMME D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE	141
4.1 Planification générale des éléments constitutifs du programme d'intervention.....	141
4.1.1 <i>Préobservation des performances syntaxiques des sujets</i>	142
4.1.2 <i>Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques</i>	145
4.1.3 <i>Ajustements apportés à la sélection et à l'organisation modulaire des contenus syntaxiques</i>	150
4.1.4 <i>Formulation d'objectifs généraux d'apprentissage</i>	153
4.2 Construction et mise à l'essai de modules d'enseignement/apprentissage.....	156
4.2.1 <i>Vision d'ensemble du déroulement du programme d'intervention</i>	156
4.2.2 <i>Planification des activités d'un module et élaboration du matériel d'accompagnement</i>	160
4.2.2.1 <i>Sélection et analyse de contenu</i>	160
4.2.2.2 <i>Formulation d'objectifs d'apprentissage</i>	161

4.2.2.3 <i>Élaboration du matériel d'accompagnement</i>	162
4.2.2.4 <i>Description des activités</i>	176
4.2.3 <i>Ajustements apportés à la construction des modules</i>	179
CHAPITRE 5 ÉVALUATION DES RÉSULTATS	186
5.1 Étude de cas pour le sujet Ma	187
5.1.1 <i>Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Ma</i>	187
5.1.2 <i>Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Ma</i>	196
5.1.2.1 <i>Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Ma</i>	196
5.1.2.2 <i>Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Ma</i>	214
5.2 Étude de cas pour le sujet Mi	236
5.2.1 <i>Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Mi</i>	236
5.2.2 <i>Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Mi</i>	245
5.2.2.1 <i>Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Mi</i>	245
5.2.2.2 <i>Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Mi</i>	252
5.3 Étude de cas pour le sujet Wi	274
5.3.1 <i>Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Wi</i>	274
5.3.2 <i>Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Wi</i>	282
5.3.2.1 <i>Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Wi</i>	282
5.3.2.2 <i>Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Wi</i>	289
CONCLUSION	305
 <u>Tome 2</u>	
RÉFÉRENCES	310
ANNEXES	326
GLOSSAIRE	463

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau I	Synthèse des troubles du langage oral chez les enfants dysphasiques sévères âgés de 6 à 9 ans.....	56
Tableau II	Plan de prélèvement des données.....	125
Tableau III	Grille d'analyse des données sélectionnées dans les phrases d'une production écrite en fonction de classes de monèmes et règles syntaxiques du français.....	128
Tableau IV	Omissions indues relevées dans deux textes des sujets lors de la préobservation de leurs performances syntaxiques.....	143
Tableau V	Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques : classes de monèmes et règles	148
Tableau VI	Omissions indues relevées dans les textes des sujets lors de la préobservation et de la mesure initiale.....	151
Tableau VII	Calendrier des opérations d'évaluation et d'intervention	158
Tableau VIII	Liste des fiches de travail construites en fonction des concepts ou règles enseignés et des phases des activités d'acquisition systématique ..	163
Tableau IX	Liste des schémas construits et utilisés comme matériel d'accompagnement	172
Tableau X	Liste des projets de communication écrite réalisés dans les activités de pratique d'écriture	178
Tableau XI-i	Les deux types de dysphasie associés au diagnostic évolutif du sujet «Ma»	191
Tableau XI	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	199
Tableau XII	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	200
Tableau XIII	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Ma»	201
Tableau XIV	Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Ma»	203

Tableau XIV- I	Données brutes obtenues aux trois mesures de la performance syntaxique du sujet «Ma» en regard de deux types d'erreurs et trois catégories de règles.....	205
Tableau XV-i	Les deux types de dysphasie associés au diagnostic évolutif du sujet «Mi»	239
Tableau XV	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	246
Tableau XVI	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	247
Tableau XVII	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Mi»	248
Tableau XVIII	Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Mi»	250
Tableau XIX	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Wi»	283
Tableau XX	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Wi»	284
Tableau XXI	Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Wi».....	285
Tableau XXII	Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Wi»	287
Tableau XXIII	Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs.....	309-C

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1	Objet du champ de la didactique du français langue maternelle, selon Gagné, Lazure, Pastiaux-Thiriart et Sprenger-Charolles (1991, p. 7)11
Figure 2	Situation de l'axe des théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture par rapport à certaines composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle.....12
Figure 3	Situation de l'axe d'une théorie descriptive de la dysphasie par rapport à certaines composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle.....13
Figure 4	Situation de l'axe de la théorie de la syntaxe fonctionnelle par rapport à une des composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle.....14
Figure 5	Premier modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower, adapté de Hayes et Flower (1980, p. 11).....29
Figure 6	Modèle révisé de Hayes et Flower (1994), selon Hayes (1995)30
Figure 7	Les deux composantes du modèle révisé de Hayes et Flower, selon Hayes (1995, p. 51, 53).....32
Figure 8	Composantes de la compétence à écrire (Jean-Pierre Lalande, Gilles Gagné, Georges Legros, 1991), selon Gagné, Lalande et Legros (1995, p. 261).....36
Figure 9	Cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture, selon Simard (1995, p. 131).....46
Figure 10	Schéma systémique de la production écrite, selon Garcia-Debanc (1990, p. 201)48
Figure 11	Étapes de la recherche mises en relation avec les principales phases de la démarche de recherche-action de type «innovation structurée» (selon Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 150).....101
Figure 12	Cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique103
Figure 13	Cadre de mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique en relation avec le cadre d'élaboration du programme.....116

Figure 14.0	Nombres d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres.....	205
Figure 14.1	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma».....	209
Figure 14.2	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres.....	210
Figure 14.3	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles.....	213
Figure 15.1	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi».....	251
Figure 15.2	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1, 2 et autres.....	251
Figure 15.3	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles.....	252
Figure 16.1	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi».....	288
Figure 16.2	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1, 2 et autres.....	288
Figure 16.3	Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles.....	289

LISTE DES ANNEXES

		Page
Annexe I	<i>Reprise de la figure 11</i> : Étapes de la recherche mises en relation avec les principales phases de la démarche de recherche-action de type «innovation structurée».....	327
Annexe II	<i>Reprise de la figure 12</i> : Cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique	329
Annexe III	<i>Reprise de la figure 13</i> : Cadre de mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique en relation avec le cadre d'élaboration du programme	331
Annexe IV	<i>Reprise du tableau III</i> : Grille d'analyse des données sélectionnées dans les phrases d'une production écrite en fonction de classes de monèmes et règles syntaxiques du français	333
Annexe V	Première version de la grille d'analyse des textes	335
Annexe VI	Autorisation parentale.....	337
Annexe VII	<i>Reprise du tableau V</i> (en 2 parties) : Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques : classes de monèmes et règles	339
Annexe VIII	Fiche-modèle d'analyse de contenu et exemples d'analyse de contenu.....	342
Annexe IX	Exemples de fiches de travail construites pour des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies :	348
	• Module 1 : <i>Activité 1</i>	349
	• Module 1 : <i>Activité 2</i>	354
	• Module 1 : <i>Activité 4</i>	360
	• Module 2 : <i>Activité 4</i>	371
	• Module 3 : <i>Activité 1</i>	381
Annexe X	Fiche des règles de fonctionnement pour la phase d'observation-exploration.....	384
Annexe XI	Série des schémas (représentations visuelles schématiques).....	386
Annexe XII	Cartons "oui" et "non"	403
Annexe XIII	Grilles-guides.....	405
Annexe XIV	Textes utilisés pour la préobservation de la performance syntaxique des sujets «Ma», «Mi» et «Wi».....	409

Annexe XV	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Ma»	418
	<i>Reprise du tableau XI</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	420
	<i>Reprise du tableau XII</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	423
	<i>Reprise du tableau XIII</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	426
Annexe XVI	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	428
	<i>Reprise du tableau XIV</i> : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Ma»	429
	<i>Reprise de la figure 14.1</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma»	430
	<i>Reprise de la figure 14.2</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres	430
	<i>Reprise de la figure 14.3</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles	431
Annexe XVII	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Mi»	432
	<i>Reprise du tableau XV</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	434
	<i>Reprise du tableau XVI</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	437
	<i>Reprise du tableau XVII</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	440
Annexe XVIII	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	442
	<i>Reprise du tableau XVIII</i> : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Mi»	443

	<i>Reprise de la figure 15.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi»</i>	444
	<i>Reprise de la figure 15.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1, 2 et autres</i>	444
	<i>Reprise de la figure 15.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles</i>	445
Annexe XIX	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Wi»	446
	<i>Reprise du tableau XIX : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Wi»</i>	448
	<i>Reprise du tableau XX : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Wi»</i>	451
	<i>Reprise du tableau XXI : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Wi»</i>	455
Annexe XX	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Wi»	457
	<i>Reprise du tableau XXII : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Wi»</i>	458
	<i>Reprise de la figure 16.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi»</i>	459
	<i>Reprise de la figure 16.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1, 2 et autres</i>	459
	<i>Reprise de la figure 16.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles</i>	460
Annexe XXI	<i>Tableau XXIII : Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs</i>	461

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord exprimer toute ma gratitude à Madame Nicole Van Grunderbeeck, qui a accepté de me diriger au cours de cette recherche et a su me guider à travers chacune des étapes de sa réalisation. Ses questions, suggestions ou critiques ont été pour moi une aide précieuse. Je la remercie grandement pour sa disponibilité et pour l'ouverture d'esprit dont elle a fait preuve face à l'orientation que je souhaitais donner à la recherche. Avec sagesse, elle réussit à allier confiance et rigueur dans le soutien qu'elle apporte.

Les questions et commentaires que Madame Monique Noël-Gaudreault et Monsieur Gilles Bibeau ont formulés en tant que membres du jury de l'examen général de doctorat m'ont aussi permis de clarifier des éléments théoriques utilisés dans le cadre conceptuel de la recherche. Je leur en sais gré. Ma reconnaissance va également à Monsieur Gilles Gagné, ce “maître”, qui, dans le cadre du cours portant sur les *Problèmes de recherche en didactique* (DID 7050), m'a apporté soutien méthodologique et encouragements lors de l'élaboration du projet de recherche-action. Aiguillonnée par ses critiques du devis de recherche, ainsi que par celles de Madame Noël-Gaudreault, j'ai tenté d'ajouter en clarté et cohérence dans le choix, l'organisation ou la formulation de mes idées.

Je remercie, en outre, deux orthophonistes qui œuvrent en milieu scolaire. Madame Françoise Crête a nourri ma réflexion sur la conceptualisation de la dysphasie, tandis que Madame Marie Dell'Aniello a assumé le rôle de second juge au cours de la phase de sélection, codage et première condensation des données.

Enfin, je suis toujours redevable à Monsieur Jean-Sébastien Morvan, un maître dont l'influence se fait encore sentir, après plus de vingt-cinq ans. Ses idées et sa confiance ont marqué mon cheminement d'enseignante et d'étudiante.

INTRODUCTION

La recherche-action dont le lecteur s'apprête à prendre connaissance se reconnaît des assises sur le terrain du *paradigme de la complexité*, où les termes recherche et action ne sont pas vus comme antagonistes, mais plutôt associés de façon concurrente et complémentaire pour s'intégrer dans un méta-système "qui transforme chacun de ces termes dans le procès d'une boucle rétroactive et récursive" (Morin, 1977, p. 381), c'est-à-dire que l'action y génère la recherche autant que la recherche y génère l'action. Dès le départ, en effet, un *problème* à la fois d'enseignement et d'apprentissage de la langue écrite, vécu dans l'action pédagogique d'une enseignante avec ses élèves dysphasiques, est "*problématisé*". On entend par là qu'il est pris en charge, si l'on peut dire, par l'instance de recherche; il peut alors être formulé non seulement en fonction du contexte situationnel qui l'éclaire et limite en même temps les solutions possibles, mais aussi à l'intérieur d'un *cadre conceptuel* où des théories et leur langage (théories cognitives, théorie de la dysphasie et théorie de la syntaxe fonctionnelle) apportent aux principaux éléments de ce problème un sens et une organisation sur lesquels s'appuie la formulation de l'objectif de recherche.

L'objectif de recherche-action présente un double volet : d'une part, sa composante "action" concerne la conception et l'opérationnalisation d'une innovation pédagogique orientée vers la solution du problème formulé et, d'autre part, sa composante "recherche" se centre sur l'évaluation de changements éventuels observés dans un aspect défini de la situation.

Dans la présente "recherche aux enjeux pragmatiques", où bien sûr il s'agit "de commencer par la description du problème *in situ*" (Van der Maren, 1995, p. 399), le chercheur est également acteur ou plutôt, c'est l'acteur, l'enseignant, qui devient chercheur, poussé d'abord par le désir de transformer une situation pédagogique insatisfaisante. Il s'implique dans l'action et la recherche.

D'un point de vue plus général, épistémologique, la problématisation d'une situation rejoint le sens que Morin (1986, p. 114) donne aux activités cognitives et méta-cognitives de "l'esprit/cerveau humain" :

le GPS [*general problems solver* du cerveau animal], tout en étendant quasi à l'infini sa polyvalence pour résoudre les problèmes pratiques, s'émancipe relativement dans/par/pour la connaissance, et devient, non seulement solutionneur, mais aussi poseur de problèmes et problématiseur de solutions. C'est en somme non seulement un GPS, mais surtout un GSP : un grand

solutionneur → problématiseur.
 ↑ _____]

Aussi, cette recherche-action s'inscrit-elle dans la démarche plus large de notre propre développement comme être humain et de notre perfectionnement professionnel comme enseignante/chercheuse. *Apprendre* à poser des problèmes d'enseignement/apprentissage, à y trouver des solutions et à problématiser ces solutions fait partie intégrante, selon nous, du travail d'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, notre recherche-action, qui "problématise" en s'appuyant sur des modèles théoriques existants, crée par la suite, à son niveau, un modèle d'élaboration et de mise à l'essai d'un programme d'intervention pédagogique, ainsi que du matériel d'accompagnement. Cette idée de création ou d'organisation de l'information dans la *modélisation de l'action*, puis dans l'évaluation des résultats, ramène au paradigme de la complexité, au questionnement sur le "pouvoir" des finalités et du savoir (Toffler, 1991). Le présent travail d'organisation du savoir pour, dans et sur l'action ose ainsi s'inscrire *bien humblement* dans l'ensemble des efforts humains faits pour contrer l'entropie de nos êtres individuels et de l'univers, la "fuite du temps" :

Par son action, chaque homme fait passer une partie de lui-même dans l'univers. (...) Cette conscience collective s'informe en acquérant des informations sur l'univers (par la recherche), et les communique (par l'éducation). Chaque action créatrice, à tous les niveaux de la société, contribue à sa manière à organiser le monde, à le faire avancer vers des états de complexité plus élevés. (...) c'est l'action créatrice individuelle qui permet de compenser l'écoulement du temps (de Rosnay, 1975, p. 226).

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte situationnel du problème

Nous occupons un poste d'orthopédagogue à la Commission scolaire des Patriotes, située sur la Rive-Sud de Montréal. Depuis six ans, nous sommes titulaire d'une classe spéciale accueillant des élèves pour lesquels une dysphasie sévère ou modérément sévère a été diagnostiquée. Cette classe est intégrée au sein d'une école primaire régulière et elle compte actuellement huit garçons. La classe est dite de «2^e cycle» du primaire en raison de l'âge des élèves qui la fréquentent : ceux-ci ont de neuf à douze ans. Les élèves proviennent, pour une part, d'une classe de «dysphasie 1^{er} cycle», située dans la même école, et, pour une autre part, soit de classes régulières de 2^e, 3^e ou 4^e année, soit de classes spéciales, comme une classe pour élèves ayant des troubles graves d'apprentissage. Les élèves provenant de ces deux derniers types de groupes ont été diagnostiqués tardivement comme dysphasiques, alors qu'ils fréquentaient l'école primaire depuis déjà quelques années. Dans les faits, les garçons de notre classe réalisent peu d'apprentissages au niveau du «2^e cycle» du primaire. En effet, en regard des programmes d'études du Ministère de l'Éducation du Québec (français, mathématiques, sciences humaines ou sciences de la nature), ils se situent surtout du début de la 2^e année au début de la 4^e année du primaire; notons qu'un même élève peut poursuivre des objectifs d'apprentissage relevant de différents degrés scolaires, selon les matières concernées. En général, les élèves du groupe de dysphasie 2^e cycle présentent un retard scolaire d'environ deux ans.

La dysphasie, qui affecte ces élèves, correspond à un "trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires" (Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, 1996, p. 6). Le symptôme central du trouble de développement de l'enfant dysphasique est son **trouble de langage**. C'est à l'orthophoniste qu'il revient d'établir un diagnostic de dysphasie, éclairé aussi par les résultats de tests audiologiques, psychologiques et, parfois, neurologiques. Trois traits caractérisent la «condition dysphasique» : le caractère *significatif* et *durable* des déficits langagiers d'ordre réceptif et expressif, ainsi que *l'exclusion*, au cours du diagnostic, de certains facteurs pouvant également entraîner des troubles graves de langage, comme un déficit auditif ou une déficience intellectuelle (Gérard, 1991). Tous ces aspects seront discutés et mieux définis à l'intérieur du cadre conceptuel.

Le terme "dysphasie", qui n'est pas nouveau dans la communauté francophone, tend de plus en plus à remplacer celui d'"audimutité", que le ministère de l'Éducation du Québec avait reconnu pour la première fois en 1988 et qu'il utilise encore officiellement dans ses documents. C'est à la suite de pressions exercées par l'A.Q.E.A. (Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité) que le ministère de l'Éducation avait accepté de reconnaître l'"audimutité" parmi les *troubles sévères du développement* pouvant affecter un enfant. L'élève diagnostiqué audimuet est désormais identifié sous le "code de difficulté 52" (du moins, jusqu'en juin 1999); il peut bénéficier d'un enseignement en classe spéciale, ainsi que d'une thérapie en orthophonie, offerte à l'école, à raison d'environ une période par semaine. Dans le cadre de ses services en adaptation scolaire, la Commission scolaire des Patriotes¹ a ainsi pu constituer des groupes d'élèves "dysphasiques" sur son territoire, la Commission ayant préféré le terme dysphasie à celui d'audimutité. Quant à la classe de

¹ En fait, notre commission scolaire d'origine, «L'Eau-Vive», a été intégrée dans la nouvelle Commission scolaire des Patriotes, regroupant plusieurs commissions scolaires d'un large territoire de la Montérégie.

dysphasie 2^e cycle à laquelle la présente recherche fera référence, elle a été mise sur pied en août 1993.

1.2 Domaine de recherche

Le domaine dans lequel se situe la recherche est celui de la didactique du français. De façon plus spécifique, la recherche s'intéresse à *l'enseignement de l'écriture* à des élèves dysphasiques du primaire. À l'intérieur de ce domaine, un problème général de recherche est d'abord cerné; il sera précisé ultérieurement grâce à des éléments théoriques définis au cours de l'élaboration du cadre conceptuel.

1.3 Problème général de recherche

Le problème général de recherche touche deux volets de la didactique : d'une part, le *problème d'apprentissage* de la langue écrite que nos élèves dysphasiques présentent et qui constitue l'intérêt principal de la recherche et, d'autre part, le *problème d'enseignement* de la langue en relation avec ce problème d'apprentissage.

Depuis plusieurs années, nous avons pu observer dans les productions écrites (textes narratifs, expressifs ou informatifs) de la plupart des élèves dysphasiques du groupe de 2^e cycle une grande difficulté à formuler des idées dans des phrases qui respectent les règles de la syntaxe française. On constate en effet que, si l'apprentissage de la ponctuation (majuscule et point) ne pose pas vraiment problème et si l'ordre des mots écrits est généralement conforme aux règles de la syntaxe, plusieurs types de mots nécessaires à une construction syntaxique correcte sont par ailleurs absents des phrases produites. Parmi les erreurs syntaxiques relevées, nous remarquons l'omission fréquente : d'un déterminant (article, adjectif possessif, démonstratif ou numéral) pour accompagner un nom commun, d'un verbe conjugué nécessaire à la constitution

correcte d'une phrase, d'un sujet de verbe conjugué, d'une préposition permettant d'introduire un complément ou encore d'une conjonction de subordination.

Compte tenu des critères formulés² pour l'évaluation des productions écrites des élèves de 2^e et 3^e années du primaire, niveaux où se situent nos élèves, compte tenu aussi des seuils de réussite fixés en fonction de la longueur des textes, nous pouvons affirmer que la plupart de nos élèves n'atteignent pas, au cours d'une année scolaire, les objectifs d'apprentissage d'ordre syntaxique visés à ces niveaux.

En regard du problème d'apprentissage décrit ci-haut, un problème pédagogique se pose : le soutien apporté aux élèves en situation d'écriture, que ce soit pendant la rédaction ou lors de la révision des textes, apparaît nettement insuffisant, et ce, quoique que nous y accordions individuellement ou collectivement beaucoup de temps. Les consignes, le questionnement, le support à la relecture, au repérage et à la correction des erreurs syntaxiques mentionnées précédemment semblent peu efficaces et les résultats d'un travail de révision en dyades paraissent jusqu'à maintenant plutôt aléatoires.

1.4 Implications et conséquences du problème

Pour ce qui est des conséquences du problème d'apprentissage des élèves, il semble d'abord que les faibles performances syntaxiques obtenues lorsqu'ils forment leurs idées par écrit ne leur permettent pas de communiquer leur pensée de façon satisfaisante. En effet, les lecteurs (ou auditeurs) de leurs

² Ces critères sont conformes aux compétences d'ordre syntaxique visées, en écriture, par le programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 30-33). Dans ce programme, la syntaxe inclut la structuration des phrases, aspect qui retient notre attention, ainsi que la ponctuation. Signalons qu'en écriture, l'objectif d'apprentissage formulé par le programme est "d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres" et que cette habileté générale passe par le développement de compétences reliées à quatre dimensions des textes produits : 1. le choix et l'organisation des idées, 2. la formulation des idées : syntaxe et lexicale, 3. l'orthographe (grammaticale et lexicale) et 4. la calligraphie (Gouvernement du Québec, 1994, p. 21).

textes doivent souvent faire des demandes de précision; ils font aussi des commentaires qui indiquent qu'ils ne comprennent pas toujours bien le sens des idées exprimées.

En outre, il peut y avoir une conséquence plus générale à ce problème d'apprentissage puisqu'il participe à la problématique d'*auto-aggravation* de la condition dysphasique. Si l'on sait pertinemment que, dans la dysphasie, le trouble sévère et persistant du développement du langage oral limite de façon importante les apprentissages scolaires, dont celui de l'écrit, il faut cependant considérer que la relation entre les compétences langagières à l'oral et à l'écrit est complexe, non linéaire, et que l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) peut à son tour contribuer à l'évolution du langage oral et au développement social de l'élève dysphasique. En ce sens, Gérard (1991, p. 74) soutient que l'apprentissage de la langue écrite et des composantes pragmatiques qui permettent son utilisation efficace doit être vu comme "l'un des buts principaux et aussi (...) l'un des moyens de la rééducation des enfants dysphasiques". Aussi, nous avançons que, chez nos élèves, le problème non résolu du développement de certaines compétences syntaxiques en production écrite contribue à limiter leur rééducation et à entretenir chez eux la "dynamique d'auto-aggravation" (Gérard, 1991) des troubles liés à leur condition dysphasique. En somme, il apparaît que, chez nos jeunes, le problème d'apprentissage qui nous intéresse a des implications sur le développement de leur compétence générale à communiquer, et ce, tant au moyen de la langue écrite que de la langue orale.

En ce qui a trait maintenant au problème pédagogique énoncé plus haut, il est clair que celui-ci entraîne une insatisfaction face à notre travail d'enseignement de l'aspect syntaxique de la langue écrite. En effet, nous situons la forme d'enseignement mise de l'avant dans notre classe dans un modèle éducationnel de type "systématique" (Bertrand, 1979) et, plus précisément, dans une approche que Bertrand et Valois (1982, p. 88), dans leur étude des options paradigmatiques en éducation, qualifient de "techno-systémique" :

Cette approche montre un grand intérêt pour la technologie éducationnelle et pour l'analyse systémique : deux instruments qui vont faciliter l'organisation des situations d'apprentissage. Ainsi, l'éducation est envisagée comme une démarche d'organisation des situations d'apprentissage et l'objectif fondamental des éducateurs et gestionnaires consiste à assurer l'efficacité de cette éducation. De façon globale, l'éducation est un processus de résolution de problèmes d'apprentissage.

Aussi, la “non résolution” du problème d'apprentissage énoncé et l'inefficacité des moyens pédagogiques utilisés jusqu'à maintenant pour y remédier entraînent-elles un fort sentiment d'insatisfaction. Sur le plan pédagogique, nous ressentons donc le besoin d'un engagement plus systématique dans un processus visant à apporter une solution à ce double problème.

1.5 Contraintes du contexte délimitant les solutions du problème

Certaines contraintes doivent être prises en compte dans la recherche d'une solution au problème d'apprentissage et d'enseignement qui nous intéresse, solution qui soit pertinente et réalisable dans notre contexte scolaire. Les aspects suivants doivent être considérés dans l'élaboration d'une solution :

1. les caractéristiques de nos élèves dysphasiques et les principes d'intervention auprès de cette clientèle;
2. les exigences du programme de français de 2^e et 3^e années du primaire;
3. les contraintes de la grille-horaire et les exigences de notre tâche d'enseignement : titulariat, responsabilité de l'enseignement de l'ensemble des matières, sauf musique et éducation physique, auprès de tous les élèves du groupe de dysphasie 2^e cycle;
4. notre option pédagogique pour un modèle d'interdisciplinarité en ce qui concerne l'enseignement du français, des sciences humaines et des sciences de la nature, et cela, à partir de l'approche interdisciplinaire proposée dans les

guides pédagogiques et manuels de la collection *Mémo* (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994, p. 16-22).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIF DE RECHERCHE

2.1 Références théoriques participant à la construction d'un réseau conceptuel

2.1.1 *Positionnement des axes théoriques par rapport à l'objet du champ de la didactique du français langue maternelle*

Le réseau conceptuel mis en place comporte trois composantes qui participent à la démarche de précision du problème de recherche ainsi qu'à la formulation de l'objectif, lequel devra inclure une proposition de solution. Ce cadre conceptuel permet également de fonder, pour une bonne part, l'opérationnalisation de la méthodologie de recherche. Avant d'exposer chacun des trois axes théoriques qui l'articulent, il convient de situer ces axes par rapport aux constituants de l'objet du champ de la didactique du français langue maternelle, champ dans lequel s'inscrit la présente recherche.

Pour ce faire, c'est la matrice d'analyse de l'objet de ce champ d'étude proposée par Gagné, Lazure, Pastiaux-Thiriat et Sprenger-Charolles (1991, p. 7) qui sera utilisée. La modélisation de cette matrice, reproduite dans la figure 1 (voir p. 11), représente un système d'éléments en interaction. Ces éléments se regroupent selon quatre pôles associés aux quatre rectangles de la figure 1 : le pôle "*enseignement*", qui inclut les deux éléments "enseignant" et "établissement" du point de vue de leurs caractéristiques, celui de l'"*apprentissage/développement*", auquel les auteurs associent l'élément "élève" du point de vue de ses caractéristiques, celui des "*interactions verbales*" et, enfin, celui des "*composantes langagières*", qui correspond au contenu disciplinaire concerné par

la didactique du français langue maternelle. L'un ou l'autre des éléments des trois premiers pôles doit être couplé avec un aspect des composantes langagières pour être considéré comme participant à l'objet du champ de la didactique du français langue maternelle.

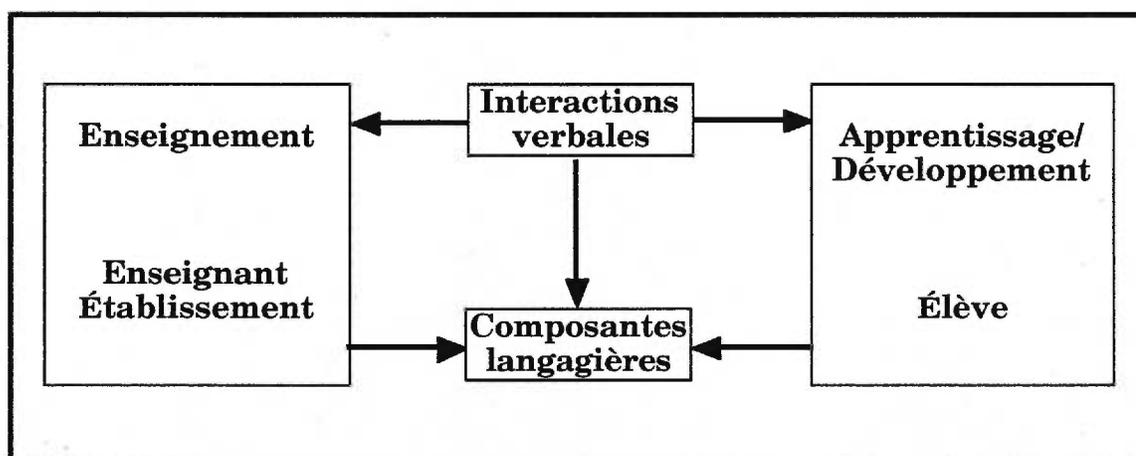


Figure 1 Objet du champ de la didactique du français langue maternelle, selon Gagné, Lazure, Pastiaux-Thiriart et Sprenger-Charolles (1991, p. 7)

Partant de la grille d'analyse élaborée par ces auteurs, on peut situer ainsi les trois axes théoriques de notre cadre conceptuel :

1. l'axe des **théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture**, que nous rattachons :

- a) d'abord, au pôle "*apprentissage/développement*", c'est-à-dire au *comment* de l'acquisition d'un objet de connaissance, en donnant une vision générale des conceptions cognitivistes de l'apprentissage et du développement;
- b) puis, au pôle "*composantes langagières*", c'est-à-dire au *quoi* ou à l'objet d'apprentissage, en présentant le «nouveau modèle» de l'acte d'écrire de

Hayes et Flower (1995), ainsi que le modèle tridimensionnel des composantes de la compétence à écrire formulé par Gagné, Lalande et Legros (in Boyer, Dionne et Raymond, 1995), ces deux modèles s'accordant avec une conception cognitiviste du scripteur en situation d'écriture;

- c) ensuite, à la **relation** entre les pôles "*apprentissage*" et "*composantes langagières*", en exposant la conception cognitiviste de l'**apprentissage de l'écriture**;
- d) enfin, à la **relation** entre le pôle "*enseignement*", c'est-à-dire le *comment* aider à apprendre, et le pôle "*composantes langagières*", en faisant voir la conception de l'**enseignement de l'écriture** du point de vue des théories cognitives.

La logique d'exposition de cet axe conceptuel est représentée dans la figure 2 ci-dessous au moyen des symboles **1.a**, **1.b**, **1.c** et **1.d** qui rappellent en même temps l'ordre de présentation des aspects théoriques ci-haut mentionnés, ainsi que leur situation par rapport aux trois pôles et aux relations de référence dans le champ de la didactique du français.

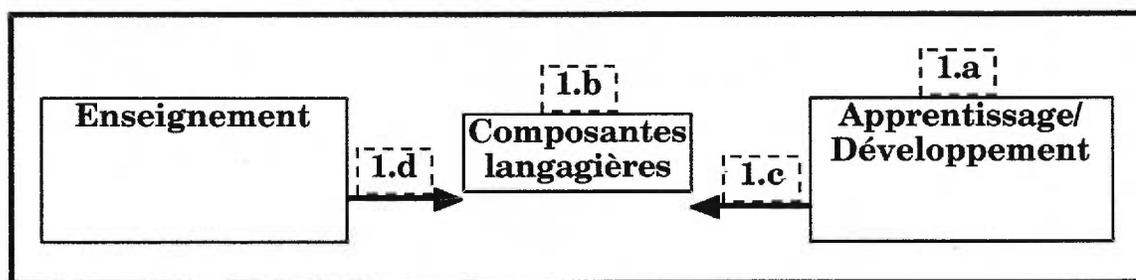


Figure 2 Situation de l'axe des théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture par rapport à certaines composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle

2. l'axe d'une **théorie descriptive de la dysphasie**, que nous relient :

- a) en premier lieu, à l'“élève” dans le pôle “*apprentissage / développement*”, c'est-à-dire aux caractéristiques de l'apprenant ou du qui apprend, en procédant à une distinction conceptuelle entre les notions de dysphasie et d'audimutité qui amènera rapidement à considérer la première comme un trouble sévère du développement du langage;
- b) en second lieu, à la **relation** entre l'“élève” dans le pôle “*apprentissage / développement*” et le pôle “*composantes langagières*” : d'une part, en précisant les caractéristiques associées à la condition **dysphasique** en relation avec une typologie des **troubles sévères du langage oral** qui peuvent affecter le développement d'un jeune dysphasique et, d'autre part, en montrant l'impact que peuvent avoir les troubles du langage oral sur l'**apprentissage de l'écrit** chez les élèves dysphasiques.

La logique de présentation de ce deuxième axe conceptuel est représentée, plus bas, dans la figure 3 au moyen des symboles **2.a** et **2.b** qui situent les aspects théoriques dont nous traiterons par rapport aux deux pôles et à la relation auxquels ils réfèrent dans le champ de la didactique du français.



Figure 3 Situation de l'axe d'une théorie descriptive de la dysphasie par rapport à certaines composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle

3. l'axe de la **théorie de la syntaxe fonctionnelle**, que nous associons au pôle "*composantes langagières*", en apportant l'éclairage conceptuel de la linguistique fonctionnelle (Martinet, 1985, 1993, 1995) à l'une de ses composantes, soit l'aspect syntaxique des énoncés de la langue française. Cet aspect pose justement problème dans les productions écrites de nos élèves dysphasiques. L'association entre cet axe théorique et le champ de la didactique du français est représentée dans la figure 4 ci-dessous au moyen du symbole 3.



Figure 4 Situation de l'axe de la théorie de la syntaxe fonctionnelle par rapport à une des composantes constitutives du champ de la didactique du français langue maternelle

2.1.2 *Théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture*

Dans le champ général de la «science cognitive»³, la psychologie cognitive a apporté une contribution importante à d'autres domaines de recherche et a eu des retombées dans la pratique de l'enseignement. En sciences de l'éducation, le paradigme cognitiviste rallie plusieurs chercheurs, décideurs ou praticiens⁴, que

³ Celle-ci inclut l'intelligence artificielle, la linguistique, la philosophie et les neurosciences.

⁴ À titre d'exemples, citons les travaux de Barth (1987, 1993), Garcia-Debanc (1987, 1989, 1990), Graves (1983), Préfontaine et Lebrun (1992), Saint-Laurent, Giasson, Simard et al. (1995), de même que ceux de Tardif (1992). Mentionnons aussi l'apport du Groupe de recherche en didactique des mathématiques, à l'origine de la collection *Défi Mathématique* (Lyons et Lyons, 1989), et celui de Guillemette, Létourneau et Raymond (1992, 1994), auteures du matériel pédagogique *Mémo* qui, au primaire, intègre la didactique des sciences à celle du français. Enfin, notons l'inscription du programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, pp. 3-6) dans la foulée de ce paradigme.

ce soit en psychopédagogie, en didactique, en formation des maîtres ou dans la conception de programmes d'études.

Nous ferons le point sur la façon dont sont conçus l'apprentissage et le développement cognitif de l'enfant à l'intérieur de ce paradigme, en considérant les efforts respectifs du psycho-cognitivism et du socio-cognitivism.

Ce paradigme offrira également un cadre général de compréhension de l'acte d'écrire et des processus qui y sont impliqués. Nous présenterons alors le "nouveau modèle" du processus d'écriture de Hayes et Flower (Hayes, 1995), lequel rejoint à la fois des préoccupations d'ordre psychopédagogique et cognitiviste et précise le modèle initial formulé en 1980; ce dernier avait servi de cadre de référence à de nombreuses recherches (Fayol et Heurley, 1995). En outre, le modèle tridimensionnel des composantes de la compétence à écrire formulé par Gagné, Lalande et Legros (in Boyer, Dionne et Raymond, 1995) sera examiné; ce dernier modèle prend aussi en compte les processus d'écriture, ainsi que les connaissances et attitudes de l'individu scripteur, mais il permet également d'envisager les différents aspects du texte produit par le scripteur. Par son traitement de la notion de "compétence à écrire", ce deuxième modèle nous conduira à la question du développement de cette compétence et de l'apprentissage de l'écriture.

Enfin, on pourra voir comment l'enseignement de l'écriture peut s'arrimer à une conception cognitiviste de son apprentissage. La formulation d'objectifs d'apprentissage et l'élaboration d'activités d'enseignement/apprentissage de l'écriture peuvent, en effet, s'appuyer à la fois sur des éléments mis en évidence par le nouveau modèle de Hayes et Flower (Hayes, 1995) (*contexte* ou situation d'écriture en interaction avec un *individu scripteur* caractérisé par son niveau de motivation, ses connaissances en mémoire et ses processus d'écriture) et sur des aspects de la *compétence* à écrire, décrite par Gagné, Lalande et Legros (in Boyer, Dionne et Raymond, 1995), dont l'actualisation se manifeste aussi dans les *textes produits*.

2.1.2.1 *Conceptions cognitivistes de l'apprentissage et du développement*

Connaissances et apprentissage

Le cognitivisme adopte une position épistémologique et ontologique qui reconnaît à la conscience et aux processus mentaux une place légitime dans son objet d'étude. Tous ses partisans ont en commun de s'intéresser à «la connaissance» du point de vue des *processus mentaux* grâce auxquels l'être humain traite l'information pour résoudre des problèmes et s'adapter ainsi activement à son milieu. Pour comprendre et décrire l'apprentissage et ses conditions d'apparition, l'étude scientifique du «sujet qui connaît» ne peut se limiter aux seuls comportements observables. Le sujet connaissant est conçu comme quelqu'un «qui apprend», non au sens où il associe simplement des réponses à des stimuli du monde physique, ni à celui où il imprime en son esprit un calque de la réalité extérieure, mais au sens où il procède à une **construction active de représentations du monde formant des structures** mentales : schémas cognitifs, organisation mentale des connaissances sous forme de modèles ou schèmes d'actions, soit réelles (sensori-motrices), au niveau de l'intelligence pratique, soit mentales (opérations, processus mentaux, stratégies), au niveau de l'intelligence représentative. Les structures cognitives que l'apprenant construit constituent des outils d'*adaptation* lui permettant de comprendre/interpréter le monde et d'agir sur lui. On "ne sépare pas pensée et comportement", affirme Piaget (1985, p. 125).

Selon le cognitivisme, la connaissance s'élabore *par le sujet qui agit, en interaction avec son milieu*, alors que ce sujet est confronté à des problèmes ou situations déséquilibrantes. L'adaptation au milieu passe par un processus général d'*équilibration* et, de même que le corps doit s'adapter au milieu physique, l'intelligence a pour fonction de poursuivre cette adaptation au plan psychologique (Cloutier et Renaud, 1990).

Pour les cognitivistes, il n'existe donc pas de stimulus en soi. Toute information offerte par le milieu n'est significative pour le sujet que si ce dernier possède en lui une structure cognitive capable d'assimiler cette information et, parallèlement, de s'y accommoder. L'apprentissage d'une connaissance nouvelle est ainsi relié aux connaissances antérieures de l'apprenant. Cette relation s'appuie sur un processus de rappel ou de récupération des connaissances qui sont emmagasinées ou "stockées" dans la *mémoire* à long terme (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1995; Fayol, 1984; Tardif, 1992). Il est alors question d'*activation des connaissances* antérieures chez l'apprenant. Dans une perspective cognitive, l'affirmation selon laquelle le traitement des informations s'effectue en relation avec les représentations et les règles déjà construites par le sujet permet d'avancer que les "erreurs" commises par l'enfant ont une signification pour lui. Des chercheurs cognitivistes soutiennent d'ailleurs que des solutions jugées erronées ou des approximations considérées insatisfaisantes, que ce soit dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des mathématiques ou dans d'autres disciplines, ont en fait un sens pour l'enfant; ses choix et ses actions sont fonction de ses schèmes de pensée et de leur activation dans une situation donnée (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988; Lyons et Lyons, 1989; Piaget, 1985).

Deschênes (1995) remet cependant en question une conception dite "cognitive classique" des structures cognitives, conception selon laquelle, quels que soient le domaine, la discipline ou le secteur d'activités, les structures mentales forment des «blocs» de connaissances ou schémas complets, constitués de réseaux de concepts solidement organisés (concepts périphériques reliés à des concepts centraux) et activés dans leur ensemble dès que le sujet recourt à l'un des concepts appartenant à la structure. Ce chercheur défend plutôt une conception constructiviste du mode d'organisation des connaissances, conception qui s'appuie sur le modèle connexionniste de construction-intégration de Kintsch (1988); il s'agit d'un mode d'organisation souple, que nous pourrions qualifier de "structure ad hoc", et qui repose "sur un réseau d'unités qui ne représentent rien

en elles-mêmes et prennent leur sens par la force des connexions qui les relient entre elles au moment où elles sont activées et selon le contexte dans lequel elles sont activées" (Deschênes, 1995, p. 116). Cette conception rejoint également le modèle de «flexibilité cognitive» de Spiro et ses collaborateurs (1988), permettant d'aborder des questions d'apprentissage et d'utilisation de connaissances avancées dans des domaines peu ou mal structurés, comme la lecture ou l'écriture. Dans de tels domaines, les problèmes qui se posent sont très complexes et leur résolution demande au sujet non pas d'activer des connaissances stockées en blocs, sous un mode simple de représentation, mais d'*assembler avec souplesse* de multiples connaissances, stockées sous divers modes de représentation⁵, pour former un réseau construit en fonction de *contextes spécifiques* d'apprentissage et/ou d'utilisation.

Dans le même ordre d'idées, les résultats de recherches qui s'inscrivent dans le champ général de la science cognitive et s'intéressent plus particulièrement au fonctionnement de la mémoire font voir également la complexité de la construction des connaissances, de leur "stockage" et de leur activation ou réorganisation contextuelle.

Ces études ont montré qu'il existe deux niveaux de fonctionnement de la *mémoire*, cette "unité centrale de traitement" de l'information (Tardif, 1992, p. 157) :

1. la *mémoire à long terme*, où sont stockées des connaissances (organisées par la mémoire de travail) selon leur *sens* (mémoire *sémantique* de représentations de connaissances propositionnelles, procédurales et conditionnelles - voir plus bas) ou selon leur *rapport événementiel* (mémoire *épisodique*);

⁵ On peut penser aux représentations de type iconique (images, formes de schémas) ou analogique et de type symbolique (signes linguistiques, symboles mathématiques, connecteurs logiques de conjonction, disjonction, négation ou implication). La typologie des représentations que Tardif (1992) propose, associée à sa catégorisation des connaissances sémantiques, repose, quant à elle, sur des relations logiques («et», «ou», «si», «alors») (voir plus loin, p. 20).

2. la mémoire de travail, "essentiellement le lieu de la conscience", où sont traitées des informations originant du milieu, via les récepteurs sensoriels, et des connaissances rappelées de la mémoire à long terme, par activation (Bertrand, 1992, p. 195). Cette mémoire à *court terme* a une capacité limitée : elle ne peut contenir et traiter qu'environ cinq unités ± 2 pendant une dizaine de secondes. Une unité peut être un signe, un mot, mais aussi une proposition, une phrase, un ensemble sémantiquement organisé. La mémoire de travail se trouve facilement surchargée. Aussi, est-il plus économique et efficace que ses unités soient occupées par des ensembles ou réseaux pertinents. En écriture, par exemple, les risques de *surcharge cognitive* sont élevés pour la mémoire de travail (Fayol, 1984; Fayol et Heurley, 1995; Hayes et Flower, 1980) et, pour une part, l'*automatisation* de *certaines* connaissances conditionnelles ou procédurales ayant "un caractère de permanence", contribue à réduire ces risques (Tardif, 1992, p. 195). En effet, l'automatisation permet qu'en présence d'une ou plusieurs conditions, il y ait immédiatement reconnaissance d'un "objet" ou déclenchement d'une série d'actions; la représentation des connaissances déjà stockée dans la mémoire à long terme permet alors de commander au "générateur de réponses" sans passer par la mémoire de travail : "une connaissance automatisée ne passe plus par la mémoire de travail pour produire une réponse" (Tardif, 1992, p. 195). Dans de ce cas, le coût cognitif de production d'une réponse est moins élevé (Fayol et Heurley, 1992, pp. 32-38). Par contre, comme le soulignait Deschênes, l'automatisation de toutes les procédures n'est pas un avantage, car elle ne permet pas la flexibilité cognitive, l'adaptation aux situations diverses : "(...) l'art de l'intelligence ne saurait obéir à des recettes ou programmes de réalisation" (Morin, 1986, p. 179). De toute façon, quel que soit le domaine de connaissances, "(...) les procédures ont intérêt à être générales" en matière d'automatisation, c'est-à-dire à s'appliquer à différentes situations requérant la même séquence d'actions (Tardif, 1992, p. 195).

Pour ce qui est des modes de gestion, soit d'unités nouvelles d'information, soit de connaissances antérieures récupérées, la mémoire de travail peut traiter

des ensembles d'information de façon *simultanée* (*parallèle*) ou *séquentielle* (*sérielle* ou *linéaire*), compte tenu par exemple du temps de récupération de certaines connaissances dans la mémoire à long terme, de l'empan de chacune des unités traitées (relié à leur niveau d'organisation), de l'automatisation ou non de certaines connaissances, du type de problème à solutionner ou du temps disponible.

Quant aux connaissances elles-mêmes qui sont construites dans la mémoire de travail et stockées dans la mémoire à long terme, elles sont catégorisées, en paradigme cognitiviste, selon leur forme de représentation en mémoire et leur rapport à l'action (Anderson, 1983, 1985; Fayol et Heurley, 1995; Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor, 1988). Alors que certains chercheurs recourent à une typologie à deux catégories (connaissances "déclaratives" et "procédurales"), Tardif (1992) propose, pour sa part, un système de classification à trois entrées :

1. les connaissances **déclaratives** (les «savoirs») ou connaissances *théoriques* de faits, règles, principes ou lois; à elles seules, elles ne permettent pas l'action. Dans la mémoire, elles sont représentées de façon propositionnelle : une relation et un ou des arguments (relation x pour a);
2. les connaissances **procédurales** (les «comment faire») ou stratégiques, au sens large, qui se développent dans et pour des contextes d'action. Elles correspondent principalement à des séquences d'actions à faire et nécessitent l'utilisation de connaissances déclaratives. Elles sont stockées dans la mémoire à long terme sous forme de représentations productionnelles : une condition/plusieurs actions (si x , alors a , puis b , puis c , etc.). Les connaissances procédurales peuvent être mémorisées de façon implicite ou explicite. Dans ce dernier cas, le sujet est en mesure "(d')énoncer la séquence d'actions qui lui permet de réaliser adéquatement l'activité" (Tardif, 1992, p. 199). On peut dire alors que celui-ci possède une connaissance déclarative à

propos d'une connaissance procédurale, mais il ne faut pas confondre les deux niveaux⁶;

3. les connaissances **conditionnelles** ou *stratégiques* au sens strict (les «quand faire» tel ou tel «comment faire», «quand utiliser» tel ou tel «savoir»), intégrant connaissances procédurales et déclaratives, qui "correspondent essentiellement à des classifications, à des catégorisations" (Tardif, 1992, p. 52). Dans la mémoire, elles sont aussi conservées sous la forme de représentations productionnelles (implicites ou explicites), mais du type : plusieurs conditions/une action (si x et y et z , alors a ; a peut être une connaissance ou un réseau de connaissances procédurales et déclaratives). Ce sont des connaissances d'expertise, responsables des *transferts* et supportant la «flexibilité cognitive» de l'exécutant; elles permettent des choix pertinents dans une situation donnée⁷. Meirieu (1994, p. 96) considère que ces connaissances constituent des "*compétences*" et qu'elles relèvent d'apprentissages méthodologiques qui "*peuvent être compris comme la maîtrise d'outils cognitifs permettant de traiter des familles de situations reconnues comme ayant les mêmes caractéristiques et ressortant du même traitement*".

Parmi les connaissances conditionnelles qui sont la marque de l'expert, certaines sont dites *métacognitives*. La métacognition est à la fois

⁶ En effet, c'est une chose de pouvoir énoncer une règle, telle la règle d'accord des "participes passés avec l'auxiliaire «avoir»" (connaissance déclarative) et c'en est une autre de savoir comment appliquer cette règle (connaissance procédurale). Notons qu'une procédure, telle l'application d'une règle, peut être apprise dans un contexte contrôlé ou fermé (comme celui de l'exercitation), mais cela n'en fait pas pour autant une connaissance conditionnelle, c'est-à-dire que le sujet serait capable d'utiliser de façon pertinente ou stratégique dans un contexte plus ouvert ou plus complexe.

⁷ À titre d'exemple, en relation avec les cas apportés à la note 6 ci-haut pour illustrer les deux premiers types de savoir, on pourrait dire que savoir appliquer la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire «avoir» en contexte de rédaction de texte relève d'une connaissance conditionnelle. Le scripteur doit reconnaître plusieurs conditions exigeant l'application de cette règle : il doit d'abord reconnaître que tel mot appartient à la classe des verbes, que ce verbe est au «participe passé», qu'il est précédé d'un auxiliaire, que cet auxiliaire est «avoir»; ensuite, il pourra rechercher s'il y a ou non un complément d'objet direct, si oui, alors vérifier sa position, s'il est antéposé, alors reconnaître son genre et son nombre, puis, enfin, "faire accorder" le participe passé en genre et en nombre en lui donnant les marques graphiques de ces déterminations.

connaissance (conscience)⁸ et *contrôle par le sujet de ses propres stratégies cognitives* (disponibilité et efficacité), de leurs *résultats* et des *facteurs affectifs* qui influencent son engagement et sa persistance dans la réalisation d'une tâche (Tardif, 1992, p. 58-61). L'objectivation que procure la métacognition permet l'autorégulation de l'action.

Si les ***facteurs affectifs*** sont vus comme objet de connaissance et de contrôle pour la métacognition, c'est qu'ils sont partie prenante des conditions d'apprentissage et de développement cognitif. Les structures cognitives se construisent en lien avec les structures affectives. "Le savoir est affectif", affirme Barth (1993, p. 67), puisque la façon dont le sujet appréhende le réel et s'appréhende lui-même est influencée par la dimension émotive et affective de sa vie, par ses attitudes et ses valeurs. Ainsi, la relation du sujet au savoir a un impact sur ses apprentissages : "la façon dont nous jugeons la valeur d'un savoir, mais aussi la façon dont nous avons l'impression que notre propre savoir est jugé par d'autres, va influencer notre manière de comprendre une réalité nouvelle" (Barth, 1993, p. 67). Dans sa synthèse sur l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement, Tardif (1992, pp. 87-153) réfère particulièrement à Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), à Dweck (1989) et à McCombs (1988) pour rappeler qu'en milieu scolaire la motivation de l'enfant est reliée à deux types de facteurs :

1. la *conception* que l'élève a :

- des buts fondamentaux poursuivis par l'école (accent mis sur l'apprentissage ou sur l'évaluation ?);
- de l'intelligence (entité innée et immuable ou processus évolutif ?);

2. la *perception* qu'il a :

- de la valeur de la tâche;
- des exigences de la tâche;
- de la contrôlabilité de cette tâche, là où entre largement en jeu la métacognition.

⁸ Une activité métacognitive suppose donc la mobilisation d'au moins une unité dans la *mémoire de travail* (conscience) pour la gestion du processus en cours et/ou de son produit.

Deux visions du développement cognitif en relation avec l'apprentissage

Pour faire suite à l'aperçu général de la conception de l'apprentissage et des types de connaissances selon le paradigme cognitiviste, examinons comment le développement cognitif y est conçu et quelle relation peut être établie entre l'apprentissage et le développement cognitif selon deux grands courants de pensée : le **psycho-cognitivism** et le **socio-cognitivism**.

Rappelons d'abord que le concept de *structure* cognitive est lié à celui d'*organisation*, dans les structures, mais aussi entre les structures. Celles-ci ne sont pas construites en relation d'addition, mais d'*intégration*. En effet, elles se coordonnent entre elles pour former de plus larges structures d'ensemble. Apprendre, c'est donc organiser, puis réorganiser ses connaissances. Le développement cognitif correspond à une évolution de types d'organisation de la connaissance, sous des formes ou *structures nouvelles intégrant les structures précédentes*.

Ainsi, en ce qui concerne le développement général de l'intelligence, de la naissance à l'adolescence, Piaget le décrit comme une séquence hiérarchisée de réorganisation de la connaissance à travers des paliers d'équilibration à l'intérieur de grandes périodes, se subdivisant en stades : *intelligence pratique* de la période sensori-motrice, *intelligence représentative* de la période pré-opératoire (début de la pensée symbolique et intuition), puis de la période des opérations concrètes et, enfin, des opérations formelles. Par ailleurs, affirmer qu'il y a passage des opérations concrètes aux opérations formelles ne signifie nullement considérer qu'avant de pouvoir opérer sur des symboles, concepts ou relations, l'enfant serait incapable d'abstraction. En effet, la réalisation d'une opération concrète, action mentale réversible ("opération") qui nécessite la présence d'objets pour s'effectuer, suppose déjà un processus d'abstraction. Identifier les traits caractéristiques des objets en les comparant, classifier ou sérier, élaborer le concept du nombre sont autant de manifestations d'une capacité

d'abstraction. Aussi, Barth (1987; 1993), fortement influencée par Bruner (1956; 1983), considère-t-elle le développement cognitif comme une succession de passages à des niveaux supérieurs d' *abstraction* et de *généralisation*⁹ (responsable du transfert). L'abstraction correspond à l'opération mentale qui "considère à part un ou plusieurs éléments d'une représentation ou d'un concept", alors que la "généralisation est une opération pour laquelle on étend à une classe entière ce qui a été observé sur un nombre limité de cas singuliers appartenant à cette classe" (Barth, 1987, p. 99).

Bruner et Barth, comme les chercheurs Lyons et Lyons (1989) en didactique des mathématiques, adoptent une position théorique qui accorde aux ***facteurs socio-culturels*** une plus grande importance pour l'apprentissage et le développement cognitif que ne le fait la théorie piagétienne (Piaget, 1985); ils s'inscrivent dans l'école de pensée dite socio-cognitiviste ou socio-constructiviste («néo-constructiviste»). Ils insistent parallèlement sur le rôle de la ***variété des modes de représentation*** dans le développement de l'abstraction.

Dans le cadre du socio-constructivisme, on affirme qu'entre le niveau de la représentation *concrète* ou *enactive* (objet, matériel à manipuler, geste)¹⁰ et celui de la représentation *symbolique* (mot, symbole ou code mathématique, logique ou autre), il y a le niveau de la représentation *imaginée* ou *iconique* (dessin, pictogramme, schéma visuel), où l'analogie peut justement être source d'images. L'apprentissage qui passe par ces trois types de représentation ne s'effectue pas dans un sens unique, c'est-à-dire du concret à l'imaginé, puis de l'imaginé au symbolique. Selon les partisans du socio-constructivisme, dans les différentes phases du développement de son intelligence représentative, l'enfant intègre d'autant mieux des connaissances nouvelles qu'il peut opérer des transferts ou renversements entre diverses formes de représentation de ses

⁹ "On peut abstraire sans généraliser, mais pas généraliser sans abstraire" (Barth, 1987, p. 100).

¹⁰ Ainsi, pour un enfant, un carré de carton pourrait représenter un jardin, un stationnement, un plat, une centaine ou une syllabe, selon les circonstances ou conventions. Un geste pourrait représenter un objet, une émotion ou un phonème.

connaissances. Tardif (1992, p.156) affirme d'ailleurs que "la représentation imagée, associée à la représentation linguistique [symbolique] exerce un rôle influent dans l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme".

Pour en revenir à l'importance des facteurs socio-culturels dans l'apprentissage et le développement cognitif, rappelons maintenant quelques idées défendues par Vygotsky¹¹, considéré comme l'un des pères du socio-constructivisme.

Ce dernier soutient que le développement cognitif et adaptatif de l'enfant est orienté vers une plus grande autonomie, c'est-à-dire vers la prise de contrôle de ses "processus de comportement"; le développement s'effectue à travers une hiérarchie de niveaux ou degrés d'outillage et de ré-outillage, lesquels sont reliés à l'apprentissage d'une variété d'instruments socio-culturels et regroupés à l'intérieur de "deux périodes fondamentales (...) les périodes préverbales et verbales" (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 46). Vygotsky précise ce qu'il entend par l'appropriation d'outils socio-culturels¹² en affirmant que l'adaptation psychologique se réalise à travers "des processus d'acquisition des instruments extérieurs de développement culturel et de pensée : la langue parlée et écrite, le calcul, le dessin" et à travers aussi le développement de fonctions psychiques supérieures, telle l'attention volontaire, la mémoire logique ou la formation de concepts, fonctions qui sont par ailleurs également le fruit d'un "processus de développement historique à travers lequel l'homme primitif a évolué culturellement" (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985, pp. 36 et 38). Les idées de ce chercheur ont trouvé écho chez Bruner, Barth, Bronckart, Garcia-Debanc, Schneuwly, Saint-Laurent et Simard.

Les partisans du socio-constructivisme accordent ainsi beaucoup plus d'importance que les psycho-cognitivistes à la dimension socio-culturelle du

¹¹ Vygotsky est né en 1896, en Biélorussie, et il est décédé en 1934.

¹² Les divers modes de représentation du monde (concrète, imagée ou symbolique) mentionnés précédemment correspondent à une partie de ces instruments socio-culturels.

savoir lui-même et de sa construction. Pour eux, *l'interaction entre l'enfant et l'adulte ou un pair "expert"* (imitation, coopération et confrontation des perspectives) joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage et le développement du jeune; il est alors question de *médiation sociale*, où "le dialogue joue un rôle crucial" (Saint-Laurent, 1995, p. 6). Piaget (1985, p. 134), pour sa part, reconnaît que ses idées recoupent celles de Vygotsky en de nombreux points, mais il considère que "l'intervention didactique de l'adulte" exerce un rôle beaucoup moins important que ne le soutient ce dernier chercheur. Cette divergence de point de vue entre deux écoles de pensée à l'intérieur du paradigme cognitiviste est également soulignée par Barth (1993, p. 37), qui reconnaît l'influence marquante de Bruner, l'un des premiers à avoir fait connaître les idées de Vygotsky aux États-Unis au début des années soixante :

La différence la plus importante entre Bruner et Piaget se trouve sans doute là : si leurs théories respectives s'accordent sur la nature constructive de l'apprentissage, il ne s'agit pas du même type de construction : l'enfant piagétien apprend par *l'action*, c'est par l'expérience avec l'objet qu'il construit son savoir; l'enfant brunérien construit par *interaction sociale*. Bruner voit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui.

Le point de vue des psycho-cognitivistes et des socio-cognitivistes diverge également quant à la relation entre apprentissage et développement. Les premiers soutiennent que l'apprentissage s'effectue chez l'enfant dans la mesure où une situation problématique, un concept, une "connaissance" correspond à une "extension" de son niveau de développement cognitif : les éléments nouveaux n'arrivent ni "trop tôt [ni] trop tard, ou d'une manière qui exclut l'assimilation, parce qu'ils ne sont pas adaptés aux constructions spontanées de l'enfant" (Piaget, 1985, p. 133-134). Pour les socio-cognitivistes, l'apprentissage se réalise plutôt dans une **zone proximale de développement**, c'est-à-dire *entre deux niveaux de développement*, le niveau actuel d'autonomie et le niveau projeté ou à venir :

Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 108).

Prenant comme toile de fond les positions épistémologiques et théoriques générales du paradigme cognitiviste, ainsi que certains de leurs concepts clés, nous sommes désormais en mesure d'aborder une théorisation de l'écriture. Dans le champ de la didactique du français langue maternelle, c'est maintenant le pôle des "composantes langagières", sous l'aspect de la "production écrite", qui retient l'attention.

2.1.2.2 *Modélisation du processus d'écriture et de la compétence à écrire*

D'entrée de jeu, il faut préciser que nous nous intéressons à l'écriture en tant que *production de textes* et non production de listes de mots ou copie de mots, phrases ou textes. De façon très générale, on peut définir l'écriture comme la communication d'un message à un destinataire (à la limite soi-même) au moyen d'une langue utilisée sous sa forme écrite (référant à un système de signes graphiques conventionnels); ce message à communiquer doit être *construit* par le scripteur. Ainsi Deschênes (1995, p. 123) affirme que "la production de textes est une activité mentale de construction de sens et de connaissances". Simard (1995, p. 123) insiste, lui aussi, pour dire que "l'écriture se définit essentiellement comme une activité de construction de sens". Quelles sont donc les variables impliquées dans cette activité ? Comment peut-on modéliser les composantes de l'acte d'écrire ? Quels types de compétences sont requises pour qu'un scripteur puisse construire et communiquer un messages écrit ?

Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower formulé d'abord en 1980 (Flower et Hayes, 1980; Hayes et Flower, 1980), puis révisé en 1994-1995 (Hayes, 1995), permet de donner un premier éclairage aux

composantes de l'acte d'écrire. Examinons le **premier modèle**, auquel d'ailleurs plusieurs chercheurs se sont référés (Fayol et Heurley, 1995). Ce modèle, schématisé dans la figure 5 (p. 29), comporte trois composantes :

1. l'**environnement** ou **contexte** de production, qui présente deux sous-composantes :
 - a) la *tâche d'écriture* (sujet ou thème, audience ou destinataire et éléments de motivation) ;
 - b) le *texte en production* ou partie du texte déjà écrite;

2. la **mémoire à long terme** du scripteur, où peuvent être emmagasinées des *connaissances* relatives au sujet, au destinataire, ainsi qu'à la planification en fonction du genre de texte à produire (plans d'écriture déjà connus);

3. le **processus** de production écrite lui-même, qui comporte trois sous-composantes supervisées par une instance de contrôle du processus, dite aussi «moniteur» (Hayes, 1995, p. 50). Ces sous-composantes peuvent être décomposées à leur tour :
 - a) la *planification* (récupération dans la mémoire d'informations/ connaissances pertinentes à la tâche d'écriture, sélection et organisation des idées, identification de buts et critères d'évaluation du texte);
 - b) la *mise en texte* (mise en mots des idées impliquant des choix lexicaux, ainsi qu'une organisation syntaxique et rhétorique);
 - c) la *révision* (impliquant la lecture et l'édition du texte, avec évaluation de la qualité au cours de laquelle il y a détection et correction d'erreurs).

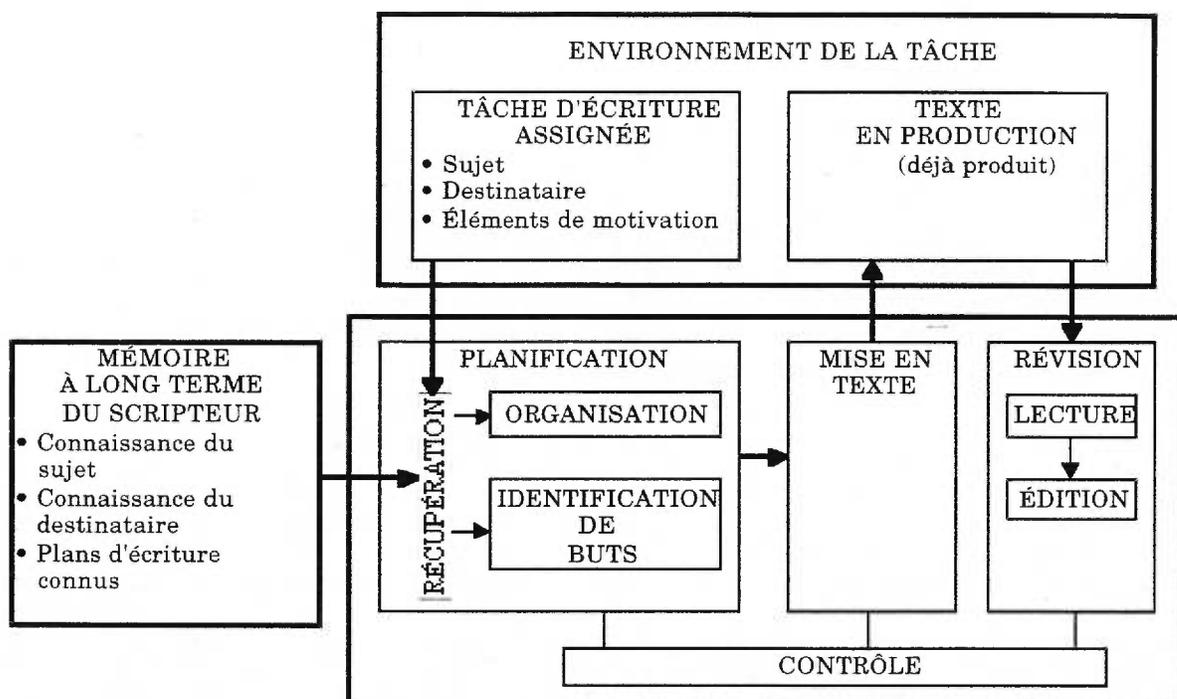


Figure 5 Premier modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower, adapté de Hayes et Flower (1980, p. 11)

Une nouvelle version de ce modèle d'écriture clarifie la constitution des composantes ou sous-composantes du processus d'écriture et leurs relations, de même qu'elle situe l'analyse de la production écrite dans une *vision plus globale* de ce qu'elle implique. D'abord, Hayes (1995) observe que, dans sa représentation schématique du modèle de 1980, la présence de flèches orientées entre plusieurs composantes et sous-composantes laissait sous-entendre l'existence de relations séquentielles entre celles-ci; ainsi, la planification paraissait s'exercer exclusivement avant la mise en texte. Il constate également que le format des «boîtes» symbolisant les trois sous-composantes du processus de rédaction y différait, semblant suggérer que des valeurs inégales avaient été accordées à ces sous-composantes. Dans le nouveau modèle, la planification n'est plus vue comme une étape précédant nécessairement et complètement la mise en texte; en conséquence, il n'y a plus de flèche orientée entre ces deux sous-processus. La planification, la mise en texte et la révision sont aussi considérées

comme étant d'égale importance; c'est pourquoi elles sont désormais représentées par des cases de même format dans une des nouvelles schématisations de Hayes et Flower (Hayes, 1995, p. 51), reprise dans la figure 6 ci-dessous.

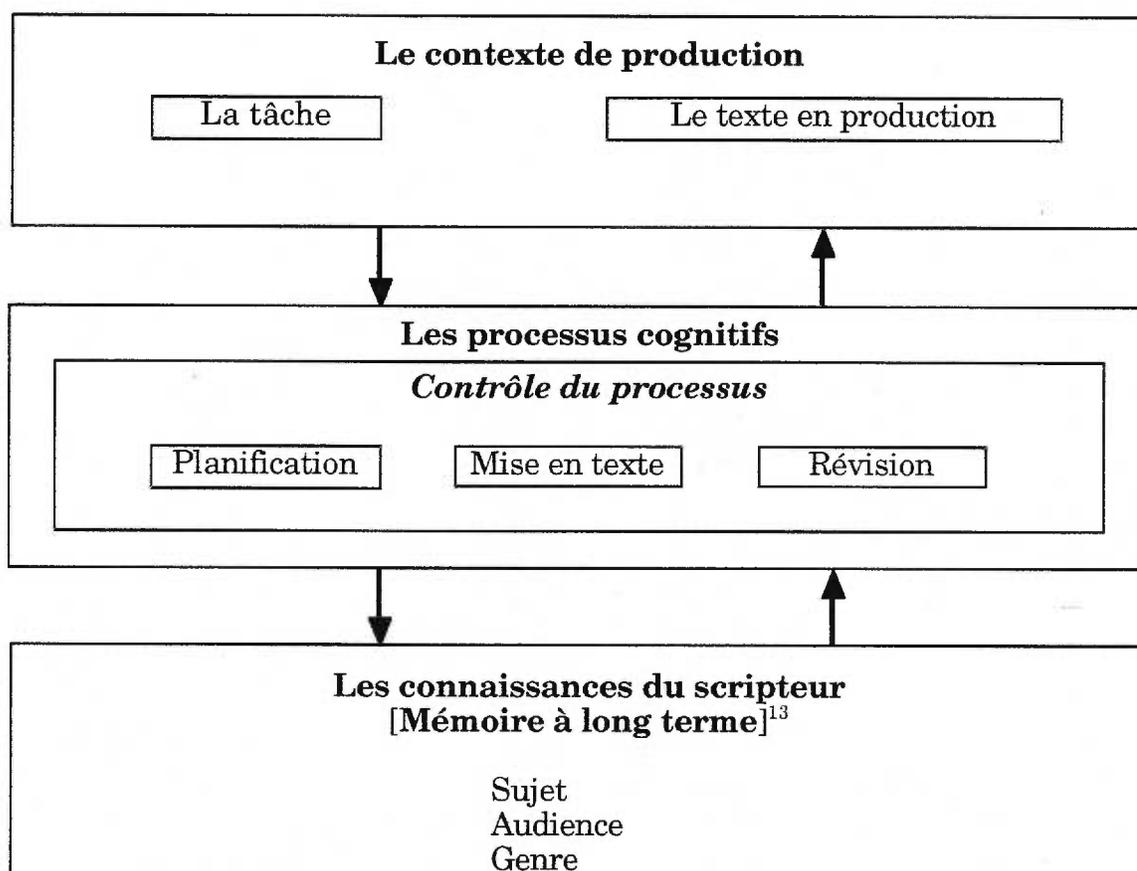


Figure 6 Modèle révisé de Hayes et Flower (1994), selon Hayes (1995)¹⁴

Par ailleurs, dans le premier modèle, la mémoire à long terme était vue comme une composante ne rappelant des connaissances que pour fin

¹³ La mention "mémoire à long terme" dans le schéma est de nous. Cet ajout est conforme aux explications données par Hayes (1995) dans son texte.

¹⁴ Même si le chapitre où Hayes (in Boyer, Dionne et Raymond, 1995, p. 49-72) expose son nouveau modèle a pour titre «Un nouveau modèle du processus d'écriture», sa modélisation représente davantage que le *processus d'écriture*; elle inclut deux variables en présence dans une situation où se réalise l'acte d'écrire : l'*individu*-scripteur et son *contexte* d'écriture (voir figure 7, p. 32).

d'utilisation par le sous-processus de planification, alors que dans le nouveau modèle elle apparaît comme interagissant avec l'ensemble du processus d'écriture. Hayes fait aussi remarquer que la mémoire est à la fois fournisseur et récepteur de connaissances; deux flèches orientées en sens contraire illustrent cette interaction entre la «boîte» mémoire et celle incluant tous les processus d'écriture : l'instance de contrôle, d'ordre métacognitif, et le «trio» planification, mise en texte, révision.

La définition de la composante "processus d'écriture" fait en outre l'objet de plusieurs modifications. En effet, Hayes inscrit plus explicitement sa théorisation dans le cadre du paradigme cognitiviste en associant les processus d'écriture à un ensemble de *processus cognitifs* et il réorganise sa description à l'intérieur non plus de trois, mais de "deux composantes principales" (Hayes, 1995, p. 52). Examinons cette réorganisation du modèle à deux composantes.

Voici les deux composantes du **nouveau modèle du processus d'écriture**, que nous avons représentées dans la figure 7 (p. 32), laquelle fait la synthèse du modèle exposé à la figure 6 (p. 30) et d'une autre schématisation donnant une "vue générale du nouveau modèle" en relation avec les processus cognitifs (Hayes, 1995, p. 53) :

1. le **contexte de production**, regroupant des facteurs environnementaux ou "extérieurs au scripteur susceptibles d'influencer l'activité d'écriture" (Hayes, 1995, p. 51), soit le *contexte social* (professeur, audience, employés, tâche scolaire ou tâche reliée au travail, ...) et le *contexte physique* (texte en production, support à l'écriture comme les outils de référence);
2. l'**individu**, regroupant les facteurs internes touchant la *motivation*, les *processus cognitifs* et la *mémoire à long terme* (connaissances du sujet, du destinataire et de la langue).

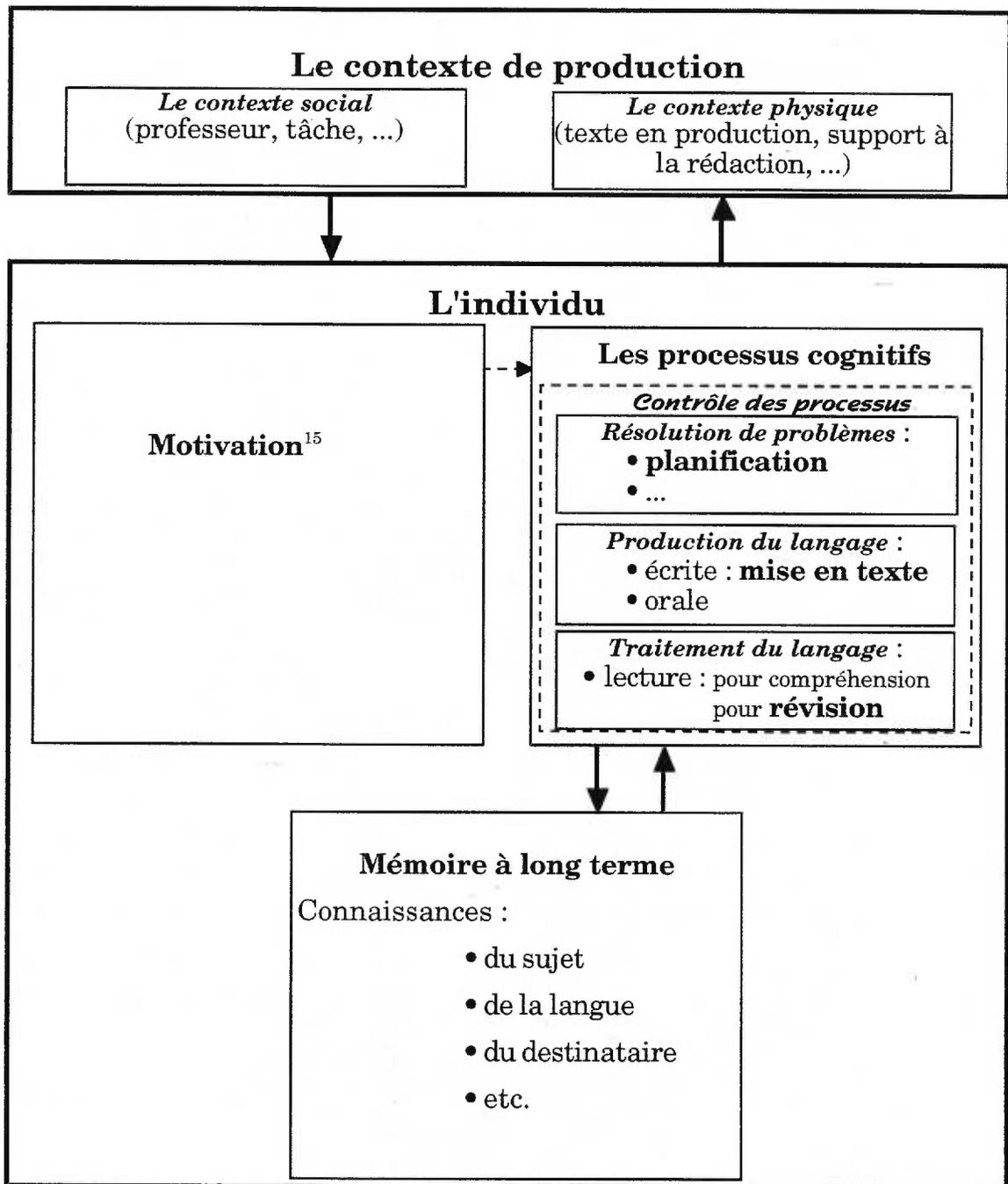


Figure 7 Les deux composantes du modèle révisé de Hayes et Flower, selon Hayes (1995, p. 51, 53)

¹⁵ Dans la figure, la sous-composante "motivation" n'est *reliée* à aucun élément par une *flèche au trait plein*; c'est que Hayes n'a pas explicité suffisamment *comment* celle-ci s'intègre à son modèle. Cependant, comme il affirme que "les activités cognitives sont considérablement influencées par la motivation" (Hayes, 1995, p. 69), il nous est apparu justifié de tracer une flèche en ligne pointillée entre "motivation" et "processus cognitifs" pour marquer cette influence.

La nouvelle organisation entraîne un déplacement de la sous-composante *motivation*. Tandis qu'en 1980, Hayes et Flower en faisaient un élément de l'environnement ou du contexte de production, Hayes (1995, p. 49) soutient désormais que la motivation est si intimement reliée à la cognition et à la mémoire à long terme qu'il faut la voir comme une sous-composante ou une "propriété" de la composante individu. Il s'agit là de "la première différence et la plus importante" dans la révision du modèle (Hayes, 1995, p. 54). C'est à la suite d'une de ses études auprès d'étudiants de niveau collégial (Hayes, Schriver, Hill et al., 1990), ainsi qu'à la lumière des résultats d'une recherche menée par Nelson (1988), que Hayes (1995, p. 69) en est venu à soutenir "que les activités cognitives sont considérablement influencées par la motivation", définie en terme d'engagement dans une activité (participation, temps consacré aux tâches d'écriture). Aussi, un modèle cognitif du processus d'écriture doit-il intégrer cette dimension dans la composante "individu".

Pour ce qui est des *processus cognitifs* eux-mêmes, la planification, la mise en texte et la révision sont vues en tant que sous-processus gérés par une instance de contrôle et intégrés, respectivement, dans les "super-processus" suivants : résolution de problèmes, production du langage (oral et écrit), traitement du langage (écoute et lecture) (Hayes, 1995, p. 52).

Il est intéressant de remarquer que Hayes fait de la *lecture*, type de traitement du langage, un *processus fondamental* intervenant dans l'écriture au niveau de la *révision*. C'est que ses recherches (Hayes, Flower, Schriver et al., 1987) l'ont amené à proposer un modèle de révision au cœur duquel se "retrouve la fonction d'évaluation, un processus responsable de la détection et du diagnostic des problèmes dans le texte"; or, cette fonction est postulée comme "tout à fait semblable au processus d'évaluation de la lecture tel que décrit par Just et Carpenter" (Hayes, 1995, p. 55). En somme, le processus de révision d'un texte suppose que le scripteur procède, au regard d'une tâche, à une *évaluation* de son texte, laquelle nécessite une lecture semblable sous plusieurs aspects à celle qui

est uniquement orientée vers la compréhension d'un texte, mais s'en distingue également dès le départ par l'*ajout d'un but* qui polarise l'action autour de la *détection des problèmes de surface du texte*. Les deux types de lecture ont en commun d'être :

un processus où le lecteur construit une représentation de la signification du texte, par l'intégration de plusieurs sources de connaissances : connaissance de l'orthographe et des structures grammaticales, connaissances déclaratives et croyances au sujet des intentions du scripteur (Hayes, 1995, p. 56).

Cependant, dans la *lecture pour comprendre*, l'attention du lecteur est peu tournée vers les problèmes de surface du texte, que ce soit au niveau de l'orthographe lexicale, de l'orthographe grammaticale ou des connaissances déclaratives. Centré sur la construction de la représentation du texte, le lecteur évalue en fonction de critères reliés à l'objectif de compréhension et ne se préoccupe pour ainsi dire pas de la forme de l'écrit. S'il tente de résoudre des problèmes nuisant à sa compréhension, il les oublie immédiatement après. Dans le processus de *lecture pour réviser*, il en va autrement puisqu'à l'objectif de compréhension du texte s'ajoute celui, très important, de la *détection* ou de l'"identification de ses problèmes de surface", comme "les problèmes de prononciation, les lacunes possibles au niveau du vocabulaire et de l'organisation, c'est-à-dire [...] les caractéristiques du texte" (Hayes, 1995, p. 58). La détection de problèmes syntaxiques relève de ce type particulier de lecture. Lorsqu'il révisé son texte, le scripteur doit l'évaluer en devenant donc un lecteur "qui lit différemment de celui qui lit de telles difficultés simplement pour comprendre" (Hayes, 1995, p. 57). Il procède à une évaluation qui l'engage non seulement dans l'identification de problèmes, laquelle devrait conduire au choix d'une stratégie pertinente, compte tenu d'une liste de solutions stockées en mémoire, mais aussi dans une activité d'*amélioration* du texte, indépendamment des problèmes de surface rencontrés.

Somme toute, l'affirmation de l'existence d'un lien important entre la motivation et la cognition, auquel s'ajoute le constat du rôle fondamental de la lecture dans l'écriture, ont beaucoup influencé le nouveau modèle du processus d'écriture de Hayes.

Nous avons pu voir que ce modèle, comme celui de 1980, accorde une certaine place au *texte* en production; il y apparaît comme un élément du contexte physique du scripteur. Le modèle rend compte également de certains aspects du texte produit, au moyen de sa description des processus de mise en texte et de lecture pour fin de révision. Bien qu'il y soit reconnu que les connaissances sur la langue ou les genres de textes, inscrites dans la mémoire à long terme du scripteur, aient un rôle à jouer dans l'acte d'écrire, force nous est de constater que, dans leur modèle à deux variables, Hayes et Flower ne présentent pas systématiquement les *différentes dimensions du texte produit* en relation avec les connaissances de l'individu-scripteur. Bien sûr, nous comprenons que, dans une situation de production écrite, le texte n'est pas une variable donnée au départ, comme c'est le cas en lecture. Il est le produit de l'interaction entre le scripteur, avec sa mémoire, sa motivation et ses processus, et un contexte de production. Mais il nous apparaît que ce produit, le texte, participe par ses différentes dimensions à la description et à la compréhension de l'acte d'écrire en tant que manifestation des compétences du scripteur dans une situation contextuelle donnée et compte tenu des exigences de la langue utilisée.

De son côté, le **modèle tridimensionnel de la compétence à écrire**, conçu par Gagné, Lalande et Legros (1995) dans le cadre de la recherche DIEPE (Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit), prend explicitement et systématiquement en compte les dimensions du texte produit dans la théorisation des variables en jeu dans la compétence à écrire.

Ces chercheurs conçoivent cette compétence selon un modèle schématisé par un cube (voir la figure 8, p. 36) qui comporte :

un ensemble de composantes structuré autour de trois axes principaux : le *processus d'écriture* (planification, mise en texte, amélioration, révision), le *texte* (communication, textualité, langue), le *scripteur* (connaissances, savoir-faire, attitudes) (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 260).

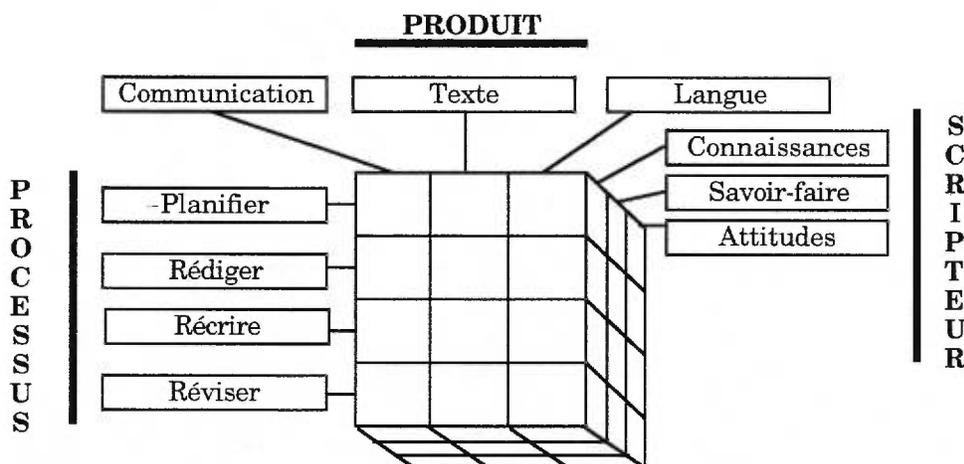


Figure 8 Composantes de la compétence à écrire (Jean-Pierre Lalande, Gilles Gagné, Georges Legros, 1991), selon Gagné, Lalande et Legros (1995, p. 261)

Si on considère l'axe du **scripteur** en tant que sujet particulier, les composantes qui constituent sa compétence, à savoir des *connaissances*, *savoir-faire* et *attitudes* "nécessaires à la production d'une communication écrite correcte" (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 260), correspondent, pour une certaine part, à ce que Hayes identifie dans la variable "individu". En effet, ce que recouvre ici le terme "attitudes" peut être associé là à la "motivation" et le terme "connaissances" recoupe ce que Hayes désigne par l'expression "mémoire à long terme", incluant les "connaissances" du scripteur sur le sujet, la langue ou le destinataire. Pour ce qui est des "savoir-faire", le modèle tridimensionnel les identifie distinctement des "connaissances" du type savoir (connaissances déclaratives), ce que ne fait pas le modèle de Hayes. Ces savoir-faire correspondent à ce que Tardif (1992) dénomme les connaissances procédurales

et conditionnelles. Il est intéressant de remarquer que la définition de la compétence à écrire du point de vue du sujet scripteur, selon la formulation de Gagné, Lalande et Legros, correspond à celle que donne succinctement le ministère de l'Éducation et de la Science (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3) des compétences en français, langue maternelle, "intégrant à la fois des connaissances, des attitudes et des habiletés".

Pour ce qui est des **processus** d'écriture, trois de ceux qui sont identifiés par le modèle tridimensionnel se retrouvent dans le nouveau modèle de Hayes et Flower, qu'il s'agisse de la *planification*, la *mise en texte* des idées (rédiger, en relation avec le texte en production¹⁶, en mettant les idées sélectionnées "en mots, en phrases, en paragraphes et parfois en sections de texte" - Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 262) et la *révision* pour fin de détection et de correction d'erreurs. La *réécriture*, au cours de laquelle le scripteur relit et analyse son texte pour fin d'amélioration, ne fait pas partie des processus identifiés dans la schématisation du nouveau modèle de Hayes et Flower.

Là où le modèle tridimensionnel se distingue le plus de celui de ces derniers chercheurs, c'est dans sa mise en évidence d'un troisième axe interagissant avec les éléments des deux premiers. En effet, il fait bien ressortir que la compétence à écrire du sujet scripteur (connaissances, savoir-faire et attitudes) non seulement concerne les processus d'écriture et s'y manifeste lorsqu'ils sont activés, mais a trait également et clairement au **texte produit** par ce scripteur. Trois aspects de la compétence à écrire sont alors en jeu au niveau du texte même :

1. l'aspect *communicationnel*, compte tenu des limites du scripteur. Être compétent consiste à réussir à "produire un message qui véhicule un contenu, [à] se placer dans la position du lecteur et [à] respecter des conditions

¹⁶ Rappelons que Hayes situe le texte en production dans le contexte physique de l'individu scripteur.

matérielles" reliées au texte à écrire (calligraphie, mise en page, longueur du texte, etc.)¹⁷ (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p.261);

2. l'aspect *textuel* (textualité). Être compétent suppose ici la capacité à produire un texte qui respecte les caractéristiques de l'écrit (organisation ou structure du texte, genre, cohésion et progression);
3. l'aspect *linguistique*. "La compétence consistera (...) à produire un texte qui soit conforme au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue écrite" (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p.262).

En somme, le modèle tridimensionnel de la compétence à écrire permet maintenant de voir que, du côté de la variable "individu", la production d'un texte implique le scripteur dans ce qu'il *est* (attitudes) et *sait* (connaissances et savoir-faire sur la langue et sur le monde, que l'on pourrait désigner en termes de structures cognitives), dans ce qu'il *fait* (processus d'écriture, incluant des processus métacognitifs de gestion et autorégulation de l'action), mais aussi dans le *résultat* de ses actions (texte produit), cela, compte tenu d'une variable "contexte de production" (source à la fois de contraintes¹⁸ et de support humain et matériel), située elle-même dans le contexte plus large de la communauté linguistique à laquelle appartient le scripteur.

2.1.2.3 Conception de l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture

La modélisation du "processus d'écriture" et de la "compétence à écrire" permet de comprendre ce que sait, fait et produit un individu qui *a déjà appris à écrire*. En contexte d'enseignement, nous pourrions dire que ces modèles

¹⁷ Nous retrouvons dans cet aspect des éléments qui peuvent être imposés par ce que Hayes identifie comme le contexte de production, en particulier le contexte social.

¹⁸ Parmi ces contraintes, on peut retrouver l'intention d'écriture elle-même (le but du message à communiquer à un destinataire donné) et les tâches associées; l'intention peut être *induite* par le contexte social (plutôt qu'*intrinsèque*, c'est-à-dire émergeant naturellement des activités et intérêts d'un scripteur), ce qui est souvent le cas en milieu scolaire.

décrivent l'ensemble de ce qui est attendu du scripteur en apprentissage/développement, tant sur le plan cognitif et comportemental de l'acte d'écrire que sur celui du résultat de cet acte. En somme, nous retrouvons dans ces modèles, de façon plus explicite encore dans celui de la "compétence à écrire", des éléments théoriques offrant un cadre conceptuel à la formulation d'objectifs d'apprentissage en écriture. Ce sont d'ailleurs largement ces éléments que l'on retrouve, présentés sous un mode d'organisation différent, dans le programme d'études *Le français enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 23-41), qui expose aux enseignants québécois du primaire les compétences qui devraient être visées en écriture, de la première à la sixième année. La description des compétences y est organisée autour de quatre grands volets, recoupant des aspects de l'axe du "texte produit" du modèle de Gagné, Lalande et Legros (1995) : 1. le choix et l'organisation des idées, 2. la formulation des idées : syntaxe et lexique, 3. l'orthographe et 4. la calligraphie. Ces *compétences* sont précisées à travers diverses *composantes* et des *contenus d'apprentissage* décrits selon une progression (aspect développemental) correspondant aux différents niveaux d'objectifs d'apprentissage visés à chacun des degrés scolaires du primaire. Les spécifications apportées par le programme rejoignent alors des aspects reliés aux *trois* axes du modèle tridimensionnel de la compétence à écrire : le produit, les processus et le scripteur.

Étant donné cet objet d'apprentissage composite qu'est la compétence à "rédiger des textes pour répondre à diverses intentions en tenant compte des exigences de la langue et de la situation d'écriture" (Gouvernement du Québec, 1994, p. 23), voyons comment, toujours à l'intérieur du paradigme cognitiviste, des activités d'apprentissage et une démarche d'enseignement peuvent s'y rattacher.

Comme l'indique Simard (1995, p. 126), "en tant qu'habileté à produire des textes, l'écriture ne s'acquiert que par un entraînement régulier à la rédaction de textes". Il faut bien plus que de l'exercitation pour développer la compétence à écrire; celle-ci ne s'acquiert que par la **pratique de production**

de textes, dans des *situations d'écriture réelles* (conditions normales de rédaction) et complètes, faisant appel à toutes les composantes du processus d'écriture et conduisant à la publication/communication du message qui a été construit. Pour apprendre à maîtriser l'essentiel du processus d'écriture, affirme Simard (1995, p. 126), l'élève doit avoir de multiples occasions d'effectuer une "gestion simultanée de ces diverses composantes en contexte de rédaction". L'apprentissage de la révision et des processus métacognitifs nécessaires au contrôle des processus d'écriture suppose aussi de la part de l'apprenant une objectivation de sa pratique et de ses produits, c'est-à-dire une observation critique de ses actions et de leurs résultats dans différents aspects du texte; l'apprentissage de l'écriture nécessite un "**retour sur la pratique** (...) afin de pouvoir l'observer, l'évaluer, la corriger" (Gouvernement du Québec, 1994, p. 5).

Cette conception de l'apprentissage de l'écriture au moyen d'une pratique réfléchie ou objectivée rejoint celle de nombreux chercheurs qui s'intéressent à la didactique du français langue maternelle (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1990; Graves, 1983; Halté, 1989; McNicoll et Roy, 1987). Elle s'inscrit dans le paradigme cognitiviste qui voit l'apprentissage comme la construction progressive de diverses structures cognitives par un apprenant qui **interagit** avec son milieu pour résoudre divers types de problèmes. Puisque les connaissances portant sur l'action s'apprennent dans l'action, les pratiques d'écriture sont les activités privilégiées pour l'apprentissage des processus d'écriture, de leur sous-processus (comme les connaissances procédurales et conditionnelles reliées à l'utilisation correcte de la langue écrite) et de leur gestion.

En outre, il faut ajouter que cette conception de l'apprentissage de l'écriture s'accorde avec une vision globale de l'apprentissage de la langue lié à la réalisation de *communications* réelles, variées et fréquentes :

C'est par la pratique de la langue qu'on en acquiert progressivement la maîtrise. Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est pourquoi la classe de français doit procurer aux élèves des occasions fréquentes et régulières d'écrire, de lire et de communiquer

verbalement. Aussi est-il important que les élèves du primaire fasse l'expérience de la langue dans son usage réel, qu'ils apprennent peu à peu à s'en servir, pour imaginer, penser, exprimer leur goût, leurs sentiments, leur opinion, se distraire, se souvenir, réaliser un projet... Bref, il faut des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations qui donnent un sens aux essais d'écriture, de lecture et de communication orale des élèves (Gouvernement du Québec, 1994, p. 4).

Pour ce qui est de la fréquence avec laquelle l'apprenti-scripteur devrait se retrouver en situation d'écriture, Simard (1995) soutient que, dans le cadre scolaire, les élèves devraient pouvoir rédiger au moins un texte par semaine, tandis que Graves (1983) avance que ceux-ci devraient écrire, toujours sur des sujets et à partir d'intentions de leur choix, au moins une vingtaine de minutes par jour; un même texte peut alors faire l'objet d'un travail échelonné sur plusieurs jours.

Un enseignant qui adhère à une telle conception de l'apprentissage situera donc les pratiques d'écriture et leur objectivation au cœur de ses activités d'enseignement (Garcia-Debanc, 1990; Gouvernement du Québec, 1994; Graves, 1983; Simard, 1995) : "il faut faire écrire", affirme Halté (1989, p. 27). L'enseignant doit *mettre l'élève en situation d'écriture*, que ce soit en favorisant le texte libre (Graves, 1983), la correspondance scolaire, le journal de classe ou le texte dont l'intention, variable, est induite par l'enseignant lui-même. Pour ce faire, il importe que l'enseignant permette l'émergence ou l'utilisation de divers réseaux de communication écrite : la classe, l'école, les correspondants d'une autre école, la famille ou le milieu social (Simard, 1995, p. 147).

Lors d'une mise en situation, puis pendant la pratique d'écriture (planification, mise en texte et révision), l'enseignant échangera avec ses élèves, les questionnera de façon ouverte dans le but de favoriser l'*activation de leurs connaissances antérieures* (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1990; Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994), qu'elles soient de type déclaratives, procédurales ou conditionnelles, sachant bien que l'apprentissage suppose l'intégration de

nouvelles connaissances aux connaissances antérieures. S'il s'inscrit dans la démarche particulière de l'«enseignement stratégique», l'enseignant peut proposer des schémas d'organisation des connaissances qui ont un caractère suffisamment général pour que de nouvelles connaissances puissent y être intégrées (Tardif, 1992). Pour ce qui est de l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire relatifs au processus d'écriture, il adopte un enseignement explicite au cours duquel il joue un rôle de modèle, de médiateur et d'entraîneur afin de guider ses élèves dans leur construction de la connaissance. L'enseignant met aussi de l'avant des stratégies d'enseignement pertinentes à l'apprentissage de des diverses catégories de connaissances : les stratégies d'élaboration et d'organisation¹⁹ (hiérarchisation) pour les connaissances déclaratives, les stratégies de procéduralisation et de composition pour les connaissances procédurales et, enfin, les stratégies de généralisation et de discrimination pour les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992, pp. 333-390; Tardif et Presseau, 1998).

Par ailleurs, l'enseignant accorde une place privilégiée à l'évaluation formative; il soutient l'apprenti-scripteur dans son objectivation du processus d'écriture et du texte produit, ceci afin de lui permettre de rétroagir (amélioration ou correction) sur ses façons de faire ou sur différents aspects de l'écrit. C'est pourquoi il amène ses élèves à élaborer et/ou comprendre et utiliser des critères tant de réalisation (axe des processus) que de réussite (axe du texte produit) pour guider leur pratique d'écriture et ses résultats, leur mise à distance et l'ajustement nécessaire (Bonniol et Genthon, 1989; Garcia-Debanc, 1990; Gouvernement du Québec, 1985; Mas, 1987). Les schémas, cartes sémantiques, guides de correction ou outils de travail, qui matérialisent sous diverses formes de représentation les critères d'évaluation, sont des moyens didactiques de première ligne pour l'apprentissage de l'écriture et pour son évaluation formative (Simard, 1995). Garcia-Debanc (1990, p. 189), quant à elle, préconise l'élaboration de ces

¹⁹ L'organisation, sous forme de schémas, est aussi une stratégie de premier plan pour favoriser chez l'apprenant le regroupement et l'intégration de plusieurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans un domaine donné.

“outils de travail” par les élèves eux-mêmes²⁰, animés par l'enseignant, et elle définit ainsi les outils construits en fonction de la résolution d'un problème d'écriture donné :

Nous appelons *outils des objets matériels facilitant la production et l'amélioration d'un texte*. Ils peuvent avoir des formes diverses : panneau mural consignnant les règles du jeu à observer dans l'écriture, fiche individuelle d'auto-évaluation conservées dans le classeur, questionnaire individuel mais commun à la classe pour analyser le fonctionnement d'un texte produit... (Garcia-Debanc, 1990, p. 189).

L'élaboration *coopérative* d'outils de travail diversifiés et évolutifs, ainsi que leur utilisation en tant que soutien provisoire à l'apprentissage, s'inscrivent tout à fait dans une conception socio-constructiviste qui reconnaît le rôle important, dans l'apprentissage/développement, de *l'étayage* et des *échanges verbaux* (dialogue : confrontation des perspectives et coopération) entre les élèves eux-mêmes, dont certains se révèlent être des experts par rapport aux autres, ainsi qu'entre les élèves et leur enseignant.

L'étayage consiste en un *soutien temporaire* apporté par un expert ou un outil de travail (Saint-Laurent, 1995; Tardif, 1992) : “[les outils] seront abandonnés lorsque les élèves auront intériorisé les exigences qu'ils matérialisent ou quand ils s'avèrent créateurs de stéréotypes ou inadaptés aux nouvelles situations rencontrées” (Garcia-Debanc, 1990, p. 190). Pour ce qui est de la notion d'étayage (*scaffolding*) en relation avec celle de **zone proximale de développement** (“ZDP”) mise de l'avant par Vygotsky, Saint-Laurent (1995, p. 6) la précise ainsi :

Pour qualifier le type d'aide qui sera donné à l'élève dans la ZDP, la métaphore de l'étaï ou de l'échafaudage est utilisée dans le modèle socio-constructiviste. L'étayage consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une

²⁰ Garcia-Debanc (1990, p. 171-208) propose toute une démarche d'élaboration des outils de travail dans le cadre d'une évaluation formative des productions écrites. La figure 10 (p. 48) rappelle en partie cette démarche qui s'inscrit dans un schéma systémique d'enseignement de l'écriture.

tâche qu'il ne peut pas faire encore par lui-même. Il s'effectue par les interactions sociales entre l'enseignante et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Le soutien peut être verbal ou non verbal ou provenir de la combinaison des deux. Mais dans l'étayage, le dialogue joue un rôle crucial.

L'apport du soutien à l'élève en situation d'écriture de la part de l'enseignant, que ce soit à travers des interventions verbales ou la mise en place d'un outil matériel, est très explicitement reconnu aussi par le programme québécois *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 26) :

- Activités de recherche d'idées.
- Activités d'organisation d'idées.
- Liste de mots au tableau.
- Guide de rédaction.
- Consignes orales pour la révision ou révision assistée.
- Plan de révision.
- Liste orthographique.
- Dictionnaire.
- Aide-mémoire grammatical.
- Code grammatical.

Nous avons affirmé plus haut que les **pratiques fonctionnelles d'écriture** constituaient le type d'activité à privilégier pour l'apprentissage/enseignement de l'écriture : "le cœur de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, affirme Simard (1995, p. 127), est donc la composition fréquente de textes par les élèves". Cependant, une deuxième catégorie d'activité est également souhaitée pour compléter ce premier type. Il s'agit des activités d'apprentissage/enseignement que certains auteurs qualifient de "décrochées" (Garcia-Debanc, 1990), "**d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies**" (Simard, 1995), "d'acquisition de connaissances et stratégies" (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994), "d'acquisition de connaissances" (Gouvernement du Québec, 1994) ou encore "de structuration linguistique" (Charolles, 1986).

Selon le programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 5), il s'agit d'activités plus spécifiques qui vont de pair avec les pratiques d'écriture :

[Elles] amènent les élèves à s'exercer sur des éléments précis du fonctionnement et des structures de la langue, afin de parvenir à les maîtriser progressivement. Il est question ici d'acquisition de connaissances concernant les règles et les notions de grammaire, de l'organisation d'un texte et de nombreux savoir-faire qui sous-tendent l'acte d'écrire (...).

Charolles (1986, p. 7) va dans le sens de cette description en entendant par activité de structuration "d'une part les **constructions métalinguistiques** (de caractère orthographique, morphologique, syntaxique, lexical ou stylistique) qui constituent l'enseignement grammatical ainsi que, d'autre part, les **exercices d'entraînement** qui les accompagnent".

Au regard de ce type d'activité, Simard (1995, p. 129) soutient que "l'étude systématique des savoirs et des savoir-faire propres à l'écriture a beaucoup plus de chance d'être fructueuse si elle met l'accent sur la compréhension et si elle se fait en relation constante avec la production de textes". Ce chercheur affirme que l'acquisition des *connaissances linguistiques* (forme des lettres, orthographe, ponctuation, syntaxe, lexique) ou *discursives* (situation de communication, types/structures de textes, mode de présentation typographique) et des *stratégies* reliées aux processus d'écriture (faire un plan, reformuler une phrase, réviser, etc.) peut être favorisée par des activités d'enseignement/apprentissage spécifiques et systématiques, soit intégrées directement au processus global et aux composantes de la production de textes, soit réalisées dans des temps indépendants des productions. Il est cependant "essentiel de toujours se préoccuper du réinvestissement, en situation de rédaction (...) sinon le transfert risque de ne pas se produire" (Simard, 1995, p. 129). En outre, selon Simard, l'enseignant devrait favoriser chez ses élèves le transfert des savoirs et savoir-faire entre la lecture et l'écriture. Cet auteur suggère de consacrer environ 30% à 40% du temps d'enseignement/

apprentissage de l'écriture aux activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies : explicitation et démonstration de stratégies, lecture et analyse de textes pour dégager des critères d'écriture, leçons de grammaire, orthographe ou ponctuation et exercices spécifiques²¹. Le reste du temps va à la production de textes.

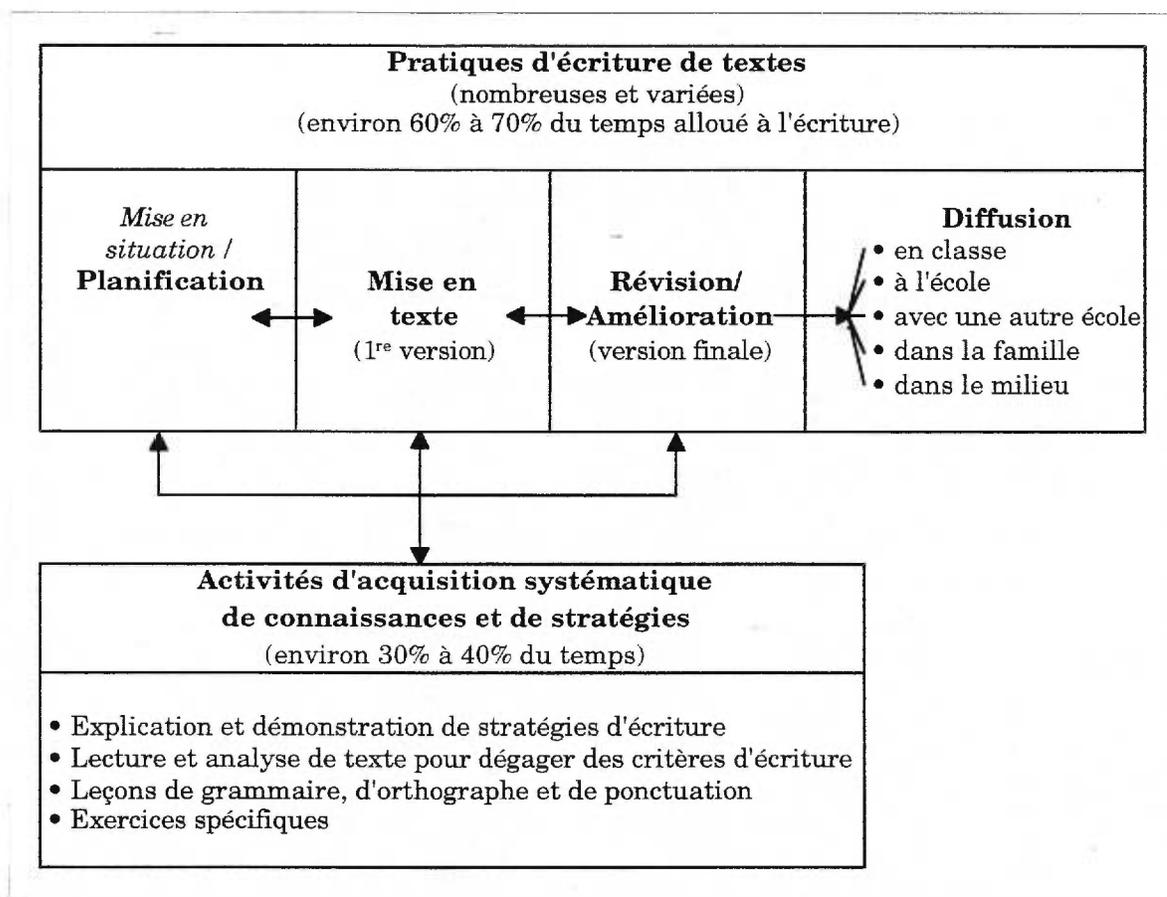


Figure 9 Cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture, selon Simard (1995, p. 131)

Nous avons reproduit à la figure 9 ci-dessus le cadre général d'enseignement-apprentissage de l'écriture proposé par Simard (1995, p. 131).

²¹ Cet aspect rejoint la démarche d'élaboration de critères et d'outils de travail, de même que l'insertion d'activités décrochées dans le dispositif global d'enseignement du français proposé par Garcia-Debanc (voir la figure 10, p. 48).

Ce cadre représente les relations entre, d'une part, les activités de pratique d'écriture de textes, partant de la mise en situation par l'enseignant en passant par les processus interactifs d'écriture de l'apprenti-scripteur jusqu'à la diffusion du texte, et, d'autre part, les activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies.

De son côté, Garcia-Debanc a également schématisé un dispositif global pour l'enseignement de l'écriture, dispositif qui fait aussi appel aux deux types d'activités mentionnés plus haut.

Nous terminerons notre examen de la conception de l'apprentissage/enseignement de l'écriture en paradigme cognitiviste en présentant ce modèle reproduit dans la figure 10 (p. 48). On y retrouve les diverses composantes de la *pratique d'écriture* réalisée en fonction d'un projet de communication : écrire (mise en texte ou premier jet), relire et repérer des fonctionnements de la langue ou du texte pour lesquels une analyse est effectuée à l'intérieur d'*activités décrochées*, puis réécrire le texte à la suite du repérage d'améliorations à apporter et des résultats de l'analyse faite en activité décrochée. Intégrée à l'activité de pratique d'écriture, la lecture de textes permet, après une phase d'échanges entre apprenants et enseignant et un processus d'objectivation, de dégager des critères de réussite (qualité du texte produit) et de réalisation du projet d'écriture, et, finalement, d'élaborer des outils de travail qui viendront soutenir les phases d'écriture, de relecture et de réécriture.

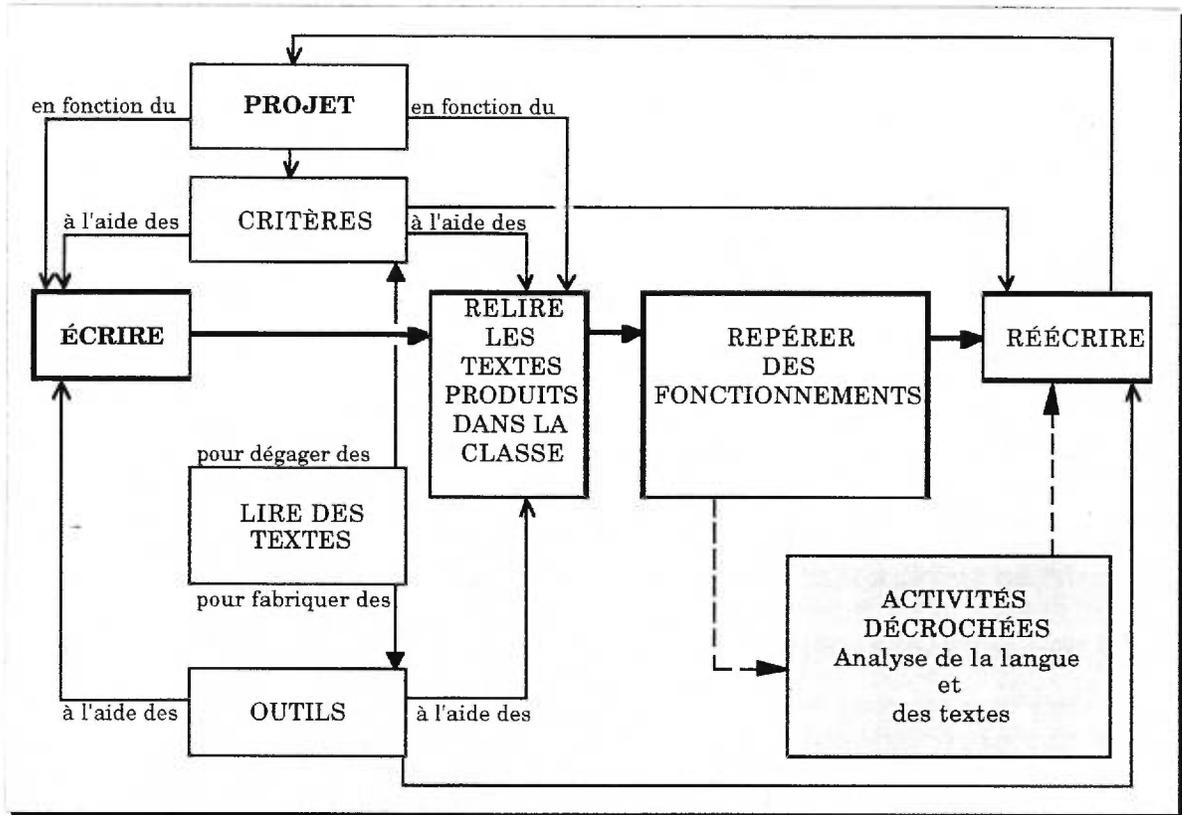


Figure 10 Schéma systémique de la production écrite, selon Garcia-Debanco (1990, p. 201)

2.1.3 Théorie descriptive de la dysphasie

Puisque le groupe d'élèves visé par cette recherche correspond à une classe de jeunes dysphasiques, il est nécessaire, à ce moment-ci, d'apporter une définition du concept de dysphasie, en faisant voir d'abord la distinction qui existe entre les concepts d'audimutité et de dysphasie qui sont très souvent associés, comme s'ils étaient synonymes, puis en précisant les types de troubles du langage oral rencontrés chez les élèves dysphasiques. À ce propos, un tableau fera la synthèse des divers types ou syndromes dysphasiques en fonction des traits déficitaires prédominants sur les plans réceptif et/ou expressif du langage

oral. Enfin, seront examinées les répercussions possibles des troubles du langage oral des jeunes dysphasiques sur leur apprentissage du langage écrit, en particulier de l'écriture. Par rapport au champ d'étude de la didactique du français, notre analyse théorique se tourne donc maintenant vers les caractéristiques des *élèves* dysphasiques, dans le pôle "apprentissage/développement"; ceci conduira évidemment, étant donné le type d'apprenants en question et le problème posé, à traiter du pôle des "composantes langagières".

2.1.3.1 *Du concept d'audimutité à celui de dysphasie*

Le terme «dysphasie» tend de plus en plus à remplacer celui d'«audimutité», que le ministère de l'Éducation du Québec avait reconnu pour la première fois en 1988²² et qu'il utilise encore officiellement dans ses documents pour désigner un type de *trouble sévère du développement, handicapant* l'élève au point de l'empêcher d'accomplir des activités normales reliées à son âge et à son milieu et nécessitant un soutien particulier et continu. Dans la définition de l'audimutité et l'interprétation qui en est faite (Gouvernement du Québec, 1992, p. 37), des troubles sévères du développement global de l'enfant sont explicitement associés à des *troubles graves du développement du langage et de la parole* :

audimutité : dysfonction cérébrale congénitale dans le circuit auditif, entraînant des limitations importantes, notamment aux plans de la discrimination des sons (liée à la longueur des sons plutôt qu'à leur intensité ou à leur tonalité), de l'orientation temporelle et du développement du langage et de la parole.

²² Dans *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire*, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1988a) donne suite aux recommandations du Comité conjoint sur l'audimutité (ou aphasie congénitale), formé pour répondre aux demandes pressantes de l'Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité (AQEA, fondée en 1986) et regroupant des gens de son ministère et de celui de la Santé et des Services sociaux ; en effet, dans sa rubrique «B. Élèves handicapés», le ministère de l'Éducation inclut l'«audimutité» parmi les troubles sévères de développement, à côté de l'autisme caractérisé et des troubles de l'ordre de la psychopathologie, et il reprend, à peu de choses près, les termes utilisés par ce Comité pour définir l'audimutité.

Cinq troubles sont en fait reliés «obligatoirement» («toujours présents») à l'audimutité, selon le ministère de l'Éducation (1992) : ceux du langage réceptif (atteinte grave) et expressif, de la perception auditive, de l'abstraction, de la généralisation et de la perception du temps. Des évaluations faites par une équipe multidisciplinaire, formée de personnel spécialisé recourant à des tests standardisés, doivent démontrer que les résultats de l'enfant présentent un écart très important en deçà des moyennes générales observées. D'autres troubles «parfois présents», à des degrés divers, sont aussi associés à l'audimutité : troubles praxiques, de motricité fine ou grossière, de parole (articulation, phonation, fluidité, résonance, prosodie), de perception visuelle, d'organisation spatiale et de comportement. Enfin, le ministère de l'Éducation accepte les termes d'«aphasie congénitale» ou d'«aphasie développementale» comme équivalents à celui d'audimutité et, pour fin d'identification de clientèles (code de difficulté : 52), il reconnaît un élève ayant reçu un diagnostic de «dysphasie sémantique-pragmatique». Or, il s'avère que l'ouverture à l'idée de la diversité de tableaux cliniques observés est éminemment restreinte par la définition même de l'audimutité, laquelle s'appuie sur une hypothèse de recherche dite «perceptuelle» non encore confirmée, à savoir que ce trouble grave de langage est nécessairement lié à des difficultés de discrimination auditive et à une dysfonction dans les circuits auditifs centraux.

Actuellement, une telle définition est fortement remise en question, voire rejetée. En effet, il n'y a pas de consensus de la communauté scientifique autour d'une étiologie des troubles spécifiques du développement du langage (Deltour, sans date; Gérard, 1991; Jeliu, 1991; Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec [OOAQ], 1996a; Van Hout, 1989). De plus, au plan clinique, un seul des «portraits types» de ces troubles du langage est clairement associé à un déficit de la discrimination auditive, soit le déficit de la gnose verbale, qui inclut l'agnosie verbale (Larose, 1994, p. 16). Aussi, dans la littérature scientifique et les milieux éducatifs, on hésite à recourir au terme d'«audimutité», qui veut marquer une distinction par rapport à la surdi-mutité

(l'enfant audimuet entend bien) et dénoter une limitation importante au plan de la discrimination auditive. C'est "l'appellation «dysphasie» qui s'est imposée et c'est celle qui a été et demeure la plus largement utilisée même à l'intérieur de la francophonie" (Samson, 1993, p. 15). Ce terme met l'accent sur le symptôme central, incontournable, du trouble de développement en question, soit le **trouble de langage** (Samson, 1993, p. 29; Larose, 1995, p. 23). L'expression «dysphasie sévère» est d'ailleurs retenue et proposée actuellement au ministère de l'Éducation et de la Science par l'OOAQ (1996a, p. 6) pour remplacer celui d'«audimutité» dans l'identification des élèves recevant le code de difficulté 52 (ou la nouvelle cote 34 pour enfants dysphasiques) et désigner le "trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires".

2.1.3.2 *Les troubles du langage oral chez les enfants dysphasiques*

Comme on vient de le constater, la dysphasie, qui se manifeste très tôt et différemment selon les âges de la vie (d'où l'expression «dysphasie développementale»), suppose, par définition, le caractère **significatif** et **durable** des déficits langagiers. Des indices de dysphasie peuvent être décelés avant 24 mois, dans la période de pré-langage (Buttiens, 1994; Van Hout 1989), mais le diagnostic ne peut généralement être posé de façon probante que vers l'âge de 5 ou 6 ans.

La persistance du trouble dysphasique permet de le distinguer des retards simples de parole et de langage; en effet, un retard simple, non seulement correspond à une *dynamique évolutive différente* de celle d'une dysphasie, mais "s'améliore rapidement avant l'âge de six ans, surtout si une rééducation est mise en place" (Gérard, 1991, p. 40). Buttiens (1994, p. 1) constate le "développement aberrant" du langage chez l'enfant dysphasique. Gérard (1991, 1995) souligne aussi, de son côté, que, contrairement aux retards simples, la dysphasie se caractérise par *l'hétérogénéité* des atteintes langagières, le

caractère *systématique* de certaines déviances comme les troubles de l'encodage syntaxique et la non obéissance aux grands principes de facilitation lorsqu'il y a trouble de la parole; de plus, il constate l'*auto-aggravation* des déficits dans la dynamique développementale, où les maladaptations émotionnelles, sociales et scolaires/professionnelles ont à leur tour un effet sur les déficits psycholinguistiques, métalinguistiques, pragmatiques ou psychocognitifs.

Dans le cas de la dysphasie, *l'évolution du langage demeure toujours extrêmement lente*. C'est que la dysphasie, soutient Gérard, relève de *déficits structurels* de l'«organe langagier» et non de déficits fonctionnels comme c'est le cas dans les retards de langage, où ces structures seraient intactes. Ce chercheur (1991, p. 11) met en évidence les deux traits distinctifs ci-haut énoncés lorsqu'il définit la dysphasie "par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge", mais il ajoute dans le même souffle que la condition dysphasique n'est pas "liée" (au sens causal) à un déficit auditif, une malformation des organes phonatoires, une déficience intellectuelle, une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, un trouble envahissant du développement ou une carence grave sur le plan affectif ou éducatif.

En somme, le diagnostic de dysphasie suppose aussi l'**exclusion**²³ de certains facteurs pouvant entraîner des troubles graves de langage. Abondant dans le même sens, l'OOAQ (1996a, p. 6) affirme que la dysphasie sévère, quoiqu'elle puisse "coexister" avec "une déficience intellectuelle, une déficience auditive, un trouble relationnel ou le bilinguisme", ne peut être causée par l'une ou l'autre de ces caractéristiques. La dysphasie, que recouvre aussi l'expression anglaise «specific language impairment» (Larose, 1994), ne doit donc

²³ Le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1992) prend également en compte l'exclusion de facteurs étiologiques lorsqu'il affirme que l'«audimutité» ne peut être expliquée par la présence d'une déficience intellectuelle, d'une hypostimulation en bas âge, d'une déficience auditive, d'un trouble de l'ordre de la psychopathologie ou d'un trouble neurologique. Par ailleurs, l'interprétation de la définition de la «dysphasie» n'exclut pas l'hypothèse explicative d'une dysfonction de nature neurologique (Larose, 1995, p.22).

être confondue ni avec le retard simple de langage, ni avec un retard grave ou un déficit lié aux facteurs ci-haut mentionnés. Aussi, le diagnostic doit-il être posé avec une grande prudence.

Le diagnostic positif et différentiel de la dysphasie sévère s'appuie sur le constat d'une évolution extrêmement lente du langage et sur l'identification de troubles du langage oral (expression et compréhension) qui sont à ce point importants qu'ils constituent, avec les troubles des fonctions cognitivo-verbales nécessairement associés (abstraction, généralisation – sous-généralisation ou sur-généralisation – et habiletés métalinguistiques), la zone des marqueurs de déviance²⁴. Cependant, les déficits aux plans de la compréhension et de l'expression verbale ne se présentent *pas* de façon *homogène* chez tous les sujets.

En fait, le terme dysphasie est générique; il ne correspond pas à une seule et même entité, mais recouvre plutôt un ensemble de **syndromes** ou portraits **types** schématisant des tableaux cliniques où les comportements verbaux (et non verbaux) observés montrent des aspects problématiques se rapportant plus particulièrement à certaines fonctions psycholinguistiques rattachées à la chaîne normale de communication, laquelle comprend une *entrée* (audition, perception/décodage), une instance de *traitement symbolique* (compréhension/interprétation du message en relation avec les connaissances antérieures, décision d'émission et organisation d'un message à émettre) et une *sortie* (encodage avec programmation phonologique et production/articulation).

Ce sont les travaux de Rapin et Allen (1983, 1988; Resnick, Allen et Rapin, 1984) qui ont permis, au milieu des années 80, d'introduire une classification des troubles dysphasiques au sein des communautés scientifiques

²⁴ Voir Gérard (1991, p. 42-43) et les travaux du Comité ad hoc Audimutité-Dysphasie (OOAQ, 1995a) selon lequel l'identification d'une dysphasie *sévère* requiert : 1. la présence d'au moins neuf des treize items considérés comme marqueurs de déviance à l'intérieur des quatre plans d'observation ci-haut mentionnés : évolution, fonctions cognitivo-verbales, expression et compréhension, et 2. des déficits très marqués au niveau des trois premiers plans.

anglophone et francophone. Ces chercheuses proposaient une typologie définissant cinq «syndromes dysphasiques» en fonction des atteintes linguistiques **prédominantes**, typologie ayant acquis une valeur paradigmatique dans le domaine. Depuis, l'identification d'un sixième syndrome s'est ajoutée. Notons par ailleurs que, pour un même syndrome, le degré de sévérité des déficits peut varier, un déficit étant jugé léger, modérément sévère ou sévère en fonction de l'écart entre les comportements langagiers observés et les normes établies pour un âge donné. La pratique diagnostique révèle également certains cas atypiques. Samson (1993, p. 15) rappelle que les troubles de langage de l'enfant dysphasique sont classés en fonction d'une matrice d'analyse linguistique qui comporte les composantes suivantes :

1. niveau **phonologique** ou les sons et leur organisation à l'intérieur des mots;
2. niveau **lexical** ou l'accès aux mots de différentes catégories;
3. niveau **morphologique** ou les marques grammaticales modifiant les mots;
4. niveau **syntactique** ou l'organisation des mots dans la phrase;
5. niveau **sémantique** ou la signification, la mise en mots de la connaissance du réel;
6. niveau **pragmatique** ou l'utilisation du langage pour communiquer de façon adaptée.

En regard de ces niveaux d'analyse et de la prédominance des troubles observés, voici les six syndromes ou types de dysphasie définis à ce jour:

1. le **déficit de la gnose verbale**, incluant l'agnosie verbale (appelé aussi dysphasie réceptive, surdité verbale ou audimutité);
2. le **syndrome lexical-syntactique** (dysphasie mnésique);
3. le **syndrome phonologique-syntactique**;
4. le **syndrome sémantique-pragmatique**;
5. le **syndrome dyspraxique**, incluant l'apraxie;
6. le **déficit de production phonologique**.

Nous proposons, dans le tableau I (p. 56), une synthèse des troubles du langage oral caractéristiques de chacun de ces syndromes (identifiés dans la colonne de gauche), et ce, sous les volets réceptif et expressif de la chaîne de communication.

Pour chaque syndrome, nous avons relevé dans les écrits²⁵ les déficits se manifestant de façon plus évidente chez les enfants dysphasiques sévères âgés de 6 à 9 ans, période pendant laquelle ils sont susceptibles d'entreprendre l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture).

Dans le tableau, les traits déficitaires *prédominants*, les plus sévères, sont signalés à l'aide de doubles coches “✓✓”, alors que le symbole “✓” indique la présence d'un déficit allant des degrés modéré à sévère. L'ajout de données qualitatives permet une meilleure compréhension des déficits signalés, certains étant plus directement reliés aux habiletés cognitivo-verbales. Enfin, voici la signification de quelques abréviations ou autres symboles utilisés dans le tableau :

• com.	communication	• vs	versus
• dysg.	dysgrammatique	• ≠	pas de
• dys.	dysphasie	• +	plus
• organ.	organisation	• ?	possibilité
• ph.	phrase	• ---→	troubles sévères sous
• rép.	réparation		tous ces aspects

La lecture du tableau permet de faire le constat que, quel que soit le syndrome, tous les enfants dysphasiques sévères ont des déficits sévères sous le volet expressif et de modérés à sévères sous le volet réceptif. Ces troubles ont pour conséquence d'handicaper l'élève dysphasique dans ses interactions verbales et sociales, ainsi que dans ses *apprentissages scolaires* (Gouvernement du Québec, 1992). Quelles peuvent être les répercussions de ces déficits sur l'apprentissage du langage écrit ?

²⁵ Voir Buttiens (1993), Gérard (1991), Jeliu (1991), Larose (1994, 1995), Lemieux (1991), Samson (1993) et Van Hout (1989).

Tableau I Synthèse des troubles du langage oral chez les enfants dysphasiques sévères âgés de 6 à 9 ans

Syndromes ou types de dysphasie	Réception				Expression				Mises en évidence				
	Entrée		Traitement symbolique		Choix/Organisation, sous les aspects :		Sortie						
	Audition (message reçu)	Perception (discrimination)	Compréhension/Interprétation, sous les aspects :	Décision	Choix/Organisation, sous les aspects :	Programmation	Articulation						
Déficit de la gnose verbale (agnosie) [dys. réceptive]		✓											
		✓	phonèmes vs bruits familiers	compréhension repose sur indices non-verbaux	pragmatique	pragmatique	pragmatique				▲	aucune ou peu	
Lexical-syntaxique [dys. mnésique ou anomique]		✓	segments « mots »	absence ou difficulté majeure de compréhension et d'expression (recours à voies visuelle et gestuelle)	pragmatique	pragmatique	pragmatique						
		✓	notions abstraites	compréhension (catégorisation sémantique)	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
Phonologique-syntaxique		✓	notions abstraites	compréhension contextuelle bonne	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
		✓	notions abstraites	questions ou consignes complexes	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
Sémantique-pragmatique		✓	notions abstraites	compréhension contextuelle du langage familier	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
		✓	notions abstraites	consignes complexes ou plusieurs consignes	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
Dyspraxique (apraxie)		✓	notions abstraites	compréhension contextuelle du langage familier	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
		✓	notions abstraites	consignes complexes ou plusieurs consignes	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
Déficit de production		✓	notions abstraites	compréhension contextuelle du langage familier	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne
		✓	notions abstraites	consignes complexes ou plusieurs consignes	pragmatique	pragmatique	pragmatique						bonne

2.1.3.3 *Les répercussions des troubles du langage oral sur l'apprentissage du langage écrit*

La condition dysphasique entraîne des troubles sur le plan des apprentissages scolaires, tout spécialement du langage écrit. De nombreux auteurs qui traitent de la dysphasie font état de ce problème (Billard, 1998; Dantinne-Levenfosse, 1994; Dudley et Delage, 1990; Gérard, 1991; OOAQ, 1996a, 1995; Tiberghien-Eloy, 1992a, 1992b). Des corrélations ont été établies entre les troubles langagiers sur les plans réceptif et expressif et les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, que ce soit sous les aspects métaphonologique et phonologique, métasyntaxique et syntaxique, morphologique, lexical — incluant l'évocation lexicale, reliée à la mémoire de travail et à la vitesse de traitement de l'information lors de la réception d'un message —, sémantique ou discursif (Crête, 1994; Gerber, 1993, pp. 187-241²⁶; Lefebvre et Crête, 1994; Murray, 1994). Notre expérience professionnelle d'enseignement du français auprès de la vingtaine d'élèves dysphasiques qui ont fréquenté notre classe depuis six ans permet aussi de constater l'existence de telles relations. Prenant appui sur nos observations et sur les écrits traitant de la question, nous décrivons les multiples difficultés²⁷ que peuvent rencontrer des élèves dysphasiques en situation d'apprentissage de l'écriture et, pour une part, de la lecture, puisque cette dernière entre en jeu lors du processus de révision.

Comme cette description s'effectue en fonction des éléments théoriques apportés par les modèles de Hayes et Flower (Hayes, 1995), ainsi que de Gagné, Lalande et Legros (1995), on peut rappeler qu'en écriture, un individu, la variable "scripteur", ayant en mémoire des structures affectives (motivation ou attitudes) et des structures cognitives (connaissances et savoir-faire) sur le

²⁶ Le chapitre 7 de *Language-related Learning Disabilities*, «Linguistic correlates of learning disabilities», examine les relations entre les problèmes d'apprentissage à l'âge scolaire et les troubles du langage sous les aspects syntaxique/morphologique, phonologique, sémantique, discursif, métalinguistique, puis pragmatique.

²⁷ L'élève ayant un déficit de la gnose verbale (voir tableau I, p. 56), dont l'enfant agnosique verbal, n'a pour ainsi dire pas accès à l'écrit.

monde (sujet, destinataire) et sur la langue, active ses connaissances, met en branle et gère des processus d'écriture (planification, mise en texte, révision pour amélioration/réécriture ou correction) afin de construire et communiquer un message écrit à un destinataire, cela en interaction avec la variable "contexte", ayant des dimensions physique et sociale. La qualité de la construction du message et la réussite de la communication varient; elles sont fonction de la "compétence à écrire".

Du point de vue de l'**interaction** entre l'**apprenti-scripteur** dysphasique et le **contexte social** de production d'un texte, on constate que les déficits affectant le langage oral sur le plan réceptif, et aussi expressif (aspect pragmatique et évocation lexicale), entraînent des difficultés d'apprentissage de même type qu'en lecture, mais que généralement celles-ci sont amplifiées en situation d'écriture, surtout chez les élèves ayant un syndrome sémantique-pragmatique ou lexical-syntaxique. Examinons d'abord les difficultés relatives à l'interaction contexte-apprenant en situation d'apprentissage de la lecture; ensuite, nous reviendrons aux problèmes qui se posent dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture.

La lecture et son apprentissage à l'école se font dans un contexte social et psychologique où l'enseignant a de nombreux *échanges verbaux* avec ses élèves au cours des différentes phases du déroulement de la situation. Ainsi, même avec les tout jeunes apprentis-lecteurs, l'enseignant *met d'abord l'élève dans une situation* où il l'invite à *activer ses connaissances* en fonction de la réalisation d'une *intention* devant orienter la construction du sens d'un texte. Une tâche de lecture est alors proposée à l'élève en regard des objectifs d'apprentissage visés en français et éventuellement dans d'autres disciplines²⁸, des questions sont posées, une ou des consignes sont données. Cette mise en situation suppose une interaction verbale entre l'enseignant et l'élève.

²⁸ Voir l'objectif "A 2. L'utilisation de l'information contenue dans les textes" du programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 53).

Les élèves dysphasiques, quant à eux, éprouvent tous des troubles de «réception», sous un aspect ou un autre (voir tableau I, p. 56), et ont des difficultés plus ou moins sévères à :

1. comprendre certains termes utilisés dans l'échange (vocabulaire limité, champ sémantique réduit et rigidité du sens des mots), dont ceux référant à des catégories ou notions plus abstraites (par exemple : aliment, déçu, privé, taxe, quartier, scolaire, autrefois, expliquer);
2. saisir le sens des questions suscitées (mots interrogatifs, syntaxe des interrogatives);
3. comprendre la ou des consignes données (aspects morpho-syntaxique, discursif, sémantique);
4. s'approprier l'*intention* générale de lecture proposée. Comprendre l'intention et la tâche à accomplir est encore plus ardu pour les élèves ayant des déficits sévères au niveau pragmatique (dysphasie de type sémantique-pragmatique). Il faut rappeler ici en effet que le *contexte de lecture* ne met pas directement en présence le lecteur et l'auteur du message; ces derniers ne partagent *pas le même contexte spatio-temporel*, où le sens serait construit en temps réel, dans la dynamique interactive établie par les interlocuteurs. C'est pourquoi d'ailleurs, même si la lecture se réalise dans un "contexte" donné, le langage écrit peut être dit "décontextualisé" par rapport au langage oral. Dans l'apprentissage de la lecture, le contexte socio-psychologique et la mise en situation par l'enseignant deviennent donc très importants pour l'appropriation par l'élève de l'intention de lecture²⁹, ainsi que pour son anticipation du sens et de la structure du texte. Or, on l'a vu, l'interaction entre l'enfant dysphasique et ce contexte de lecture se fait difficilement.

Pour ce qui est de l'*activation* des connaissances, les élèves présentant des troubles d'évocation lexicale (surtout dans le syndrome lexical-

²⁹ On sait qu'en contexte scolaire, en situation d'apprentissage, l'intention de communication (lecture et écriture) est généralement induite par l'enseignant.

syntactique/mnésique) éprouvent des difficultés à rappeler verbalement leurs expériences ou connaissances sur le sujet traité. En somme, dès la “mise en situation” de lecture, les élèves dysphasiques rencontrent de nombreuses difficultés.

En deçà du problème d'activation des connaissances du jeune dysphasique, il faut voir celui de la *construction* même des **structures** ou connaissances **sur la langue** orale et **sur le monde** en relation avec ses troubles de *socialisation*. Il est pertinent de considérer la question du développement des structures cognitives sous cet angle puisque les interactions sociales entrent justement en ligne de compte dans les situations d'apprentissage du langage écrit, à la maison d'abord, à l'école ensuite, et cela, dès les “mises en situation” d'apprentissage organisées par l'enseignant³⁰.

On a vu que les enfants dysphasiques accusent un déficit des performances verbales durable et significatif en regard des normes établies pour l'âge. Lorsqu'ils font leur entrée à l'école, que ce soit en classe spéciale ou en classe régulière, ce “retard” dans le développement de leur langage oral (*connaissance et utilisation de la langue*) continue d'avoir un impact sur leur développement cognitif général, sur leur vie émotionnelle et sociale. En effet, comme les jeunes dysphasiques ont de la difficulté tant à comprendre ce que disent les autres élèves ou leur enseignant, leurs demandes ou leurs attentes³¹, qu'à se faire comprendre verbalement malgré leur désir de communiquer, ces enfants sont souvent isolés, voire rejetés; ils ont généralement peu d'amis. Ils sont *handicapés au plan de leur socialisation*. Exerçant peu, sinon pas du tout, les activités que pratiquent habituellement les jeunes de leur âge, trop souvent confinés aux seules interactions sociales du cercle familial et aux limites du territoire résidentiel immédiat, les élèves dysphasiques *ne bénéficient pas des*

³⁰ Nous rejoignons la position socio-constructiviste qui accorde une grande importance aux facteurs socio-culturels dans l'apprentissage et le développement cognitif.

³¹ Cette difficulté est un des traits caractéristiques de l'élève dont la dysphasie est de type sémantique-pragmatique (Gallagher, 1991).

mêmes expériences sociales, physiques et langagières que la plupart des enfants de leur milieu. Leur connaissance du monde social et physique, leur exploration de divers champs d'intérêt et leur connaissance de la langue s'en trouvent alors limitées. C'est ce que Gérard (1991; 1995) nomme la dynamique d'«auto-aggravation» des troubles psycho-cognitifs et psycho-linguistiques du développement de l'enfant dysphasique. En outre, la présence de troubles réceptifs du langage oral chez les dysphasiques réduit les possibilités de contact avec l'écrit ou d'exploitation d'un contact avec l'écrit au cours de la petite enfance (par exemple, se faire lire des histoires). L'éveil à l'écrit et le développement de la conception du fonctionnement de l'écrit s'en trouvent retardés, conception qui influence également l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988). En somme, le développement des structures cognitives et affectives des enfants dysphasiques sévères est sérieusement atteint lorsque ceux-ci arrivent à l'école, ce qui retarde et handicape leur apprentissage du langage écrit.

Revenons maintenant aux répercussions que les troubles du langage oral ont plus spécifiquement sur l'apprentissage de l'écriture. Nous avons affirmé plus haut qu'en situation d'écriture les difficultés éprouvées par les élèves dysphasiques à entrer en *interaction avec le contexte social*, en l'occurrence l'enseignant, sont accrues par rapport à celles rencontrées au cours de la mise en situation de lecture. C'est que la compréhension de l'*intention* d'écriture et de la *tâche* proposées par l'enseignant ne peut s'appuyer sur le support matériel d'un texte déjà produit, comme c'est le cas en lecture : l'apprenti-scripteur, qu'il soit dysphasique ou non, ne bénéficie pas des indices visuels extra-linguistiques (illustrations) et intra-linguistiques de "surface" (lors d'un survol) fournis par un texte à lire (le titre et les sous-titres d'un texte informatif, la numérotation ou le format "liste" d'un texte incitatif) ou par une fiche de travail à compléter (par exemple, un tableau à double entrée). Les échanges verbaux deviennent encore plus importants pour la compréhension de la situation et de l'intention d'écriture. Chez les élèves dysphasiques, les troubles du langage oral d'ordre réceptif viennent perturber cette compréhension.

Pour ce qui est de l'*activation* des connaissances et expériences, les déficits d'évocation lexicale et les difficultés d'ordre cognitivo-verbal amènent des problèmes d'apprentissage de l'écriture qui apparaissent dès la mise en situation, là où s'amorce déjà le **processus de planification**. Les élèves dysphasiques évoquent difficilement leurs connaissances sur le monde et la langue hors d'un contexte naturel. L'émergence, le choix et l'organisation des idées sont restreints par les déficits lexicaux (vocabulaire et évocation lexicale), discursifs (organisation d'un texte de forme "récit"), sémantiques et pragmatiques (émergence et choix pertinent d'idées)³². Apprendre à planifier un texte, avant ou pendant la rédaction, constitue une activité difficile à réaliser pour les élèves dysphasiques. L'utilisation d'un plan-guide à compléter, avec des mots clés, plan dont l'ordre schématise l'organisation du texte, peut faciliter cet apprentissage. Généralement, l'élève dysphasique a donc besoin de beaucoup de temps, d'un fort soutien verbal, matériel (visuel) et gestuel, pour se mettre en situation d'écriture et apprendre à planifier un texte; il accède peu à la gestion simultanée de la planification en cours de mise en texte ou de révision.

En ce qui a trait au processus de **mise en texte** au cours duquel s'effectue la première formulation des idées (le premier jet), les problèmes qui se posent aux élèves dysphasiques se traduisent largement sur le plan de la *qualité linguistique du texte produit* en fonction des exigences de la langue : non respect de la syntaxe et de la ponctuation, choix incorrect ou redondance au niveau du lexique, non respect du code orthographique lexical et grammatical. Les déficits du langage oral ont des répercussions sur la construction même des structures cognitives relatives à la **langue écrite**, lesquelles doivent être activées au cours de la mise en texte pour que le message prenne forme en respectant les règles de la langue (écrite). Chez les élèves dysphasiques, les déficits phonologiques et métaphonologiques (pour l'analyse de la correspondance grapho-phonétique), lexicaux (évocation globale du mot et de sa représentation écrite), sémantiques

³² Rappelons que le modèle de Gagné, Lalande et Legros (1995) attire notre attention sur le fait que le résultat des activités réalisées par les sous-processus évoqués ici se manifeste dans les aspects communicationnel et textuel (textualité) du texte produit.

et cognitivo-verbaux (par exemple : mots de même famille, affixes) handicapent l'apprentissage de l'orthographe lexicale; les déficits morpho-syntaxiques et sémantiques ont des répercussions sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, de la ponctuation et de la syntaxe des phrases écrites (présence des mots ou monèmes nécessaires à la syntaxe correcte d'une phrase). Ces nombreuses difficultés à construire plusieurs types de connaissances sur la langue écrite, à en automatiser certaines et à les activer au cours du processus de mise en texte (sans compter l'activation des connaissances relatives au sujet traité et à la calligraphie) font que les élèves dysphasiques se retrouvent très souvent en situation de *surcharge cognitive* et gèrent peu en mode *simultané* leurs connaissances et processus.

Enfin, les jeunes dysphasiques sont confrontés à de nombreuses difficultés sur le plan de la **révision**. Cette dernière suppose ce que Hayes (1995) nomme le sous-processus de "lecture pour réviser" par lequel le scripteur tente d'objectiver sa production écrite non seulement pour vérifier la compréhension possible qu'en aurait le destinataire ("lecture pour comprendre"), mais aussi pour y détecter des problèmes de surface. Or, la *lecture pour comprendre* est un processus déjà lui-même très complexe et les élèves dysphasiques sévères éprouvent des troubles graves d'apprentissage en ce domaine; leur apprentissage y est très lent et limité. Devenus adolescents, ils auront d'ailleurs dépassé "rarement le début du deuxième cycle du primaire", en lecture comme en écriture (Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, 1996a, p. 9). La réalisation de la "lecture pour comprendre" nécessite l'action interactive de plusieurs types de processus : les *microprocessus* de traitement des mots et de leurs relations dans la phrase, les *processus d'intégration*, traitant l'information explicite ou implicite afin d'établir des relations entre propositions ou phrases, les *macroprocessus* utilisant des indices macrostructurels permettant de créer des liens entre les différentes parties du texte pour en dégager une cohérence, les *processus d'élaboration* utilisant le contenu du texte pour restructurer les connaissances ou pour produire des images, prédictions, réactions émotives ou jugements et les *processus métacognitifs* contrôlant et

gérant les connaissances du lecteur et les autres processus (Giasson, 1990, 1995). Lors de l'apprentissage de chacun de ces types de processus et de leur interaction, le jeune dysphasique rencontre des obstacles très difficiles à surmonter. À ceux-ci s'ajoutent, en production écrite, les problèmes posés par la *lecture utilisée à des fins de révision*. Cette dernière forme de lecture suppose l'acquisition et l'activation d'habiletés métalinguistiques, comme l'analyse syntaxique de phrases, qui, ainsi que d'autres fonctions cognitivo-verbales (abstraction et généralisation), font l'objet d'"atteintes majeures" dans les cas de dysphasie sévère (Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, 1996b, p. 4). Aussi, les scripteurs dysphasiques décèlent peu leurs erreurs ou celles de leurs pairs au niveau de la qualité linguistique d'une production écrite, de même qu'ils identifient peu les formulations imprécises qui nuisent à la bonne communication d'un message. Par contre, la révision au niveau du choix des idées (souvent peu développées : textes courts en fonction des attentes pour un degré scolaire donné) est généralement beaucoup mieux réussie. L'élève ayant reçu de son enseignant le support d'un plan-guide lors de la mise en situation/planification, non seulement comprend mieux une tâche d'écriture, mais également en vérifie mieux la réalisation au moment de la révision.

Compte tenu des divers troubles d'apprentissage de la langue écrite chez les élèves dysphasiques, certains principes généraux devraient guider les interventions pédagogiques (Noreau et Tousignant, 1993, p. 3) :

- l'importance d'axer toute la *pédagogie sur la communication et sur l'utilisation d'un contexte signifiant* : "la référence à un contexte signifiant doit croître avec la gravité des troubles";
- le besoin de recourir à des moyens pédagogiques qui favorisent l'*évocation mentale*. Des supports didactiques *visuels* (représentations imagées ou gestuelles) supportent la compréhension, la mémorisation des connaissances et l'exécution de nouvelles tâches;
- l'importance des *répétitions* de situations, actions ou énoncés pour l'intégration d'un apprentissage.

2.1.4 *Théorie de la syntaxe fonctionnelle*

Le troisième et dernier axe théorique de la présente recherche apporte des éléments conceptuels relatifs au pôle des “composantes langagières” dans le champ d'étude de la didactique du français langue maternelle.

Parmi les composantes langagières, celle qui a trait au problème général de recherche déjà formulé (en 1.3) touche l'**aspect syntaxique** en production écrite, c'est-à-dire "(l')*aspect linguistique en production écrite* centré sur les règles ou phénomènes qui concernent la combinaison des mots utilisés à l'intérieur des phrases pour produire des messages écrits" (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989, p.117). Dans le champ de la linguistique, différentes théories linguistiques et différents modèles de syntaxe structurale se démarquent des syntaxes traditionnelles : la syntaxe distributionnelle, la syntaxe transformationnelle, la syntaxe générative qui formalise davantage la précédente et, enfin, la syntaxe fonctionnelle (Germain et LeBlanc, 1982; Lebrun, 1983; Martinet, 1993; Mounin, 1987; Tellier, 1995). C'est la **syntaxe fonctionnelle**, à l'intérieur de la théorie de la linguistique et de la grammaire fonctionnelles formulée par Martinet (1985, 1993, 1995), qui a été retenue pour conceptualiser la phrase, les unités qui la constituent, les rapports qui peuvent s'établir entre ces unités, ainsi que la façon dont ces rapports peuvent être marqués pour que, en langue française contemporaine (deuxième moitié du XX^e siècle), la construction d'une unité “phrase” soit jugée syntaxiquement correcte. Pourquoi opter pour cette théorie linguistique plutôt qu'une autre ?

La linguistique “fonctionnelle” met l'accent "autant sur la fonction des unités linguistiques que sur les structures qu'elles constituent" (Martinet, 1993, p. 3). Dans son analyse des faits de langue, sa reconnaissance de la *communication* comme *fonction première* du langage rejoint les fondements théoriques du programme de français en vigueur au Québec (Gouvernement du Québec, 1994, pp. 1-7, 21, 43, 65), ainsi que le premier des principes généraux d'intervention auprès des élèves dysphasiques (Noreau, Tousignant et al., 1993,

p. 3). C'est donc par rapport à cette fonction de communication, laquelle se réalise par des fonctions de distinction (au niveau des phonèmes) et de signifiante (au niveau des monèmes et de leurs rapports à l'énoncé), que la syntaxe du français est analysée et décrite en linguistique fonctionnelle. Mounin (1987, p. 142) qualifie de *réaliste* la syntaxe fonctionnelle de Martinet à cause de l'obstination de ce linguiste "à ne jamais décoller des faits linguistiques dans leur totalité, si compliquée soit la tâche de les décrire". À cette qualité s'ajoute la *cohérence* de la linguistique fonctionnelle, tant dans l'identification des types d'unités à l'étude, dans l'analyse des faits d'ordre syntaxique en relation avec l'ensemble de la grammaire que dans celle d'autres aspects de la linguistique, comme l'analyse phonologique. Voyons maintenant sur quels éléments de cette linguistique et de cette syntaxe la présente recherche peut s'appuyer.

D'emblée, il faut préciser que la linguistique fonctionnelle, comme toutes les théories linguistiques modernes, prend pour objet d'étude le langage humain oral, à travers l'analyse de diverses langues naturelles. Or, notre recherche s'intéresse à la syntaxe de phrases écrites. N'y a-t-il pas alors une distance entre la syntaxe du français oral et du français écrit qui rende non pertinente notre référence au cadre conceptuel de la grammaire et de la syntaxe fonctionnelles du français (oral) ? Martinet (1995, p. 22) répond lui-même à cette objection puisque, affirme-t-il, *La grammaire fonctionnelle du français* (incluant la syntaxe) qu'il veut décrire part de l'étude d'**énoncés** oraux sentis comme **complets**, tels ceux qu'on s'attend à trouver dans la langue officielle sous sa forme écrite. L'objection étant levée, on peut dès lors procéder au rappel des définitions données par Martinet à des termes comme "langage", "langue", "phrase", "monème" ou "classe". Ensuite, on pourra présenter plus clairement l'objet de la syntaxe, au sens large comme au sens strict, et les règles syntaxiques par rapport auxquelles le problème de recherche sera précisé et l'objet d'observation sera défini. Au passage, les concepts de "syntagme" et "synthème" seront aussi distingués; ils apporteront un éclairage sur ce que peut recouvrir, selon la linguistique fonctionnelle, la notion de "mot".

Le langage doit être vu comme une institution humaine, c'est-à-dire résultant de la vie en société; la fonction essentielle de cette institution est d'être un instrument de communication. Or, comme toute institution, selon les divers groupements humains où il se présente, le langage prend des formes diverses, "susceptibles de changer sous la pression de besoins divers et sous l'influence d'autres communautés. (...) Ces différentes modalités du langage (...) sont les langues" (Martinet, 1993, p. 9). Si la fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de **communication**³³, donc de compréhension mutuelle à l'intérieur d'un groupe, Martinet ne lui en reconnaît pas moins d'autres fonctions comme le support à la pensée, l'expression ou l'affirmation de soi, de même que la fonction esthétique. Ainsi, toutes les langues ont comme fonction centrale la communication. De plus, toutes celles qui ont été décrites à ce jour pratiquent la **double articulation**; il s'agit là d'un *mode fondamental d'organisation du langage humain*. Cependant, "**chaque langue articule à sa façon** aussi bien les énoncés que les signifiants, (...) chaque langue a ses sons types (... et à chaque langue) correspond une **organisation particulière des données de l'expérience**" (Martinet, 1995, p. 12) à communiquer. C'est pourquoi, au delà du grand intérêt pour la *Syntaxe générale* formulée par Martinet (1985), c'est surtout sa *Grammaire fonctionnelle du français* (1995), laquelle inclut la syntaxe du **français** contemporain, qui est utile ici.

Dans la double articulation du langage, distinguant le langage des autres instruments de communication (Mounin, 1987, p. 53-70), la **première articulation** se définit comme celle "selon laquelle tout fait d'expérience à transmettre, tout besoin qu'on désire faire connaître à autrui s'analysent en une

³³ Cet aspect fonctionnel de la langue (choix du locuteur pour former le message à communiquer) est à ce point déterminant pour Martinet (1993, p. 33) qu'il en fait le critère du choix des éléments linguistiques à étudier, d'où d'ailleurs la dénomination de "linguistique fonctionnelle": "Linguistiquement sont donc seuls pertinents les éléments de la chaîne parlée dont la présence n'est pas automatiquement entraînée par le contexte où ils apparaissent, ce qui leur confère une fonction d'information. C'est du fait de sa **fonction** qu'un élément de l'énoncé est considéré comme linguistique, et, comme nous le verrons, c'est selon la nature de cette fonction qu'on le classera parmi les autres éléments retenus".

suite d'unités douées chacune d'une forme vocale et d'un sens" (Martinet, 1993, p. 13). Les unités de ce plan du langage constituent une liste ouverte de quelques milliers d'éléments (pour une langue), chaque unité, connue de tous les membres de la communauté linguistique, étant de faible spécificité mais pouvant apparaître dans une multitude de contextes (combinée avec d'autres unités) pour permettre de communiquer, de façon économique, une grande diversité de faits d'expérience.

Les unités de première articulation sont, tout comme les parties d'énoncés ou les énoncés qu'elles permettent de former, des **signes** linguistiques. Un signe linguistique comporte "un **signifié**, qui est son sens ou sa valeur, et un **signifiant** grâce à quoi le signe se manifeste" (Martinet, 1993, p. 15). Or, les unités de première articulation sont des "signes minima", car elles ne peuvent être à leur tour décomposées en succession de signes. Martinet (1995, p. 28) nomme ces unités "significatives" ou "unités signifiantes minima" des **monèmes** et, ajoute-t-il, ce dernier terme "désigne les unités de base de la syntaxe telle que nous la concevons".

La face signifiante d'un monème peut cependant être décomposée en une succession d'unités "distinctives" (mais non significatives) de **deuxième articulation**, succession liée au caractère vocal et nécessairement linéaire des énoncés du langage humain; ces unités distinctives sont nommées **phonèmes** et elles constituent, pour chaque langue, une liste fermée (34 en français, voire 31 pour des sujets parisiens nés depuis 1940). Sur ce plan de l'articulation du langage, Martinet (1993, p. 18) fait remarquer encore la présence d'un principe d'*économie* puisqu'à partir d'une liste fermée de phonèmes, qui ont en outre "l'avantage de rendre **la forme du signifiant indépendante de la nature du signifié** correspondant et d'assurer ainsi une plus grande stabilité à la forme linguistique", l'être humain peut créer des combinaisons inusitées de successions de monèmes afin de communiquer un nombre indéfini d'expériences, sans que soit inventé à chaque fois un nouveau signe. Compte tenu de toutes les

considérations apportées à propos des notions de “langage” et de “langue”, Martinet (1993, p. 20) résume ainsi ce que recouvre le concept de “langue”:

Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre.

Qu'en est-il maintenant du concept de **phrase**? Selon la linguistique fonctionnelle, il s'agit de "l'ensemble des monèmes qui sont reliés par des rapports de détermination ou de coordination à un même prédicat ou à plusieurs prédicats coordonnés" (Martinet, 1995, p. 17).

Même si la courbe de la mélodie du discours, dans le langage oral, peut donner des indications quant au début et à la fin de l'unité phrase et même si l'on convient que "les limites de la phrase, dans l'écriture, sont indiquées par une majuscule à l'initiale et un point à la finale" ou encore par d'autres marques "comme le point et virgule, voire les deux points", en linguistique fonctionnelle on ne tient compte d'aucun de ces critères pour l'identification de ce qu'est une phrase : "nous ne retenons pas, pour définir la phrase, les indications éventuellement apportées par l'intonation, insiste Martinet, 1995, p. 17), et "nous ne saurions faire intervenir les caprices des auteurs en matière de ponctuation dans notre identification de ce qui est ou n'est pas une phrase". Ce sont plutôt les différentes marques de détermination d'un même prédicat et, éventuellement, de coordination de plusieurs prédicats qui assurent l'unité de la phrase et son identification.

Le **prédicat** est donc le noyau ou le centre de l'énoncé, c'est-à-dire le monème en fonction duquel s'ordonnent les autres monèmes de la phrase. Ces autres monèmes qui déterminent le prédicat, et dont certains peuvent être

déterminés à leur tour, constituent une expansion : "on peut (...) exprimer le rapport entre un élément, le noyau, conditionnant l'apparition d'un autre, le déterminant, en disant que le déterminant est une **expansion** du noyau" (Martinet, 1995, p. 10). Comme l'indique la définition de la phrase, "les rapports entre les monèmes de l'énoncé ne sont pas uniquement de déterminant à noyau. Il y a des cas où deux ou plus de deux monèmes sont dans les mêmes rapports avec le reste de l'énoncé. Dans ce cas, on parle de **coordination**" (Martinet, 1995, p. 16). Ainsi, dans la phrase *il y a un drapeau bleu et blanc mais très sale*, le prédicat *drapeau* est déterminé par les autres monèmes de la phrase et les monèmes *bleu*, *blanc* et *sale* sont coordonnés.

Martinet fait remarquer qu'une phrase doit être constituée de la succession d'au moins deux monèmes : un prédicat et son actualisateur; c'est ce qu'il nomme l'**énoncé minimum**. L'énoncé est parfois réduit au prédicat seul, tel le verbe à l'impératif (*donn-*), la situation faisant en sorte que ce qui est dit est directement en prise sur la réalité; cette dernière assure alors l'actualisation du prédicat. Sauf un tel cas, l'utilisation d'un monème seul est considéré "hors syntaxe" (Martinet, 1995, p. 31). Martinet (1985, p. 119) précise la notion d'énoncé minimum en relation avec le trait distinctif du langage humain, sa *double* articulation (la 1^{re} étant celle de la succession d'unités significatives), tout en éclairant davantage ce qu'il entend par l'**actualisation** d'un prédicat, par exemple celle d'un verbe par son sujet :

Quiconque accepte de voir l'articulation du message en monèmes successifs un des traits fondamentaux du langage humain, peut concevoir qu'un minimum de deux monèmes successifs, garant de cette articulation, aura quelque chance de s'imposer en général comme une précaution pour que l'auditeur n'hésite pas à identifier ce qu'il entend comme un énoncé et non comme le produit d'un mouvement réflexe ou quelque borborygme. C'est en référence à de tels procédés que nous parlons de l'actualisation. Dans cette optique, la fonction réelle du sujet est d'actualisation.

Des monèmes de plusieurs classes peuvent être employés comme noyaux prédicatifs. Ce peut être un monème de la classe des verbes, lesquels, en français, sont justement par définition des prédicats ou des *prédicatoïdes*³⁴ (*je vends des meubles, je pense qu'il vend des meubles*) et la fonction **sujet**, on l'a vu, permet son actualisation. L'actualisateur qui occupe la fonction sujet est généralement un nom commun, un nom propre ou un pronom.

Le prédicat peut également être un monème de la classe des noms (*voici des meubles à vendre, il y a deux chats, mon père est vendeur, soit une droite*), des pronoms (*c'est nous*), des adjectifs (*cet homme est malade*) ou des adverbes (*il est tard*) et l'actualisation du prédicat peut être assumée par un actualisateur que Martinet nomme **présentatif** ou outil de présentation (1995, p. 82-83) : *voici* (étymologiquement *vois-ci*), *voilà*, *soit*, *il y a* (prononcé /ja/), qui se conjugue et qu'il ne faut pas confondre avec *il* (=Pierre) *y* (à la banque) *a un compte*, ou encore par la **copule** vide (sans valeur de sens) *est* accompagnée d'un *il* ou d'un *ce* ou *c'* (qui n'est pas un pronom démonstratif et ne renvoie pas à ce qui vient d'être exposé) (*il est tard*). Enfin, l'actualisation d'un prédicat de la classe des noms ou des adjectifs peut se faire par l'emploi d'une copule vide (*est*) ou pleine (*sembler*, *paraître*, *avoir l'air*, ...) et de son sujet, sans que cette association forme un présentatif (*il est malade, cet homme est malade*). Dans ce cas, Martinet parle de **prédicat à copule**; cependant, lorsqu'il s'agit de l'utilisation d'une copule pleine (ayant un sens par elle-même), le linguiste (1995, p. 85) ajoute que cette dernière peut être considérée "comme faisant partie d'un prédicat complexe, combinant verbe et nom ou adjectif" (*cet homme paraît malade*).

³⁴ Un *prédicatoïde* a l'apparence d'un prédicat mais il se rattache à un segment de la phrase qui est une détermination du prédicat de cette phrase; c'est le cas de *part* dans *il dit qu'il part demain*. Le *prédicatoïde* agit comme noyau d'une expansion propositionnelle. "En accord avec la tradition, affirme Martinet (1995, p. 18), nous désignons les éléments qui se rattachent à un *prédicatoïde*, ce *prédicatoïde* lui-même et la marque de liaison au reste de la phrase comme une **proposition subordonnée**, à condition qu'une fois éliminées les marques de sa dépendance, elle apparaisse comme un énoncé normal". Une subordonnée est dite **relative** quand elle est "introduite par un relatif qui établit une relation entre un nominal [non un prédicat verbal], l'antécédent, et une détermination de ce nominal qui a la forme d'une proposition" (Martinet, 1995, p. 207).

L'actualisation n'existe pas que pour le prédicat d'une phrase ou le prédicatoire d'une subordonnée, qu'elle soit reliée au reste de la phrase par un subordonnant, appelé traditionnellement conjonction de subordination, ou par un pronom relatif³⁵.

En effet, en français, les monèmes de la classe des noms (communs) sont également actualisés, généralement par un monème de la classe des **actualisateurs du nom** : les articles défini (*le pupitre*) et indéfini (*un pupitre*) et leurs "assimilés", soit d'autres indéfinis (*chaque enfant*, *plusieurs enfants*, *divers pays*), les démonstratifs (*cette fumée*), les possessifs (*mon livre*), les partitifs (formés de l'adjectif partitif *de* + actualisateur : *de la viande*, *du pain*) et tous les cardinaux (*deux livres*). Il arrive qu'un actualisateur du nom soit amalgamé à un monème d'une autre classe; c'est le cas de *du* (*le* amalgamé avec le partitif *de* ou la préposition *de* : *il part du cinéma*) et *au* (*le* amalgamé avec la préposition *à*).

Jusqu'ici plusieurs éléments relevant de la syntaxe ont été exposés sans toutefois que son objet ait été préalablement clarifié. Aussi, une définition de la syntaxe sera présentée, d'abord au *sens large* puis au *sens étroit* du terme. Selon Martinet (1995, p. 153), l'objet de la syntaxe au sens large est "(l')examen de tout ce qui permet de restituer le sens global du message à partir de la succession des monèmes". L'auteur s'explique davantage en donnant comme exemple le désir de quelqu'un de communiquer à autrui, au moyen d'une langue que tous deux partagent, l'enchantement suscité en lui par un spectacle grandiose. Supposons que des équivalents à certains éléments de l'expérience sont trouvés dans cette langue comme *rochers*, *vagues*, *embruns*, *déferlements*. Le locuteur peut énumérer ces équivalents pour partager l'expérience à laquelle les signifiés renvoient. Cependant, Martinet (1995, p. 153) ajoute que :

³⁵ Nous ne ferons pas état ici des cinq cas où il y a actualisation malgré l'absence d'un monème actualisateur (Martinet, 1995, p. 45-46).

le plus souvent, on ne se contente pas de telles touches impressionnistes, et l'on préférera, dans les mêmes circonstances, un énoncé plus structuré comme *D'énormes vagues déferlaient, noyant sous leurs embruns les rochers noirs du rivage*. Cette fois-ci, les divers éléments du discours sont dans des rapports particuliers qui permettent une communication beaucoup plus précise et efficace. C'est l'identification de ces rapports et leur classement qui est la tâche de la syntaxe.

Quant à l'étude de ces rapports établis dans la succession des monèmes, l'auteur (1985, p. 17) précise qu'il préfère en fait considérer la syntaxe comme "un chapitre de la grammaire, c'est-à-dire une discipline qui traite des généralités et non des unités individuelles".

C'est dire que l'examen des rapports possibles entre les monèmes d'un énoncé et leur classement par la syntaxe doivent s'appuyer sur l'étude de relations entre *classes* de monèmes. Aussi, la syntaxe fonctionnelle suppose-t-elle que la **grammaire** fonctionnelle a procédé à l'examen des **rapports** représentant les **compatibilités** entre les monèmes (par exemple entre *le* et *pupitre*, entre *chev-* et *-aux*) afin de constituer l'«inventaire» des **classes de monèmes** : "les monèmes de mêmes compatibilités et mutuellement exclusifs forment une classe"³⁶ (Martinet, 1995, p. 29).

Ainsi, dans la classe du nom, on retrouve les monèmes *pupitre* et *cheval*, mutuellement exclusifs mais tous deux compatibles avec un monème de la classe des actualisateurs du nom, comme l'article défini *le*, et un monème de la classe du nombre, le pluriel; dans un énoncé, cet actualisateur du nom et le nombre pluriel pourraient entrer en rapport de détermination avec l'un de ces monèmes de la classe du nom (*les pupitres, les chevaux*).

³⁶ La première caractéristique (*mêmes compatibilités*) relève des rapports de **contrastes** entre les monèmes sur ce qu'il est convenu d'appeler l'axe **syntagmatique** d'un énoncé, celui de la succession des monèmes dans la chaîne parlée, alors que la deuxième caractéristique (*mutuellement exclusifs*) relève de l'axe paradigmatique des rapports entre monèmes pouvant occuper une même place dans un énoncé. Ces derniers sont "les rapports que l'on conçoit entre des unités qui peuvent figurer dans un même contexte, et qui, au moins dans ce contexte, s'excluent mutuellement; ces rapports sont dits **paradigmatiques** et on les désigne comme des **oppositions**" (Martinet, 1991, p. 27).

En français, il y a 25 classes d'unités syntaxiques et une classe d'unités asyntaxiques, celle des interjections. Certaines classes sont lexicales et ouvertes à l'ajout d'autres monèmes; il en est ainsi des classes des noms, des noms propres, des adjectifs, des adverbes ou des verbes. D'autres classes sont grammaticales et fermées; c'est le cas par exemple de la classe du nombre (un seul monème : le pluriel), des temps, des modes, des voix ou de l'aspect (un seul monème, discontinu : le "parfait" ou passé composé). Martinet fait remarquer que le monème pluriel, qui s'amalgame parfois avec un autre monème (*nous* : monème de 1^{re} personne masculine de la classe des pronoms personnels + monème pluriel), peut avoir un signifiant "discontinu", à l'oral comme à l'écrit³⁷. C'est que tout en ne déterminant qu'un seul monème noyau, nom ou pronom, le pluriel peut prendre une *forme* qui apparaît plusieurs fois dans un *syntagme* (concept défini plus loin) ou groupe de monèmes, le nombre d'occurrences étant parfois plus grand à l'écrit qu'à l'oral (*les beaux chevaux blancs, nous allons*).

Des remarques précédentes, on peut conclure que le rapport de détermination entre la classe des actualisateurs du nom et celle des noms relève de la syntaxe au sens large car il représente une compatibilité qui a déjà été examinée au moment de la constitution de l'inventaire des classes. Comme le reconnaît Martinet (1995, p. 153), lorsqu'on affirme que "l'article et les membres de sa classe sont des déterminants du nom, on a épuisé tout ce qui pouvait être dit des rapports qu'ils pouvaient contracter". C'est la même chose pour la relation de détermination entre le pluriel et le nom. Il s'agit bien de syntaxe, poursuit l'auteur, mais au sens large, car il n'y a rien à gagner à répéter au

³⁷ Dans un amalgame, il n'y a qu'un seul signifiant mais deux signifiés, alors que quand un monème a une forme discontinue, c'est que son signifié a plusieurs signifiants. L'étude des diverses *formes* prises par certains *signifiants* désignant un *même signifié* relève de la **morphologie**, "**ce chapitre de la grammaire (...) où l'on traite des variantes formelles des signifiants**" (Martinet, 1985, p. 99). La transformation de *je* en *j'*, du relatif *qui* en *que* (en fonction objet), de *cœur* en *yeux* (amalgamé avec le monème pluriel) sont des exemples de tels "accidents formels" (Martinet, 1985, p. 84). De même, le *genre féminin* (et non un monème de sexe féminin : le *-esse* de *princesse*) "appartient (...) d'emblée et exclusivement, à la morphologie. Il désigne une série de modifications formelles entraînées par le choix de tel nom au lieu de tel autre" (*le beau récit, la belle histoire*) (Martinet, 1995, p.12).

“chapitre” de la syntaxe ce qui a déjà été dit à ce propos en grammaire au moment de l’inventaire des classes.

Avant d'exposer ce à quoi correspond l'objet de la syntaxe au sens étroit du terme, il faut clarifier le concept de syntagme auquel la notion de monème discontinu a fait référence un peu plus haut.

Le concept de syntagme est intimement lié à l'objet d'étude de la syntaxe car il recouvre tout complexe syntaxique d'au moins deux monèmes dont l'un est un noyau et le ou les autres y sont unis par des rapports de détermination (la verte campagne); ces derniers correspondent à l'expansion ou aux “satellites” du noyau. On inclut également dans une unité syntagmatique la marque de sa relation à un autre noyau qui lui est extérieur quand ce syntagme entre avec lui en relation de détermination³⁸ (il part vers la verte campagne). En somme, on désigne "comme un **syntagme** l'ensemble formé par 1⁰ un monème ou groupe de monèmes déterminant d'un monème central, le noyau, 2⁰ ce noyau, et, 3⁰ lorsqu'elle est exprimée, la marque de sa dépendance vis-à-vis du reste de l'énoncé" (Martinet, 1995, p. 20).

Si ce qui est nommé «phrase» peut être considéré par la linguistique fonctionnelle comme "un syntagme, naturellement sans marque de dépendance" (Martinet, 1995, p. 20), le terme «mot», quant à lui, qu'on utilise dans l'usage courant³⁹ "pour désigner les segments du texte écrit séparés les uns des autres par des blancs" (Martinet, 1985, p. 84), sera également traité comme un

³⁸ Au sens strict, la relation de détermination *entre* deux syntagmes ou encore entre un monème et un syntagme s'établit de noyau à noyau.

³⁹ Dans le domaine de l'enseignement, au primaire ou au secondaire, on a recours au terme «mot» pour désigner les unités graphiques séparées par des espaces dans un texte écrit et aux expressions «groupe de sens» ou «groupe de mots», «groupe nominal» ou «groupe du nom», «groupe verbal» ou «groupe du verbe» pour référer à des syntagmes dont le noyau et ses déterminations sont des unités «mots». On retrouve ce métalangage dans le programme *Le français. Enseignement primaire*, qui encourage d'ailleurs l'enseignement/apprentissage d'une telle "terminologie grammaticale" (Gouvernement du Québec, 1994, p. 40).

syntagme⁴⁰ à chaque fois qu'il sera possible d'y reconnaître les caractéristiques essentielles de ce concept. C'est le cas, par exemple, du mot *donnerai*. Il s'agit d'un syntagme verbal formé de trois monèmes (*donne-r-ai*), où le monème *-r-* de futur (classe des temps) et le monème de forme discontinue *-ai* de 1^e personne (classe des pronoms personnels) déterminent le noyau *donne* (classe des verbes). Dans le cadre de la linguistique fonctionnelle, les relations entre les monèmes formant ce syntagme verbal relèvent bien de la syntaxe, et non de la morphologie (voir la note 37, p. 74). Finalement, il faut dire que certains mots, voire des groupes de mots, correspondent à des complexes de monèmes, mais ne peuvent être analysés comme des syntagmes; ce sont des **synthèmes**, parmi lesquels se retrouvent des dérivés, obtenus par préfixation (*refaire*) ou suffixation (*tendrement*), des composés prépositionnels ou non, obtenus par confixation (*pomme de terre*, *arc-en-ciel*, *timbre-poste*) et, enfin, des figements (*avoir l'air*). Comment distinguer un syntagme d'un synthème ?

La syntaxe fonctionnelle propose les deux conditions essentielles suivantes pour la reconnaissance d'un synthème : "pour identifier un synthème comme tel, il faut s'assurer 1^o que les composants ne sont pas déterminables individuellement et 2^o que l'ensemble considéré a les mêmes compatibilités que les monèmes d'une classe déterminée" (Martinet, 1995, p. 21). Si le «mot» *donnerai* répond à la première condition, puisque le monème *-r-* de futur n'est pas déterminable⁴¹, il ne respecte pas la seconde. En effet, le complexe *donnerai* (comme un tout) n'a pas les mêmes compatibilités que le monème verbal *donne*; il est vrai que tous deux sont compatibles avec un adverbe, un nom ou un pronom (*je donne... ou je donnerai souvent des bonbons*), mais seul *donnerai* n'est

⁴⁰ Certains mots correspondent à un seul monème : *avec* ou *table*. Par contre, le mot *tables* est un syntagme, formé du noyau *table* (classe du nom) et du monème pluriel *s* (classe du nombre).

⁴¹ "Il y a des classes où les monèmes sont toujours déterminants et jamais déterminés. (...) Ces monèmes sont désignés comme des **modalités**" (Martinet, 1995, p. 11). Ils ne peuvent être noyaux de syntagmes. En français, les modalités verbales sont les monèmes de la classe des temps, des modes (modes personnels : impératif, subjonctif, et modes non personnels : infinitif et participe «présent»), de l'aspect (monème du parfait, dit aussi «passé composé») et des voix (passif et réfléchi). Les pronoms personnels, dont une partie discontinue s'agglutine après le monème verbal quand ils assument la fonction sujet, ne sont pas des modalités car ils peuvent être noyaux de déterminations appositives (*elle, déçue du résultat, ...*).

pas compatible "avec les modalités verbales, car il en comporte une [le futur] et elle exclut les autres" (Martinet, 1995, p. 21). Le mot *donnerai* est donc bien un syntagme et les relations syntaxiques de détermination qu'on y trouve relèvent de la syntaxe au sens large.

Pour en revenir maintenant à l'objet de la syntaxe au sens strict, Martinet (1995, p. 153) affirme que :

seules méritent examen dans la syntaxe, au sens étroit du terme, les relations entre les classes qui entretiennent, de l'une à l'autre, des rapports variables, celles des noms et des verbes, par exemple. Ces rapports variables sont ceux qu'on connaît sous le nom de **fonctions grammaticales**.

Parmi les fonctions grammaticales, se retrouvent, entre autres, la fonction sujet, les fonctions directe (objet) et indirectes, les fonctions d'origine, dative, agent, modale, instrumentale, privative, destinative, causale, ainsi que les fonctions spatiales et temporelles⁴². Les fonctions sont des **relations** et, comme les monèmes, elles constituent des **unités significatives** d'une langue. Aussi, ont-elles un sens et une *forme* (marque ou signifiant).

La **marque d'une relation**, qu'il s'agisse d'une détermination considérée au sens large de la syntaxe ou d'une fonction grammaticale examinée par la syntaxe au sens étroit, permet à l'auditeur ou au lecteur d'identifier le rôle que joue chaque monème dans la succession des monèmes d'un énoncé, ceci afin qu'il puisse "reconstruire, dans sa globalité, l'expérience qui a fait l'objet de la communication" par un locuteur ou un scripteur (Martinet, 1985, p. 159). Trois **procédés syntaxiques** peuvent être employés pour marquer une relation :

1. l'**autonomie** syntaxique, procédé le plus économique : pour marquer son rapport à l'énoncé, le monème implique ou inclut ce rapport dans son sens

⁴² Voir «Les fonctions syntaxiques» (in Martinet, 1985, Chapitre 7, pp. 171-192) et «La syntaxe et les fonctions», de même que «Types de fonction» (in Martinet, 1995, pp 153-167).

même. C'est le cas de *hier* qui désigne non seulement «le jour précédant celui où nous nous trouvons», mais aussi "«ce jour comme laps de temps dans lequel se replace l'expérience qui fait l'objet de la communication»" (Martinet, 1985, p. 160). Un monème autonome peut occuper plusieurs positions dans l'énoncé et le rapport au prédicat demeure clair (*hier, j'ai chanté seule; j'ai chanté seule hier*);

2. la **position** : le rapport est marqué "du fait de la position respective des unités" (Martinet, 1995, p. 155). C'est le cas de la fonction sujet marquée par l'antéposition par rapport au verbe dans un énoncé déclaratif (*Pierre bat Paul*), de la fonction objet marquée par la postposition par rapport au verbe (*Pierre bat Paul*), de l'actualisation d'un nom par un actualisateur antéposé par rapport au nom (*le chat*) ou de la détermination d'un monème verbal par une modalité postposée (*Pierre battra Paul*) et antéposée pour la partie "auxiliaire" d'un monème discontinu (*Pierre a battu Paul*);
3. le recours à un **fonctionnel**⁴³ : soit un monème de la classe des prépositions, pour marquer une relation entre deux monèmes (*j'enseigne le français à l'école*), ou un monème de la classe des subordonnants, pour marquer une relation entre un monème et une proposition (*je vois qu'il reste, le chat que tu n'as pas soigné est mort*)⁴⁴. Il faut noter que l'emploi d'un fonctionnel peut autonomiser un syntagme formé par ce fonctionnel, le monème qu'il relie au noyau et ses déterminants (*à l'école, j'enseigne le français*).

Parmi les relations de détermination ou fonctions étudiées par la syntaxe (au sens large comme au sens étroit), certaines sont **nécessairement exprimées** en français. Il s'agit de :

⁴³ "Les fonctionnels se distinguent de tous les autres monèmes en ce qu'ils supposent deux autres monèmes en rapport de détermination" (Martinet, 1995, p. 13). Ils peuvent être formés d'un seul monème ou correspondre à un syntème («locution»).

⁴⁴ "Le relatif est un subordonnant qui assume une fonction particulière dans la proposition déterminante qu'il relie à un noyau nominal" (Martinet, 1995, p. 143).

- **l'actualisation du prédicat**, assurée par la présence d'un actualisateur de prédicat, le plus souvent un nominal (classe des noms, des noms propres ou des pronoms) ou un monème de la classe des présentatifs, afin que soit constitué un énoncé minimum;
- **la fonction grammaticale sujet**, fonction grammaticale "non spécifique et obligatoire", c'est-à-dire s'appliquant à tous les monèmes de la classe des verbes, déterminés ou non par une modalité (sauf un mode non personnel)⁴⁵, et nécessairement exprimée. Il y a contrainte absolue entre la classe des verbes et la fonction sujet, exprimée par l'emploi d'un monème d'une classe donnée, voire d'une proposition, et marquée par l'antéposition du sujet par rapport au verbe dans une phrase déclarative. "Ainsi donc, tout verbe (à un «mode personnel») est, en français, accompagné d'un nominal en fonction sujet (...) exprimée par les moyens les plus économiques, c'est-à-dire sans intervention d'un monème particulier" (Martinet, 1995, p. 158). En fait, la fonction sujet correspond à **l'actualisation d'un prédicat ou d'un prédicatoire de la classe des verbes**;
- **l'actualisation d'un nom** (commun), assurée par un monème de la classe des actualisateurs du nom (sauf de rares exceptions), antéposé par rapport au nom déterminé;
- **certaines fonctions** grammaticales spécifiques (possibles pour certains verbes), comme la fonction objet ou la fonction dative, ou une fonction grammaticale non spécifique (possible pour tous les verbes) **quand un monème donné de la classe des verbes l'exige** (*donner son coeur*, *mettre sa*

⁴⁵ "À l'impératif, l'identification de 2 en fonction sujet (c'est-à-dire celui à qui l'ordre s'adresse) est laissée à la situation. Cependant une liaison en /-z/ est automatique devant pronom à voyelle initiale du groupe verbal" (*Va !*, mais *Prends-en*, *Vas-y*) (Martinet, 1995, p. 53). Par ailleurs, les personnels 4 («1^{re} personne du pluriel») et 5 («2^e personne du pluriel») en fonction sujet sont exprimés par une partie de leur monème discontinu postposée et agglutinée au monème verbal (*Allons ! Allez !*).

veste, mettre sa voiture au garage). La précision de ces dernières contraintes revient cependant au dictionnaire et non à la grammaire (Martinet, 1995, p. 14). Ainsi, "les fonctions [grammaticales] autres que le sujet introduisent, en principe, des **expansions** __ la tradition dit des «compléments» __ c'est-à-dire des segments qui ne font pas partie du minimum nécessaire pour constituer un énoncé viable" (Martinet, 1995, p. 159).

Ici s'achève la présentation d'éléments théoriques tirés de la syntaxe fonctionnelle du français, de même que la construction du réseau conceptuel encadrant notre recherche à l'intérieur du champ de la didactique du français.

Apport du réseau conceptuel à la recherche

Comme l'affirme Van der Maren (1995, p. 65), lorsqu'une recherche a pour enjeu la résolution fonctionnelle d'un problème relevant de la pratique pédagogique, elle ne se pose pas la question "de l'exhaustivité" des théories auxquelles elle réfère, mais elle se pose plutôt "essentiellement la question des moyens et de la fonctionnalité de leur emploi", "quels que soient les fondements théoriques de ces solutions". Le réseau conceptuel que nous avons construit à partir de trois axes théoriques est donc avant tout au service de l'élaboration d'une solution par rapport au problème général formulé précédemment (1.3, p. 5).

Ainsi, c'est principalement en recourant au concept de compétence à écrire, à la catégorisation des activités d'apprentissage de l'écriture (pratiques de communication complète et signifiante et activités de structuration), de même qu'aux notions d'organisation des connaissances en schémas, d'outils de travail et de modes de représentation des connaissances définis par les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture, que nous pourrions préciser le problème de recherche (en 2.2.1), puis formuler l'objectif, définir ses deux composantes (en 2.2.2 et 2.2.3) et élaborer une méthodologie pour les rendre opérationnelles (chapitre 3). La conception socio-cognitiviste du développement cognitif par le biais des interactions sociales (rôle des interactions verbales, des

pairs experts et des outils de travail) et en terme de passage à des niveaux supérieurs d'abstraction-généralisation influencera grandement l'élaboration du programme d'intervention pédagogique relié à l'une des composantes de l'objectif de recherche. Ces principes socio-cognitivistes rendront aussi pertinente une mise à l'essai du programme auprès de tous les élèves dysphasiques du groupe classe, alors que seulement trois jeunes scripteurs seront sélectionnés comme sujets de recherche.

Outre les concepts principaux de monème, de syntagme et de phrase, ainsi que le système de classification grammatical des monèmes, nous retiendrons de la théorie de la syntaxe fonctionnelle certaines règles syntaxiques qui obligent la présence et l'utilisation correcte de monèmes de certaines classes dans des rapports donnés pour constituer des énoncés corrects en langue française; à partir de ces règles, nous pourrons mieux cerner les erreurs syntaxiques observées dans les textes écrits par nos élèves dysphasiques, puis définir l'objet d'évaluation de la recherche et, finalement, sélectionner les contenus d'enseignement/apprentissage visés par l'intervention pédagogique. Deux règles seront au cœur du programme d'intervention élaboré dans le cadre de la recherche : celle de la constitution de l'énoncé minimum d'une phrase, à partir d'un prédicat et de son actualisateur, et la règle de l'actualisation d'un nom commun dans une phrase par un monème de la classe des actualisateurs du nom.

De son côté, la théorie descriptive de la dysphasie, qui permet de mieux comprendre les répercussions des troubles du langage oral sur l'apprentissage de l'abstraction-généralisation de règles syntaxiques à respecter dans la production de textes au primaire, nous fournit un cadre de référence pour la description des caractéristiques individuelles des sujets dysphasiques choisis pour les fins de la recherche (déficits langagiers prédominants dans les différents types ou syndromes de dysphasie et troubles souvent associés; voir 5.1.1, 5.2.1 et 5.3.1). Elle apporte également des principes d'intervention dont nous tiendrons compte dans l'élaboration du programme destiné à de tels élèves (chapitre 4) :

importance d'un soutien visuel à l'apprentissage (d'où l'élaboration d'un matériel d'intervention de type "représentations visuelles schématiques"), de la répétition de contenus, de consignes ou d'activités (d'où un modèle type d'activité de structuration) et de situations de communication signifiantes (d'où des pratiques d'écriture complètes et signifiantes reliées à une démarche interdisciplinaire d'enseignement/apprentissage).

En somme, le cadre conceptuel construit à partir de théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture, d'une théorie descriptive de la dysphasie et de la théorie de la syntaxe fonctionnelle pourra appuyer les autres principales composantes de la présente recherche.

Voyons maintenant ce qui en est de la précision du problème de recherche et de la formulation d'un objectif orienté vers sa solution.

2.2 Précision du problème et objectif de recherche

2.2.1 Précision du problème

Le cadre conceptuel permet de mieux délimiter le problème de recherche déjà exposé dans ses grandes lignes au premier chapitre, et ce, sous deux volets : celui de l'apprentissage et celui de l'enseignement.

Nos élèves dysphasiques présentent des difficultés d'**apprentissage** de la *compétence syntaxique à écrire*, difficultés qui se manifestent dans *l'aspect syntaxique de la composante linguistique des textes* qu'ils produisent. On observe de fréquentes *erreurs syntaxiques* dans les phrases déclaratives de leurs textes (expressifs, informatifs ou narratifs), *produits en situations complètes de pratique d'écriture* (incluant une intention réelle de communication), et ce, *malgré une*

révision guidée précédant la rédaction de la version finale du texte. Les erreurs observées sont principalement de deux types :

1. **a) omission** de monèmes de certaines classes dont la présence est requise :

- pour constituer l'**énoncé minimum** : **prédicat** à copule ou non (de la classe des verbes, à l'indicatif présent ou déterminé par une modalité, de la classe des noms ou des adjectifs) (*au printemps, ? 40 km / h sur l'eau; c'était ?; les lamelles sont des ?*) et **actualisateur de prédicat**, en fonction sujet ou non (de la classe des noms, des noms propres, des pronoms, avec ou sans copule, ou de la classe des présentatifs) (*? est comme une grenouille; ? contient du gaz; les vacances ? samedi et dimanche; ? le volant et la force de la personne qui contrôle la machine*);
- pour exprimer l'actualisation d'un nom : **actualisateur du nom** en tête du syntagme nominal (article ou assimilé, parfois amalgamé) (*ils peuvent nager avec ? palmes; les parties sont le chapeau, ? anneau, ? pied*);
- pour marquer une fonction, reliant deux monèmes ou deux propositions, qui n'est ni marquée par la position relative du déterminant par rapport au noyau ni incluse dans le sens même du monème déterminant : **fonctionnel** de la classe des prépositions (*je joue ? mes amis*) ou des subordinants (*il faut ? je touche*);

b) omission d'une partie d'un monème discontinu :

- de l'aspect parfait, en l'occurrence l'*auxiliaire*, quand le scripteur choisit d'en faire une détermination d'un prédicat verbal (*il ? bu tout le lait*);

2. **utilisation incorrecte** de monèmes dont la présence est requise pour exprimer ou marquer un rapport syntaxique : choix d'une unité⁴⁶ non appropriée ou d'une forme⁴⁷ non appropriée d'une unité dans la classe des pronoms personnels en fonction sujet (*moi il joue et je aime les blocs*), dans la classe des prépositions (*mon horaire d'aller travailler; les rames c'est utile de avancer*), dans celle des actualisateurs du nom, éventuellement amalgamés à un fonctionnel (*il mange au pain; le rat va le parc*), dans celle des modes ou de l'aspect pour déterminer un prédicat verbal à sujet (*le chat partir vite; j'ai allé; il a finir*).

En somme, compte tenu de leur âge et de leur degré scolaire, nos élèves dysphasiques présentent dans leurs textes des erreurs syntaxiques qui manifestent un faible niveau de compétence quand il s'agit de formuler leurs idées en respectant les règles de la syntaxe française. Ils ont une grande difficulté à atteindre l'objectif 2.1 formulé dans le programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994, p. 30) : "structurer ses phrases selon les règles de la syntaxe".

Par ailleurs, en ce qui concerne l'**enseignement** de l'aspect syntaxique en production écrite, nous constatons que les moyens didactiques utilisés jusqu'à maintenant n'ont pas permis d'intervenir efficacement face à ce problème. En fait, nous ne disposons :

⁴⁶ Il est question ici du sens ou signifié de l'unité choisie en fonction des règles syntaxiques et du contexte de la phrase. Ainsi, écrire la préposition *dans* plutôt que *sur* dans la phrase *il met le verre dans la table* relève de ce type d'erreur; il y a bien présence d'un fonctionnel pour marquer une fonction spatiale, mais ce fonctionnel est mal choisi pour exprimer le sens de cette relation. Donner une détermination à un monème verbal employé comme prédicat à sujet en choisissant l'unité "infinitif" dans la classe des modes correspond aussi à ce type d'erreur syntaxique (Martinet, 1995, pp. 113, 158).

⁴⁷ Cet aspect relève principalement de la morphologie d'un signifiant (*à le* au lieu de *au*). Cependant, dans le cas des amalgames, un signifié peut aussi être en cause : l'utilisation incorrecte d'un actualisateur du nom qui devrait être amalgamé à une préposition peut supposer l'omission du fonctionnel (utilisation de *le*, seul, au lieu de *au* : omission de *à*).

1. ni d'un ensemble organisé d'activités d'enseignement de type "acquisition systématique de connaissances et de stratégies", activités dites aussi de "structuration", orientées vers l'apprentissage de concepts et règles syntaxiques reliés aux types d'erreurs identifiées ci-haut, ainsi que vers l'apprentissage de stratégies de révision de l'application de ces règles dans des phrases écrites;
2. ni d'un matériel didactique d'accompagnement, de type "fiches de travail" et "outils de travail", adapté à nos élèves dysphasiques, pour guider l'abstraction/généralisation, puis permettre la représentation imagée de concepts et règles syntaxiques reliées aux types d'erreurs relevées précédemment et, enfin, pour servir d'outil de référence au cours du sous-processus de révision de l'aspect syntaxique des phrases écrites;
3. ni d'une démarche favorisant l'utilisation d'"outils de travail" et le transfert de connaissances et stratégies acquises en situations structurées dans des situations de pratique d'écriture.

En ce qui a trait aux activités d'enseignement/apprentissage, il existe déjà des descriptions d'activités types ou d'exercices portant sur la syntaxe (Lebrun, 1985, p. 93-136). Pour leur part, Guillemette, Létourneau et Raymond (1992, 1994) en proposent dans leurs guides pédagogiques et cahiers d'activités de la série *Mémo*. On connaît également la «technique des axes», qui est à la base d'activités d'enseignement/apprentissage des opérations syntaxiques d'ajout, de retrait ou de déplacement de mots, sur l'axe syntagmatique de la phrase, et de l'opération de substitution, sur l'axe paradigmatique (Gouvernement du Québec, 1997; Gouvernement du Québec, sans date; Francœur-Bellavance et Boulanger, 1993). Cependant, ces moyens pédagogiques ne sont pas adaptés aux élèves dysphasiques, dont le langage oral est affecté par des troubles syntaxiques et chez qui les déficits cognitivo-verbaux entravent le développement d'habiletés méta-syntaxiques et l'apprentissage normal des catégories grammaticales. Ces moyens ne sont pas conçus en fonction de l'élimination ou de la correction

d'erreurs de formulation telle l'“omission induite de monèmes” mais visent avant tout l'apprentissage de stratégies pour l'*amélioration* ou l'enrichissement de l'aspect syntaxique des phrases écrites : ajout de déterminations pour préciser le sens, soustraction pour éviter des répétitions inutiles, donner plus de concision ou lier des idées dans un énoncé, déplacement associé à une pronominalisation, à une mise en évidence ou à une variation des tournures de phrases.

Aussi, face au problème d'apprentissage qui nous intéresse, le besoin de moyens didactiques spécifiques demeure entier.

2.2.2 Formulation de l'objectif de recherche

Étant donné la délimitation du problème de recherche à l'intérieur de deux volets, l'un concernant l'apprentissage de l'aspect syntaxique de la langue en production écrite et l'autre son enseignement, étant donné aussi l'éclairage apporté par le cadre conceptuel, l'**objectif de recherche** qui vise à résoudre ce problème présente également deux composantes. Cet objectif consiste à :

1. **élaborer et mettre à l'essai auprès de certains de nos élèves dysphasiques un programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite**, programme incluant deux types d'activités, d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies et de pratique d'écriture, ainsi qu'un matériel didactique d'accompagnement,
2. **puis évaluer les changements**, survenus après l'intervention, **concernant la compétence linguistique syntaxique** de ces élèves **dans leurs productions écrites**.

2.2.3 Définition de la première composante de l'objectif

La première composante de l'objectif a pour noyau la mise en place d'un **programme d'intervention pédagogique**. Dans le contexte de la présente recherche, l'expression "intervention pédagogique" prend deux sens.

D'abord, dans un sens large, l'intervention pédagogique doit être considérée comme la **démarche centrale de recherche** utilisée; c'est la "démarche de fond de [notre] recherche-action" et, à ce titre, elle "comprend un certain nombre d'étapes obligatoires qui permettent de la distinguer d'une intervention quotidienne ou d'un simple changement opéré dans l'enseignement" (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 54). La notion de *programme* correspond d'ailleurs à cette idée qu'il s'agit d'un ensemble organisé d'étapes à franchir au cours de l'intervention. Puisque le programme se présente comme une façon de faire structurée, objectivée et appuyée sur des bases théoriques explicites, on peut y associer aussi l'idée d'un modèle d'action (Saint-Laurent, Giasson, Simard et al., 1995). Les étapes de la démarche d'ensemble de la recherche seront présentées dans le prochain chapitre portant sur la méthodologie.

En un sens plus spécifique, l'expression "intervention pédagogique" renvoie à ce qui a trait, à l'intérieur de la démarche de recherche, aux actions pédagogiques elles-mêmes, posées dans l'intention d'apporter des changements dans une situation donnée et de résoudre le problème formulé. En effet, le terme *intervention* signifie "(l')action d'agir consciemment et volontairement dans des situations bien précises, dans le but de les modifier ou de les influencer" (Legendre, 1993, p. 756) et l'intervention est dite *pédagogique* lorsqu'elle se réalise *dans une situation pédagogique*. Qu'est-ce donc qu'une situation pédagogique ?

Selon le modèle "SOMA", une situation pédagogique se définit comme une un système où des *relations pédagogiques* s'établissent en présence de quatre

catégories d'éléments : le *sujet* ("S" : l'apprenant ou l'élève), l'*objet* ("O" : les contenus et objectifs d'apprentissage), l'*agent* ("A" : l'ensemble des ressources humaines —l'enseignant— et matérielles concourant à l'intégration de l'objet par le sujet) et le *milieu* ("M" : l'infrastructure humaine et matérielle présente dans un temps donné) (Legendre, 1983, pp. 270-281). La situation comporte trois types de relations pédagogiques : la relation d'*apprentissage* entre le sujet et l'objet, la relation d'*enseignement* entre l'agent et le sujet et la relation *didactique* entre l'agent et l'objet. Dans le cadre du modèle SOMA, l'intervention pédagogique est alors conçue comme une "action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique" (Legendre, 1993, p. 757).

Comment cette définition se concilie-t-elle avec le fait que la présente recherche se situe dans le champ d'étude de la *didactique* du français langue maternelle ?

D'après le modèle proposé par Gagné, Lazure, Pastiaux-Thiriart et al. (1991) (voir la figure 1, p. 11), auteurs pour lesquels le terme "didactique" prend un sens plus englobant que celui donné par Legendre, un objet participe à ce champ d'étude si un aspect du pôle des *composantes langagières* (l'objet d'apprentissage "O" selon le modèle de Legendre) est couplé avec un aspect de l'un des trois autres pôles du champ (1. l'enseignant/l'établissement et l'enseignement : soit "A", "M" et "A-S", 2. l'élève et l'apprentissage/développement : "S" et "S-O", 3. les interactions verbales dans la relation "A-S").

Par rapport à ce dernier modèle et au modèle SOMA, on peut désormais affirmer que l'intervention pédagogique mise en place dans la présente recherche concerne, dans le champ de la didactique du français, les actions qui s'inscrivent dans les *relations pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage d'un aspect des composantes langagières ciblé comme objet d'apprentissage* : la syntaxe des phrases en production écrite. Des **activités d'enseignement/apprentissage**,

ainsi qu'un **matériel didactique** d'accompagnement sont donc planifiés et réalisés à l'intérieur d'un **programme** d'intervention pédagogique, et ce, selon un cadre d'élaboration qui conduit à la mise sur pied de modules d'enseignement/apprentissage. Le **cadre d'élaboration** du programme et son **cadre de mise à l'essai** sont décrits dans le prochain chapitre (en 3.2). Les deux types d'activités d'enseignement/apprentissage déjà présentés dans le cadre conceptuel s'y retrouvent : 1. des *activités d'acquisition systématique* de connaissances et stratégies, favorisant beaucoup le travail en groupe classe et en dyades, pour l'abstraction/généralisation de concepts et de règles syntaxiques et pour l'apprentissage de procédures de révision, 2. des *activités de pratique d'écriture* en situation complète et signifiante de communication (planification, mise en texte, révision et diffusion), s'inscrivant dans une approche d'interdisciplinarité (enseignement/apprentissage du français en relation avec les sciences). Pour ce qui est du matériel d'accompagnement élaboré (*fiches* et "*outils de travail*"), il respecte les principes d'intervention auprès d'élèves dysphasiques et tient compte tant des divers modes de représentation (concrète, imagée et symbolique) que de la notion d'étayage mis en évidence par le socio-cognitivism et l'enseignement stratégique. Quant aux interactions verbales enseignant-élèves pendant l'intervention, elles ne font pas partie des actions planifiées, sauf en ce qui concerne la démarche de questionnement oral utilisée pour guider l'abstraction/généralisation des élèves au cours des activités de structuration.

2.2.4 Définition de la deuxième composante de l'objectif

La deuxième composante de l'objectif de recherche a trait à l'**évaluation de changements**, survenus après l'intervention, **concernant la compétence linguistique syntaxique** de certains élèves dysphasiques **dans leurs productions écrites**. Divers aspects de cette évaluation seront traités par la méthodologie de recherche : le procédé méthodologique, le choix des sujets, la technique de prélèvement des données, les procédés de sélection, de codage et d'analyse des données. Quant à l'objet de cette évaluation, soit la **compétence**

linguistique syntaxique dans des productions écrites, il sera précisé dès maintenant.

D'abord, pour ce qui est du concept général de **compétence**, plusieurs auteurs en ont donné une définition. Tardif (1994, p. 83) conçoit celle-ci comme :

un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation et de la Science (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3) y voit, en plus, une dimension affective puisqu'il soutient que la compétence intègre "à la fois des connaissances, des attitudes et des habiletés". Dans la présente recherche, la composante "attitudes" est exclue d'emblée de l'objet d'étude; le concept de compétence n'est considéré qu'en regard de connaissances (déclaratives), savoir-faire ou habiletés (connaissances procédurales et conditionnelles).

Qu'en est-il de l'idée de **compétence linguistique** ? "En didactique des langues, on oppose souvent **compétence linguistique** (sur le code ou la langue proprement dite) à *compétence langagière* (à la fois sur le code et les autres aspects de la communication)", qui inclut des habiletés pragmatiques par exemple, alors que la compétence linguistique ne concerne que "le savoir relatif à la langue, comme code dans le sens strict du terme : structures phoniques, grammaticales, lexicales, sémantiques, stylistiques, y compris leurs variations sociolinguistiques" (Legendre, 1993, p. 224).

Étant donné que, dans le cadre notre recherche, nous nous intéressons à la syntaxe, un "chapitre" de la grammaire comme dirait Martinet (1995), il apparaît pertinent de traiter de l'objet d'observation en terme de compétence **linguistique** plutôt que de compétence langagière.

La théorie de la grammaire générative a grandement contribué à développer le concept de compétence linguistique. Sa position "générative" est la suivante :

Placé dans tel environnement linguistique donné, ces connaissances [innées, communes à tous les locuteurs,] sont activées et permettent à chaque locuteur de se développer une grammaire, c'est-à-dire un ensemble de règles et de principes permettant de générer un ensemble infini de phrases bien formées. Cette grammaire du locuteur représente sa COMPÉTENCE (Germain et LeBlanc, 1982, p. 57).

La grammaire générative considère ainsi la compétence linguistique comme un "système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre infini d'énoncés, conférant une dimension créatrice à la langue" (Legendre, 1993, p. 223).

La présente recherche, de son côté, ne s'intéresse pas aux présupposés *explicatifs* de la possibilité de développement de la compétence linguistique chez tous les humains, comme les postulats innéistes posés par la grammaire générative (les "universaux"). Par ailleurs, elle reconnaît l'objet "compétence linguistique" comme **susceptible de se développer** (des changements pourraient être observés dans cet objet) à l'intérieur d'un environnement linguistique donné, qui est, dans le cas qui nous occupe, celui de la **langue française**. Ajoutons aussi que, dans cette recherche, la "compétence linguistique" est limitée à la **production** d'énoncés et non à leur compréhension.

Puisque c'est la production d'énoncés écrits qui retient l'attention, il convient de donner une définition de la **compétence à écrire**. Selon les concepteurs du modèle tridimensionnel de la compétence à écrire déjà présenté dans le cadre conceptuel, "la compétence d'un scripteur peut être définie comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à la production d'une communication écrite correcte" (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 260). Cette compétence du scripteur intervient dans les phases de son processus d'écriture et affecte, sous différents aspects, le texte produit (revoir

figure 8, p. 36). Sous l'aspect "*langue écrite*" d'un texte produit par un scripteur, la compétence consiste, affirment Gagné, Lalande et Legros (1995, p. 262), "à produire un texte qui soit conforme au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue écrite". Prenant largement appui sur cette définition, nous limitons l'objet d'investigation d'abord à la dimension **texte produit** de la *compétence à écrire* et, ensuite, sous la composante "**langue**" du texte produit, nous le restreignons à la *conformité des phrases à certaines règles de la syntaxe française*.

Comment rendre opérationnelle une telle définition de la compétence linguistique syntaxique à produire, dans des textes, des phrases conformes à la syntaxe française ? Pour répondre à cette question, tournons-nous d'abord, encore une fois, vers la grammaire générative. Elle apporte certains éléments de clarification à un concept auquel il est besoin de se référer : celui de **performance**.

En linguistique, selon la grammaire générative, c'est "la manifestation de cette compétence [du locuteur] qui se nomme la PERFORMANCE. La performance, c'est l'activité d'encodage et de décodage proprement dite, les actes de paroles" (Germain et LeBlanc, 1982, p. 57). Chomsky (1957) et les tenants de la grammaire générative-transformationnelle voient dans la performance d'un locuteur d'une langue un processus d'*actualisation* de sa compétence pour produire et interpréter des "énoncés concrets" et nouveaux de cette langue, en situation réelle de communication. Alors que la compétence correspond à la "connaissance" d'une langue, la performance est "l'utilisation effective du langage" dans cette langue (Tellier, 1995, p. 33). En somme, la performance actualise la compétence dans un temps et un espace donnés, à travers des *comportements* particuliers.

De même, en écriture, la performance est considérée comme un **acte** au cours duquel la compétence à écrire est activée : "l'acte d'écrire, affirment Gagné, Lalande et Legros (1994, p. 263), constitue une performance fort complexe, qui

mobilise une compétence tout aussi complexe". Dans le domaine de la didactique, la performance peut, par ailleurs, être traitée en terme de "résultat individuel d'un élève (...) [ou de] résultats ou ensemble de résultats obtenus à une épreuve dont les conditions ont été bien précisées" (Legendre, 1993, p. 977).

On retiendra des considérations précédentes que la compétence linguistique syntaxique en écriture ne peut être observée directement, que c'est la **performance syntaxique** d'un scripteur, dans une situation de production d'énoncés ou de textes, qui peut être objet d'observation. Cette performance peut, par ailleurs, être vue à la fois comme un acte, le *processus* composite d'écriture, et comme le résultat de cet acte ou le *produit* : le texte.

Dans notre recherche, il sera question d'une observation de performances syntaxiques individuelles qui s'effectue à partir de l'examen de l'**aspect syntaxique de la langue écrite** utilisée dans les phrases de **textes produits** par certains de nos élèves, et ce, en regard d'*indicateurs* qui permettent de porter un jugement sur la **conformité** ou non de ces phrases aux **règles de la syntaxe** française. Qu'en est-il de ces indicateurs ?

La définition d'**indicateurs de performance** doit permettre de fonder un jugement quant aux *qualités syntaxiques* des *phrases* du texte produit, en regard de *critères* tirés de la théorie de la syntaxe fonctionnelle.

Au cours de l'investigation, des syntagmes "phrases écrites" doivent d'abord, bien sûr, être délimités, que ces unités soient syntaxiquement correctes ou non. Pour ce faire, on a recours à la définition de la *phrase* donnée par la syntaxe fonctionnelle : "l'ensemble des monèmes qui sont reliés par des rapports de détermination ou de coordination à un même prédicat ou à plusieurs prédicats coordonnés" (Martinet, 1985, p. 17). La phrase, on l'a vu, constitue une unité de communication, un "syntagme, naturellement sans marque de dépendance" (Martinet, 1979, p. 20) et, à l'écrit, il ne nous importera pas que le scripteur ait indiqué correctement ou non les limites de ses phrases au moyen de signes de

punctuation (majuscule et point). Toutes les phrases sont évaluées, qu'elles soient déclaratives, impératives, exclamatives, voire interrogatives⁴⁸ et quel que soit leur degré de complexité en regard de la subordination ou de la coordination. Cette dernière position rejoint celle du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997, p. 16) dans ses *Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture au primaire* :

On n'a pas retenu ici les appellations présentées dans le programme en termes de «phrases simples et phrases complexes» parce que (...) on croit que de la 1^{re} à la 4^e année, s'il manque des mots ou si l'ordre des mots est incorrect, il faut les considérer peu importe où l'erreur se trouve dans la phrase.

Quant aux phrases à forme négative, elles sont aussi examinées à partir des critères formulés ci-dessous, lesquels n'incluent pas la présence et la position correcte des deux parties du monème discontinu de l'adverbe de négation (*ne + pas* ou *jamais*), exigence formulée dans le programme de français pour la 3^e année du primaire.

Pour ce qui est des critères eux-mêmes, choisis pour juger de la conformité d'une phrase à la syntaxe française, il s'agit du respect des règles syntaxique suivantes :

1. la présence de monèmes employés comme constituants obligatoires de **l'énoncé minimum** : le **prédicat**, à copule ou non, et son **actualisateur**, en fonction sujet ou non, accompagné d'une copule pour un prédicat à copule;
2. la présence d'un monème de la classe des **actualisateurs du nom**, articles ou assimilés (possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis), éventuellement amalgamés, lorsqu'il y a occurrence d'un nom commun, sauf quand deux noms

⁴⁸ La syntaxe des phrases interrogatives fait l'objet d'un apprentissage systématique et d'une évaluation sommative à partir de la 4^e année du primaire (Gouvernement du Québec, 1994, pp. 30-31); bien que nos élèves ne soient pas encore en 4^e année, nous choisissons d'analyser quand même ces phrases dans notre recherche, mais seulement sous l'angle des critères énoncés plus bas. L'ordre prédicat - sujet ne sera pas pris en compte.

s'actualisent mutuellement (*ils sont comme chat et chien*) ou dans certains synthèmes (*faire affaire, arc-en-ciel*);

3. la présence d'un monème **fonctionnel** de la classe des prépositions (amalgamé ou non) ou des subordonnants⁴⁹ («conjonctions de subordination») pour exprimer un rapport, entre deux monèmes ou deux propositions, qui n'est ni inclus dans le sens du monème déterminant, ni marqué par la position relative des monèmes mis en relation (*le chat du garçon; je veux que tu arrives vite*);
4. la présence d'une modalité verbale comme déterminant d'un *monème verbal* lorsque ce dernier est *prédictat* ou *prédicatoïde à sujet* (sans copule) et qu'il n'est pas à l'indicatif présent ("verbe nu") : monème de la classe des **temps** (imparfait, futur), monème discontinu "parfait"⁵⁰ (passé composé) de la classe de l'**aspect** "amalgamé dans des syntagmes formés des verbes auxiliaires (*il a* et (*il est* et du participe parfait simple [participe passé]" (Martinet, 1979, p. 128), monème de la classe des **modes personnels**⁵¹ (impératif, subjonctif), des **voix** (passif, réfléchi) ou encore de la **vision** (conditionnel).

⁴⁹ Le programme d'intervention pédagogique n'inclut pas d'activités d'enseignement/apprentissage systématique du rôle et de la valeur de certains subordonnants. La règle énoncée en fait même mention parce que, d'une part, ils font partie des fonctionnels et que, d'autre part, la présence des subordonnants pour marquer la relation de subordination est exigée lors de l'évaluation de la syntaxe des phrases produites dans le cadre des épreuves d'écriture au primaire : "au primaire, on pourrait exiger que l'élève marque le rapport de subordination entre les phrases, mais avoir une tolérance sur le choix du bon mot (conjonction ou locution conjonctive, pronom relatif)" (Gouvernement du Québec, 1997, p. 78). La présence des subordonnants demeure objet d'observation dans les textes, mais objet secondaire dans cette recherche.

⁵⁰ "Du point de vue de ce que veut communiquer celui qui parle, *il a chanté* s'analyse donc en trois valeurs de sens : 3 M [3^e singulier au Masculin] + 'chante' + '[passé] accompli'. Les deux premières valeurs s'identifient respectivement à /il/ et à /sat-/ et la troisième au discontinu /a...-e /. Ce troisième monème sera désigné ci-après comme le parfait" (Martinet, 1979, p. 99).

⁵¹ "On distingue traditionnellement l'infinitif et le participe [présent] des autres modes en les désignant comme «non personnels», ce qui veut dire, non qu'ils ne puissent être déterminés par un pronom personnel (*Il vient me VOIR, Je viens lui DIRE*), mais qu'ils ne sont pas susceptibles de recevoir les appendices formels du type *-ons, -ez*, annexes des personnels en fonction sujet. La caractéristique beaucoup plus intéressante de ces deux modes est le fait que les syntagmes qu'ils forment avec le monème verbal ont des comportements syntaxiques particuliers qui diffèrent sensiblement de celui du monème verbal nu ou accompagné des modalités autres que celles d'infinitif ou de participe" (Martinet, 1979, p. 112).

La violation de l'une de ces règles, qui imposent la présence de monèmes de certaines classes dans des conditions qu'on retrouve à l'intérieur de phrases, est considérée comme une erreur syntaxique de type *omission indue*. La dernière règle s'applique, bien sûr, dans la mesure où un prédicat (prédicatoïde) est présent dans une phrase. Le cas d'omission d'un auxiliaire, lorsqu'un verbe est déterminé par l'aspect "parfait", contrevient à cette règle⁵².

Un deuxième type d'erreur syntaxique peut être commis en regard des règles énoncées. Il s'agit d'une *utilisation incorrecte* de monèmes dont la présence est requise pour exprimer ou pour marquer un rapport syntaxique : choix d'une *unité non appropriée* ou d'une *forme non appropriée* d'une unité (voir les notes de bas de page, p. 82) dans la classe des pronoms personnels en fonction sujet, dans la classe des prépositions, dans celle des actualisateurs du nom, éventuellement amalgamés à un fonctionnel, enfin, dans celle des modes ou de l'aspect pour déterminer un prédicat verbal à sujet. L'utilisation incorrecte du mode infinitif ou de l'auxiliaire de l'aspect parfait pour déterminer un prédicat verbal à sujet relève de ces derniers cas (*le chat partir vite; il a finir; j'ai allé*).

En bref, l'objet principal d'observation est la **compétence linguistique syntaxique du scripteur telle qu'elle se manifeste dans les textes qu'il produit**, c'est-à-dire sa **performance syntaxique** établie en fonction des **indicateurs** définis à partir de la théorie de la syntaxe fonctionnelle.

Quant aux *changements* qui peuvent être observés au niveau de cet objet, ils sont *qualitatifs* : modifications quant aux types de règles non respectées et aux types de fautes commises, ou *quantitatifs* : modifications du nombre d'erreurs commises. En raison de leur contribution à l'analyse des changements d'ordre syntaxique, certains objets d'observation secondaires sont considérés au

⁵² À titre d'exemple, un scripteur écrit la partie "participe parfait simple" (participe passé) du monème discontinu, mais ne fait pas précéder le monème verbal d'un auxiliaire (*le chat ? bu*).

cours de l'investigation : le nombre de phrases par texte, le nombre de mots par phrase et par texte, ainsi que le type de propositions et leur nombre par texte. Ainsi, une augmentation ou une diminution du nombre total d'erreurs par texte pourra être analysée en fonction du nombre de mots écrits dans chaque texte.

Comme on cherche dans ce cas à mettre en rapport le nombre d'erreurs commises au niveau des monèmes d'un texte avec le nombre de mots de ce texte, alors qu'on sait qu'un mot peut correspondre à plus d'un monème (par exemple, le syntagme verbal *finir* ou l'amalgame *au*) et un monème à plus d'un mot (le présentatif *il est*), certaines précautions méthodologiques doivent être prises pour contrer les écarts possibles (entre le nombre de monèmes d'un texte et le nombre de mots) ou, du moins, pour rendre ces différences relativement constantes au cours de l'évaluation des différents textes. Ainsi, outre les précautions qui tendent à rendre l'application de la méthode de correction et d'analyse (expliquée au chapitre suivant) la plus uniforme possible, on veillera à ne jamais compter plus d'une erreur de monème par mot⁵³.

La mise en relation entre le nombre d'erreurs commises par un scripteur dans un texte et le nombre de mots écrits dans le texte permet d'obtenir un certain *pourcentage* d'erreurs; dans le cadre de la présente recherche, une telle analyse quantitative rend possible l'examen de variations, chez un même scripteur, entre des résultats obtenus, à différents moments, par rapport à des textes de différentes longueurs.

Cette forme d'analyse quantitative des erreurs est mise de l'avant dans les grilles de correction proposées par le ministère de l'Éducation lors des épreuves d'écriture du primaire. Les guides de correction expliquent, en effet, que la compétence syntaxique d'un scripteur doit être évaluée quantitativement à

⁵³ Par exemple, l'omission induite d'un prédicat verbal compte pour une seule faute (*il avait faim et il ? du poulet*), même si, dans le contexte, ce monème verbal aurait pu ou aurait dû recevoir la détermination d'un monème de temps comme l'imparfait (*mangeait*). À chaque omission d'un amalgame (*au*), on ne compte qu'une faute, et ce, dans tous les textes évalués.

partir des critères établis pour chaque degré scolaire; des erreurs peuvent ainsi être identifiées dans les phrases d'un texte, puis leur nombre est mis en relation avec le nombre de mots écrits dans ce texte et le rapport obtenu est comparé à un seuil de réussite fixé pour le degré scolaire (Gouvernement du Québec, 1997). Pour l'évaluation de l'indicateur "les phrases sont bien construites", compte tenu de critères définis pour le sens, la présence et l'ordre des mots, ainsi que leur relation au moyen de prépositions, le ministère de l'Éducation suggère qu'un seuil de 1% de fautes dans la performance syntaxique d'un élève qui termine sa 3^e année corresponde à une compétence syntaxique jugée *acceptable*. Un élève qui fait 2% de fautes de syntaxe (1 faute pour un texte court : moins de 100 mots; 2 fautes pour un texte moyen : de 100 à 149 mots; 3 ou 4 fautes pour un texte long : 150 mots et plus) manifeste une compétence *peu acceptable* dans cet aspect du français écrit. Enfin, s'il présente plus de 2% de fautes dans un texte, sa compétence est jugée *inacceptable*.

Pour notre part, bien que les critères formulés et les seuils de réussite fixés par le ministère de l'Éducation pour l'évaluation sommative des élèves du primaire puissent guider en partie notre interprétation des résultats, nous tentons avant tout de voir s'il se produit des *changements* dans les performances syntaxiques des sujets en regard des indicateurs de performance énoncés plus haut, et dans quelle mesure. L'analyse pourrait en effet montrer qu'un scripteur en grande difficulté d'apprentissage manifeste une amélioration de sa compétence syntaxique (diminution du pourcentage d'erreurs), tout en restant en deçà d'un seuil de réussite fixé pour son degré scolaire.

2.2.5 Retombées possibles de la recherche

Puisque les deux composantes de l'objectif de recherche ont été définies pour mieux les circonscrire et en favoriser ainsi l'atteinte, la question des retombées possibles de la réalisation de cet objectif peut maintenant être examinée. De toute évidence, il faut penser, à court terme, aux retombées

pratiques pour notre classe : au bénéfice des élèves auprès desquels est mis à l'essai le programme d'intervention, dans la mesure où ce dernier est jugé vraisemblablement efficace, et à notre bénéfice puisqu'une façon de faire et un matériel d'enseignement auront été développés pour répondre à un besoin pédagogique immédiat. Par ailleurs, des retombées pratiques à plus long terme sont aussi envisagées : la réutilisation du programme d'intervention (avec ajustements) auprès de nouveaux élèves dysphasiques inscrits dans notre classe. Enfin, la "façon de faire" de l'enseignement face au problème d'apprentissage de l'aspect syntaxique en production écrite peut être communiquée à d'autres enseignants qui œuvrent auprès de jeunes dysphasiques; le programme d'intervention pourrait constituer une référence ou une source d'inspiration dans leur pratique pédagogique.

Les retombées dont on vient de faire état rejoignent principalement l'aspect pratique ou le volet "action" de la présente recherche-action. Outre la production de connaissances d'action (aspect pragmatique), connaissances qui sont loin d'être négligeables en matière de didactique, on peut considérer aussi l'apport éventuel de certaines connaissances d'ordre "théorique" ou méthodologique, compte tenu bien sûr des limites d'une recherche-action dont l'investigation prend la forme d'une étude de cas et dont le procédé méthodologique mis de l'avant se centre sur la participation de l'enseignant (voir le chapitre 3, particulièrement le 3.2.2.1, 3.2.2.2 et 3.2.2.5).

Ainsi, en ce qui concerne la théorisation de l'action dans le champ de la didactique du français langue maternelle, le *cadre d'élaboration et de mise à l'essai du programme pédagogique*, décrit au prochain chapitre (en 3.2.1), constitue un **modèle d'action**, d'inspiration cognitiviste, pour la planification, la réalisation et l'ajustement d'activités d'*enseignement / apprentissage de la syntaxe en écriture* : des activités de structuration, basées sur une démarche principalement inductive d'apprentissage de concepts et de règles, se coordonnent à des activités de pratique d'écriture en s'appuyant, entre autres, sur le soutien d'un *matériel d'accompagnement* qui accorde une place privilégiée

aux *représentations schématiques visuelles* des connaissances syntaxiques à l'étude.

Finalement, en ce qui a trait à la méthodologie d'investigation, les procédés de *sélection, codage et condensation des données* (avec grille d'analyse) mis en place dans la présente recherche-action (expliqués en 3.2.2.4) apportent un **modèle opérationnel d'évaluation** de l'aspect syntaxique des phrases d'un texte à partir de fondements tirés de la **syntaxe fonctionnelle** du français.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre l'objectif de recherche, la méthodologie mise en place comporte deux niveaux : l'un, d'ordre général, relatif au choix d'une *démarche d'ensemble* et l'autre, plus spécifique, assurant l'*opérationnalisation* de cette démarche. À ce dernier niveau, des éléments théoriques exposés dans le cadre conceptuel viennent orienter le choix des actions à poser. L'élaboration de la méthodologie permet de bien préciser les étapes et opérations à réaliser pour atteindre l'objectif.

3.1 Démarche d'ensemble

La présente recherche en est une de type **recherche-action**. Sa *démarche centrale* d'investigation consiste en une **intervention pédagogique** prenant la forme d'une *innovation structurée*.

Cette forme de recherche vise, d'une part, à transformer la réalité par une intervention pédagogique orientée vers la solution d'un problème concret et, d'autre part, à décrire ou comprendre le changement que le chercheur tente d'induire (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 40, 51-56).

La démarche d'innovation structurée retenue ici comporte sept étapes. Les trois premières initient la mise sur pied du projet de recherche à travers la formulation de la problématique, l'élaboration du cadre conceptuel et la formulation d'un objectif à deux composantes, l'une de l'ordre de l'intervention et l'autre de l'ordre de l'évaluation.

Ensuite, l'étape d'élaboration de la méthodologie, objet de ce chapitre, articule l'opérationnalisation de la démarche d'ensemble choisie, d'une part, autour de la composante "**intervention**", en ce qui a trait à l'*encadrement* de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique, et d'autre part, autour de la composante "évaluation" ou "**investigation**" reliée à l'objet d'étude de la recherche.

La cinquième étape correspond à l'élaboration du programme d'intervention pédagogique et à sa mise à l'essai, au cours de laquelle des ajustements sont effectués et des données d'observation sont prélevées.

À la sixième étape, le chercheur procède à l'évaluation des résultats, constitués par la sélection, le codage et l'analyse des données prélevées, puis interprétés en fonction du programme d'intervention.

Finalement, la dernière étape consiste en la rédaction du rapport de recherche, faisant état du contenu structuré par les composantes des étapes précédentes.

Dans la figure 11 (p. 101; figure reprise à l'annexe I, p. 327⁵⁴), ces sept étapes sont représentées et mises en relation avec les six phases d'une recherche-action de type "innovation structurée" décrites par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989, p. 150). En outre, dans la colonne de droite, un calendrier situe dans le temps la réalisation effective de chacune des étapes de la recherche.

⁵⁴ **Toutes les annexes** auxquelles le texte renvoie sont regroupées dans le **tome 2 de 2**. Lorsqu'une figure ou un tableau présentés dans le tome 1 de 2 sont reproduits en annexe, afin que le lecteur puisse y référer aisément au cours de sa lecture, la mention «repris(e) à l'annexe...», comme d'ailleurs la mention «voir annexe ...», renverra donc toujours au tome 2 de 2.

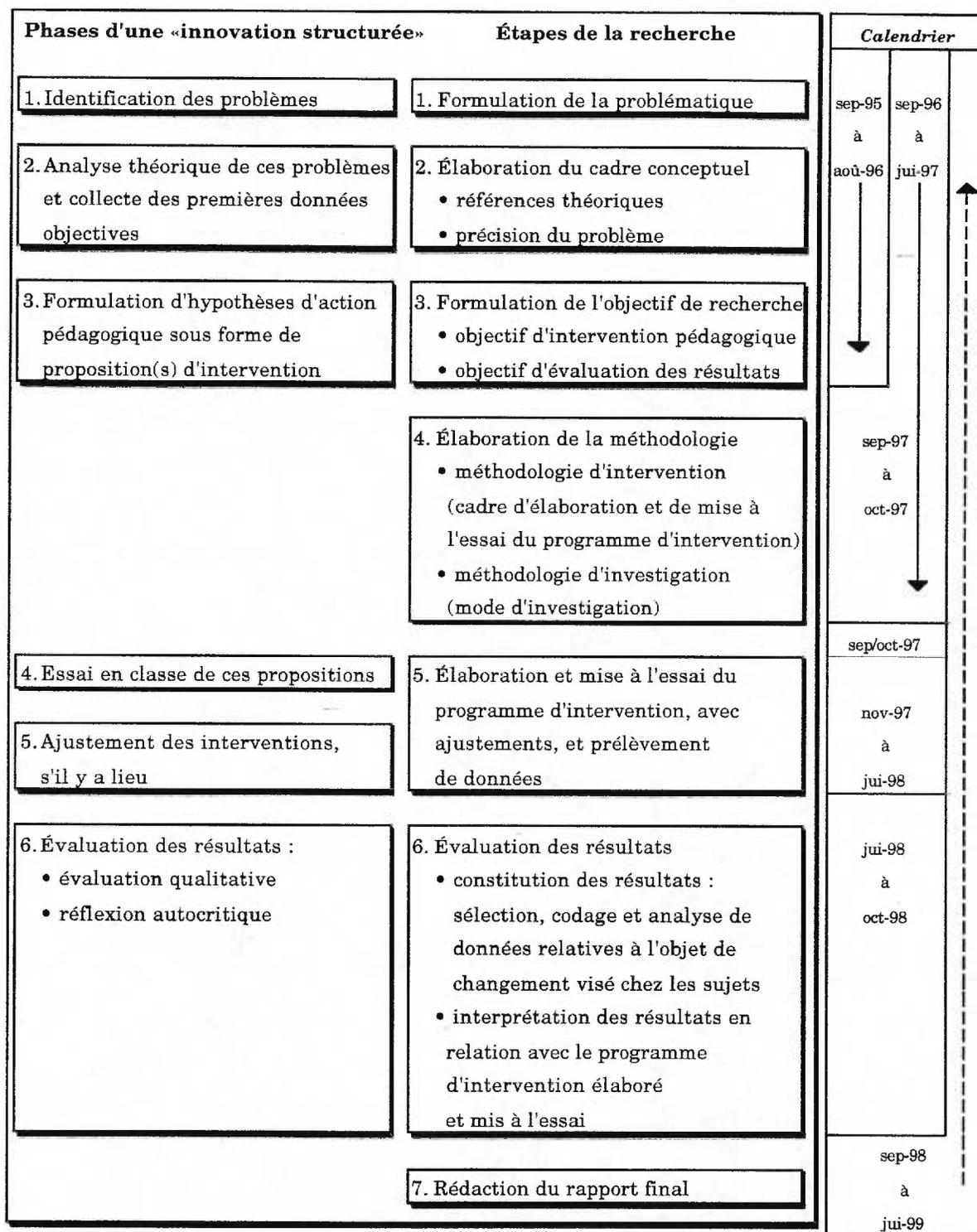


Figure 11 Étapes de la recherche mises en relation avec les principales phases de la démarche de recherche-action de type «innovation structurée» (selon Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 150)

3.2 Opérationnalisation

L'opérationnalisation de la recherche-action s'effectue en regard des deux composantes de l'objectif de recherche et concerne tant les aspects *action* que *recherche*.

En premier lieu, la méthodologie est précisée relativement à l'**intervention pédagogique** : le *cadre d'élaboration* et le *cadre de mise à l'essai* du programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite sont expliqués et modélisés. Il s'agit de bien définir la structure que prend l'action pédagogique novatrice. En second lieu, des choix sont effectués quant à la méthodologie à utiliser pour procéder à l'évaluation des changements concernant la compétence linguistique syntaxique des élèves dysphasiques dans leurs productions écrites. Divers aspects du mode d'**investigation** de la recherche-action sont alors traités : le *procédé méthodologique* retenu, le *choix des sujets*, la *technique de prélèvement des données* et le *plan de recherche*, les *procédés de sélection, de codage et d'analyse des données* et, finalement, les *techniques de contrôle des biais et de la valeur des données*. Examinons cette double opérationnalisation.

3.2.1 Intervention pédagogique

3.2.1.1 Cadre d'élaboration du programme pédagogique

La structure générale, les composantes, ainsi que les relations qui forment le cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique sont modélisés dans la figure 12 (voir p. 103; figure reprise à l'annexe II, p. 329). La case supérieure indique que l'intervention puise ses fondements dans les trois axes du **cadre théorique de recherche** (triple flèche ①), lequel est en accord avec la conception de l'apprentissage et les exigences du programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994). Voyons les différents aspects didactiques pris en compte dans l'élaboration du programme d'intervention.

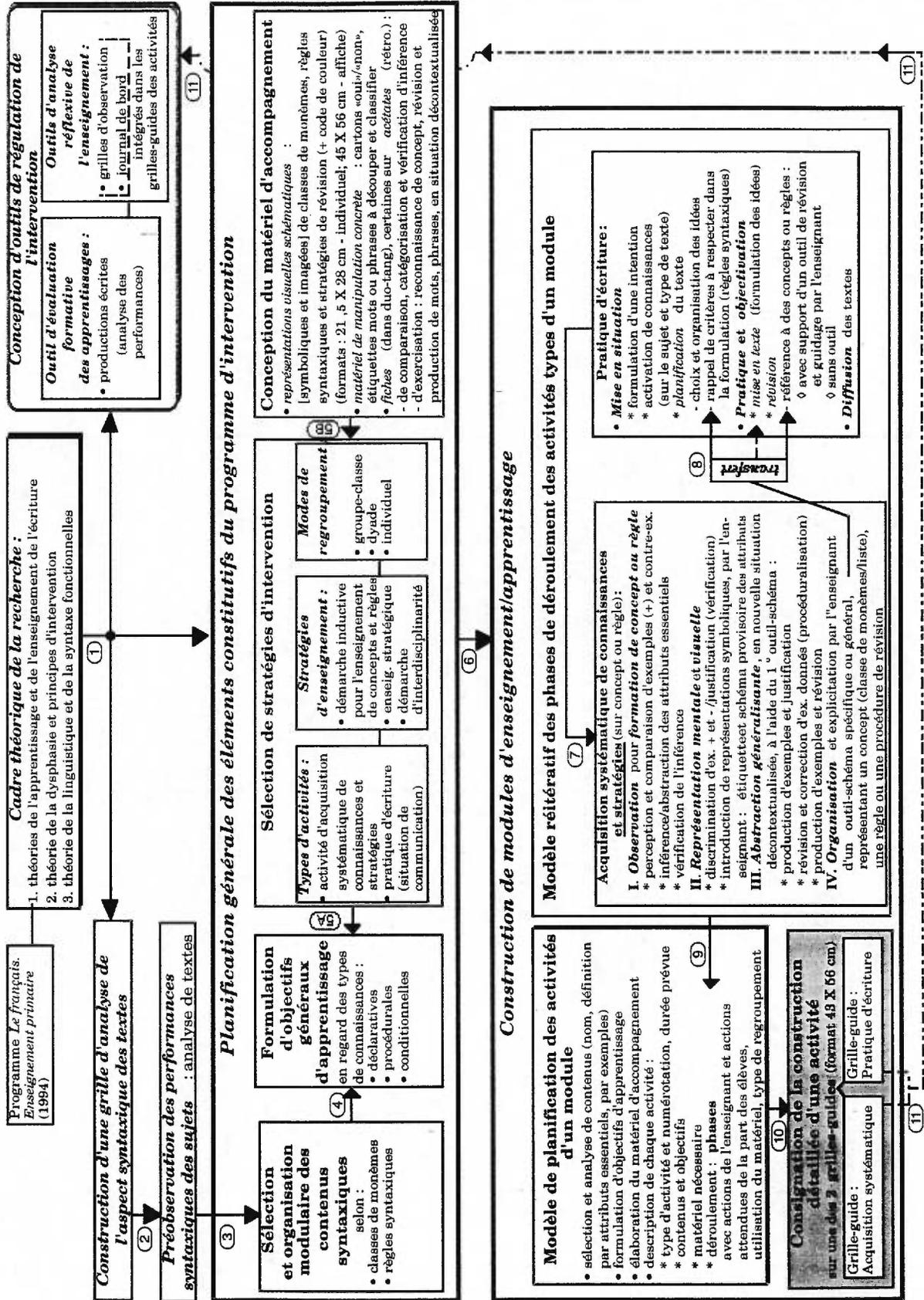


Figure 12 Cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique

À partir de la théorie de la syntaxe fonctionnelle, la **construction d'une grille d'analyse de l'aspect syntaxique des textes** (flèche ① vers la gauche) doit permettre d'effectuer d'abord une **préobservation des performances syntaxiques des sujets** (flèche ②), cela dans deux productions écrites, l'une réalisée au début de septembre 1997 (texte expressif portant sur l'expérience de *La rentrée scolaire*) et l'autre au début d'octobre (texte narratif mettant en scène des *Animaux de ville et de champs*). Au cours des situations d'écriture, les élèves ne reçoivent pas d'aide pour la correction et l'amélioration de la syntaxe des phrases écrites lors du premier jet; avant la révision, on leur demande de relire attentivement chacune d'elles pour «vérifier s'il ne manque pas de mots pour que chaque phrase se dise bien» et pour «ajouter des mots s'il en manque». Cette préobservation a pour but de vérifier dans quelle mesure les types d'erreurs syntaxiques identifiés lors de la précision du problème de recherche (en 2.2) affectent la performance des sujets choisis et si des erreurs apparaissent en regard de d'autres règles syntaxiques. À la lumière des informations obtenues, on peut procéder à la **sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques** retenus pour l'intervention (flèche ③).

Ces contenus sont ensuite traduits en termes d'**objectifs généraux d'apprentissage** (flèche ④), catégorisés en fonction de la typologie des connaissances proposée par Tardif (1992) et déjà exposée dans le cadre conceptuel (voir page 20-21). Les objectifs de type connaissances déclaratives correspondent à ce que Gagné, Lalande et Legros (1995) appellent "connaissances" «tout court» lorsqu'ils examinent la compétence à écrire du point de vue du "scripteur", alors que les connaissances procédurales et conditionnelles correspondent à des savoir-faire ou à des stratégies (voir aussi le modèle d'apprentissage/enseignement de Simard, 1995). Ces connaissances, de diverses catégories, doivent être utilisables pendant le processus d'écriture. Il s'agit donc de types d'objectifs d'apprentissage qui devraient concourir au développement, chez nos sujets, de la compétence syntaxique à écrire.

Tel qu'illustré dans le grand rectangle incluant divers aspects de la **planification générale des éléments constitutifs du programme d'intervention**, une **sélection de stratégies d'intervention** (flèche (5A)) est effectuée pour favoriser l'atteinte des objectifs formulés. Cette sélection, qui tient compte de la première composante de l'objectif, des conceptions cognitivistes de l'apprentissage/enseignement de l'écriture et des caractéristiques des sujets dysphasiques (flèche (1) vers le bas), concerne : **A.) les types d'activités** à mettre en place, **B.) les stratégies d'enseignement** retenues et **C.) les modes de regroupement** ou de fonctionnement des élèves au cours des activités. Voici des précisions sur la sélection de ces stratégies d'intervention :

A. Deux types d'activités :

- a) des activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies, donc décontextualisées ou hors situation signifiante d'écriture, s'inscrivant dans une "démarche pédagogique de structuration des connaissances" (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 127);
- b) des activités de pratique d'écriture en situation de communication, en conformité avec une "démarche pédagogique fonctionnelle" (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 128).

Les deux catégories d'activités sélectionnées font l'objet d'une planification et d'une construction détaillée (les deux rectangles situés à gauche, en bas de la figure 12) dans le cadre de la **construction de modules d'enseignement/apprentissage** (flèche (6)). Parmi les éléments descriptifs prévus dans le **modèle de planification des activités d'un module**, les composantes du déroulement de chaque activité se rattachent directement à un **modèle réitératif de phases de déroulement des activités types** (flèche (9)). Ce dernier est dit «réitératif» parce que les deux formes d'activités peuvent être reprises quelques fois à l'intérieur d'un module et que, pour chaque type

d'activité, les mêmes phases de déroulement sont prévues. Son caractère de «réitération» relève aussi des interactions entre les deux types d'activités : l'enseignant planifie des activités de structuration qui sont au service des pratiques d'écriture (flèche ⑦), c'est-à-dire, dans le cas de la présente recherche, de la résolution de problèmes d'ordre syntaxique, et il tente ensuite de provoquer un transfert, en pratique d'écriture, des connaissances et stratégies acquises par les sujets en situation décontextualisée. L'intervenant cherche à soutenir ce transfert en s'appuyant, entre autres, sur l'utilisation d'outils élaborés comme matériel d'accompagnement et introduits au cours des activités de structuration (flèches ⑧).

Pour ce qui est de la **consignation de la construction détaillée d'une activité**, elle se réalise de façon économique sur l'une ou l'autre des deux grilles-guides élaborées à cet effet : les phases de déroulement de chaque activité type y sont déjà prédéfinies et les autres catégories d'éléments à décrire, selon le modèle de planification des activités, y sont indiquées (flèche ⑩). De plus, ces grilles-guides servent d'**outils d'analyse réflexive de l'enseignement** (flèche ⑪ en ligne pointillée). Elles répondent à un double besoin identifié dans le cadre de la **conception d'outils de régulation de l'intervention** : l'utilisation de grilles d'observation et la tenue d'un journal de bord⁵⁵. L'organisation spatiale des grilles-guides, ainsi que leur grand format (43 cm X 56 cm), permet d'intégrer :

- d'une part, des colonnes où peuvent être consignées des données d'observation (grille d'observation) relatives soit aux actions posées par l'enseignant ou par les sujets pendant les différentes phases de réalisation d'une activité, soit à la durée réelle de chaque phase, soit à l'utilisation du matériel d'accompagnement. L'ensemble des observations constitue un

⁵⁵ Il s'agit d'outils mis au service d'une *observation participante*, où le chercheur intervient en même temps qu'il observe. On traitera à nouveau des grilles-guides au chapitre 4 et on renverra alors le lecteur à l'annexe XIII (p. 405) pour en trouver un exemplaire vierge.

portrait descriptif schématisé de la réalité vécue par l'enseignant et les sujets au moment du déroulement d'une activité;

- d'autre part, un large espace ligné (15 lignes, sur une largeur de 43 cm), situé au bas de la feuille, où commentaires, jugements et décisions sont consignés et forment, au fil des activités, un journal de bord. Après chaque activité, le "portrait descriptif schématisé" est mis en relation, au cours d'une *analyse réflexive*, avec ce qui avait été planifié, ce qui était attendu et visé par l'activité. L'analyse réflexive conduit à une critique de l'activité (incluant le matériel utilisé) et à des décisions allant dans le sens du maintien ou d'ajustements à apporter aux éléments de la prochaine activité ou de l'ensemble du module.

Tout au long de l'intervention, les productions écrites des sujets (le premier jet et les «traces» de révision), réalisées au cours des activités de pratique d'écriture, constituent une autre source de données à partir desquelles se fait une **évaluation formative des apprentissages** à des fins de régulation du programme mis en place.

B. Trois formes ou types de stratégies d'enseignement :

- a) la forme d'enseignement de concepts et règles préconisée par Barth (1987, 1993) et utilisée largement par Garcia-Debanc (1990) dans sa démarche d'élaboration de critères. Ce premier type de stratégie d'enseignement s'inspire grandement du socio-constructivisme. Il privilégie la méthode inductive d'apprentissage où la coopération du groupe et des pairs experts soutient la démarche d'abstraction et de généralisation d'un apprenant. Les *activités d'acquisition systématique* de connaissances et stratégies, en particulier les trois premières phases, empruntent directement à ce type d'enseignement pour favoriser la formation de concepts et règles syntaxiques,

leur représentation mentale et leur utilisation (production et reconnaissance d'exemples).

Il y a confrontation des points de vue des élèves dès la première phase, celle de l'**observation** exploratoire d'une série d'exemples ("positifs") du concept ou de la règle à découvrir. Ces exemples sont proposés aux élèves afin que, par *comparaison*, ils en abstraient les caractéristiques essentielles; de plus, la présentation de contre-exemples⁵⁶ (exemples "négatifs"), identifiés comme tels par l'enseignant, vient nourrir le processus de comparaison pour un ajustement et une vérification progressive de l'inférence. L'enseignant soutient l'observation comparative et la confrontation des points de vue par un questionnement ouvert, une consignation écrite (à la vue de tous) des attributs identifiés et éventuellement rejetés par la suite (ratures), de même que par une reformulation ou synthèse ponctuelle des caractéristiques retenues. Les élèves se font ainsi progressivement une idée des attributs du concept à découvrir, une **représentation mentale**, qu'ils sont alors invités à confronter à de nouveaux cas pour la valider ou la modifier. C'est la deuxième phase de cette démarche inductive d'enseignement/apprentissage. La vérification de l'inférence devient plus rigoureuse. Il s'agit maintenant pour les élèves, d'une part, de discriminer parmi un ensemble de cas, choisis et présentés par l'enseignant, lesquels sont des exemples ou des contre-exemples du concept ou de la règle inférés et, d'autre part, de justifier leur choix. Si l'enseignant stimule toujours l'expression et la confrontation des points de vue, il doit cependant confirmer ou infirmer la justesse des choix et de leur justification. Lors d'une troisième phase, l'enseignant cherche à favoriser la généralisation de l'abstraction des attributs essentiels du concept (**abstraction généralisante**) en demandant aux élèves de produire eux-mêmes des exemples ("positifs") du concept ou de la règle (application) et de justifier l'exactitude de cette production.

⁵⁶ Les exemples choisis contiennent *tous* les attributs essentiels (traits caractéristiques ou conditions) du concept ou de la règle, alors que les contre-exemples peuvent n'en contenir aucun, un seul ou quelques-uns (jamais tous).

b) l'enseignement stratégique, utilisé au cours des deux types d'activités. La démarche inductive d'enseignement/apprentissage décrite ci-haut s'accorde bien avec l'enseignement stratégique préconisé par Tardif (1992, pp. 344-356), en particulier quand il s'agit d'enseigner des *connaissances conditionnelles* (plusieurs conditions/une action), ce qui est le cas lorsqu'il est question de catégorisation et de reconnaissance de concepts (classes de monèmes) ou de règles (règles syntaxiques) : les attributs essentiels sont des «conditions» nécessaires à l'identification d'un concept. En effet, affirme Tardif (1992, p. 347), "deux stratégies pédagogiques sont particulièrement importantes et influentes dans le processus de développement des connaissances conditionnelles : la généralisation et la discrimination". L'enseignant stratégique doit également décider si la reconnaissance des conditions appelant telle ou telle action doit se faire de façon explicite ou doit demeurer implicite. Pour notre part, étant donné les grandes difficultés qu'éprouvent les élèves dysphasiques à abstraire des caractéristiques et généraliser des concepts ou des règles (voir le 2.1.3), l'option choisie est celle de la reconnaissance explicite, et ce, d'abord dans le cadre d'activités de structuration (**décontextualisation**) mettant de l'avant la démarche inductive.

Cependant, à cause de ces mêmes difficultés d'abstraction/généralisation rencontrées par les sujets, il faut reconnaître les limites d'un enseignement qui ne s'inspirerait que de la démarche inductive. La démarche plus générale de l'enseignement stratégique apporte alors des stratégies pédagogiques complémentaires. Ainsi, le programme d'intervention prévoit l'introduction de représentations schématiques visuelles (provisoires) des attributs essentiels d'un concept ou d'une règle dès la deuxième phase de la démarche inductive. En outre, cette dernière s'enrichit d'une quatrième phase où les élèves bénéficient d'un enseignement *explicite* relativement à l'**organisation** et à la représentation schématique visuelle des attributs découverts. Ces *schémas* servent ensuite d'*outils de travail* à utiliser au cours des pratiques d'écriture;

ils apportent un appui au *transfert* de la reconnaissance de concepts ou règles en contexte de production écrite, c'est-à-dire à la "démarche cognitive de **recontextualisation**" (Tardif et Presseau, 1998, p. 40). Enfin, étant donné qu'au cours des pratiques d'écriture les élèves sont invités à la fois à appliquer des règles syntaxiques et à réviser leur texte (vérifier s'il y a respect ou non de certaines règles, faisant appel à tel ou tel concept, et corriger si nécessaire), le programme d'intervention inclut aussi l'enseignement stratégique de *connaissances procédurales* (une condition/plusieurs actions).

L'enseignant stratégique sait que "dans tous les apprentissages de connaissances procédurales, on peut observer (une) surcharge de la mémoire de travail" (Tardif, 1992, p. 358), surcharge qui s'estompe si l'enchaînement s'automatise à la suite de nombreuses pratiques. Aussi, il aborde l'enseignement de ce type de connaissances en recourant à une stratégie de *procéduralisation* qui intègre une représentation productionnelle visuelle de la séquence d'actions. De cette façon, il favorise l'inscription de la procédure dans la mémoire à long terme de l'apprenant, tout en libérant, au début de l'apprentissage, des unités dans sa mémoire de travail. La stratégie pédagogique de procéduralisation consiste donc d'abord à analyser et rédiger ou représenter la séquence d'actions à enseigner, puis à la "rendre explicite et disponible dans le champ perceptible de l'élève" (Tardif, 1992, p. 359). L'enseignant doit alors faire une démonstration de l'utilisation de la connaissance procédurale (explicitation à voix haute), servir de modèle en somme, puis guider l'élève au cours de la réalisation de la séquence, dans différents contextes («recontextualisation»), jusqu'à ce qu'il puisse l'utiliser de façon autonome et pertinente.

Le programme d'intervention tient compte de cette stratégie d'enseignement. Des procédures d'application et de révision de règles syntaxiques, ainsi que leur représentation visuelle (symbolique/linguistique et imagée), sont enseignées systématiquement dans les troisième et quatrième phases de certaines activités de structuration. Les représentations des procédures, ainsi que les

schémas des règles et des concepts associés, deviennent ensuite des outils de travail privilégiés (flèches ⑧) pour une réutilisation guidée des connaissances procédurales et conditionnelles en situation de pratique d'écriture. L'enseignant rappelle, au moment de la *mise en situation*, les critères de formulation syntaxique à respecter pendant la mise en texte et il guide l'utilisation des "outils" au cours de la *révision* du texte.

La conception du matériel d'accompagnement, spécialement des *représentations visuelles schématiques*, s'inscrit donc largement dans le cadre de l'enseignement stratégique (flèche ⑤B), fondé sur une théorie cognitive de l'apprentissage/enseignement (flèche ① vers le bas) : "l'enseignant stratégique agit directement sur la construction de la connaissance dans la mémoire et il organise toujours avec l'élève la connaissance en schémas" (Tardif, 1992, p. 296).

- c) la démarche d'interdisciplinarité (Lenoir, 1988), qui s'accorde bien avec les deux premières formes d'enseignement. Depuis six ans, nous utilisons une telle démarche auprès des élèves dysphasiques; nous enseignons le français en relation avec les sciences humaines et les sciences de la nature, et ce, à partir des guides pédagogiques, manuels et cahiers d'activités de *Mémo 2*, *Mémo 3* et *Mémo 4* (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1992, 1994; Raymond, Guillemette et Létourneau et al., 1996). "La collection *Mémo* met à profit la convergence des démarches des programmes et la complémentarité de plusieurs de leurs objectifs, sans toutefois négliger le caractère spécifique de certains d'entre eux" (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994, p. 16). Pour ce qui est de l'enseignement du français, le modèle d'interdisciplinarité de la collection *Mémo* comporte les aspects suivants à chacun des moments de la démarche scientifique enseignée au primaire (exploration, recherche et traitement des données, synthèse) :

Mise en situation ➔ Pratique et objectivation ➔ Acquisition de connaissances
--

Ce modèle, qui s'inscrit dans le paradigme cognitiviste de l'enseignement/apprentissage, comporte donc les deux types d'activités que nous mettons de l'avant dans notre programme d'intervention en écriture; on y propose de nombreuses pratiques d'écriture, avec mise en situation et objectivation, tandis que l'“acquisition de connaissances” correspond à ce que nous avons appelé des “activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies”. Pour les fins de la présente recherche, l'intérêt de la démarche d'interdisciplinarité de la collection *Mémo* réside surtout dans son organisation des activités portant sur la langue (française) en relation avec les sciences, et ce, autour de thèmes unificateurs. Dans chaque thème, qui dure d'une à trois semaines, les situations de communication en lecture, écriture et communication orale sont reliées aux exploitations déjà réalisées ou à réaliser en sciences (humaines ou de la nature), de même qu'en formation personnelle et sociale.

En écriture, les élèves sont invités à produire des textes courants (informatifs, incitatifs, expressifs, narratifs) ou littéraires (narratifs imaginaires, poétiques) qui répondent à diverses intentions. Les situations sont des situations *réelles de communication* à un destinataire et, du fait de leur lien avec le contenu riche et abondant auquel les élèves ont accès par le biais des sciences, elles rejoignent plusieurs composantes des facteurs concourant à la construction de la motivation scolaire : conception des buts de l'école (priorité accordée aux buts d'apprentissage par rapport aux buts d'évaluation), perception de la valeur de la tâche (fonction de la tâche, retombées personnelles et sociales), perception des exigences de la tâche (connaissances antérieures disponibles) et perception de la contrôlabilité de la tâche (traitement significatif des informations, établissement de liens) (Tardif, 1992, pp. 87-149).

La démarche d'interdisciplinarité utilisée dans *Mémo* respecte aussi les principes de l'enseignement stratégique (les guides pédagogiques y font d'ailleurs explicitement référence) quant aux façons de faire proposées à

l'enseignant et elle s'accorde très bien avec un principe fondamental d'intervention auprès des élèves dysphasiques : l'importance d'axer toute la *pédagogie sur la communication et sur l'utilisation d'un contexte signifiant*. Aussi, les activités de pratique d'écriture du programme d'intervention sont-elles réalisées à partir de situations d'écriture proposées dans la série *Mémo 3* utilisée au cours de l'année scolaire 1997-1998, et ce, en relation avec l'enseignement des sciences. En outre, les exemples et contre-exemples à comparer, ainsi que les courts textes à réviser dans le cadre de chaque activité de structuration sont tirés ou adaptés de textes (de divers types) ayant préalablement été travaillés avec les élèves en situation de lecture. Ainsi, les mots présentés en situation décontextualisée sont déjà connus par les élèves, au niveau de leur forme écrite et de leur sens, et sont en lien avec le thème exploré.

C. Trois modes de regroupement :

L'intervention requiert du travail en groupe classe, en dyades ou en individuel. Le travail en groupe, avec de nombreuses interactions sociales, est favorisé : a) lors des activités de structuration, aux phases d'observation, de représentation mentale et d'organisation des connaissances pour la formation de concept ou règle, et b) lors des pratiques d'écriture, aux phases de mise en situation et de diffusion. La mise en texte s'effectue toujours de façon individuelle. En pratique d'écriture, la révision guidée par l'enseignant est généralement individuelle, mais occasionnellement elle se fait en dyades ou en groupe et porte alors seulement sur quelques phrases d'un texte. Au cours de la phase d'abstraction généralisante, en situation décontextualisée, la production et la révision d'exemples (exercisation) se réalisent souvent en dyades.

À quelques reprises pendant la présentation des choix effectués au niveau de la **sélection de stratégies d'intervention**, le type et le rôle de certains éléments faisant partie du matériel didactique d'accompagnement ont été abordés. Pour compléter les informations déjà apportées, il faut préciser que la **conception du matériel d'accompagnement** (voir la dernière case à droite, dans le rectangle central de la figure 12, p. 103), utilisé au cours des deux types d'activités, tient compte du contenu d'enseignement, des stratégies d'enseignement/apprentissage sélectionnées et des principes d'intervention auprès des élèves dysphasiques.

Les représentations schématiques visuelles (schémas spécifiques et généraux, procédures de révision), ayant une dimension symbolique (mots clés) et une dimension imagée (pictogrammes, formes géométriques et lignes ou flèches de relation), sont conçues en fonction de chacune des activités de structuration où elles sont introduites; chaque élève en reçoit une copie et accumule les différents schémas dans un duo-tang personnel. De plus, les schémas des règles syntaxiques et les procédures de révision de ces règles sont imprimés sur des cartons de couleur (une couleur différente pour chaque règle) et glissés dans une pochette de plastique aisément maniable pendant les activités de pratique d'écriture. Les schémas illustrant les concepts (classe de monèmes) sont agrandis et plastifiées pour être ensuite affichés sur un mur de la classe; ils servent de référence pendant les échanges au niveau du groupe classe.

Un matériel de manipulation concrète (étiquettes mots ou phrases à découper) est également conçu pour faciliter l'initiation aux premières expériences de classification d'exemples et de contre-exemples (vérification de l'inférence).

Enfin, des acétates, utilisées avec tout le groupe classe, et des fiches de travail correspondant aux tâches demandées dans chacune des trois premières phases des activités de structuration sont aussi élaborées. Des fiches identifiées "*corrigé de l'enseignant*" sont également produites sur des feuilles de

couleur jaune. Les élèves cumulent leurs fiches de travail dans la deuxième section de leur duo-tang.

Il faut signaler qu'en ce qui concerne les situations de pratique d'écriture, nous bénéficions du matériel fourni par la collection *Mémo 3* : fiches pour l'élève avec plan-guides, permettant d'encadrer et soutenir visuellement la mise en situation, la planification et la révision générale de chaque texte, de même que guide pédagogique pour l'enseignant. Occasionnellement, il faut fabriquer une feuille spéciale pour la mise au propre d'un texte, selon les exigences particulières du texte à produire (par exemple : une affiche ou une fiche pour des légendes rédigées en fonction d'encadrés de dessins ou d'images).

3.2.1.2 *Cadre de mise à l'essai du programme pédagogique*

La description de la conception des outils de régulation de l'intervention a déjà introduit partiellement la présentation du cadre de mise à l'essai du programme. L'interaction entre la planification du programme (élaboration) et sa réalisation en classe (mise à l'essai) doit cependant être précisée.

La figure 13 (voir p. 116; figure reprise à l'annexe III, p. 331) représente, dans les deux rectangles supérieurs, certaines composantes du cadre d'élaboration du programme d'intervention schématisé à la figure 12. Les éléments constitutifs du programme, leurs interactions (flèches (4), (5A), (5B)) et leur actualisation (flèche (6)) au niveau de la construction de modules y sont rappelés.

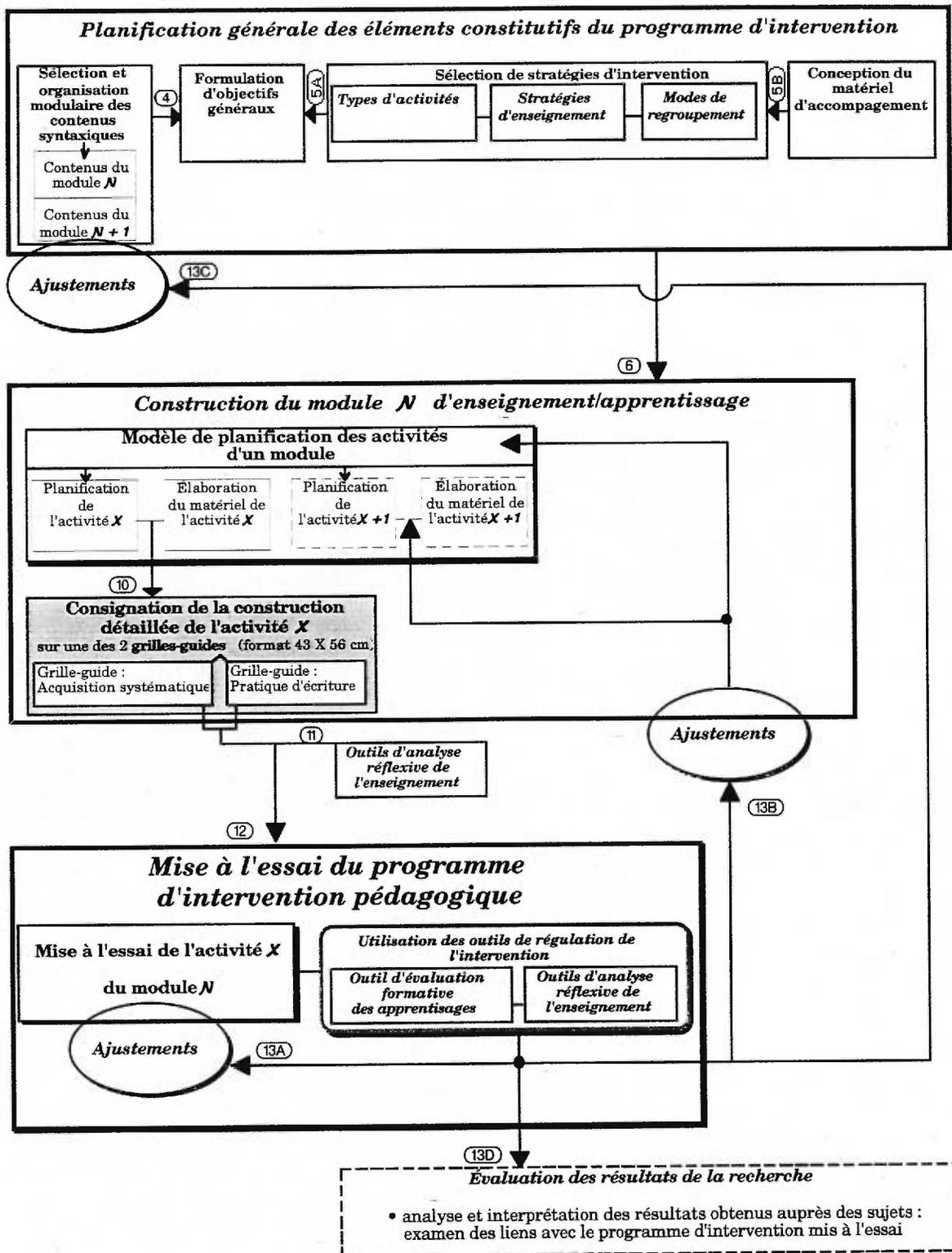


Figure 13 Cadre de mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique en relation avec le cadre d'élaboration du programme

Lors de la **construction du module N d'enseignement/apprentissage**, il y a, en accord avec le **modèle de planification des activités d'un module**, *planification de l'activité X , élaboration du matériel requis pour cette activité*, puis **consignation de la construction détaillée de l'activité X** (flèche (10)) sur une grille-guide qui intègre les outils d'analyse réflexive de l'enseignement (lien (11)). Vient alors, dans la cadre de la **mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique** (flèche (12)), la **mise à l'essai de l'activité X du module N** et, concurremment, **l'utilisation des outils de régulation de l'intervention**, représentés dans le rectangle aux coins arrondis. En ce qui concerne ce dernier aspect de l'intervention, l'analyse réflexive et l'évaluation formative remplissent une fonction régulatrice à un triple niveau :

- permettre des ajustements à l'intérieur de **l'activité X** du module **N** au cours de sa mise à l'essai, incluant le matériel requis (flèche (13A));
- permettre des ajustements à l'intérieur du **module N** , soit au niveau du "contenu" (au sens large) de la planification de la prochaine activité (**$X + 1$**) ou du matériel requis pour celle-ci (par exemple : ajout de temps pour réaliser une phase, modification des actions de l'enseignant au cours d'une phase, importance plus grande accordée à un mode de regroupement, modification de l'organisation ou de l'utilisation d'un matériel d'accompagnement), soit au niveau de la "forme", c'est-à-dire du modèle même de planification des activités types (par exemple : ajout, retrait ou réorganisation d'une phase et, conséquemment, transformation de l'une des grilles-guides) (flèche (13B));
- permettre des ajustements au niveau de la sélection (ajout ou retrait) et de l'organisation (ordre) des contenus syntaxiques traités dans le module **N** ou dans le module suivant (**$N + 1$**) (flèche (13C)).

En outre, l'analyse réflexive et l'évaluation formative fournissent des données cumulatives qui, après l'intervention et au cours de l'*évaluation des résultats de la recherche*, contribuent à l'interprétation des résultats obtenus auprès des sujets (flèche (13D)).

La mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique se déroule sur une période allant de la deuxième semaine de novembre 1997 à la deuxième semaine de juin 1998. De cette période sont exclues la troisième semaine de décembre, les semaines de congé scolaire (vacances de Noël, tempête de verglas, semaine de relâche au début de mars, congé de Pâques) et une semaine à la fin de la troisième étape.

Étant donné les responsabilités et contraintes imposées par notre tâche d'enseignement⁵⁷, la mise à l'essai du programme se réalise auprès des sept élèves du groupe classe en même temps, bien que l'objectif de recherche et l'évaluation des résultats ne concernent que trois élèves de la classe.

3.2.2 Mode d'investigation

Comme le définissent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al. (1989, p. 160), le mode d'investigation d'une recherche consiste en un :

procédé méthodologique ou (une) technique de recherche habituellement non spécifique à un seul type de recherche et fournissant un complément d'information à la démarche d'investigation permettant ainsi d'explicitier certaines modalités de la recherche, comme la nature et la taille de l'échantillon, la technique de prélèvement des données, les instruments d'observation et d'évaluation, les études statistiques.

⁵⁷ Rappelons que nous sommes titulaire du groupe auquel appartiennent les sujets et que nous sommes donc en présence de tous les élèves de ce groupe lorsqu'il n'est pas pris en charge par les enseignants spécialistes (éducation physique et musique).

Divers éléments méthodologiques relatifs au mode d'investigation choisi dans la présente recherche-action viennent ainsi se greffer à la démarche centrale d'investigation, soit une intervention pédagogique de forme «innovation structurée».

3.2.2.1 *Procédé méthodologique*

Le procédé méthodologique mis de l'avant dans notre recherche-action est la **participation de l'enseignant** (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p.165). En tant qu'enseignante, nous sommes en effet impliquée dans toutes les phases de la recherche, de son élaboration à sa réalisation en classe et à son évaluation. Nous optons pour un procédé méthodologique où toutes les composantes de la “recherche” et de l’“action” sont sous la responsabilité de l'enseignante elle-même.

3.2.2.2 *Choix des sujets de la recherche*

En septembre 1997, notre classe d'élèves dysphasiques regroupe sept garçons âgés de 9 à 11 ans. Parmi eux, quatre étaient déjà dans cette classe l'année précédente, deux autres fréquentaient le groupe de “dysphasie 1^{er} cycle” de l'école (6 à 9 ans) et le septième provient d'une classe de 4^e année régulière, où il ne réussissait pas à faire les apprentissages visés à ce niveau. Ce dernier garçon, âgé de 11 ans, n'a reçu un diagnostic de dysphasie qu'en juin 1997.

Tous nos élèves bénéficient du programme d'intervention pédagogique. Cependant, pour les fins de notre recherche, seuls **trois sujets** sont sélectionnés; c'est en fonction d'eux que non seulement est élaboré le programme d'intervention et qu'il est ajusté au cours de sa mise à l'essai, mais aussi que s'effectue toute la phase empirique de la recherche. Le choix des sujets repose sur les critères suivants :

- la condition de *dysphasie sévère ou modérément sévère*, ce qui exclut deux élèves, l'un ayant reçu un diagnostic de dysphasie légère à modérée et l'autre étant atteint du syndrome d'Asperger;
- l'*absence d'un déficit auditif* associé à la condition dysphasique, ce qui exclut un élève fortement atteint d'un tel déficit. Il porte des prothèses auditives et est suivi par une orthophoniste d'un centre spécialisé.

Parmi les quatre jeunes qui répondent à ces critères, un élève de 10 ans, inscrit dans le groupe de «2^e cycle» depuis deux ans et atteint d'une dysphasie jugée modérément sévère, n'est pas retenu comme sujet car, dans les phrases simples des textes très courts qu'il rédige, il manifeste une compétence syntaxique «acceptable» en regard de son degré scolaire (2^e année).

Les trois sujets sélectionnés, que l'on appellera **Ma**, **Mi** et **Wi**, ont reçu un diagnostic de dysphasie sévère. Deux d'entre eux présentent une dysphasie de type lexical-syntaxique et l'autre un syndrome dyspraxique. Les caractéristiques individuelles de ces élèves, en ce qui a trait à leur dysphasie et à leur cheminement scolaire, seront décrites ultérieurement (au chapitre 5).

Pour chaque sujet, l'investigation prend la forme d'une **étude de cas**, définie comme une étude en profondeur ou une analyse intensive de cas particuliers (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p. 140; Sabourin in Robert, 1988, p. 47).

Par rapport aux visées possibles de l'étude de cas, considérée par De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974, p. 211-212)⁵⁸ comme l'un des modes d'investigation qui s'offrent au chercheur en sciences sociales au niveau

⁵⁸ Ces auteurs présente une matrice d'analyse de la méthodologie et de la pratique de recherche en sciences sociales composée de quatre pôles : épistémologique, théorique, morphologique et technique.

du pôle technique de sa recherche, c'est une visée d'**évaluation**, reliée à un **changement** d'ordre pédagogique, qui est retenue dans la présente recherche. Il s'agit alors de recueillir des données sur les performances syntaxiques des trois sujets et d'en faire, séparément, une analyse et une interprétation qui mette en relation des changements observés et le programme d'intervention pédagogique auquel ces sujets sont soumis.

3.2.2.3 *Technique de prélèvement des données et plan de recherche*

Des données *préalables* et *finales* sont prélevées à partir de la **manipulation de contingences** dans l'environnement pédagogique des sujets. La manipulation de contingences, qui permet de constituer des "données provoquées", est définie par Van der Maren (1995, p. 346) "comme la modification planifiée des conditions de l'environnement physique, social ou psychologique dans lesquelles un ou des sujets sont amenés à poser une action".

Les sujets sont soumis, *avant* et *après* la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique, à deux **épreuves de performance** de forme "**rédaction de texte**" (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 265). Un projet d'écriture est présenté aux trois sujets à l'occasion d'une mise en situation réalisée en groupe et il s'agit, à chaque fois, de produire un même type de texte : un texte narratif imaginaire.

En ce qui a trait à la première épreuve, intitulée *Aventures au parc*, nous utilisons l'*Épreuve d'appoint. Français. Troisième année du primaire. Français écrit* de juin 1994, préparée sous la supervision de Lise Ouellet, responsable alors de l'évaluation du français au ministère de l'Éducation du Québec. L'épreuve est décrite dans un guide rédigé à l'intention de l'enseignant. Les indications données sur son déroulement (marche à suivre et accès pour les élèves aux ouvrages de référence) sont respectées et la mise en situation exploite, tel que proposé, l'illustration qui apparaît dans le cahier de l'élève; cette

illustration sert de déclencheur à la production écrite. Une intention d'écriture est formulée et des consignes précises sont données relativement à la tâche à accomplir. Les élèves sont informés qu'ils peuvent consulter un dictionnaire, des affiches, des tableaux de conjugaison ou d'autres outils de référence. Avant la rédaction du brouillon, ils sont aussi incités à utiliser une fiche "plan de travail" prévue comme soutien à la planification. Chaque aspect traité dans le plan est expliqué; les élèves ont du temps pour réfléchir et noter les idées qu'ils choisissent. Pendant la rédaction, faite sur les feuilles à doubles lignes incluses dans le cahier de l'élève, les scripteurs ne peuvent recevoir d'aide de l'enseignant ou des autres élèves. Après la rédaction du brouillon, il y a une révision guidée du texte et une correction individuelle au cours de laquelle les élèves sont invités à se servir d'une "grille de révision", incluse dans le guide de l'enseignant. La grille comporte plusieurs items regroupés dans deux sections, correspondant à deux étapes et deux niveaux de révision : 1. le choix et l'organisation des idées (en fonction de l'intention d'écriture et de la tâche présentée au moment de la mise en situation), 2. la formulation des idées (syntaxe, ponctuation, vocabulaire) et l'orthographe. En ce qui concerne la correction de l'aspect syntaxique des phrases (formulation), la consigne donnée dans la grille et lue par l'enseignant est la suivante : "je corrige : si mes phrases sont incomplètes, j'ajoute les mots qui manquent" (Gouvernement du Québec, 1994b, p. 12). La mise au propre s'effectue sur des feuilles à doubles lignes sur lesquelles les élèves ont l'habitude d'écrire.

Pour ce qui est de l'épreuve finale, intitulée *Sarah, je suis là !*, nous avons recours à l'examen de juin 1998 : *Français, écriture. Épreuve d'appoint, primaire. 3^e année*. Cette épreuve, préparée sous la supervision de Lise Ouellet, du ministère de l'Éducation du Québec, est présentée aux enseignants dans un guide d'utilisation de 26 pages. Les indications données relativement à la marche à suivre lors du déroulement sont respectées au moment de la passation de l'épreuve et les élèves reçoivent un cahier incluant un "plan de travail". Pendant la mise en situation, le déclencheur utilisé est la lecture, par l'enseignant, du chapitre 2 du roman jeunesse *Sarah, je suis là !* de l'auteure

Agathe Génois. Une reproduction de l'illustration de la page couverture du livre est aussi présentée aux élèves. Ceux-ci sont ensuite informés qu'ils ont à inventer une suite à l'histoire qu'on a commencé à leur raconter et qui met en vedette le chat Confetti. Les élèves pourront ultérieurement comparer la fin de l'histoire imaginée à celle de l'auteur du roman. Le recours au plan de travail permet de soutenir le choix des idées en fonction du projet d'écriture formulé.

Après la rédaction du brouillon, le guide d'utilisation précise que l'enseignant doit encadrer la révision et il suggère de procéder soit selon la méthode de correction habituelle de l'enseignant et des élèves, soit selon une démarche qu'il propose, sans toutefois fournir de grille de révision à distribuer aux jeunes scripteurs. Nous choisissons alors de donner aux élèves une grille qui reprend le modèle déjà utilisé dans le cadre de la première épreuve. La partie de cette grille qui concerne le choix et l'organisation des idées est cependant modifiée pour tenir compte du projet d'écriture associé à l'épreuve finale (éléments attendus selon la tâche présentée lors de la mise en situation); la deuxième partie de la grille, relative à la formulation des idées et à l'orthographe, demeure identique. Notons, par ailleurs, que pour l'épreuve finale les élèves peuvent se référer aux outils de révision de l'aspect syntaxique du texte (révision des phrases) qui ont été introduits et utilisés au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention. En cela, la situation de l'épreuve finale se distingue de celle de la première épreuve.

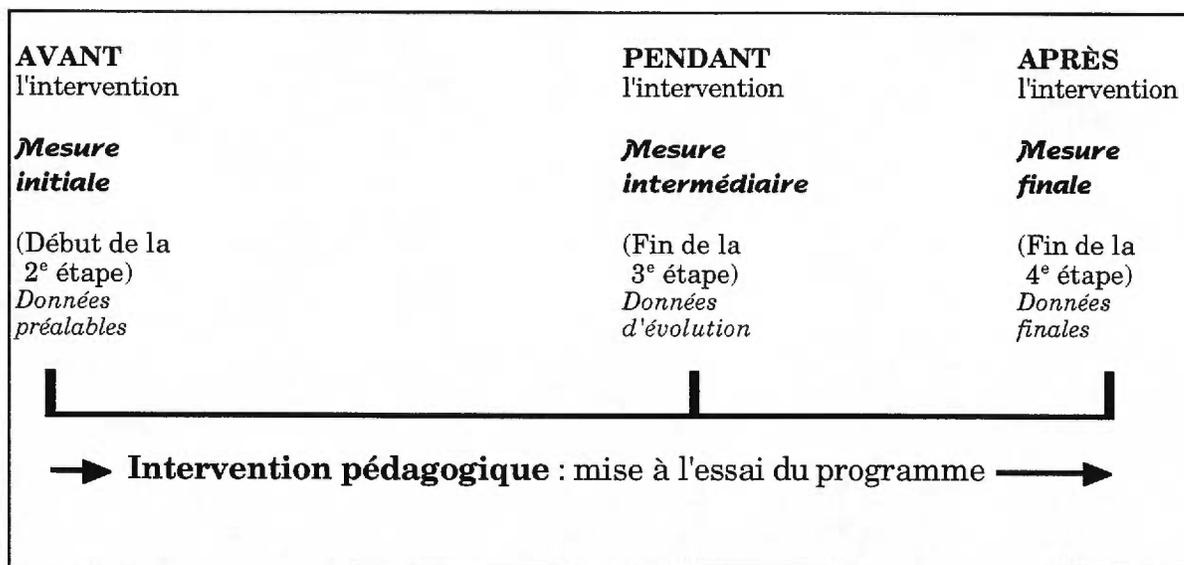
En plus du recueil de données préalables et finales, des données *d'évolution* sont prélevées *pendant* la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique : les sujets sont soumis à une épreuve de rédaction d'un texte narratif imaginaire à la fin de la 3^e étape⁵⁹ de l'année scolaire, au début d'avril.

⁵⁹ À cause de la tempête de verglas survenue en janvier 1998, l'école où a lieu la recherche reste fermée jusqu'au 21 janvier. La commission scolaire décide alors de fusionner les 2^e et 3^e étapes en une seule longue période (avec un seul bulletin d'étape), appelée officiellement «3^e étape».

L'épreuve utilisée, intitulée *Pousse la porte !*, est celle qui avait été proposée par la Commission scolaire de l'Eau-Vive aux classes de 3^e année du primaire, en juin 1997; elle est tirée d'une banque d'épreuves conçues par le service d'évaluation du français du ministère de l'Éducation. Le projet d'écriture se déroule selon les indications données dans le guide d'utilisation. Il est amorcé à partir de diverses illustrations de portes entrouvertes et les élèves doivent choisir quelle porte ils pousseront pour décrire leur aventure. Le cahier de l'élève inclut un "plan de travail" et une "grille de révision" dont l'utilisation est guidée par l'enseignant (Commission scolaire de l'Eau-Vive, Service des ressources éducatives, juin 1997). Pour la révision de l'aspect syntaxique du texte, à la consigne : «j'ajoute les mots qui manquent si certaines phrases sont incomplètes», les élèves sont invités à recourir aux "outils de travail" déjà introduits au cours d'activités réalisées dans le cadre de la mise à l'essai du programme d'intervention (voir l'annexe XI, pp. 393-394, 398-401). Sous cet aspect, la situation d'évaluation diffère de celle de la première épreuve.

Les **textes** produits et mis au propre au cours des trois épreuves de performance servent d'instruments d'évaluation et de mesure. Sur ces textes, des données relatives à l'aspect syntaxique de la composante "langue écrite" sont prélevées, et ce, en fonction des indicateurs de performance syntaxique déjà signalés (en 2.2.4). La version "brouillon" de chaque texte est aussi retenue car des différences syntaxiques entre les deux versions (brouillon et propre) ou des "traces" laissées sur le brouillon peuvent être observées (ajout, retrait) et indiquer qu'un travail de révision a été effectué par le scripteur.

Pour les fins des études de cas, nous avons ainsi en main des données (préalables, d'évolution et finales) qui permettent de tracer un portrait de l'évolution des changements au niveau des performances syntaxiques de chaque sujet. Le prélèvement de ces données s'effectue selon un **plan de recherche** dit "**à organisation temporelle**" (Van der Maren, 1995, p. 217-221; Fortin, 1988, p. 191-212), comme l'illustre le tableau II (p. 125).

Tableau II Plan de prélèvement des données

3.2.2.4 Procédés de sélection, de codage et d'analyse des données

Compte tenu de la définition de notre objet d'observation, les données sélectionnées à partir des textes produits aux trois épreuves sont les **erreurs syntaxiques** correspondant aux violations des règles retenues comme indicateurs de performance (voir le 2.2.4, pp. 91-95). Les erreurs sont codées, d'abord de façon générale, puis de façon plus spécifique au moment de la première condensation des données. Le système de **codage**⁶⁰ utilisé en est un de type "fermé", puisqu'il repose sur des règles prédéfinies en fonction du cadre conceptuel (linguistique fonctionnelle) et de l'identification du problème de recherche. Deux principales catégories d'erreurs syntaxiques sont identifiées et codées une première fois, à la main, sur les textes⁶¹ produits :

⁶⁰ Le lecteur peut se référer à l'annexe XV (p. 418) où il trouvera, dans des copies de textes rédigés par le sujet Ma, de nombreux exemples de l'application du système de codage décrit plus bas.

⁶¹ La sélection et le codage des erreurs syntaxiques s'effectuent sur des copies reprographiées de la version définitive de chaque texte, ceci afin de conserver intacts les textes originaux et de pouvoir reprendre ultérieurement ces opérations.

1. l'**omission indue** d'un monème ou d'une partie d'un monème discontinu (auxiliaire) d'une classe donnée. Un crochet " \surd " est inséré là où le monème est jugé omis, un monème acceptable (appartenant à cette classe), ainsi que la lettre «o» (pour «omission») y sont écrits. Voici un exemple de sélection et de codage de ce premier type d'erreurs :

Tout à coup ^o \surd il voit un tigre et ^o \surd une maison. Il ^o \surd est revenu.

2. l'**utilisation incorrecte** (unité ou forme) d'un monème d'une classe donnée. Le monème présent mais incorrect est alors rayé par une barre horizontale " — ", puis un monème acceptable et la lettre «i» (pour «incorrect») sont écrits au-dessus :

ⁱ ~~J~~étais ⁱ ~~de~~ faire ⁱ ~~mon~~ spectacle.

Un troisième type d'erreurs syntaxiques, qui n'a pas été considéré dans la définition du problème de recherche et la formulation de l'objectif, est également pris en compte au moment de la sélection des données. Il s'agit de la **présence indue** d'un monème d'une classe qui ne joue aucune rôle syntaxique dans la constitution de l'énoncé minimum d'une phrase ou de l'expansion des constituants de cet énoncé. Le monème jugé inutile est barré par une ligne oblique " / " et la lettre «n» (pour «non» pertinent) est écrite au-dessus : *Il ⁿ ~~je~~ regarde*. C'est à la lecture des textes rédigés en particulier par l'un des sujets qu'il est apparu pertinent d'ajouter cette catégorie d'erreurs dans la constitution de données complémentaires à mettre, éventuellement, en relation avec les données des deux premières catégories et avec le programme d'intervention. Mentionnons que la présence inutile d'un monème fait d'ailleurs partie des erreurs syntaxiques à prendre en considération dans la correction des épreuves d'écriture au primaire : "il n'y (sic) doit pas y [dans le groupe du nom et le groupe du verbe] avoir de mot répété ou dont la présence est inutile" (Gouvernement du Québec, 1997, p. 17).

Finalement, d'autres données secondaires sont sélectionnées au cours de l'examen du brouillon de chaque texte et de sa comparaison avec la version mise au propre. Ainsi, l'**ajout** d'un monème, qui au premier jet avait été omis dans la construction syntaxique d'une phrase, est signalé, sur la copie de la version définitive, par l'inscription du signe “ + ” au-dessus de ce monème. Quant au **retrait** d'un monème d'une construction syntaxique écrite au brouillon, il est repéré par le fait qu'il y a été rayé ou clairement effacé par l'élève ou encore par le fait qu'il n'a pas été recopié au moment de la mise au propre du texte. Le retrait est codé sur la copie de la version définitive au moyen du signe “ - ”; ce signe, ainsi que le monème retiré, sont écrits au-dessus de l'espace occupé précédemment par le monème dans la phrase.

Les données sélectionnées et codées de façon générale sur les textes doivent ensuite être analysées. Pour chaque sujet et chacun des textes produits aux trois épreuves, le chercheur procède à une **première condensation** des données en les transposant, à la main, sur une *grille d'analyse* où elles sont en même temps catégorisées de façon plus spécifique. On complète donc neuf exemplaires de la “grille modèle” au cours de la recherche.

Il s'agit d'organiser les données, déjà codées selon les trois types d'erreurs (ou selon les opérations de correction par ajout et retrait), en fonction des règles syntaxiques auxquelles elles réfèrent et des classes de monèmes impliquées. En accord avec la définition de l'objet d'évaluation, la construction de la grille d'analyse, reproduite au tableau III (p. 128; tableau repris à l'annexe IV, pp. 333), puise ses fondements dans la syntaxe et la grammaire fonctionnelles du français. Pour faciliter l'opération de transfert des données d'un texte à la grille et assurer une vérification ultérieure efficace de chaque donnée, celle-ci est construite de façon à tenir compte aussi de l'ordre d'occurrence des erreurs dans les phrases d'un texte. Le premier groupe de petites colonnes à gauche du tableau III assure cette fonction. Examinons ce premier niveau d'organisation.

Tableau III Grille d'analyse des données sélectionnées dans les phrases d'une production écrite en fonction de classes de monèmes et règles syntaxiques du français

Nom du sujet : _____

Date de production : _____

Mesure

Initiale	
Intermédiaire	
Finale	

Phrase		Type de proposition				Énoncé minimum										Expansion de A ou B								Type de 1				
No	N. de mots	Ind.	Pr.	Sub.	Rel.	A					B					Fonctionnel				Nominal								
		(a)	(b)	(c)	(d)	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Prés. Verbe	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	Act. Nom	Nom propre	
1		✓																										
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
Total	○																											

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission induite
 i : utilisation incorrecte
 n : présence induite
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Règle 1
 Règle 2

Un code numérique est d'abord assigné à chacune des phrases d'un texte; la grille permet de compiler des données sur une vingtaine de phrases (1, 2, 3, ...). Chaque "phrase" (syntaxiquement correcte ou non) de la version définitive du texte est délimitée en tenant compte de critères déjà formulés (pp. 91-92), puis numérotée au-dessus du premier mot " ① ". Le nombre de mots écrits dans la phrase est aussi compté et les propositions identifiées. Ensuite, dans la grille, pour chaque *phrase numérotée*, des informations sont inscrites dans la rangée correspondante. Le *nombre de mots dans la phrase* est noté dans la 2^e colonne à gauche, puis un crochet " ✓ " indique le *type de propositions* produites par le sujet dans cette phrase : indépendante "Ind. (a)", principale "Pr. (b)", subordonnée conjonctive "Sub. (c)" et subordonnée relative "Rel. (d)" (voir l'exemple dans le tableau III, p. 128 : phrase 1, une proposition indépendante). Étant donné la simplicité des phrases écrites par les sujets, nous prévoyons dans la grille deux lignes horizontales par phrase, pour une possibilité de deux propositions.

Pour chaque proposition de chacune des phrases numérotées, une donnée relative à une erreur syntaxique ou à une correction d'erreur par ajout ou retrait occupe une des cases des trois colonnes principales : "A", "B" ou "**Expansion** de A ou B", correspondant à des composantes d'une proposition dans une phrase. Cette donnée y est identifiée par l'un des codes "o", "i", "n", "+" ou " - ", suivi du monème omis, incorrect (avec un monème correct écrit au-dessus ou à côté), inutile, ajouté ou retiré.

La colonne **A** regroupe des données relatives à la fonction *actualisateur de prédicat* ou de *prédicatoïde*⁶², que cet actualisateur soit un sujet ou non. Elle se subdivise en plus petites colonnes se rapportant à des classes de monèmes qui peuvent assumer cette fonction d'actualisation : les monèmes

⁶² Les données relatives à un *prédicatoïde* et son *actualisateur* sont secondaires pour la recherche car, bien que la présence de ces constituants d'une expansion propositionnelle soit syntaxiquement obligée et corresponde à un critère de performance syntaxique à tous les degrés du primaire (Gouvernement du Québec, 1997), nous n'avons pas retenu le respect de cette règle au moment de la définition de notre objet d'investigation (en 2.2.4).

d'une classe de nominal, soit un nom (commun), un nom propre ou un pronom, qui actualisent la plupart du temps un prédicat/prédicatoïde verbal⁶³, et les monèmes de la classe des présentatifs (*il y a, il est, voici/voilà, c'est*), qui actualisent principalement des prédicats/prédicatoïdes non verbaux.

La colonne **B**, quant à elle, rassemble des données qui ont trait au *prédicat* d'une phrase, dans une proposition indépendante ou principale, ou au *prédicatoïde* d'une proposition subordonnée conjonctive ou relative. Elle comporte des sous-colonnes dans lesquelles on peut classer des monèmes verbaux⁶⁴ ou nominaux⁶⁵. À la sous-colonne recevant des données concernant des prédicats ou prédicatoïdes à sujet de la classe des verbes, qui peuvent être employés au présent de l'indicatif, sans valeur distincte de celle du verbe «nu» (Martinet, 1979, p. 11), est associée une autre colonne située immédiatement à sa droite; on peut y inscrire des données concernant des monèmes appartenant à l'une des trois classes de modalités verbales suivantes⁶⁶ : 1. les temps, qui comporte les monèmes du futur et de l'imparfait de l'indicatif (appelé «passé» en grammaire fonctionnelle), 2. les modes dits «personnels», excluant les modes «non personnels» infinitif et participe et 3. l'«aspect», dont la seule unité est le «parfait», communément appelé «passé composé».

Ces modalités, combinées à un monème verbal, forment un syntagme de un ou deux «mots» (passé composé) et trouvent place dans la grille car, on l'a déjà signalé (en 2.2.1, p. 82), des erreurs syntaxiques y sont associés, en particulier :

⁶³ Tous les cas possibles d'actualisateurs/sujets n'apparaissent pas dans la grille, construite pour traiter des cas susceptibles d'être rencontrés dans les textes des sujets.

⁶⁴ Une petite colonne, située entre les blocs **A** et **B**, permet de tenir compte de données associées au cas de "**la copule vide** (*il est*, sans valeur de sens, qui est simplement l'indication que le nom ou l'adjectif qui suit est le prédicat et qui permet d'introduire les différentes modalités verbales au bénéfice de ce prédicat : *Il est avocat, Il est le juge, Elle était élégante*" (Martinet, 1979, p. 85).

⁶⁵ Les autres cas possibles n'ont pas été retenus parce que non pertinents pour l'étude des erreurs syntaxiques produites par les sujets.

⁶⁶ La classe des voix et celle de la vision ne sont pas identifiées en tête de cette petite colonne.

- une utilisation incorrecte d'un monème de la classe des modes, en l'occurrence le mode infinitif;
- une omission induite ou une utilisation incorrecte du monème discontinu de l'aspect parfait.

La colonne de l'**Expansion** de **A** ou **B** (excluant des éléments de type A ou B, comme un prédicatoire et son actualisateur) comporte, pour sa part, deux subdivisions importantes, celle des monèmes fonctionnels (classes des subordonnants et des prépositions) et celle des nominaux (classes des noms, des noms propres et des pronoms). La présence obligée de subordonnants ou «conjonctions de subordination» et de nominaux, utilisés comme «compléments obligés» à cause du sens du monème verbal particulier qui exige une fonction spécifique (*il met son manteau*), sont des objets d'évaluation secondaires; les activités du programme d'intervention ne traitent pas systématiquement de ces deux cas⁶⁷.

Un bref examen de la grille d'analyse permet de constater que, dans chacune des trois colonnes principales, la classe des noms (communs) est représentée dans une sous-colonne et que cette dernière est précédée, à chaque fois, d'une petite colonne réservée à la classe des *actualisateurs du nom* (

Act.
Nom

), où peuvent être codées et regroupées des données sur des erreurs syntaxiques relatives à ce type de monèmes (omission induite, utilisation incorrecte, présence induite). Les articles et leurs «assimilés» font partie de cette classe. Puisqu'il arrive que la forme d'un actualisateur du nom s'amalgame à celle d'une préposition (*à* et *le(s)* dans *au(x)*, *de* et *le* dans *du*, *de* et *les* dans *des*), ce type de cas particulier est aussi représenté dans la grille, au moyen de la sous-colonne «amalgame» située entre celles des prépositions et des actualisateurs du nom. Elle permet de compiler des erreurs comme on en trouve dans : *Il va cinéma*, *Il va à le cinéma*, *Il va à cinéma*, *Il va le cinéma*, *Il va du cinéma*. Ainsi, dans un cas comme *Il va à le cinéma*, où l'actualisateur du nom est présent, mais non

⁶⁷ En outre, le deuxième cas ne relève pas directement de la syntaxe

amalgamé à la préposition *à*, alors qu'il aurait dû l'être, l'erreur est considérée comme une utilisation incorrecte de l'article *le* et codée "i" dans une case de la colonne des actualisateurs du nom, suivi du monème traversé par une oblique "\ " et surmonté d'une flèche qui pointe vers la case voisine, à gauche, dans la colonne "amalgame", où le monème correct amalgamé *au* est inscrit : . The diagram shows a 2x2 grid. The top-left cell contains 'au', the top-right cell contains 'i', and the bottom-right cell contains a backslash '\'. A curved arrow points from the 'i' cell to the 'au' cell.

Grâce à l'organisation verticale et horizontale de la grille, les données sélectionnées, codées et compilées dans les cases appropriées peuvent être condensées *principalement* en fonction de deux règles syntaxiques : la règle de la présence obligée d'un actualisateur du nom s'il y a occurrence d'un nom commun dans une phrase, appelée «**Règle 1**»⁶⁸ (formulée en 2. lors de la définition des indicateurs de performance, p. 92) et celle de la présence obligée d'un prédicat et de son actualisateur pour constituer l'énoncé minimum d'une phrase, appelée «**Règle 2**» (formulée en 1., p. 92, et à laquelle on associe la règle décrite en 4., p. 93), que cet énoncé se situe dans une proposition indépendante ou principale. Le rappel des constituants de l'énoncé minimum est d'ailleurs mis en évidence au moyen de deux bulles ovales situées dans la partie supérieure des colonnes A et B.

Au bas de la grille, dans une section délimitée par un trait noir plus large, les **résultats d'une première condensation** des données sont inscrits sous forme de ***totaux***. Pour chacun des textes rédigés par les sujets et utilisés comme instruments d'évaluation et de mesure⁶⁹, ce traitement permet de produire des *données quantitatives catégorisées* en fonction de types d'erreurs (ou d'opérations d'ajout et retrait) et de règles syntaxiques.

Dans la partie gauche de la section inférieure de la grille, les totaux suivants sont aussi affichés : le nombre de phrases produites et de

⁶⁸ Cette appellation, utilisée en classe avec les élèves au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention, relève de l'ordre de présentation des règles syntaxiques.

⁶⁹ Des espaces sont réservés, dans la partie supérieure gauche de la grille, pour identifier à quel sujet et à quelle mesure (initiale, intermédiaire ou finale) réfèrent les données qui y sont compilées.

phrases présentant au moins une erreur syntaxique (identifiées par un cercle entourant le numéro de la phrase “○”), puis le nombre de mots écrits dans le texte, le nombre de propositions de chaque type, ainsi que le nombre de cas de coordination de propositions (marquée “&”). Ces données quantitatives apportent des informations sur la longueur des textes rédigés aux trois épreuves et sur leur complexité syntaxique, la coordination et l'expansion par subordonnée conjonctive ou relative servant ici d'indicateurs. Quant au nombre total de mots écrits dans chaque texte, on peut y mettre en rapport le nombre d'erreurs syntaxiques identifiées.

Dans les colonnes **A**, **B** et **Expansion** de A ou B, le nombre total d'erreurs de chaque type, de même que le nombre d'ajouts et de retraits, est calculé pour chacune des sous-colonnes et inscrit sur la ligne appropriée (voir les codes “o”, “i”, “n”, “+” ou “-” à la droite des cinq dernières lignes, au bas de la grille). Pour mettre en évidence les totaux d'erreurs syntaxiques reliées au non respect de la “règle 2” relative aux constituants obligatoires de l'énoncé minimum, le nombre total d'erreurs associées au *prédicat* d'une phrase ou à son *actualisateur* (non au *prédicatoïde* ou à son *actualisateur*) apparaît en caractère **gras** au bas des colonnes A ou B. À titre d'exemple, si un total noté “**3 + 1**” est inscrit au bas de la sous-colonne des verbes de la colonne B, sur la ligne marquée du symbole “o”, cela signifie que le texte présente un total de trois cas d'omission indue de prédicat verbal et d'un cas d'omission indue de *prédicatoïde* verbal. Aussi, parmi ces quatre cas, trois occurrences seulement seraient comptabilisées dans le calcul du nombre total d'erreurs de type “omission indue” reliées au non respect de la “règle 2”.

Finalement, en bas, à l'extrême droite de la grille, trois grands totaux sont inscrits au bout de chaque ligne : le nombre total de cas d'erreurs (“o”, “i”, “n”) ou d'opérations syntaxiques (“+” ou “-”) de chaque type dans le texte, puis le total de ces cas relevant de la “règle 1” et, enfin, de la “règle 2”.

À la suite de ce premier niveau de traitement réalisé pour chacun des textes des trois sujets, une **deuxième opération de condensation** est effectuée. Pour chaque sujet, on procède à une représentation *graphique* des données, sous forme d'*histogrammes en trois dimensions*⁷⁰, afin de visualiser les taux d'erreurs de types "omission indue" et "utilisation incorrecte" de monèmes, en rapport avec les règles syntaxiques "1" et "2", et leur variation en fonction des trois mesures prises : avant, pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique. Un portrait de l'évolution des performances syntaxiques des sujets peut en être tiré.

Cependant, avant de créer un graphique, plusieurs des données condensées au bas de chaque grille doivent subir une transformation. En effet, pour mettre en relation de comparaison des taux d'erreurs syntaxiques produites lors des différentes épreuves, alors que les textes rédigés ne sont pas de même longueur, il convient de transformer les totaux "bruts" d'erreurs en *pourcentage*. Ensuite, seulement, des comparables pourront être comparés.

Afin d'établir ces pourcentages, une distinction doit d'abord être faite. Pour un texte donné, le nombre d'erreurs de type "*utilisation incorrecte*" est mis en rapport avec le nombre total de *mots écrits* par le sujet ($n.$ utilisations incorrectes / $n.$ mots écrits X 100), puisque les données concernant cette forme d'erreurs ne peuvent être sélectionnées qu'à partir des mots présents dans le texte, tandis que le nombre d'erreurs de type "*omission indue*" est mis en rapport avec le nombre total de "*mots nécessaires*" à la formulation des phrases de ce texte ($n.$ omissions indues / $n.$ mots nécessaires X 100), c'est-à-dire avec le nombre total de mots écrits auquel s'ajoute le nombre d'omissions indues; en effet, les données concernant cette autre forme d'erreurs sont sélectionnées en fonction non seulement des mots effectivement présents dans

⁷⁰ À titre d'exemples, on consultera au chapitre 5 (en 5.1.2) les histogrammes construits pour représenter des données sélectionnées dans des textes produits par le sujet Ma.

le texte, mais aussi de ceux qui auraient dû y être pour une formulation syntaxique acceptable en français⁷¹. Ici, il est question de présence obligée.

Cette distinction entre “mots écrits” et “mots nécessaires” est utilisée dans les deux cas spécifiques du calcul des pourcentages d'erreurs reliées à l'application des règles syntaxiques dites “1” et “2”. Pour ce faire, chaque texte rédigé par les sujets doit être examiné à nouveau afin d'y recueillir et inscrire les données suivantes dans le coin supérieur droit de chaque feuille⁷² :

- le nombre d’*“actualisateurs du nom écrits”* et le nombre d’*“actualisateurs du nom requis”* en fonction du nombre de noms communs écrits⁷³, en ce qui concerne la “règle 1”;
- le nombre de *“prédicats et actualisateurs de prédicats écrits”* et le nombre de *“prédicats et actualisateurs de prédicats requis”*⁷⁴, en ce qui a trait à la “règle 2” pour la constitution de l'énoncé minimum de chaque phrase.

Une fois ces distinctions reconnues et ces nouvelles données recueillies, la prochaine étape consiste à transcrire ces dernières, ainsi que les données qui apparaissent au bas de chacune des neuf grilles d'analyse complétées (trois sujets et trois textes chacun), sur des feuilles de calcul du programme *Microsoft Excel* (Version 5.0) afin de constituer une base de données à traiter et d'établir des pourcentages d'erreurs de divers types. Enfin, des “tableaux croisés dynamiques” sont créés de sorte que le programme *Excel* puisse transposer les données sous forme de graphiques (histogrammes 3D).

⁷¹ À titre d'exemple, pour un texte de 100 mots, un total de 25 “utilisations incorrectes” de monèmes correspond à 25% d'erreurs de ce type, alors qu'un total de 25 “omissions indues” correspond à 20% d'erreurs de cette forme ($25 / (100 + 25) \times 100$); autrement dit, il manque 20% des mots dont la présence est syntaxiquement requise ou nécessaire.

⁷² On peut consulter l'annexe XV (p. 418) pour voir ces spécifications sur des copies des textes du sujet Ma.

⁷³ Les noms communs sont soulignés pour en faciliter le comptage.

⁷⁴ Pour en faciliter le comptage, les prédicats et leurs actualisateurs (“écrits” par le sujet ou ajoutés à la main par le chercheur lorsque, bien que requis, ils avaient été omis) sont marqués d'un point noir “•” au-dessous.

Après avoir condensé les données en tableaux et graphiques, une **analyse descriptive** de ces données est effectuée pour chacun des sujets. Dans chaque cas, il s'agit principalement d'examiner si des *changements* apparaissent entre les performances syntaxiques manifestées à chacune des épreuves (variation des types d'erreurs et des taux d'erreurs, par exemple diminution du nombre d'omissions indues des prédicats). Ainsi, une diminution du taux d'erreurs est considérée comme une amélioration des performances syntaxiques et comme un indice de développement de la compétence syntaxique.

Enfin, les *résultats* obtenus grâce à cette analyse sont mis en relation avec différents facteurs qui peuvent les expliquer. Au cours de cette phase d'**interprétation** des résultats, nous examinons l'impact possible du programme d'intervention pédagogique. Des données sélectionnées à partir du compte rendu de l'intervention, soit dans les grilles d'observation des activités ou dans le journal de bord, soutiennent cette interprétation (voir les outils d'analyse réflexive de l'enseignement, à la figure 12, p. 103, et à la figure 13, p. 116).

3.2.2.5 *Techniques de contrôle des biais et de la valeur des données*

Certaines précautions sont prises pour maximiser la **validité interne** de la recherche. La question de la validité externe ne se pose pas ici, étant donné les visées et les composantes du mode d'investigation (procédé méthodologique et études de cas) de cette recherche-action. "Il faut bien souligner, rappelle Robert (1988, p. 91), que plusieurs recherches sont menées sans aucune visée de généralisation et que leurs auteurs s'y limitent, en toute légitimité, à maximiser la validité interne (Mook, 1983)".

Au niveau de la **technique de prélèvement des données**, la vigilance s'impose dans l'administration des épreuves de performance que sont les rédactions de texte. Pour assurer une certaine constance dans la

manipulation des contingences, non seulement les épreuves consistent en la rédaction d'un *même type de texte* (narratif imaginaire⁷⁵), bien que l'intention d'écriture et le sujet du texte diffèrent, mais la mise en situation d'écriture (avec support imagé) et la formulation des consignes s'effectuent selon la *même procédure*, tirée des guides d'utilisation des épreuves. Cependant, on doit préciser qu'une des contingences diffère entre les situations de l'épreuve initiale et de l'épreuve finale : les élèves ne bénéficient pas, lors de la mesure initiale, des "outils de travail" qui soutiennent la révision des règles syntaxiques des phrases. Or, ces outils sont introduits et prennent justement un sens dans le cadre des activités d'enseignement/*apprentissage* du programme d'*intervention pédagogique* de la recherche-action. C'est à la phase d'interprétation des résultats de la recherche que revient la tâche de discuter du rôle possible de *cette* nouvelle "contingence" dans d'éventuels changements observés sur le plan des performances syntaxiques des sujets.

Revenons maintenant à la question des *consignes* utilisées par l'enseignant au cours des épreuves de rédaction de textes. Comme le souligne Van der Maren (1995, p. 348-349), la manipulation des contingences pose le "problème des consignes" par lesquelles on demande au sujet d'accomplir une tâche; en effet, le degré d'explicitation des consignes et leur type de formulation syntaxique ont un effet sur la représentation que les sujets se font de la tâche et sur sa réalisation :

«Ce que l'on dit et la façon dont on le dit ont (...) une influence sur l'exécution de la tâche prescrite» et la performance des sujets dans une recherche ne dépend pas seulement de leurs capacités, mais aussi de la formulation des consignes que le chercheur leur a données.

Aussi, les consignes formulées à des sujets dysphasiques doivent-elles être *explicités et simples*, sans tomber toutefois dans un "trop grand morcellement de la consigne" (Van der Maren, 1995, p. 348). Pour chaque épreuve de rédaction de texte, les indications et consignes données dans le guide

⁷⁵ Il s'agit de raconter une histoire inventée.

d'utilisation sont respectées au niveau du sens, cependant certaines expressions sont modifiées pour intégrer un vocabulaire plus simple ou plus explicite; la structure syntaxique de certaines phrases, proposées dans les guides pour animer la mise en situation, est également simplifiée. Ainsi, une phrase comme *Un peu triste, tu penses à retourner chez toi quand tout à coup ton regard est attiré par un banc* devient : *Tu es un peu triste et tu penses à retourner chez toi quand, tout à coup, tes yeux sont attirés par un banc*; une double consigne comme *Je raconte deux ou trois aventures rattachées à cet objet et je donne assez de détails pour que mon histoire soit intéressante* est scindée en deux : *Je raconte deux ou trois aventures qui ont rapport à cet objet. À chaque aventure, je donne assez de détails pour que mon histoire soit intéressante.*

Nous lisons attentivement le guide d'utilisation de chaque épreuve quelques jours avant l'administration de l'épreuve et surlignons les passages importants. Les modifications à apporter quant au choix du vocabulaire ou des structures syntaxiques des messages à transmettre aux élèves sont écrites à la main sur la copie du guide. La veille de l'épreuve, nous relisons le guide pour bien nous en imprégner et assimiler toutes les étapes du déroulement. Au moment de l'épreuve, nous suivons les indications écrites en gardant le guide à vue et nous y référons plus directement quand il s'agit de donner les consignes à suivre.

Pour ce qui est du biais dit des "attentes du chercheur" (Robert, 1988), qui, plus ou moins implicitement, informe le sujet quant à la nature des réponses escomptées, il est inévitable étant donné que les épreuves de performance s'effectuent en contexte *pédagogique* où le chercheur-enseignant présente aux sujets les critères à partir desquels ils doivent rédiger et réviser leur texte. L'explicitation aux élèves des attentes de l'enseignant quant à la formulation syntaxique de leurs idées fait d'ailleurs partie de l'exposition des critères auxquels les élèves doivent se référer en 2^e ou 3^e année, tant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation (Simard, 1995; Gouvernement du Québec, 1994, 1997). Il s'agit pour nous d'être constante dans notre façon de formuler nos attentes.

En ce qui concerne la question de la validité des données obtenues par les opérations de **sélection et de codage**, il faut tenter de contrôler le biais possible de la "fluctuation de l'instrument de mesure" (Robert, 1988, p. 83-84) due à l'instabilité du jugement porté par l'observateur (erreurs reliées à l'ennui, à la fatigue ou à une "amélioration graduelle dans la justesse des mesures") en procédant :

- à une *reprise, par le même juge, des opérations de sélection, de codage et de première condensation* (dans la grille d'analyse) des données prélevées sur chacun des textes. Nous reprenons donc ces opérations, sur de nouvelles copies de tous les textes et avec des grilles vierges, quelques semaines après l'administration de la troisième épreuve;
- à la *participation d'un deuxième juge* codeur : une orthophoniste, qui travaille dans un centre spécialisé pour élèves atteints de surdité, procède également, de son côté, aux opérations de sélection et de codage des données, sur des copies des textes des sujets, ainsi qu'à l'opération de première condensation des données sur la grille d'analyse (voir le tableau III, p. 128). Cette participation permet de contrer la subjectivité et l'influence des attentes du chercheur dans l'analyse. Le deuxième juge reçoit une formation (trois heures) au cours de laquelle le système de codage et la grille d'analyse sont d'abord expliqués en relation avec leur fondement tiré de la linguistique fonctionnelle, puis mis à l'essai avec un texte produit par un élève qui n'est pas un des sujets de la recherche. Quelques explications supplémentaires sont alors apportées. Lorsque ce deuxième juge a complété la sélection et le codage des données sur des copies des textes produits par les sujets, ainsi que la compilation de ces données dans les grilles, chaque donnée fait l'objet d'un nouvel examen par les deux juges au cours d'un *échange verbal*. S'il y a des hésitations ou des différences entre les jugements portés quant à une donnée, le cas problématique est discuté pour trouver un accord; le résultat en est

transcrit par le deuxième juge sur sa copie du texte du sujet et dans la grille d'analyse qu'il a complétée.

Par la suite, pour en arriver à constituer les données définitives à traiter, il y a confrontation de toutes les “données provisoires” recueillies au cours des deux séquences de sélection/codage/condensation effectuées par le premier juge et de la séquence réalisée par le deuxième juge. Chaque “donnée définitive” résulte alors d'une convergence d'au moins deux jugements sur trois portés par les deux juges. Les données définitives sont ensuite transcrites et consignées, à l'ordinateur, afin de former la “base des données” à condenser sous forme de tableaux et graphiques : erreurs et opérations d'ajout ou retrait codées sur des copies des textes rédigés par les sujets (*Microsoft Word*, Version 6.0.1), données codées et condensées une première fois dans des grilles d'analyse (selon le modèle du tableau III, p. 128) et dans des feuilles de calcul pour construire des “tableaux croisés dynamiques” (*Microsoft Excel*, Version 5.0).

Finalement, nous tentons de contrôler, du moins partiellement, deux autres biais. Le biais de l’“histoire” des sujets est légèrement contré par le fait de présenter aux sujets les épreuves de performance au même moment de la journée (dans l'avant-midi, avant la récréation) et un même jour de la semaine (Robert, 1988, p. 86). Par ailleurs, ce biais est pris en considération au moment de l'interprétation des résultats de chacun des cas, car il en limite la portée. Le biais des “facteurs historiques”, qui influencent les comportements des sujets et leurs performances, est pris partiellement en compte : dans le journal de bord, on peut consigner des informations fournies volontairement (à notre demande) par les parents des sujets quant aux événements familiaux ou sociaux qui se posent en rupture du quotidien ou semblent acquérir de l'importance aux yeux de leur enfant. De même, le journal peut faire état de situations ou événements vécus à l'école et jugés significatifs pour les sujets.

CHAPITRE 4

ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI DU PROGRAMME D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

L'application de la méthodologie d'intervention et d'investigation permet l'actualisation des cinquième et sixième étapes de notre modèle de recherche-action (voir figure 11, p. 101; reprise à l'annexe I, p. 327). Le présent chapitre fait état des réalisations accomplies au cours de la cinquième étape de cette recherche : *l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'intervention, avec ajustements, et prélèvement de données*, tandis qu'au prochain chapitre il sera question de *l'évaluation des résultats* obtenus auprès des trois sujets sélectionnés (sixième étape).

L'exposé du programme, de même que le rappel du déroulement de la cinquième phase de l'«innovation structurée», montrera que, dans sa première composante, l'objectif de recherche est atteint (voir le 2.2.2) : **élaborer et mettre à l'essai auprès de certains de nos élèves dysphasiques un programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite**, programme incluant deux types d'activités (activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies et activités de pratique d'écriture), ainsi qu'un matériel didactique d'accompagnement.

4.1 Planification générale des éléments constitutifs du programme d'intervention

En accord avec le cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique (voir figure 12, p. 103; reprise à l'annexe II, p. 329), la construction de modules d'enseignement/apprentissage est d'abord préparée par des

opérations relevant d'une "planification générale des éléments constitutifs du programme". À l'intérieur de cette planification, les choix reliés à la sélection des stratégies d'intervention (types d'activités, stratégies d'enseignement et modes de regroupement) et à la conception du matériel d'accompagnement (représentations visuelles schématiques, matériel de manipulation et fiches de travail) ont déjà fait l'objet d'une présentation au chapitre précédent (pp. 107-115), au moment de la description du cadre d'élaboration du programme.

Cependant, en ce qui concerne les autres opérations associées à la planification générale, il faut rendre compte des décisions et formulations auxquelles elles ont donné lieu lors de l'élaboration même du programme d'intervention. Il sera donc question de la préobservation des performances syntaxiques des sujets à l'aide d'une grille d'analyse, puis de la sélection et de l'organisation modulaire des contenus syntaxiques abordés par le programme et, enfin, de la formulation d'objectifs généraux d'apprentissage.

4.1.1 Préobservation des performances syntaxiques des sujets

La préobservation des performances syntaxiques des trois sujets choisis, qu'on appelle Ma, Mi et Wi, a pour but, d'une part, de valider la définition du problème de recherche en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage de la compétence syntaxique à écrire et, d'autre part, d'orienter la sélection et l'organisation modulaire des contenus syntaxiques auxquels sont reliés d'abord les objectifs d'apprentissage formulés, puis les modules d'enseignement/apprentissage construits. Or, cette préobservation aura requis la **construction d'une grille d'analyse de l'aspect syntaxique des textes**. À cette fin, une *première version* de la grille d'analyse⁷⁶ (voir l'annexe V, p. 335) déjà présentée dans le tableau III (p. 128) est élaborée, puis deux textes produits par chacun des trois sujets sont analysés : un texte de type expressif, rédigé au début de

⁷⁶ Quatre versions légèrement différentes ont été élaborées entre la première version utilisée au cours de la préobservation et la version finale de la grille d'analyse présentée au tableau III.

septembre 1997, et un texte de type narratif, écrit au début d'octobre 1997. L'analyse des performances confirme la présence, chez les trois sujets, d'une grande difficulté à formuler, à l'écrit, des phrases qui respectent les règles de la syntaxe française⁷⁷.

Tableau IV Omissions indues relevées dans deux textes des sujets lors de la préobservation de leurs performances syntaxiques

Sujets	Textes (Date)	Nombre total de mots dans le texte	Omissions indues					Total
			Actualisateurs du nom	Constituants d'un énoncé minimum	Subordonnants	Prépositions	Autres	
Ma	1997-09-07	19	2	1	-	1	-	4
	1997-10-08	67	3	5	-	4	-	12
Mi	1997-09-07	35	4	2	-	1	-	7
	1997-10-08	128	5	21	1	5	-	32
Wi	1997-09-07	46	1	2	-	1	-	4
	1997-10-08	170	8	2	-	4	1	15

Ainsi, comme l'indique le tableau IV ci-dessus, les textes analysés⁷⁸ comptent de nombreux cas d'omissions indues, que ce soit au niveau des actualisateurs du nom commun, des constituants de l'énoncé minimum d'une phrase (le prédicat ou son actualisateur) ou des prépositions marquant un rapport entre deux monèmes.

On remarque que, pour les trois sujets, les textes narratifs rédigés au début d'octobre sont de trois à quatre fois plus longs et manifestent davantage d'erreurs de type omissions indues (environ trois à quatre fois plus, au total, pour

⁷⁷ Selon les critères formulés par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997) et les exigences posées en fonction du degré scolaire et de la longueur des textes, les trois sujets ont une performance jugée «inacceptable» dans chacun des textes analysés.

⁷⁸ Le lecteur trouvera des copies de ces textes à l'annexe XIV (p. 409).

chaque sujet) que les textes expressifs produits aux premiers jours de l'année scolaire. Par ailleurs, l'analyse du deuxième texte fait bien ressortir que l'importance relative des types d'omissions varie d'un sujet à un autre :

- Ma, dans un texte de 67 mots, omet indûment légèrement plus de constituants d'énoncés minimums (5) que de prépositions (4) et d'actualisateurs du nom (3);
- Mi, dans un texte de 128 mots, omet bien davantage de constituants d'énoncés minimums (21) que de prépositions (5) ou d'actualisateurs du nom (5);
- Wi, dans un texte de 170 mots, omet plus d'actualisateurs du nom (8) que de prépositions (4) et de constituants d'énoncés minimums (2).

L'élaboration d'un programme d'intervention pédagogique doit prendre appui, pour une bonne part, sur les données obtenues au cours de cette préobservation des textes des trois sujets; ainsi, comme on n'observe qu'un seul cas d'omission indue de subordonnant (dans le 2^e texte du sujet Mi), le rôle des fonctionnels de cette classe n'est pas pris en compte au cours de la sélection des contenus syntaxiques à l'étude dans les activités du programme d'intervention.

Enfin, en ce qui concerne le «statut» de «sujets de recherche» des trois élèves choisis, il convient de demander à leurs parents une autorisation orale et écrite (voir l'annexe VI, p. 337). Au début de novembre 1997, une rencontre a lieu, à l'école, entre les parents de chaque «sujet» et l'enseignante-chercheuse. Le projet de recherche est d'abord expliqué dans des termes simples et en relation avec les apprentissages des jeunes en écriture : problème et but de la recherche, fonctionnement de la classe lors de la mise à l'essai du programme d'intervention, types d'activités et de matériel utilisé. Les parents sont également rassurés : l'anonymat de leur enfant sera préservé dans le rapport de recherche ou dans les communications auxquelles celle-ci pourrait donner lieu. Tous acceptent que leur enfant participe à cette recherche-action.

4.1.2 *Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques*

À la lumière des résultats obtenus lors de la préobservation des performances des sujets, **trois règles syntaxiques** principales et une règle secondaire sont effectivement retenues comme contenus syntaxiques en fonction desquels s'effectue ensuite la formulation des objectifs d'apprentissage et la construction de modules d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de règles déjà énoncées dans la définition de la deuxième composante de l'objectif de recherche et des indicateurs de performance syntaxique. Ces règles sont codées pour les élèves «règle 1», «règle 2» et «règle 3» à cause de leur *ordre d'introduction* dans le programme, lequel ne correspond pas à l'ordre d'exposition déjà utilisé dans la formulation des critères associés aux indicateurs de performance (en 2.2.4, pp. 92-93). Désormais, c'est cette nouvelle appellation que nous retenons. Les règles concernent la présence obligée de monèmes de certaines classes en relation avec des monèmes d'autres classes compatibles :

- «règle 1» (critère 2, p. 92) : la présence d'un monème de la classe des **actualisateurs du nom**, articles ou assimilés (possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis), éventuellement amalgamés, lorsqu'il y a occurrence d'un nom commun, sauf quand deux noms s'actualisent mutuellement ou dans certains synthèmes;
- «règle 2» (critère 1, p. 92) : la présence de monèmes employés comme constituants obligatoires de l'**énoncé minimum** : le **prédicat**, à copule ou non, et son **actualisateur**, en fonction sujet ou non, accompagné d'une copule pour un prédicat à copule;
- «règle 3» (critère 3, p. 93) : la présence d'un monème **fonctionnel** de la classe des *prépositions* (amalgamé ou non) pour exprimer un rapport entre deux monèmes qui n'est ni inclus dans le sens du monème déterminant, ni marqué par la position relative des monèmes mis en relation.

À la règle dénommée «2» pour les élèves, on associe une autre règle (critère 4, p. 93), cela en vertu d'un principe d'économie didactique; elle exclut la détermination d'un prédicat ou prédicatoire verbal à sujet par le mode infinitif :

- il faut la présence d'une modalité verbale comme déterminant d'un *monème verbal* lorsque ce dernier est *prédicat* ou *prédicatoire à sujet* (sans copule) et qu'il n'est pas à l'indicatif présent ("verbe nu"). Ce peut être un monème de la classe des temps (imparfait, futur), un monème discontinu "parfait" (passé composé) de la classe de l'aspect, un monème de la classe des modes *personnels* (impératif, subjonctif), des voix (passif, réfléchi) ou de la vision (conditionnel).

Chacune des règles «1», «2» et «3» doit faire l'objet d'un enseignement/apprentissage à l'intérieur d'un **module distinct**. De plus, puisqu'un scripteur qui applique l'une ou l'autre de ces règles recourt inévitablement à des monèmes de certaines classes compatibles avec les conditions de réalisation de la règle en question, un ensemble de **classes de monèmes** est sélectionné comme contenu d'apprentissage. Une analyse des relations possibles entre ces classes et les règles syntaxiques retenues permet de procéder à une organisation modulaire de tous les contenus à traiter dans chacun des modules d'activités. Le résultat du double processus de sélection et d'organisation des contenus syntaxiques⁷⁹ correspondant aux éléments d'enseignement/apprentissage du programme est présenté sous forme de synthèse dans le tableau V (p. 147; tableau repris dans un format supérieur à l'annexe VII, p. 339). Il faut noter qu'au cours des activités réalisées avec les élèves, ces éléments ne sont pas nécessairement identifiés au moyen de la terminologie utilisée dans le cadre de la linguistique fonctionnelle. En effet, la terminologie privilégiée doit être simple et en accord avec celle que propose le programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994).

⁷⁹ Rappelons que les classes de monèmes, dont l'inventaire relève de la grammaire, sont les unités de base de la syntaxe.

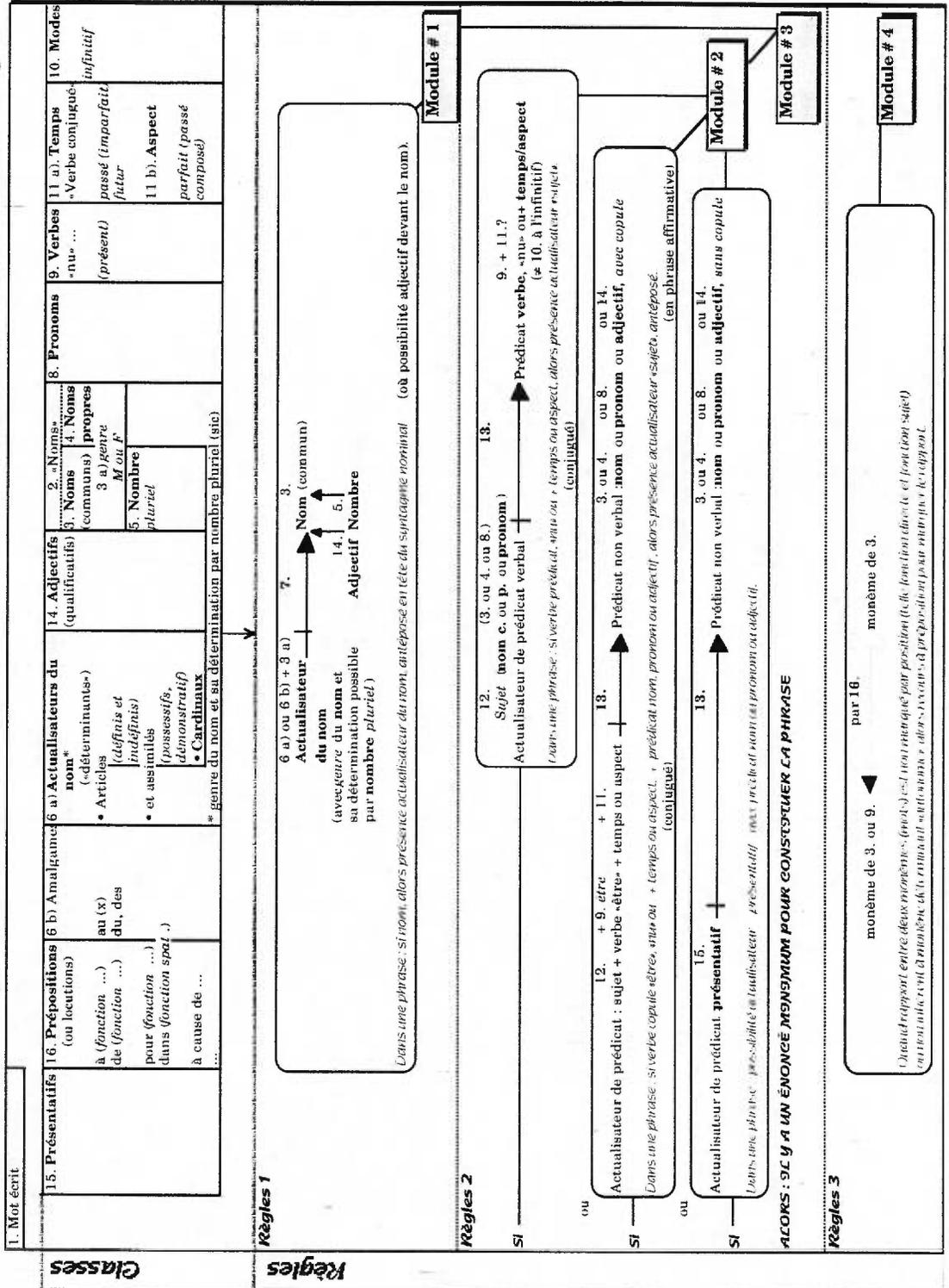
1» : il faut la présence d'une modalité verbale comme déterminant d'un *monème verbal* lorsque ce dernier est *prédicat* ou *prédicatoire à sujet* (sans copule) et qu'il n'est pas à l'indicatif présent ("verbe nu"). Ce peut être un monème de la classe des temps (imparfait, futur), un monème discontinu "parfait" (passé composé) de la classe de l'aspect, un monème de la classe des modes *personnels* (impératif, subjonctif), des voix (passif, réfléchi) ou encore de la vision (conditionnel).

Chacune des règles «1», «2» et «3» fait l'objet d'un enseignement/apprentissage à l'intérieur d'un **module distinct**. De plus, puisqu'un scripteur qui applique l'une ou l'autre de ces règles recourt inévitablement à des monèmes de certaines classes compatibles avec les conditions de réalisation de la règle en question, un ensemble de *classes de monèmes* est sélectionné comme contenu d'apprentissage. Une analyse des relations possibles entre ces classes et les règles syntaxiques retenues permet de procéder à une organisation modulaire de tous les contenus à traiter dans chacun des modules d'activités.

Le résultat du double processus de sélection et d'organisation modulaire des contenus syntaxiques⁷⁹ correspondant aux éléments d'enseignement/apprentissage du programme d'intervention est présenté sous forme de synthèse dans le tableau V (p. 147; tableau repris à l'annexe VII, p. 339, et présenté en deux parties, dans un format supérieur). Il faut noter qu'au cours des activités réalisées avec les élèves, ces éléments ne sont pas nécessairement identifiés au moyen de la terminologie utilisée dans le cadre de la linguistique fonctionnelle. En effet, la terminologie privilégiée doit être simple et en accord avec celle que propose le programme *Le français. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 1994).

⁷⁹ Rappelons que les classes de monèmes, dont l'inventaire relève de la grammaire, sont les unités de base de la syntaxe.

Tableau V Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques : classes de monèmes et règles



Comme l'indiquent les deux mots clés situés à la gauche du tableau V, les divers concepts sont regroupés dans deux catégories principales : dans le tiers supérieur, ceux qui sont reliés directement à des *classes* de monèmes et, dans la section inférieure, ceux qui sont associés aux trois *règles* syntaxiques ciblées dans chacun des modules, représentés par les étiquettes «Module # 1», «Module # 2», «Module # 3» et «Module # 4». Le module 3 constitue un module de révision et d'intégration des règles vues au cours des activités des modules 1 et 2.

Parmi les classes de monèmes considérées, celle du nombre (contenu «5») est incluse dans le programme bien que, dans une phrase, la présence de son seul représentant (selon la grammaire fonctionnelle), le monème du pluriel, ne soit pas obligée par l'une des règles syntaxiques du français. Cependant, cette classe fait partie des contenus abordés par le programme d'intervention pour au moins deux raisons. D'abord, elle participe à la *caractérisation* d'une autre classe, celle du nom commun : le "monème unique, dit «pluriel», (...) n'existe que comme détermination d'un nominal, nom ou pronom" (Martinet, 1995, p. 46). Aussi, dans le programme, la formation du concept de nom implique-t-elle la référence au concept de nombre. Ensuite, le monème pluriel peut prendre une forme discontinue dont une partie s'associe ou s'agglutine, dans un même "syntagme-mot", à l'actualisateur d'un nom quand ce nom est déterminé par le monème pluriel (*les animaux*). Il s'agit là de l'une des caractéristiques formelles de l'actualisateur du nom. C'est ce qu'on appelle traditionnellement la règle d'accord, en nombre, du déterminant avec le nom. En vertu de principes de simplicité et d'économie dans l'organisation des connaissances, il devient pertinent d'associer, dans l'enseignement/apprentissage de l'aspect syntaxique de la compétence à écrire, le concept de nombre au contenu de la «règle 1» («actualisateur du nom - nom»).

En outre, on retrouve dans l'ensemble des contenus à enseigner le concept de «mot écrit» (en haut, à gauche du tableau V). On a vu déjà que ce concept peut correspondre tantôt à un monème seul, tantôt à un type de syntème ou encore à un syntagme et qu'il fait partie de la terminologie à

enseigner dans les classes de français oral et écrit du primaire (Gouvernement du Québec, 1994). Il est apparu pertinent de clarifier ou de favoriser la formation de ce concept; il permet, d'entrée de jeu dans le programme, d'introduire auprès des élèves la notion intégratrice de système de *classification* de «mots», associée au travail d'abstraction/généralisation : des classes ou catégories de monèmes lexicaux et de certains monèmes grammaticaux qui ne sont pas des modalités (actualisateurs du nom appelés «déterminants», «noms» communs et propres, «pronoms», «verbes», «adjectifs», prépositions ou «mots de relation» dans une catégorie nommée «mots invariables»).

Enfin, on remarque que, dans le tableau V (p. 147), les concepts et règles syntaxiques sont numérotés de 1 à 16 en fonction de l'ordre prévu d'introduction des contenus dans le déroulement du programme d'intervention. Voici, sous forme cette fois de liste ordonnée, les contenus sélectionnés :

<u>Dénomination du concept ou de la règle</u>	<u>Numéro du contenu dans le tableau V</u>
• mot écrit	1
• nom	2 (3, 4, 5)
• actualisateur du nom «déterminant»	6a (2, 3, 5)
• règle 1 : actualisateur du nom - nom «déterminant - nom commun»	7 (2, 3, 5, 6a, 6b)
• pronom	8 (2)
• verbe	9, 10, 11
• sujet	12 (3, 4, 8, 9, 11)
• règle 2 : énoncé minimum «base minimum»	13 (3, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15)
• adjectif	14
• règle 3 : préposition «mot de relation»	16 (3, 9)

4.1.3 *Ajustements apportés à la sélection et à l'organisation modulaire des contenus syntaxiques*

Au cours de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'intervention, deux modifications ont dû être apportées à la planification des contenus syntaxiques (voir la figure 13, flèche (13C), p. 116). L'organisation des éléments conceptuels et leur ordre d'apparition n'ont pas eu à être modifiés, mais, à cause d'un manque de temps, deux contenus (numérotés 14 et 16 dans le tableau V, p. 147) pour lesquels une intervention systématique était prévue ont dû être retirés du programme d'activités : le concept d'*adjectif* et la «règle 3» portant sur la *présence d'une préposition* (ou locution prépositive) pour marquer un rapport entre deux monèmes. Aussi, la construction du «module # 4» d'activités a-t-elle été annulée. Si le temps a manqué pour traiter ces deux contenus pendant la phase d'intervention de la recherche-action, c'est que, d'une part, la durée réelle des activités réalisées avec les sujets excédait régulièrement la durée prévue au moment de leur planification⁸⁰ et que, d'autre part, la durée de l'année scolaire 1997-1998 a été amputée de onze journées de classe à cause de la tempête de verglas qui a entraîné la fermeture de l'école pendant plusieurs jours de janvier.

Enfin, il faut signaler que des données prélevées au début de novembre 1997, sur les textes rédigés par les sujets lors de la première épreuve de performance, ont remis en question la pertinence de construire et mettre à l'essai le premier module d'apprentissage centré sur la première règle syntaxique au programme (règle 1 «actualisateur du nom - nom»), cela alors même que nous travaillions à la construction de ce module. En effet, les textes produits par les

⁸⁰ À titre d'exemple, lors de la mise à l'essai du premier module d'enseignement/apprentissage, la durée réelle (115 minutes) de la première activité d'acquisition systématique de connaissances et stratégies correspond environ au double de la durée prévue (60 minutes). Malgré les ajustements subséquents dans la planification du temps à accorder à la réalisation des différentes phases des activités du programme, il n'est pas rare que la durée réelle d'une activité ait dépassé du quart environ la durée prévue.

sujets Ma et Mi ne présentaient aucun cas d'omissions indues des actualisateurs du nom, tandis que, dans celui de Wi, on ne relevait qu'un seul cas de ce type. Le tableau VI ci-dessous permet de comparer ces données avec celles obtenues lors de la préobservation des sujets. On y constate, cependant, qu'en ce qui concerne les omissions indues des constituants de l'énoncé minimum d'une phrase, elles sont toujours importantes; dans le texte utilisé comme mesure initiale, le nombre de cas augmente légèrement chez deux sujets (2 occurrences de plus dans le texte de Ma et 1 occurrence de plus dans celui de Wi), même si leur texte est plus court que celui rédigé au début d'octobre. Quant au texte de Mi (106 mots), qui est également plus court que les deux productions précédentes, il présente encore de très nombreuses omissions de ce type: 19 constituants d'énoncés minimums sont omis. Pour ce qui est des prépositions, on observe que Mi et Wi en omettent indûment chacun 2.

Tableau VI Omissions indues relevées dans les textes des sujets lors de la préobservation et de la mesure initiale

Sujets	Textes (Date)	Nombre total de mots dans le texte	Omissions indues					Total
			Actualisateurs du nom	Constituants d'un énoncé minimum	Subordonnants	Prépositions	Autres	
Ma	1997-09-07	19	2	1	-	1	-	4
	1997-10-08	67	3	5	-	4	-	12
	1997-11-04	40	0	7	-	-	-	7
Mi	1997-09-07	35	4	2	-	1	-	7
	1997-10-08	128	5	21	1	5	-	32
	1997-11-04	106	0	19	1	2	2	24
Wi	1997-09-07	46	1	2	-	1	-	4
	1997-10-08	170	8	2	-	4	1	15
	1997-11-04	109	1	3	-	2	3	9

Face aux nouvelles données, la question était de savoir s'il était toujours pertinent de traiter les contenus syntaxiques reliés à la «règle 1» dans le programme d'intervention.

Après réflexion⁸¹, il est décidé de maintenir quand même, dans la sélection et l'organisation des contenus syntaxiques à enseigner, la «règle 1» et les classes du nom (nom commun, nom propre), de l'actualisateur du nom (amalgamé ou non à une préposition) et du nombre. Aussi la construction du «module 1» s'est-elle poursuivie et sa mise à l'essai a-t-elle eu lieu au cours des mois de novembre et décembre 1997. Les raisons qui justifient ce choix sont les suivantes :

- le codage et la condensation des données prélevées dans les textes utilisés pour la mesure initiale révèlent plusieurs cas *d'utilisation incorrecte* des actualisateurs du nom écrits par les sujets (erreurs d'amalgame, de type d'article, de genre, d'élosion) : 1 cas dans le texte de Ma, 7 cas dans celui de Mi et 3 cas dans celui de Wi. Des activités d'enseignement/apprentissage systématique portant sur les conditions d'utilisation des divers actualisateurs du nom pourraient contribuer à améliorer la performance des sujets quant au choix d'unités appropriées dans cette classe et de formes appropriées de ces unités;
- l'apprentissage de la discrimination des classes du nom commun, du nom propre et de l'actualisateur du nom («déterminant») pourrait faciliter l'apprentissage :
 - * de la discrimination d'autres classes, par comparaison des attributs essentiels respectifs : celles du verbe, du pronom et de l'adjectif;
 - * de la distinction entre les concepts de *classe* («catégorie de mot») et de *fonction* «sujet»;

⁸¹ Les éléments de cette réflexion et la décision qui s'en est suivie ont été notés dans les premiers feuillets de notre journal de bord, le 8 novembre 1997, quelques jours avant le début de la mise à l'essai du premier module du programme d'intervention.

- * et par là de la «règle 2» portant sur la présence des constituants de l'énoncé minimum dans une phrase.

En somme, l'hypothèse suivante était retenue: des apprentissages relatifs aux contenus du «module 1» seraient susceptibles de contribuer pour une bonne part, en tant que “connaissances antérieures”, aux apprentissages visés par le deuxième module.

4.1.4 *Formulation d'objectifs généraux d'apprentissage*

Les objectifs généraux d'apprentissage formulés par rapport aux divers contenus sélectionnés sont de trois ordres. En accord avec le cadre théorique et l'objectif de recherche, nous souhaitons que les sujets développent avant tout des savoir-faire en *situation de rédaction de textes*, à travers l'acquisition de connaissances *procédurales* et *conditionnelles* portant sur la **production de phrases conformes aux règles de la syntaxe** française et sur la révision/correction de leurs phrases en regard de certaines règles syntaxiques et classes de monèmes, et développent également des savoirs relevant de connaissances *déclaratives* portant sur ces règles et ces classes. Voici les objectifs généraux auxquelles ces trois types de connaissances donnent lieu, connaissances qui sont l'objet d'un enseignement systématique *en situation de rédaction de textes* et dans des *activités de structuration* :

1. **reconnaître** des exemples de classes de monèmes dans des mots écrits et de règles syntaxiques dans des phrases écrites (*connaissances conditionnelles* des “conditions” ou attributs essentiels d'un concept ou d'une règle, supposant l'abstraction généralisante ou généralisation et la catégorisation ou discrimination (Legendre, 1992, p. 344-356)) :

- discriminer un mot écrit d'un non mot;

- discriminer, à partir de mots écrits dans des listes ou des phrases, les classes («catégories») de monèmes suivantes : nom commun et nom propre, actualisateur du nom, pronom, verbe et nombre⁸²;
- discriminer, dans des phrases écrites, les cas où un monème verbal est déterminé par un monème du mode infinitif ou par un monème d'un mode personnel, d'un temps ou de l'aspect, c'est-à-dire les cas où un verbe est employé à l'infinitif ou conjugué à un temps simple ou composé;
- discriminer, dans des phrases écrites, la fonction sujet mettant en rapport un monème nominal (nom commun, nom propre ou pronom) et un monème verbal;
- discriminer, dans des énoncés ou des phrases écrites, les cas de respect (ou non respect) des règles syntaxiques suivantes : «actualisateur du nom - nom commun» et «énoncé minimum»;

2. **nommer** des classes de monèmes et **énoncer** des règles (*connaissances déclaratives*, mettant en jeu l'utilisation d'un métalangage) :

- identifier les classes de monèmes suivantes par leur nom : nom commun, nom propre, «déterminant» (actualisateur du nom), pronom, verbe;
- nommer les attributs essentiels d'une classe de monèmes pour en justifier la reconnaissance;

⁸² Les classes de l'adjectif et de la préposition ne font pas partie ici de la formulation des objectifs puisque, comme cela a déjà été expliqué, ces contenus et la «règle 3» ont été retirés des éléments à enseigner au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention.

- identifier la fonction sujet par son nom;
- énoncer les règles syntaxiques «1» et «2» en identifiant les antécédents et conséquents impliqués dans chaque règle (si... et si..., alors...);

3. **produire** par écrit des exemples de classes de monèmes et d'application de règles syntaxiques (*connaissances procédurales*, exigeant l'exécution automatique ou réfléchie d'une séquence d'actions), soit spontanément, en situation de rédaction de texte, soit sur demande, en situation décontextualisée ou en situation de révision guidée :

- écrire, en situation décontextualisée, des listes de mots contenant des monèmes de l'une des classes suivantes : nom commun et nom propre, actualisateur du nom, pronom, verbe;
- écrire, en situation de rédaction de texte, des phrases qui respectent les règles syntaxiques «actualisateur du nom - nom commun» et «énoncé minimum», cela en utilisant des monèmes ou syntagmes-mots appropriés;
- écrire, au cours d'une révision de phrases, en situation décontextualisée et en situation de rédaction de texte, un actualisateur du nom approprié, alors qu'il a été omis indûment⁸³;
- écrire, au cours d'une révision de phrases, en situation décontextualisée et en situation de rédaction de texte, un

⁸³ Ce type de production écrite de monèmes (dans des «mots») relève d'une opération de *correction* et suppose qu'il y a eu *détection* d'une erreur syntaxique, c'est-à-dire *reconnaissance* du non respect d'une règle syntaxique. La révision pour correction suppose donc une coordination de connaissances conditionnelles (reconnaître une erreur) et procédurales (corriger l'erreur, en l'occurrence par ajout ou substitution).

constituant d'énoncé minimum approprié, alors qu'il a été omis indûment.

Les objectifs généraux d'apprentissage ci-haut mentionnés chapeautent les trois types d'objectifs spécifiques⁸⁴ formulés au moment de la planification des activités d'un module, et ce, en fonction des contenus conceptuels ou syntaxiques associés à ce module.

4.2 Construction et mise à l'essai de modules d'enseignement/ apprentissage

4.2.1 *Vision d'ensemble du déroulement du programme d'intervention*

Pour favoriser l'atteinte des objectifs généraux formulés en fonction des contenus syntaxiques sélectionnés, trois modules d'enseignement/apprentissage ont été construits et mis à l'essai sur une période allant du début de novembre 1997 à la première semaine de juin 1998. Rappelons que la construction de ces modules repose sur un enseignement où des *activités d'acquisition systématique de connaissances* (“déclaratives”) et *stratégies* (connaissances “conditionnelles” et “procédurales”) sont élaborées sur la base d'une démarche inductive d'enseignement de concepts et règles, puis coordonnées à des *activités de pratique d'écriture* en situation réelle et signifiante de communication. Les deux types d'activités s'inscrivent dans une forme d'enseignement stratégique et une démarche générale d'interdisciplinarité : l'enseignement du français se fait en relation avec celui des sciences humaines et des sciences de la nature, et ce, à l'intérieur de thèmes.

⁸⁴ À titre d'exemples, l'annexe VIII (p. 342) présente quatre séries d'objectifs spécifiques énoncés lors de la planification de trois activités du premier module d'enseignement/ apprentissage et d'une activité du deuxième module.

Les activités de structuration comptent chacune quatre phases⁸⁵, sauf les activités du troisième module, dit de «révision», qui n'en recouvrent que deux. La réalisation d'une activité de ce type exige plusieurs «périodes» d'enseignement/apprentissage d'environ une heure, réparties généralement sur deux semaines de classe. De plus, il arrive que l'enseignante demande aux élèves de poursuivre à la maison certains exercices de production ou de révision de phrases, relevant de la phase d'abstraction généralisante. En ce cas, l'exercice est expliqué en classe par l'enseignante et, le lendemain, il y a une correction et un retour faits avec les élèves.

Pour ce qui est de chacune des activités de pratique d'écriture, les phases de mise en situation, pratique et objectivation, puis diffusion, demandent également plusieurs «périodes» d'enseignement/apprentissage, concentrées surtout sur une semaine de classe, mais pouvant déborder sur une deuxième semaine.

Parallèlement à l'intervention, des données d'évaluation sont prélevées dans le cadre des trois épreuves de rédaction administrées, l'une immédiatement avant le début de l'intervention (mesure initiale, en novembre), l'autre vers la fin de la mise à l'essai du deuxième module (mesure intermédiaire, en avril) et la dernière immédiatement après l'intervention (mesure finale, en juin).

Un calendrier des opérations d'évaluation et d'intervention, figurant au tableau VII (p. 158), donne des indications sur le déroulement de la mise à l'essai du programme d'intervention. On y constate que le programme comporte dix activités d'acquisition systématique et sept activités de pratique d'écriture.

⁸⁵ Tel que décrit au chapitre 3 et dans la figure 12 (p. 103), les phases sont l'*observation-exploration* d'exemples et contre-exemples pour la formation d'un concept ou d'une règle, sa *représentation mentale* et *visuelle*, l'*abstraction généralisante* et l'*organisation* des connaissances en schéma.

Tableau VII Calendrier des opérations d'évaluation et d'intervention

Activités d'évaluation

Épreuves de rédaction	
Mesure	Date
Initiale	1997-11-03
	1997-11-04*
Intermédiaire	1998-04-06
	1998-04-07*
Finale	1998-06-14
	1998-06-15*

Activités d'intervention

Module No	Activités d'acquisition systématique			Pratiques d'écriture				
	No	Durée (min)	Date	No	Durée (min)	Date		
1	1	115	1997-11-12	1	225	1997-11-24		
			1997-11-13			1997-11-25		
			1997-11-17			1997-11-27		
	2	190	1997-11-20			1997-12-01		
			1997-11-24			1997-12-02		
			1997-11-27			1997-12-03*		
			1997-12-02			1997-12-04		
	3	205	1997-12-03			1997-12-15		
			1997-12-04			1997-12-17		
			1997-12-09			1997-12-18		
			1997-12-10			1998-01-21*		
	4	275	1997-12-11			2	270	1997-12-16
			1997-12-10					1997-12-17
			1997-12-11					1997-12-17
			1997-12-16					1997-12-18
			1997-12-17					1998-01-21*
			1998-01-27					1998-01-28
1998-01-29			1998-01-29					
2	1	390	1998-01-27	3	200	1998-02-04		
			1998-01-28			1998-02-05		
			1998-01-29			1998-02-09*		
			1998-02-02			1998-02-16		
	2	330	1998-02-16			4	225	1998-02-23
			1998-02-23					1998-02-23
			1998-02-25					1998-02-24
			1998-03-10					1998-02-25*
			1998-03-16					1998-03-11
	3	330	1998-03-17			5	180	1998-03-12
			1998-03-18					1998-03-13
			1998-03-23					1998-03-16
			1998-03-24					1998-03-20*
	4	485	1998-03-30			6	205	1998-04-21
			1998-03-31					1998-04-22
			1998-04-01					1998-04-23
			1998-04-02					1998-04-28*
1998-04-16			1998-04-21					
1998-04-22			1998-04-22					
3	1	110	1998-05-05	7	250	1998-05-14		
			1998-05-06			1998-05-21		
			1998-05-13			1998-05-25		
	2	90	1998-06-02			1998-05-28*		
			1998-06-03			1998-06-02		
			1998-06-08			1998-06-03		
			1998-06-08			1998-06-08		
2520			1555					

Dans le tableau VII (p. 158), un astérisque associé à une date signifie qu'une phase de diffusion de textes a lieu à ce moment-là. Pour chaque activité de l'un ou l'autre type, une colonne est réservée à la mention de la durée de sa réalisation. Cette durée, donnée en minutes, correspond au total des durées réelles de chacune des phases de l'activité⁸⁶. On remarque que, pour les activités de structuration des modules 1 et 2, qui vont de 115 minutes (1 heure et 55 minutes) à 485 minutes (8 heures et 5 minutes), la durée des activités «4» est supérieure à celle des autres activités de leur module respectif. Ceci s'explique par le fait, d'une part, que ces activités visent l'apprentissage d'une "règle syntaxique", contenu plus complexe qu'une "classe de monèmes", et comportent des sous-activités de production et révision de phrases demandant davantage de temps de réalisation et, d'autre part, que ces activités incluent des exercices à compléter à la maison.

En ce qui concerne les activités de pratique d'écriture, le tableau VII fait voir que leur durée varie de 180 minutes (3 heures) à 270 minutes (4 heures et 30 minutes), incluant le temps requis pour la mise au propre et la réalisation de la phase de diffusion. Il faut préciser qu'à l'occasion de la septième pratique d'écriture (250 minutes), intitulée *Une personne indispensable*, la mise en situation demande la rencontre et le témoignage du concierge de l'école pendant toute une période.

Dans l'ensemble, le temps réel consacré aux activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies (2520 minutes, soit 42 heures) est supérieur à celui nécessité par les pratiques d'écriture (1555 minutes, soit 25 heures et 55 minutes). C'est dire que l'importance relative du temps de *réalisation* des deux types d'activités dans notre programme d'enseignement/apprentissage de la compétence syntaxique à écrire (62% du temps pour les activités de structuration et 38% pour les pratiques d'écriture) se

⁸⁶ Lorsqu'une activité de structuration exige qu'un exercice soit complété comme "travail à la maison", une durée approximative est calculée (de 30 à 60 minutes) et ajoutée à la durée totale de l'activité vécue en classe.

retrouve dans des proportions inverses de celles que préconise Simard (1995) pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture en général (30% à 40% du temps pour les activités de structuration). Cela est dû à la lenteur d'acquisition de nos élèves dysphasiques.

4.2.2 Planification des activités d'un module et élaboration du matériel d'accompagnement

La construction de chaque module commence par la planification et la mise à l'essai d'une activité d'acquisition systématique de connaissances et stratégies (dans le cas du premier module, deux activités de ce type sont d'abord élaborées et réalisées), puis se poursuit par une activité de pratique d'écriture afin de favoriser le transfert des connaissances acquises en situation signifiante de production de texte. Par la suite, des activités des deux types sont construites et mises à l'essai, soit en les alternant, soit en les faisant se chevaucher dans le temps (voir le tableau VII, p. 158). À la fin du deuxième module, deux activités de structuration précèdent cependant une activité de pratique d'écriture.

La planification des activités d'un module se réalise selon le modèle établi dans la définition du cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique. Elle inclut les composantes suivantes (voir figure 12, p. 103) :

1. sélection et analyse de contenu;
2. formulation d'objectifs d'apprentissage;
3. élaboration du matériel d'accompagnement;
4. description de chaque activité, avec son déroulement conforme au modèle réitératif des phases de réalisation des deux activités types.

4.2.2.1 Sélection et analyse de contenu

En ce qui regarde la **sélection et l'analyse du contenu**, chaque activité est d'abord associée à un contenu principal, que ce soit une classe de

monèmes, la fonction sujet ou une règle syntaxique, figurant dans le schéma de l'organisation modulaire des contenus retenus pour le programme d'intervention (voir tableau V, p. 147). L'ordre de traitement des contenus dans les diverses activités d'un même module relève donc de cette organisation générale préalable. Le contenu principal sélectionné pour une activité donnée est ensuite analysé pour produire une définition opératoire qui tienne compte des trois aspects suivants : *dénomination* du concept ou de la règle (énoncé), *définition* par l'identification de ses *attributs essentiels* et de leur combinaison, puis *définition* à partir d'*exemples*. Une grille est construite pour faciliter le traitement et la consignation de ces trois dimensions; elle sert de modèle à l'analyse de tous les contenus principaux enseignés dans le programme d'intervention. Cette grille-modèle est reproduite à l'annexe VIII (p. 342), où le lecteur trouve aussi quatre exemples de contenus analysés : le concept de "mot écrit", celui de "nom", avec la classe des noms communs et celle des noms propres, et deux règles syntaxiques. Dans la partie supérieure de la grille, les informations suivantes sont inscrites : le numéro du module et de l'activité⁸⁷, de même que la durée prévue pour l'activité, le niveau de complexité du contenu analysé (principalement : classe ou règle) et son numéro dans l'organisation modulaire des contenus syntaxiques au programme (voir tableau V, p. 147), enfin le type de relations en jeu dans la combinaison des attributs essentiels (la conjonction, la disjonction et les relations d'opposition ou d'implication).

4.2.2.2 Formulation d'objectifs d'apprentissage

C'est dans la partie inférieure de la grille d'analyse de contenu que l'on note la **formulation des objectifs spécifiques d'apprentissage** associés au contenu analysé au-dessus. À cette étape de la planification d'une activité, il s'agit de sélectionner parmi les objectifs généraux du programme (voir pp. 153-155) ceux qui conviennent au contenu choisi, puis de les préciser en regard de ce contenu. Les trois types de connaissances sont toujours représentés dans les

⁸⁷ Voir cette même numérotation des activités dans le tableau VII, p. 158.

objectifs spécifiques visés : *reconnaissance* du concept ou de la règle (connaissance conditionnelle des attributs essentiels), *dénomination* du concept ou de la règle et de ses attributs (connaissance déclarative), *production* et/ou *révision* d'exemples (connaissances procédurales). L'annexe VIII (p. 342) propose, sur quatre fiches d'analyse de contenu complétées, quatre exemples de sous-groupes d'objectifs spécifiques formulés en regard de ces contenus et du contexte dans lequel on souhaite que ces objectifs se réalisent.

4.2.2.3 *Élaboration du matériel d'accompagnement*

La troisième étape de la planification des activités d'un module consiste en l'**élaboration du matériel d'accompagnement**. Conformément aux orientations prises lors de la planification générale des éléments constitutifs du programme (voir figure 12, p. 103), une série de fiches, des schémas et un matériel de manipulation composent le matériel d'accompagnement produit au cours de la construction des activités des trois modules du programme.

A. Les fiches de travail

Les **fiches de travail** permettent de soutenir la réalisation des phases I, II et III des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies. Le tableau VIII, à la page suivante (p. 163), donne un aperçu des quarante-deux fiches construites et mises à l'essai dans le cadre des dix activités de structuration du programme d'intervention. Pour en faciliter le repérage et le rangement, les fiches sont numérotées selon le système de codage suivant : le premier chiffre indique le numéro du module (1 à 3), le deuxième celui de l'activité de structuration dans le module (1 à 4) et le troisième celui de l'ordre d'utilisation dans le déroulement de l'activité. Parfois une lettre minuscule (a, b ou c) complète le code d'une fiche; les mentions "[suite]" ou "[2]" sont aussi ajoutées si une fiche est rédigée sur deux feuilles. Le code de chacune des 42 fiches est inscrit dans la quatrième colonne du tableau VIII et les numéros du module et de l'activité de référence dans les deuxième et troisième colonnes.

Tableau VIII Liste des fiches de travail construites en fonction des concepts ou règles enseignés et des différentes phases des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies

						Activité d'acquisition systématique...					
						Phase I	Phase II		Phase III		
						Dénomination des fiches ou parties de fiches					
Dénomination du concept ou de la règle	No Module	No Activité	No de la fiche	Corrigé pour l'enseignant	Acétate	Classe et invente !					
						Découvre l'idée ...	À l'essai !	À ton tour !	Invente !	À ton tour champion !	Révisé !
mot écrit	1	1	1.1.1	•	•	•					
			1.1.2	•	•	•	•	•	•		
nom		2	1.2.1	•	•	•					
			1.2.2	•	•	•	•	•	•		
			1.2.3 a)							•	
			1.2.3 b)							•	
déterminant		3	1.3.1	•	•	•					
			1.3.2 [2]	•	•	•	•	•	•		
			1.3.3 a)	•						•	
			1.3.3 b)							•	
règle 1 «déterminant- nom commun»		4	1.4.1	•	•	•					
			1.4.2 a)	•			•				
			1.4.2 b) [2]	•				•			
			1.4.2 c) [2]	•					•		
pronom		2	1	2.1.0	•						•
				2.1.1	•	•	•				
	2.1.2 a)			•			•				
	2.1.2 b)			•				•			
	2.1.2 c) [2]			•					•		
verbe	2		2.2.1	•	•	•					
			2.2.2 a)	•			•				
			2.2.2 b)	•				•			
	2.2.2 c) [2]		•					•			
sujet	3		2.3.1	•	•	•					
			2.3.2 a)	•			•				
			2.3.2 b)	•				•			
			2.3.2 b-2)	•				•			
	2.3.2 c) [2]		•					•			
règle 2 «base minimum»	4		2.4.1	•	•	•					
			2.4.2 a)	•			•				
		2.4.2 b)	•				•				
		2.4.2 b-2)	•				•				
		2.4.2 c)	•					•			
	2.4.3							•			
règle 1 et règle 2	3	1	3.1	•						•	
		2	3.2	•						•	

Le tableau VIII (p. 163) rappelle, dans la première colonne, les concepts ou règles syntaxiques dont l'acquisition est visée par les modules et les activités (voir les deuxième et troisième colonnes) pour lesquelles les fiches de travail sont construites (quatrième colonne). À l'annexe IX (p. 348), cinq séries de fiches sont reproduites; trois d'entre elles relèvent du premier module, une du deuxième et une autre du troisième. Les nombreux exemples rapportés font voir différents aspects de la construction de ces fiches, ce dont on cherche aussi à rendre compte par un système de pointage (points noirs) associé aux cases des colonnes situées dans la partie droite du tableau VIII.

Ainsi, on constate d'abord que la plupart des fiches ont une version "*Corrigé pour l'enseignant*" (cinquième colonne dans le tableau VIII); cela est signalé sur une fiche par la mention "**(enseignant)**", écrite en haut à gauche sous son numéro, et par un encadré à double trait (voir certaines fiches à l'annexe IX, p. 348). Ces corrigés pourraient servir éventuellement à d'autres enseignants intéressés à utiliser notre matériel didactique. Ensuite, on remarque que certaines fiches ont été reproduites sur *acétates* (sixième colonne du tableau VIII) pour faciliter le travail collectif avec le groupe classe, que ce soit au cours des phases de découverte des attributs essentiels d'un concept ou d'une règle (phase I), de vérification des inférences pour une représentation juste de ce concept ou de cette règle (phases II) ou de production/révision d'exemples en vue d'une généralisation (phase III).

Lors de la phase I, les élèves n'ont jamais en main la fiche de travail; c'est à une copie de la fiche reproduite sur acétate que l'enseignant a recours. Ce mode d'utilisation d'une fiche permet de projeter à la vue de tous les élèves en même temps, sur un écran placé à l'avant de la classe, seulement un ou deux exemples et contre-exemples (à la fois) du concept ou de la règle à faire découvrir; les autres exemples positifs ou négatifs déjà écrits sur la fiche peuvent facilement être dissimulés par une cache. Au fur et à mesure que les jeunes observent et comparent les exemples, puis qu'ils émettent des hypothèses sur les caractéristiques de l'idée à découvrir, celles-ci sont notées sur l'acétate, à

gauche des exemples, à l'aide d'un crayon feutre (à encre soluble à l'eau). Ainsi, l'enseignant et les élèves peuvent se référer aisément et en tout temps aux attributs déjà identifiés comme à ceux qui sont éliminés et barrés au cours de la discussion. Au début de la mise à l'essai du programme d'intervention, c'est-à-dire dans le cadre des trois premières activités du module 1, il s'avère très pertinent d'utiliser des acétates reproduisant des fiches associées aux phases II et III, fiches que les élèves ont aussi en main cette fois : la référence à des éléments d'une fiche visionnée collectivement, par le biais d'une acétate, supporte en effet l'explication de l'organisation spatiale de la fiche et des consignes qui y sont écrites, ainsi que l'appropriation des phases de la démarche inductive mise de l'avant pendant les activités de structuration.

Enfin, il faut mentionner qu'une fiche-acétate "A", non identifiée dans le tableau VIII mais reproduite à l'annexe X (p. 384), vient compléter l'ensemble des douze acétates produites comme matériel d'accompagnement. Il s'agit d'une fiche qui décrit aux élèves les règles de fonctionnement à suivre pendant la première phase des activités de structuration, celle de l'observation-exploration d'exemples et contre-exemples pour dégager les attributs essentiels d'un concept ou d'une règle. Cette fiche est utilisée systématiquement au tout début de la phase I des trois premières activités de structuration du programme, la première fois comme soutien visuel à l'explication des règles à respecter pour la bonne marche de cette partie de l'activité et les deux autres fois comme support au rappel de ces règles.

Comme l'indiquent les étiquettes des colonnes incluses dans la partie droite du tableau VIII (p. 163), les fiches de travail sont construites en fonction des *phases* d'une activité de structuration fondée sur une *démarche inductive*. Leur dénomination traduit également le type de tâches qu'on demande aux élèves d'accomplir au cours de ces phases. Voici la description de ces différentes catégories de fiches⁸⁸ et leur dénomination :

⁸⁸ Le lecteur trouvera des exemples de toutes ces catégories dans l'annexe IX (p. 348).

- **Découvre l'idée...** : ces fiches, associées à la phase I d'*observation-exploration*, sont construites sous forme de tableaux à deux colonnes regroupant :
 - * à gauche des exemples du concept (notion de "mot écrit", classes de monème, fonction sujet) ou de la règle (règles syntaxiques "1" et "2") que l'enseignant tente de faire découvrir aux élèves;
 - * à droite des contre-exemples, c'est-à-dire des cas ne partageant aucune caractéristique (attribut ou condition) essentielle du concept ou de la règle, une ou quelques-unes de ses caractéristiques, mais jamais *toutes*.

La construction de ce type de fiches s'appuie directement sur l'analyse préalable du contenu à enseigner puisqu'elles nécessitent un choix judicieux des exemples et contre-exemples mettant en évidence les caractéristiques que l'on souhaite faire inférer (abstraire) à travers l'observation et la comparaison des cas soumis à la réflexion des élèves. Si, à cette première phase de l'activité de structuration, les exemples favorisent l'abstraction des traits distinctifs d'un concept ou d'une règle et l'amorce de sa généralisation, les contre-exemples, eux, ont surtout pour but de contrer la sous-généralisation ou la surgénéralisation⁸⁹ des attributs essentiels. Le "corrigé de l'enseignant" d'une fiche "Découvre l'idée ..." fait apparaître, à gauche du tableau, les caractéristiques mises en évidence dans chaque paire ou sous-ensemble d'exemple(s) et contre-exemple(s); à droite complètement, le nombre d'attributs communs aux exemples positifs et négatifs est également indiqué (voir les quatre exemples de corrigés de ces types de fiches à l'annexe IX, p. 348). Il faut bien sûr souligner que les élèves ne découvrent pas

⁸⁹ La sous-généralisation ou "généralisation restrictive" suppose, rappelons-le, que la personne ne se représente *pas toutes* les conditions distinctives nécessaires à la reconnaissance d'un concept ou d'une règle, qu'elle ajoute ou non à sa représentation une condition non essentielle; la surgénéralisation ou "généralisation excessive" correspond, quant à elle, à une représentation "qui contient toutes les conditions distinctives essentielles, mais [aussi] une condition non essentielle, un trait qui n'a rien de distinctif par rapport au réel en question" (Tardif, 1992, p. 349).

nécessairement *toutes* les caractéristiques mises en évidence par le pairage des exemples et contre-exemples ou encore qu'ils les découvrent au *moment* où l'enseignant croit que ces attributs sont le plus susceptible d'être abstraits.

Par ailleurs, pour éviter que les exemples positifs ou négatifs présentés sous forme écrite ne posent aux élèves certaines difficultés de lecture (décodage et/ou compréhension de mots nouveaux à l'écrit ou à l'oral) et pour favoriser une centration sur la tâche de comparaison des cas et d'inférence des attributs, les mots (énoncés ou phrases) employés dans les exemples et contre-exemples appartiennent à un vocabulaire oral et écrit connu des élèves; ils sont en effet choisis en lien avec les textes littéraires ou courants (incitatifs, expressifs, informatifs) lus récemment en classe et s'inscrivent dans le thème à l'étude, en accord avec la démarche d'interdisciplinarité préconisée.

Finalement, au bas des fiches "Découvre l'idée...", une case "étiquette" rectangulaire (ovale pour la *fonction* sujet) est réservée pour écrire (au crayon feutre sur l'acétate), à la phase de représentation mentale, le nom du concept ou l'énoncé de la règle inféré par les élèves. Sous cette case, un espace disponible permet également à l'enseignant d'esquisser sur l'acétate, pendant la phase II, un schéma provisoire synthétisant les caractéristiques découvertes. En somme, une fois complétées au cours des activités de structuration, ces fiches synthétisent des éléments appartenant aux trois volets d'une définition opératoire d'un concept ou d'une règle : dénomination, attributs essentiels et exemples.

- **Classe et invente !** : sous cette appellation générale se regroupent toujours des fiches associées aux phases II et III d'une activité de structuration et qui portent l'un des sous-titres "**À l'essai !**", "**À ton tour !**" ou "**Invente !**" :

⇒ les fiches construites au service de la phase II, celle de la *représentation mentale* et visuelle du concept ou de la règle, permettent aux élèves de structurer leur représentation à travers une vérification plus rigoureuse des attributs essentiels déjà découverts lors de la première phase. Cette vérification systématique passe par une tâche de catégorisation ou classification de cas (d'où le titre "Classe ... !"), dans un tableau à deux entrées principales ("oui" et "non"). Il s'agit, pour les élèves, de discriminer les exemples des contre-exemples du concept ou de la règle, puis de justifier leur choix en identifiant les caractéristiques qu'ils retrouvent ou non dans ces cas. Cette justification prend toujours une forme verbale, dans le cadre d'un échange avec les autres élèves au cours duquel chacun peut ajuster sa compréhension des attributs essentiels du concept ou de la règle. Cependant, la justification prend souvent aussi une forme visuelle, écrite, puisque le tableau de classification construit sur la fiche comporte régulièrement, à partir de la troisième activité de structuration, des entrées secondaires dans la colonne des "exemples oui". L'élève doit alors pointer certaines cases ou écrire des informations qui ont pour but de soutenir sa discrimination des exemples positifs et la justification de sa classification. Les consignes formulées sur les fiches incluent donc toujours des demandes de justification : "Justifie ton choix et discutes-en avec les autres élèves" ou "Complète le tableau pour justifier ton choix". Au cours de ces tâches, l'élève a ainsi plusieurs occasions de se familiariser avec des termes précis (connaissances déclaratives) servant à désigner un concept ou une règle et ses attributs.

Deux sous-titres, empruntés directement à la collection *Mémo 3* (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994), se retrouvent dans la sous-catégorie des fiches associées à la phase II, de représentation mentale :

* **À l'essai !** : la tâche de classification de la série d'exemples et contre-exemples écrits sur la fiche se fait selon un mode de fonctionnement en

groupe classe. Chaque cas est présenté et catégorisé, puis justifié immédiatement au cours d'une discussion en groupe. Les élèves *s'essaient* à confronter leur représentation (inférée) à de nouveaux cas pour en vérifier la justesse;

- * **À ton tour !** : il s'agit du même type de tâche que la précédente, mais la classification et la justification écrite (sic) se font selon un mode de travail *individuel* ou en *dyades*, avant qu'une objectivation sur l'ensemble de la tâche ne soit réalisée en groupe afin de bien vérifier la justesse de l'inférence. Le niveau d'autonomie attendu dans la réalisation de cette tâche et dans la structuration de la représentation mentale est donc plus grand que précédemment.

⇒ **Invente !** : les fiches de ce type, utilisées dans la phase III, présentent des tâches reliées à l'*abstraction généralisante* d'un concept ou d'une règle, c'est-à-dire à une généralisation qui permet non seulement de discriminer des exemples, mais aussi d'en produire. Dans le contexte des activités de structuration, qui n'est pas encore celui de la production d'un texte, on demande alors à l'élève d'*inventer* des exemples, parfois sans aucun support (par exemple : fiche 1.1.2), parfois en complétant des énoncés (fiche 1.3.2 suite), d'autres fois en écrivant avec le soutien d'images (fiches 2.2.2 c) ou en produisant des exemples dans un contexte de révision de phrases où des mots ont été omis indûment ou utilisés incorrectement. Dans ce dernier cas, la fiche est construite de façon à inclure aussi une procédure de révision (voir la fiche 1.4.2 c, à l'annexe IX, Module 1 : *Activité 4*, p. 360).

- **À ton tour champion !** et **Révisé !** : ces deux sortes de fiches d'approfondissement s'ajoutent aux fiches "**Invente !**" de production d'exemples; elles s'associent à la phase III de certaines activités de structuration ou, comme dans le module 3, proposent des tâches plus complexes de révision de textes présentant des erreurs de types omissions

indues ou utilisations incorrectes de mots en regard des règles syntaxiques “1” et “2” (voir la fiche 3.1, à l'annexe IX, Module 3 : *Activité 1*, p. 381). Dans le cas de la fiche 2.4.3 (reproduite aussi à l'annexe IX, Module 2 : *Activité 4*, p. 371), la tâche de révision demandée doit être réalisée avec une copie d'un texte produit par l'élève en situation signifiante et complète d'écriture.

Pour terminer la description du matériel “fiches de travail”, voici quelques précisions relatives à des aspects généraux pris en compte dans leur conception.

Dans la construction de toutes les fiches, une attention particulière est accordée à la formulation des consignes. Ces dernières reprennent souvent un même vocabulaire ou des expressions identiques, avec lesquels les élèves peuvent facilement se familiariser. Elles décrivent clairement toutes les étapes à franchir pour réussir la tâche, cela tant au bénéfice des élèves que de l'enseignant qui utilise les fiches. Chaque consigne est également précédée du signe “ ▼ ”, le triangle étant utilisé dans le matériel *Mémo* et bien connu des élèves; il annonce qu'une consigne ou une question va être énoncée.

Les fiches que l'élève reçoit au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention sont perforées et rangées dans un duo-tang qu'il peut apporter à la maison si une fiche doit y être complétée ou si l'enseignant lui demande de montrer et expliquer à ses parents un travail fait en classe. Des copies vierges des fiches des élèves, les acétates, ainsi que les corrigés de l'enseignant, imprimés sur une feuille de couleur jaune, sont par ailleurs rangés et conservés dans un cartable.

B. Les représentations schématiques visuelles

Un deuxième type de matériel d'accompagnement est également élaboré au cours de la planification des activités d'un module. Ainsi, pendant le déroulement du programme d'intervention, quinze **schémas** sont construits pour

représenter soit les caractéristiques essentielles d'un concept ou d'une règle, soit une procédure de révision de règles syntaxiques.

Le tableau IX (p. 172) donne la liste de ces schémas, avec leur dénomination, leur numérotation en chiffres romains, le degré de généralisation du contenu principal représenté (général ou spécifique), le numéro du ou des contenus syntaxiques associés (voir l'organisation modulaire synthétisée au tableau V, p. 147), ainsi que le numéro du module et de l'activité de structuration au cours de laquelle le schéma est présenté aux élèves, soit dans une version provisoire (rédigée alors au crayon feutre, au bas d'une acétate de fiche "Découvre l'idée..."), soit dans leur version définitive mise en page à l'aide du programme *Excel* (voir tous les schémas reproduits à l'annexe XI, p. 386).

Les schémas sont construits sur la base d'une *définition opératoire* des concepts (notion de mot écrit, classes de monèmes, fonction sujet) et règles syntaxiques enseignés; ils comportent donc les trois volets d'un contenu analysé au préalable par l'enseignant et déjà soumis au travail d'inférence des élèves dans la phase d'observation-exploration d'un concept ou d'une règle : *dénomination, attributs essentiels* et *exemples*. On remarque cependant que l'ordre d'exposition des trois composantes de la définition schématisée d'un contenu, soit du haut vers le bas : dénomination, puis attributs essentiels et exemples, est inversé par rapport à l'ordre de formulation de ces composantes sur une fiche "Découvre l'idée...", ceci étant donné l'inscription de cette fiche dans une démarche inductive.

Trois schémas complémentaires (III b, V b et VII b) viennent ajouter des informations à un schéma principal : la *liste des déterminants*, la *liste des pronoms* et la *aide-mémoire des finales possibles pour un verbe* (conjugué à un temps simple ou auxiliaire) apportent de nombreux exemples à travers une structure visuelle qui en facilite l'utilisation quand l'élève a pour tâche de produire des exemples d'un concept ou d'une règle en relation avec ces classes de monèmes.

Tableau IX Liste des schémas construits et utilisés comme matériel d'accompagnement

No du schéma	Degré de généralisation du contenu	No du contenu syntaxique dans l'«organisation modulaire»	Dénomination du concept ou de la règle (sur le schéma)	No de module/activité d'introduction du schéma :		Feuille dans deux tang	Feuille cartonnée (pochette)	Affiche plastifiée (45 X 56 cm)
				schéma provisoire	schéma définitif			
I a)	général	1	mot	1.1.1	1.2.2	✓		✓
I b)	général	1	mot : 6 catégories		1.2.2	✓		✓
II	spécifique	2 (3, 4, 5)	nom	1.2.1	1.2.2	✓		✓
III a)	spécifique	6a (2, 3, 5)	déterminant	1.3.1	1.3.2	✓		✓
III b)	spécifique	6a, 6b	liste de déterminants		1.3.3	✓		✓
IV a)	général	7 (2, 3, 5, 6a, 6b)	règle 1 «déterminant-nom commun»	1.4.1	Pratique d'écriture 3		✓ (verte)	✓ (verte)
IV b)	général	7 (2, 3, 5, 6a, 6b)	règle 1 : révision (procédure)	1.4.2	Pratique d'écriture 3 3.1 (2 ^e version)		✓ (verte)	
V a)	spécifique	8 (2)	pronom		2.1.2	✓		✓
V b)	spécifique	8	liste de pronoms		2.1.2	✓		✓
VI	spécifique	9, 10, 11	verbe		2.2.2	✓		✓
VII a)	spécifique	12 (3, 4, 8, 9, 11)	sujet		2.3.2		✓ (jaune)	
VII b)	spécifique	9, 11, 12	aide-mémoire des finales possibles pour un verbe		2.3.2		✓ (jaune)	✓ (jaune)
VIII a)	général	13 (3, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15) (non enseigné)	règle 2 «base minimum»		2.4.2		✓ (jaune)	✓ (jaune)
VIII b)	général	13 (3, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15)	règle 2 : révision (procédure)		3.1		✓ (jaune)	
IX	spécifique	14	adjectif					✓

Par ailleurs, deux schémas (IV b et VIII b) illustrent une procédure de révision d'application de règles syntaxiques dans des phrases écrites. Notons qu'un seul schéma (IX), celui de l'adjectif, n'a pas fait l'objet d'un enseignement/apprentissage systématique au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention.

La construction des schémas et leur présentation aux élèves pour en vérifier la compréhension relèvent de la phase IV des activités de structuration, celle de l'*organisation des connaissances* à l'aide d'un outil-schéma. Les représentations schématisées de contenus abstraits au cours des activités d'acquisition systématique servent à soutenir *visuellement* leur organisation et inscription dans la mémoire à long terme des élèves et à favoriser par la suite l'utilisation de ces connaissances conditionnelles, procédurales et déclaratives en situation d'écriture de textes, soit directement au premier jet ou dans la phase de révision (voir les flèches ⑧ de transfert, à la figure 12, p. 103). L'organisation visuelle des composantes d'un contenu schématisé repose non seulement sur un système de boîtes et de lignes pour représenter des éléments et leurs relations, mais aussi sur certaines représentations iconiques (images) susceptibles, par analogie, de favoriser la mémorisation de signes linguistiques.

Les élèves reçoivent une copie des schémas construits par l'enseignant. Comme en fait mention le tableau IX (p. 172), dans les trois dernières colonnes à droite, certains schémas sont imprimés sur des feuilles blanches que les élèves conservent dans un duo-tang, d'autres sont imprimés sur des cartons de couleur verte (règle 1) ou jaune (règle 2, fonction sujet et aide-mémoire des finales de verbes) et glissés dos à dos dans une pochette protectrice de plastique, facilement maniable; enfin, tous (sauf les deux procédures de révision) sont agrandis sous forme d'affiches grand format et plastifiés. Ces dernières représentations peuvent être utilisées avec tout le groupe classe; l'enseignant peut les avoir en main ou les fixer à un mur de son local.

C. Matériel de manipulation

Aux fiches de travail et aux représentations visuelles schématiques s'ajoute un troisième type de matériel d'accompagnement : le **matériel de manipulation concrète**. Il relève du mode de représentation concret ou enactif des connaissances. Deux sortes d'éléments sont construits.

D'abord, une série de cartons imprimés «oui» et «non» (voir annexe XII, p. 403) est préparée pour être mise à la disposition des élèves dans la réalisation de la tâche “À l'essai !” de la phase II des trois premières activités de structuration. Les élèves reçoivent chacun une paire de cartes, marquées d'un seul côté, pour indiquer individuellement et discrètement le jugement qu'ils portent sur un exemple ou contre-exemple présenté simultanément à tous les membres du groupe classe, à l'aide du rétroprojecteur. Chaque élève ne garde *immédiatement devant lui*, à l'endos sur son pupitre, que le carton qui représente son choix : «oui», s'il pense qu'il s'agit d'un exemple du concept ou de la règle, et «non», s'il croit qu'il s'agit d'un contre-exemple. Cette étape des jugements individuels, associés à la représentation mentale d'un concept ou d'une règle, précède immédiatement la mise en commun des décisions et surtout des justifications.

Ensuite, des étiquettes de mots, d'énoncés ou de phrases à découper, puis à classer et coller dans des tableaux, sont préparées et intégrées à certaines fiches de travail du type “À l'essai !” ou “À ton tour” reliées au premier module d'enseignement (voir les fiches 1.1.2 - suite, 1.2.2 - suite, 1.4.2 b - suite, à l'annexe IX, pp. 352-353, 357-358, 365-366). Dans la préparation de ce matériel, il importe de prévoir des étiquettes au format assez grand, avec des lignes horizontales pleines ou pointillées pour en guider le découpage. Au moment de leur classement dans des tableaux aux dimensions prévues à cet effet, les étiquettes sont placées par l'élève dans les cases d'une colonne qu'il croit appropriée, mais ne sont collées qu'après une objectivation faite en groupe afin de vérifier l'exactitude des réponses et leur justification.

D. Autre matériel et utilisation des schémas

Tout le matériel d'accompagnement décrit dans les pages précédentes est *élaboré* dans le cadre de la mise en place du programme d'intervention. Ceci ne signifie cependant pas que d'autres éléments matériels ne puissent être mis à contribution au cours de la planification et de la réalisation des activités. Ainsi, le programme inclut du matériel pédagogique déjà construit par les conceptrices de la série *Mémo 3* (guides d'enseignement, manuels et fiches complémentaires reproductibles), de laquelle sont tirés les projets de rédaction de textes utilisés dans les activités de pratique d'écriture (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1994).

Le matériel existant et auquel nous avons recours dans la planification de chaque pratique d'écriture est principalement de deux types : une fiche "plan-guide", utile dans la phase de mise en situation et planification d'un texte, et une fiche de "révision" portant sur le choix et l'organisation des idées du texte, puis sur certains aspects de la formulation des idées et de l'orthographe. Les outils-schémas décrits plus haut viennent se greffer à la consigne de révision de la structure des phrases d'un texte, mais certains schémas (IV a et VIII a; voir tableau IX, p. 172) servent aussi à rappeler, au moment de la mise en situation, des critères à respecter dans la formulation des phrases. La planification des pratiques d'écriture inclut ainsi la référence à différents schémas préalablement construits, dont ceux qui décrivent une procédure de révision de règles syntaxiques (IV b et VIII b), cela à partir de la troisième pratique d'écriture.

Mentionnons, en terminant la description du matériel élaboré au cours de la planification des activités du programme d'intervention, la construction de feuilles à doubles lignes pour la mise au propre et la diffusion des textes produits par les élèves, feuilles avec formats particuliers ou mises en page spéciales, incluant des cases pour y faire des dessins ou y coller des illustrations.

4.2.2.4 Description des activités

Lors de la planification des activités d'un module, les étapes de sélection et d'analyse du contenu associé à une activité donnée, de formulation d'objectifs spécifiques d'apprentissage et d'élaboration du matériel d'accompagnement requis sont suivies d'une phase de **description de chaque activité** à partir de ces composantes (voir figure 12, p. 103) :

- type d'activité et numérotation, selon le module d'appartenance (1 à 3) et l'ordre de réalisation, soit 1 à 4 pour les activités de structuration et 1 à 7 pour les pratiques d'écriture;
- durée prévue;
- contenus et objectifs (référence à une “grille d'analyse de contenu” complétée);
- déroulement de l'activité : phases de réalisation de l'activité, avec actions de l'enseignant et actions attendues de la part des élèves, utilisation du matériel d'accompagnement et type de regroupement à telle ou telle phase.

Puisque les deux types d'activités planifiées se déroulent chacune selon une structure déjà choisie à l'intérieur du cadre d'élaboration du programme d'intervention et du modèle réitératif des phases de déroulement des activités types, deux **grilles-guides** sont construites, puis reprographiées sur grand format et à plusieurs exemplaires afin d'y décrire ou **consigner la construction détaillée de chaque activité** (voir figure 12, p. 103, flèches (9) et (10)).

Ces grilles, reproduites en petit format à l'annexe XIII (p. 405), s'organisent chacune autour non seulement des *phases* d'une activité type, mais aussi des *éléments descriptifs* énumérés ci-haut. Elles représentent la charpente ou le squelette de chaque activité et, au moment de leur planification, elles sont simplement complétées “à la main”. Cet outil de planification et consignation s'avère très économique.

La grille-guide de consignation des activités de structuration comporte deux parties, qui, une fois agrandies, correspondent, au total, à un format de 43 cm par 56 cm. La grille-guide utilisée pour les pratiques d'écriture est agrandie pour donner un format de 43 cm par 28 cm.

Pour ce qui est des actions de l'enseignant et des élèves pendant le déroulement d'une *activité de pratique d'écriture*, la grille ne réserve pas d'espace pour en consigner la description détaillée, mais permet plutôt d'indiquer la référence au guide d'enseignement de *Mémo 3* (numéro du guide et pages) d'où la planification de cette activité est tirée. Une photocopie de la planification est par ailleurs jointe à la grille. Cette dernière met plutôt l'accent sur la consignation d'éléments propres au programme d'intervention, en particulier le contenu et les performances syntaxiques mis en évidence lors de la mise en situation d'écriture (rappel de critères) et de la révision guidée, ainsi que l'utilisation du matériel construit pour le programme (outils-schémas). Le tableau X, à la page suivante (p. 178), présente la liste des sept projets de communication écrite, complète et signifiante, réalisés dans le cadre des activités de pratique d'écriture, les types de textes produits, de même que les thèmes auxquels ils sont associés dans l'enseignement interdisciplinaire et, enfin, les contenus d'apprentissage visés.

À mesure que se déroule le programme d'intervention, les deux types de grilles-guides, complétées à l'occasion de la planification des différentes activités, sont perforées et insérées dans le cartable de l'enseignant, avec les fiches, acétates et schémas. Le matériel d'accompagnement, les grilles et les photocopies de planification de pratiques d'écriture y sont rangés et regroupés par activité, chacune identifiée par un carton séparateur indiquant clairement le numéro du module et celui de l'activité (voir quelques exemples à l'annexe IX, pp. 349, 354, 360). Pour une activité de structuration, le carton séparateur est de couleur rose, tandis que pour une activité de pratique d'écriture, il est de couleur bleue et l'expression "pratique d'écriture" y précède le numéro de l'activité.

Tableau X Liste des projets de communication écrite réalisés dans les activités de pratique d'écriture

No du module	No de l'activité	Titre du projet d'écriture	Type de texte			Thème et ... (tiré de <i>Mémo 3</i>)		Relation		Contenu d'apprentissage
			Imaginaire	Informatif	Incitatif	No du thème	Titre du thème	Sciences humaines	Sciences de la nature	
1	1	<i>Devine mon métier</i>		✓	✓	B 1	<i>Au travail!</i>	✓		nom
1	2	<i>Le père Mandoline</i>	✓			B 4	<i>Enfin Noël!</i>	✓		règle 1
2	3	<i>L'eau, une ressource précieuse</i>			✓	B 6	<i>Voyages et usages de l'eau</i>		✓	règle 1
2	4	<i>Choisir son métier</i>	✓	✓		B 1	<i>Au travail!</i>	✓		règle 1 (accord)
2	5	<i>On mange!</i>		✓		C 2	<i>L'alimentation d'un animal</i>		✓	règle 1 (accord)
2	6	<i>La reproduction</i>		✓		C 6	<i>Copie conforme</i>	✓		règle 1 règle 2
3	7	<i>Une personne indispensable</i>	✓	✓		C 3	<i>Pour votre bien!</i>		✓	règle 1 règle 2

Rappelons, finalement, que les grilles-guides sont construites aussi pour remplir, tout au long de la mise à l'essai du programme d'intervention, le rôle d'outils d'analyse réflexive de l'enseignement; des données d'observation y sont en effet notées, dans des colonnes ou des cases, à propos de la durée réelle de chaque phase et de l'activité complète, du matériel utilisé ou des actions posées par l'enseignant et les trois sujets au cours de l'activité.

Pendant et/ou après la réalisation de chaque phase d'une activité, nous notons nos observations. Sur les grilles-guides, les sujets sont identifiés "W", "Mi" et "Ma" dans trois petites colonnes; un crochet inscrit sous l'un de ces codes signifie que les observations écrites vis-à-vis, dans la dernière grande colonne à droite, concernent le sujet pointé.

À la fin de chaque activité de structuration des deux premiers modules, l'espace ligné réservé au bas des grilles-guides aura permis de tenir un journal de bord où deux types d'informations apparaissent : d'abord, celles qui relèvent d'une analyse des observations notées dans la grille et, ensuite, celles qui, éclairées par l'analyse, concernent les décisions d'ajustements à apporter au programme d'intervention pendant sa mise à l'essai. La section suivante traitera de ces ajustements.

4.2.3 Ajustements apportés à la construction des modules

Certains ajustements sont apportés à la construction des modules et aux activités de structuration au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention (voir les trois flèches d'ajustements (13A), (13B) ou (13C), figure 13, p. 116; figure reprise à l'annexe III, p. 331).

D'abord, comme on l'a dit précédemment, une classe de monèmes, celle des adjectifs, et une règle syntaxique, la "règle 3" qui concerne la présence de prépositions, doivent être *éliminées* des objets d'apprentissage prévus dans la sélection et l'organisation modulaire des contenus (flèche (13C)). Ainsi, le «module 3» est amputé d'une activité de structuration portant sur l'adjectif et le «module 4» ne fait plus partie de l'élaboration du programme d'intervention. C'est que le temps requis pour la réalisation des activités des modules 1 et 2, en particulier de la première phase des activités de structuration, s'avère généralement plus long que ce qui avait été anticipé avant la mise à l'essai du programme; de plus, la fermeture de l'école pendant plusieurs jours en janvier réduit le temps disponible pour l'intervention pendant l'année scolaire 1997-1998.

Un deuxième changement apporté au programme a trait au *déroulement* même des activités de structuration (flèche (13B)). Comme en témoigne la grille-guide (voir l'annexe XIII, p. 405) décrivant ce type d'activités, des "questions

élucidantes”⁹⁰ générales sont posées aux élèves pendant la *première phase* pour les amener à formuler des observations et à dégager, par comparaison des exemples et contre-exemples présentés, les traits caractéristiques de l'idée à découvrir. Or, nos sujets dysphasiques, même aidés des interactions verbales des autres élèves du groupe qui participent à l'activité, éprouvent beaucoup de difficulté à abstraire les attributs d'un concept. Les “reformulations” (par l'enseignante) des éléments observés et les “rétroactions neutres” ne semblent pas beaucoup faire avancer leur réflexion. À ce propos, voici la transcription des réflexions notées dans le journal de bord lors trois premières activités de structuration :

- **Activité 1.1, phase I** (journal, 13 novembre 1997) :

- * Actions induites chez l'élève :

Les élèves ne comprennent pas bien les règles [de fonctionnement], ne savent pas vraiment comment chercher. L'apport des autres élèves [que les sujets] du groupe est important pour faire avancer la découverte : Mi ne participe pas à la discussion lors de la phase I et Ma participe, mais a une grande difficulté à tenir compte de *tous* les exemples positifs et négatifs pour comparer. Il reste centré sur les signifiés, qu'il tente d'associer plutôt deux à deux.

- * Actions de l'enseignante :

Le démarrage de l'activité, en phase I, est très long (60 minutes). Il faut utiliser davantage les remarques [de l'enseignant] qui clarifient ou amènent à éliminer une observation non exacte.

Le rappel de la tâche (trouver des caractéristiques communes dans tous les “oui”) devrait être fait plus souvent pour orienter vers la comparaison plutôt que l'association.

⁹⁰ Ces questions sont écrites dans la deuxième colonne à gauche de la grille.

- **Activité 1.2, phase I** (journal, 27 novembre 1997) :

- * Actions induites chez l'élève :

Les trois sujets bénéficient encore beaucoup de l'aide des autres élèves en phase I, Wi étant celui qui s'implique le plus et travaille "logiquement" (force en mathématiques, d'ailleurs), comme d'autres "experts" de la classe.

- **Activité 1.3, phase I** (journal, 8 décembre 1997) :

- * Actions de l'enseignante :

- [Au cours de la phase I], je dois poser des questions avec un contenu plus précis [que celui des "question élucidantes"] pour faire avancer la discussion et la comparaison. Exemple : Y a-t-il une sorte de mots que tu reconnais ?

- Je décide d'encercler, dans la colonne des exemples positifs, les mots [sur l'acétate] sur lesquels il faut réfléchir (déterminants).

- Je dois clarifier le concept du nom [vu dans l'activité 1.2] : a un genre, mais a d'autres caractéristiques... Le déterminant "a un genre" sans être un nom parce qu'il n'a pas les autres caractéristiques du nom...

La phase d'observation-exploration requiert [de ma part] des questions plus précises, plus dirigées [que les "questions élucidantes" générales] quand la recherche n'avance pas.

- **Activité 1.4, phase I** (journal, 17 décembre 1997) :

- * Actions de l'enseignante :

Mes questions élucidantes sont souvent plus structurées ou dirigées que prévu. Exemple : Où est le déterminant ? ... Qu'est-ce qui est différent quand tu parles de masculin et féminin : le genre ou le nombre ? ... Est-ce que ça se dit bien, est-ce que tu as déjà entendu cela "paire de lunettes", même si "lunettes" n'a pas de déterminant ?

En somme, à la fin du premier module, il est décidé de ne pas hésiter à *poser des questions plus spécifiques ou dirigées* pour faire avancer l'observation et

la comparaison d'exemples et contre-exemples lors de la phase I. De plus, à partir de la deuxième activité, l'habitude est prise de toujours *lire* les exemples positifs ou négatifs présentés aux élèves *avant* de leur demander d'y réfléchir.

Par ailleurs, après la troisième activité d'acquisition systématique, nous décidons d'apporter davantage de soutien aux sujets à travers le matériel d'accompagnement élaboré (flèche (13B), figure 13, p. 116), cela en dirigeant leur attention sur des éléments particuliers à observer pendant la phase I (journal, activité 1.3). Ainsi, à partir de la quatrième activité (voir la fiche 1.4.1, à l'annexe IX, Module 1 : *Activité 4*, p. 360), le recours systématique au *style italique* dans le format de certains éléments des exemples et contre-exemples écrits sur la fiche "*Découvre l'idée...*" a pour but de mieux "structurer" l'observation et la comparaison de cas. On remarque également qu'il faut veiller à bien espacer les exemples ou contre-exemples écrits dans une même colonne car les sujets considèrent occasionnellement deux cas, disposés l'un sous l'autre, comme un seul et même cas.

Un autre ajustement est introduit au cours de la mise à l'essai des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies. L'*ordre de déroulement des phases* de l'activité est légèrement modifié en ce qui concerne la *phase IV* d'organisation des connaissances en schémas, phase au cours de laquelle il est prévu d'introduire un schéma spécifique ou général construit par l'enseignant pour représenter les caractéristiques essentielles d'un concept ou d'une règle et compléter ainsi, s'il y a lieu, le schéma provisoire élaboré avec les élèves à la phase II. Le changement s'est opéré progressivement (flèche (13A), puis flèche (13B), figure 13, p. 116).

En premier lieu, pendant l'activité 1.3, comme la phase de découverte des attributs essentiels de la classe des «déterminants» se déroule très laborieusement pour les sujets, en particulier pour le sujet Mi qui "ne participe pas du tout aux discussions du groupe et semble dépassé [tête baissée, visage inexpressif ou soupirs] par les nombreux concepts auxquels d'autres réfèrent et

[par] des remarques sur la position des déterminants" (journal, 27 novembre 1997), on décide d'introduire une représentation schématique provisoire du «déterminant» dès le début de la phase II, plutôt qu'à la fin. On observe par la suite que, pour les trois sujets, cette représentation supporte bien le travail de classification et justification demandé pendant la phase de "représentation mentale". Le sujet Mi y participe et réussit d'ailleurs avec assez de succès les tâches de classification.

Ensuite, cette procédure d'introduction du support d'un *schéma provisoire*, au bas de l'acétate "Découvre l'idée...", avant la réalisation des tâches des fiches "À l'essai !" et "À ton tour !" est reprise pour les activités de structuration 1.4 et 2.1. Enfin, la formule semble suffisamment profitable aux sujets, dans leur discrimination d'exemples et contre-exemples et dans leur production avec la fiche "Invente !", que la décision suivante soit prise : introduire les *schémas construits par l'enseignant* et faire vivre la *phase IV d'organisation des connaissances avant les tâches de catégorisation et justification de la phase II* (journal, 4 février 1998). Ce changement est marqué sur la grille-guide par le tracé d'une flèche, complètement à gauche, partant de la double case des composantes de la phase II et pointant vers la case à laquelle elle renvoie à la phase IV (voir l'annexe XIII, p. 405

En bref, les ajustements décrits jusqu'à maintenant vont dans le sens d'un *plus grand support apporté aux sujets dans leur démarche inductive* pendant les activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies, support accru à la fois par les actions de l'enseignant, par le matériel construit et par la structure même de l'activité.

Quelques autres changements sont apportés au cours de la mise à l'essai du programme d'intervention (flèches (13A) et (13B)).

Ainsi le temps prévu pour la durée des activités est augmenté dès le début. Mais, malgré cela, la durée réelle d'une activité dépasse très souvent les

prévisions. L'horaire de la semaine est alors ajusté en conséquence. En outre, il est décidé que certaines parties de fiches de classification ou de production d'exemples ("À ton tour !", "Invente" ou "À ton tour champion !") pourront être complétées, par les sujets, comme travail à la maison (journal de l'activité 1.2, 27 novembre 1997).

Par ailleurs, pendant l'élaboration et la mise à l'essai des activités de structuration, un *ajout de fiches de travail* s'est avéré parfois pertinent, soit une fiche "À ton tour !" pour poursuivre l'apprentissage de la discrimination d'exemples et contre-exemples (activités 2.3 et 2.4), soit, comme au cours des activités 1.2 et 1.3, une ou des fiches "À ton tour champion !" pour donner aux sujets davantage d'occasions de réaliser des tâches de production d'exemples en situation décontextualisée (voir le tableau VIII, p. 163). Ce dernier ajout correspond, dans la grille-guide (annexe XIII, p. 405), à la phase d'abstraction généralisante guidée, numérotée IIIb). Dans chaque cas d'ajout de fiches de travail, il s'agit de favoriser l'abstraction par la *répétition* de tâches d'un même type portant sur un même contenu, ce qui correspond à un principe d'intervention auprès d'une clientèle dysphasique. Dans certains cas, il s'agit surtout de favoriser la généralisation, par la reconnaissance de conditions essentielles, et la production d'exemples d'un concept ou d'une règle dans un *contexte plus complexe* que celui des tâches précédentes.

Finalement, à partir de l'activité de structuration 1.4, le *travail en dyades* est désormais *utilisé plus régulièrement* pendant la phase III d'abstraction généralisante. En effet, au cours de cette activité 1.4, on remarque que ce mode de travail suscite beaucoup d'interactions verbales pertinentes entre les sujets Wi et Mi, qui se choisissent d'ailleurs spontanément comme coéquipiers (journal, 17 décembre 1997). On note cependant que, de son côté, le sujet Ma s'est associé à Gu, un élève "expert" qui comprend et réussit la tâche seul, très rapidement, sans trop savoir ensuite comment aider Ma, et ce, malgré nos suggestions et la modélisation de comportements à adopter (questions à poser à Ma, consignes à lui donner, division du travail entre les membres de l'équipe). Ma est très passif

dans cette équipe. Il regarde son coéquipier travailler et n'accomplit pas la tâche ou une partie de la tâche lui-même. Aussi, on décide de ne plus laisser Ma “travailler” en dyade avec cet autre élève. Désormais, le *pairage* des sujets pour un travail en dyade n'est *plus laissé complètement libre*. Si, sur le plan de l'apprentissage visé par une activité de structuration ou de pratique d'écriture, l'écart apparaît trop grand entre un sujet et son coéquipier et si leur travail ne semble pas mutuellement bénéfique, on propose au sujet de l'associer à tel ou tel autre élève, en lui expliquant les raisons de ce changement.

CHAPITRE 5

ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Le dernier chapitre permet de rendre compte de la *sixième phase* de la recherche-action de type «innovation structurée» (voir figure 11, p. 101). Il y sera question de l'*évaluation des résultats* obtenus auprès des sujets choisis.

Cette évaluation se réalise grâce aux opérations méthodologiques déjà définies en regard du mode d'**investigation** choisi (en 3.2.2). Comme en fait état le présent chapitre, l'objectif de recherche peut ainsi être atteint au niveau de sa deuxième composante : **évaluer les changements**, survenus après la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique, **concernant la compétence linguistique syntaxique de trois sujets dysphasiques dans leurs productions écrites**.

Comme la **compétence linguistique syntaxique** ne peut être observée directement (voir le 2.2.4), rappelons que c'est à travers son actualisation dans la **performance syntaxique** des scripteurs, en situation signifiante et complète de production de textes, que peut être cerné l'objet d'observation. En outre, de la performance en écriture vue comme acte d'écrire ou processus et comme résultat de cet acte ou **produit** (texte écrit), c'est ce dernier point de vue qui a été retenu pour observer la compétence linguistique syntaxique des sujets et en évaluer la **modification** éventuelle après la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique.

L'observation des performances syntaxiques s'effectue donc à partir de l'examen de l'**aspect syntaxique de la langue écrite** utilisée dans les **phrases**

de **textes produits** par les trois sujets au cours d'épreuves de rédaction passées avant (mesure initiale, pour recueillir des données préalables), pendant (mesure intermédiaire, pour obtenir des données d'évolution) et après (mesure finale, pour recueillir des données finales) la mise à l'essai du programme. Chaque texte est analysé à partir des *critères* ou *indicateurs de performance* formulés pour guider le jugement à porter quant aux qualités syntaxiques des *phrases produites*, cela en termes de **conformité** ou non de ces phrases à certaines **règles de la syntaxe** française (voir le 2.2.4).

Pour chacun des sujets, Ma, Mi et Wi, nous procédons à une étude de cas qui comporte les trois volets suivants :

- histoire et caractéristiques individuelles du sujet;
- constitution des résultats : présentation et analyse descriptive de données (sélectionnées et codées) relatives à l'objet d'observation et de changement visé;
- interprétation des résultats, principalement en relation avec le programme d'intervention mis à l'essai.

5.1 Étude de cas pour le sujet Ma

5.1.1 *Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Ma*

Le sujet que nous appelons «Ma» est un jeune garçon né en décembre 1987. Il est âgé de 9 ans 9 mois lorsqu'il fait son entrée dans la classe de dysphasie "2^e cycle", en septembre 1997; il a donc 9 ans 11 mois au moment où sa compétence syntaxique en écriture est évaluée, le 4 novembre 1997, dans le cadre de l'épreuve de rédaction utilisée comme mesure initiale. Que savons-nous alors de l'histoire familiale et sociale de cet élève, de son cheminement scolaire, ainsi que de son évolution et de ses caractéristiques langagières en regard de son diagnostic de dysphasie ?

Ma, dont la langue maternelle est le français, vit avec ses deux parents et sa soeur cadette dans une petite ville en banlieue de Montréal. Mis à part un manque d'oxygène à la naissance, les parents ne signalent rien de particulier au niveau de l'histoire familiale de Ma.

En 1992-1993, Ma commence à fréquenter l'école de son quartier où il peut bénéficier des services d'une classe d'«éducation préscolaire 4 ans». L'enseignante fait observer, dans ses communications écrites aux parents, que leur enfant a des difficultés d'attention (ne persiste pas à la tâche ou au jeu), mais surtout des problèmes de langage sur les plans expressif et réceptif (ne répond pas aux demandes d'explication ou aux questions, sauf par «oui» ou «non», fait rarement des phrases complètes, ne peut suivre un sujet de conversation et pose rarement des questions). Cependant, il démontre une certaine volonté de communiquer ses expériences aux autres enfants. Pour ce qui est de l'«émergence de l'écrit», Ma manifeste beaucoup d'intérêt à choisir des livres et à écouter des histoires, bien qu'il ne pose pas de questions quand on lui en lit; il ne s'intéresse ni aux mots écrits dans son environnement, ni à «écrire» lui-même. En outre, l'enseignante constate que Ma présente des difficultés marquées d'adaptation à la vie de groupe (ne respecte pas les règles du groupe, ne partage pas ses jeux avec les autres et adopte souvent des comportements violents avec ses pairs). De leur côté, les parents se disent conscients que leur enfant a des difficultés de langage; ils reconnaissent aussi que Ma manifeste de l'agressivité lorsqu'il n'est pas capable de s'exprimer. En avril 1993, ils informent l'enseignante que leur fils commence à recevoir des services d'orthophonie en milieu hospitalier, et ce, un après-midi par semaine. En mai, Ma éprouve pour la première fois des problèmes d'asthme et souffre de certaines allergies.

L'année suivante, en 1993-1994, Ma est en classe régulière d'«éducation préscolaire 5 ans» et, dans le bilan qu'elle fait au mois de juin, son enseignante constate qu'il y a eu certains progrès sur le plan des relations avec les pairs; par contre, elle confirme la persistance de problèmes aux niveaux de l'attention et de

l'organisation lors de la réalisation d'activités. Elle juge également que les objectifs au programme ne sont pas atteints dans les domaines de la communication orale, de la communication écrite et du raisonnement. Dès la première étape de l'année scolaire, l'enseignante avait constaté chez Ma un retard de langage important et de très vives réactions dans ses conflits avec les autres. Aussi, elle l'avait référé à la psychologue de l'école pour que celle-ci l'aide à mieux cerner ses difficultés et apporte certaines recommandations. À la suite d'observations en classe, de discussions avec l'enseignante et les parents et d'une évaluation du développement cognitif, la psychologue conclut que Ma présente effectivement des problèmes de langage, d'attention et d'impulsivité, de même qu'un retard de développement : les résultats de l'évaluation (McCarthy), réalisée en octobre 1993, situent son développement à 3 ans, alors que son âge chronologique est de 5 ans 10 mois. La psychologue recommande que l'enfant soit évalué en neurologie, ce à quoi les parents acceptent de donner suite.

À la fin d'avril 1994, l'évaluation neurologique de Ma amène les principales conclusions suivantes :

- présence de toutes les caractéristiques d'un déficit de l'attention sélective avec hyperactivité;
- certaines difficultés avec la motricité fine et une dyspraxie bucco-facio-linguale;
- **incompétence au niveau de la compréhension et de l'évocation du langage parlé**, qui est de nature **dysphasique**;
- examen neurologique "formel" normal;
- deux recommandations : des services d'éducation spécialisée et la possibilité, selon l'évolution du sujet Ma au cours des six mois suivants⁹¹, d'une médication psychostimulante pour améliorer sa concentration.

⁹¹ Par la suite, il fut décidé que Ma recevrait quotidiennement du "Ritalin". Pendant l'année scolaire 1997-1998, année de la mise à l'essai du programme d'intervention, le sujet Ma continuait toujours de prendre ce médicament.

Compte tenu de tous les éléments d'informations obtenus jusqu'alors, les intervenants scolaires décident, en juin 1994, que Ma sera inscrit dans une classe spéciale, avec services en "audimutité" ("dysphasie"), pour l'année scolaire 1994-1995. Il s'agit d'une classe d'adaptation scolaire de niveau "1^{er} cycle"⁹² du primaire, regroupant huit élèves dysphasiques âgés de 6 à 9 ans. Une orthophoniste offre à chaque élève une séance de thérapie par semaine (environ 45 minutes), et ce, pendant les heures de classe. Ma devra utiliser le transport scolaire pour se rendre dans sa nouvelle école, située dans une ville voisine de celle qu'il habite.

En août 1994, l'orthophoniste de l'école que commence à fréquenter Ma procède à une évaluation qui permet de poser le diagnostic suivant : cet élève présente un **syndrome dysphasique de type phonologique-syntaxique avec un problème important d'évocation lexicale**. Le lecteur trouvera dans le tableau XI.i plus bas (p. 191; extrait du tableau I, p. 56), une schématisation des troubles du langage généralement associés, dans les écrits sur le sujet, à la dysphasie de type phonologique-syntaxique; les troubles prédominants y sont marqués d'un double crochet. Les problèmes langagiers identifiés chez Ma, en 1994, correspondent à ce profil de dysphasie "phonologique-syntaxique"⁹³. Sur le plan *expressif*, l'orthophoniste remarque de nombreuses difficultés d'ordre phonologique (assimilations labiales et assimilations régressives, réduction des doubles consonnes et réductions syllabiques, chutes de consonnes finales et paraphasies phonémiques) et morphologique (confusion des temps de verbes, accord des déterminants en genre et en nombre). La structure des phrases simples produites par Ma est adéquate, sauf l'omission du "je", mais il émet difficilement des phrases complexes (omission assez fréquente de conjonctions ou des pronoms relatifs). Quant à l'aspect *réceptif* du langage, le rapport

⁹² Voir à ce propos les informations données dans la description du contexte situationnel du problème de recherche, en 1.1.

⁹³ Une évaluation ultérieure (1997) conclura en une évolution de la dysphasie de Ma vers un syndrome lexical-syntaxique. C'est pourquoi les caractéristiques générales de cet autre type de dysphasie font aussi l'objet d'un rappel dans le tableau XI.i.

d'évaluation indique un retard d'environ 2 ans aux niveaux lexical, morphologique et syntaxique.

Tableau XI-i Les deux types de dysphasie associés au diagnostic évolutif du sujet «Ma»

Syndrome ou type de dysphasie	Réception					Expression					Message écrit Inscriptaire	
	Entrée		Traitement symbolique			Traitement symbolique			Sortie			
	Audition (message reçu)	Perception discrimination décodage phonologique	Compréhension/Interprétation, sous les aspects :			Décision	Choix/Organisation, sous les aspects :			Programmation séquence encodage phonologique		Articulation
			lexical	morpho- syntaxique	discursif sémantique	pragmatique	pragmatique	sémantique	discursif morpho- syntaxique	lexical		
			vocabulaire				information		vocabulaire élocution			
Phonologique- syntaxique			✓ notions abstraites	✓	compréhension contextuelle bonne ✓ questions ou consignes complexes		desir de com.	✓ souvent bonne conscience syntaxique *organ. * ph. dyag. réct	✓ limité * ph. complexes	✓ mot + long : + erreurs *réductions *facilitation	bonne ou réduite	
Lexical- syntaxique			✓ notions abstraites (catégorisation sémantique)		✓		desir de com. + dysyntaxie et paraphrasies si énoncés + longs élocution plus facile en contexte que pour raconter	✓ ✓ ✓	✓ adéquat		bonne	

Au cours de l'année scolaire 1994-1995, Ma réussit à faire quelques apprentissages correspondant aux objectifs formulés dans les programmes d'études pour une "1^{re} année du primaire", particulièrement en mathématiques (géométrie, mesure et numération - concept du nombre). Pour ce qui est de la langue écrite, en juin 1995, l'enseignante constate qu'il a acquis des connaissances sur le plan de la conscience de l'écrit (orientation de l'écrit, concept de lettres, relations grapho-phonétiques) et qu'en lecture, il a commencé à développer quelques stratégies d'identification de mots par le décodage et le recours au contexte extra-linguistique (illustrations); par ailleurs, Ma ne reconnaît que quelques mots globalement (isolés ou dans un texte). Il ne réussit pas encore à lire de courtes phrases. En écriture, Ma peut reproduire son prénom et quelques mots familiers sans modèle; cependant, il n'écrit pas encore de phrases pour communiquer un message. Sa calligraphie en script est lisible. Quant à ses habiletés de socialisation et d'autonomie, elles se sont améliorées tout au cours de l'année (respect de règles simples dans une activité de classe, échanges avec les pairs, habillage, rangement de matériel, exécution de tâches seul).

Pendant l'année scolaire suivante (1995-1996), Ma poursuit ses apprentissages dans la même classe de dysphasie. En juin 1996, alors qu'il est âgé de 8 ans, il réussit l'examen sommatif de 1^{re} année du primaire en mathématiques (résultats de 87%). En lecture, quoiqu'il puisse reconnaître globalement de nombreux mots (connus à l'oral et à l'écrit) et réussir désormais à saisir le sens de courtes phrases, Ma ne rencontre pas encore les exigences formulées en 1^{re} année pour la compréhension de courts textes (environ 75 mots). En écriture, le sujet Ma reproduit très bien des messages écrits; cependant, il orthographie difficilement des mots déjà vus en classe et ne peut encore rédiger de courtes phrases, même à partir de mots donnés par l'enseignante.

En avril 1996, à l'âge de 8 ans 4 mois, Ma est soumis à une évaluation psychométrique (WISC-III)⁹⁴. Les résultats des tests font voir qu'il se situe à la limite inférieure de l'intelligence normale (70 de quotient intellectuel à l'échelle globale - "*Full Scale IQ*"), avec un écart de 25 points entre les résultats à l'échelle non verbale (84 - "*Performance IQ*") et à l'échelle verbale (59 - "*Verbal IQ*").

En septembre 1996, le sujet Ma entreprend pour la troisième fois une année scolaire en classe de dysphasie 1^{er} cycle. L'année 1996-1997 est marquée par plusieurs progrès importants sur le plan des apprentissages scolaires. Ainsi, en juin 1997, l'enseignante considère que Ma a suffisamment progressé pour être soumis aux épreuves sommatives de niveau 2^e année en mathématiques et en français écrit (seuils de réussite fixés à 60%). Il obtient 73% en mathématiques, 90% en lecture (compréhension d'un texte d'environ 100 mots) et 57% en écriture. Par rapport au texte produit dans le cadre de l'épreuve de rédaction, l'enseignante juge que Ma atteint les exigences en ce qui concerne le choix des idées (éléments d'information pertinents et en nombre suffisant), la ponctuation (majuscule et point), l'orthographe lexicale des mots vus en classe, l'orthographe

⁹⁴ *Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (Canadian Record Form)*.

grammaticale (accord déterminant-nom), ainsi que la calligraphie⁹⁵. Par contre, il appert que Ma ne rencontre pas les exigences déterminées pour les élèves de 2^e année sur le plan de la syntaxe des phrases. En effet, il a rédigé un texte de 39 mots, ce qui correspond à un texte «court» selon la grille de correction 2^e année utilisée pour l'évaluation sommative. Or, l'enseignante a relevé 5 erreurs de syntaxe dans le texte de Ma (4 omissions indues et 1 mot inutile) et, pour un texte court, cette performance est jugée «inacceptable» (4 fautes et plus) à l'indicateur «les phrases sont bien construites (sens, présence et ordre des mots)». Au cours de l'année scolaire, Ma avait d'ailleurs obtenu trois fois, dans son bulletin, une cote «4»⁹⁶ à l'indicateur «structurer correctement ses phrases»; cette cote signifie que l'élève rencontre difficilement les exigences déterminées pour l'étape et que ses performances sont «peu acceptables».

En juin 1997, le comité formé de son enseignante, de l'orthophoniste, d'un psychologue et du directeur de l'école décide que Ma, maintenant âgé de 9 ans, sera inscrit dans la classe de «dysphasie 2^e cycle» en septembre suivant.

En tant que titulaire de cette classe, nous invitons Ma à venir passer une demi-journée, en juin, avec notre groupe; il a ainsi l'occasion d'établir un premier contact direct avec nous et quelques nouveaux compagnons, puis de se familiariser avec le lieu physique dans lequel il passera sa prochaine année scolaire. Ma apparaît alors comme un garçon motivé à faire partie de la classe des grands. Au cours de cette journée de juin, il cherche beaucoup à rendre de petits services et à plaire par son comportement (tenir la porte et nous laisser passer, nettoyer des étagères) et ses paroles (compliments sur notre personne). Il se montre très volubile; sur le plan pragmatique, on doit souvent lui rappeler

⁹⁵ Ma utilise cependant encore l'écriture script, alors que l'apprentissage de l'écriture cursive correspond à une compétence visée en 2^e année (Gouvernement du Québec, 1994, p. 41).

⁹⁶ La cote «3» signifie que l'élève rencontre les exigences déterminées pour l'étape et, en situation d'évaluation sommative, que sa performance est jugée «acceptable»; l'élève atteint le seuil de réussite fixé. La cote «2» est accordée si l'élève rencontre facilement les exigences et la cote «1» est attribuée s'il les dépasse. Quant à la cote «5», elle signifie que l'élève ne rencontre pas les exigences déterminées : sa performance est jugée nettement «insuffisante» ou «inacceptable».

d'attendre son tour pour parler ou lui faire remarquer que ses interventions sont hors sujet. L'enseignante du groupe de 1^{er} cycle signale que, sur le plan social, Ma entretient une relation ambivalente avec l'adulte; il aime lui parler, cherche à obtenir son attention et à être félicité pour son travail scolaire, mais lorsque l'adulte lui signifie qu'il ne respecte pas une règle de fonctionnement du groupe, Ma se fâche facilement. Il peut crier, lancer des objets ou répondre de façon impolie. Ma entre régulièrement en conflit avec certains de ses pairs, soit au cours de la récréation, soit à l'heure du dîner ou dans l'autobus scolaire.

En septembre 1997, Ma est âgé de 9 ans 9 mois à son arrivée dans le groupe de "dysphasie 2^e cycle". Étant donné ses résultats aux différents tests sommatifs passés en juin, il est classé au niveau de la "3^e année primaire", tant en mathématiques, qu'en sciences (sciences de la nature et sciences humaines) et en français écrit. En écriture, il est considéré comme un élève qui débute sa 3^e année, même s'il présente un problème important en ce qui concerne l'aspect syntaxique de ses productions écrites.

En octobre 1997, l'orthophoniste de l'école procède à une évaluation formelle du langage oral de Ma. Elle confirme le diagnostic de dysphasie, mais modifie l'appellation du type de dysphasie qui lui est associé. Elle constate qu'il éprouve un *problème sévère d'expression* : ses résultats le situent au 1^{er} rang centile, tant pour la formulation de phrases que pour le rappel de phrases (nombreuses omissions de mots de différentes catégories et fonctions). On observe chez Ma d'importants problèmes d'accès lexical. Aussi, sa **dysphasie** est-elle désormais qualifiée de "**lexicale-syntaxique**" (voir le tableau XI.i, p. 191) plutôt que de "phonologique-syntaxique", comme c'était le cas en août 1994. En effet, les troubles phonologiques de Ma sont maintenant considérés comme légers, bien qu'il présente des difficultés sur le plan métaphonologique. L'orthophoniste fait remarquer dans son rapport d'évaluation qu'il s'agit là d'une modification fréquente des difficultés langagières de l'enfant dysphasique "syntaxique-phonologique [qui] évolue habituellement vers le "lexical-syntaxique"". Quant aux résultats concernant *l'aspect réceptif* du langage, Ma se

situe dans la normale au sous-test de compréhension des “structures de phrases et morphologie” (50^e rang centile), mais il présente un *problème modéré à sévère* en ce qui a trait à la compréhension de “concepts et consignes” (5^e rang centile) et un problème modéré de compréhension des “classes de mots” (9^e rang centile). Son retard est d'environ 2 ans sur le plan de la compréhension.

Pour ce qui est de ses apprentissages scolaires, au début de novembre, c'est-à-dire à la fin de la première étape de l'année scolaire 1997-1998, on constate que Ma réussit difficilement à atteindre les objectifs fixés en mathématiques. Il n'atteint pas non plus ceux qui sont visés en lecture au niveau du début d'une “3^e année primaire”. Sa lecture est toujours saccadée, très peu fluide. En effet, au niveau des microprocessus de lecture appliqués à la compréhension de la phrase, même s'il est en mesure de reconnaître de nombreux mots globalement, Ma demeure centré sur l'utilisation d'une stratégie de décodage (correspondance grapho-phonétique) en face de mots déjà connus à l'écrit et qui se retrouvent dans un texte; aussi, il ne peut lire par “groupe de mots” (groupe de sens). Face à des mots nouveaux à l'écrit, il recourt peu au contexte syntaxique ou sémantique pour les identifier et, de façon générale, il manifeste peu de recherche de sens. D'ailleurs, sur le plan métacognitif, il n'identifie pas les pertes de sens au cours de sa lecture. Pour ce qui est de l'apprentissage des processus d'intégration (liens entre phrases ou propositions) visé en 3^e année, Ma ne réussit pas encore à faire de liens entre les pronoms personnels et les mots qu'ils remplacent dans un texte.

En écriture, le sujet Ma produit des textes courts, tout en choisissant des idées qui correspondent au sujet et à l'intention formulée par l'enseignante; cependant, les informations données sont peu précises et en nombre insuffisant (cote «4» au bulletin de fin de première étape). Dans ses textes, Ma respecte assez bien l'orthographe lexicale des mots déjà vus en classe (cote «3»), mais il applique difficilement la règle d'accord entre le déterminant et le nom (cote «4»). Sa ponctuation, pour indiquer les limites des phrases, est insatisfaisante (cote «5»); il s'agit d'une régression par rapport à l'année scolaire précédente. Il

rencontre bien les exigences maintenues au niveau de la calligraphie en écriture script (cote «3»). Comme Ma est en apprentissage de l'écriture cursive, l'utilisation de cette dernière forme de calligraphie n'est pas encore exigée dans ses productions écrites à cette première étape de l'année scolaire⁹⁷. Quant à la syntaxe des phrases, elle est «inacceptable» (cote «5») car Ma commet plusieurs fautes d'omission de mots nécessaires à la construction correcte des phrases. Aussi, Ma a-t-il été choisi comme «sujet» pour la présente recherche-action. Deux de ses textes ont fait l'objet d'une préobservation dans le cadre de l'élaboration du programme d'intervention pédagogique (voir l'annexe XIV, p. 409), puis Ma a été soumis le 4 novembre 1997 à la «première épreuve de rédaction» afin de recueillir des «données initiales» sur sa performance syntaxique. Par la suite, le sujet Ma a participé à toutes les activités du programme d'intervention et il a été soumis aux épreuves de rédaction intermédiaire (données d'évolution) et finale (données finales).

5.1.2 Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Ma

5.1.2.1 Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Ma

Les trois textes produits par Ma ont été analysés, par deux juges, selon la procédure prévue pour la sélection, le codage et la première condensation des données sur une grille d'analyse dont le modèle avait été présenté dans le tableau III (p. 128). Cette procédure a elle-même été exposée au chapitre 3 traitant de la méthodologie de recherche (voir pp. 125-133, pp. 139-140). Les

⁹⁷ L'enseignement de l'écriture cursive se fait d'abord dans le cadre d'activités de structuration, à l'aide d'un petit cahier d'exercices associé au matériel de la collection *Mémo*. Deux étapes de l'année scolaire sont généralement nécessaires pour enseigner aux débutants les bases de cette forme de calligraphie. À la troisième étape, les élèves sont encouragés à utiliser régulièrement l'écriture cursive pour la transcription de messages dans leur agenda scolaire et au cours de toutes les activités d'écriture autres que la production de textes. Pour éviter la surcharge cognitive, ce n'est qu'à la quatrième étape que les textes rédigés (en script ou en cursif au premier jet, selon le choix de l'élève) *doivent* être mis au propre en écriture cursive.

textes sont reproduits à l'annexe XV (p. 418) où, pour chaque mesure, on a transcrit fidèlement le titre et toutes les phrases rédigés par le sujet dans la “version propre” de son texte, en respectant l'orthographe et la ponctuation utilisées. Sous chaque ligne, on a réécrit le texte en corrigeant les fautes d'orthographe (incluant les erreurs de séparation de mots) afin de le rendre plus lisible. Comme on avait pris la précaution de demander à chaque sujet de nous lire son texte, avant de le diffuser aux autres élèves du groupe classe, et d'enregistrer cette lecture sur bande magnétique⁹⁸, les deux juges ont pu écouter les enregistrements pour s'assurer de bien reconnaître ou identifier tous les mots (monèmes) *écrits* dans un texte, c'est-à-dire représentés par leur signifiant graphique, et ce, malgré les fautes d'orthographe lexicale. Une faute syntaxique corrigée à l'oral, au moment de la lecture du texte par le sujet, est, bien sûr, toujours considérée comme une erreur en production écrite.

Pour chaque texte de Ma transcrit à l'annexe XV, on retrouve les “données définitives” codées, constituées à partir de la convergence d'au moins deux jugements sur trois portés par les deux juges (voir p. 140). Les phrases y sont numérotées et, rappelons-le, les erreurs syntaxiques codées selon leur type :

- un crochet “” est inséré là où un monème est jugé omis, un monème acceptable (d'une classe pertinente) et la lettre «o» («omission») y sont écrits;
- un monème présent mais incorrect est rayé par une barre horizontale “—”, puis un monème acceptable et la lettre «i» («incorrect») sont écrits au-dessus;
- un monème jugé inutile (présence indue) est barré par une ligne oblique “/” et la lettre «n» («non» pertinent) est écrite au-dessus.

⁹⁸ À chacune des épreuves de rédaction, nous avons demandé à *tous* les élèves de notre groupe de venir, à tour de rôle, enregistrer leur texte dans un coin de la classe réservé au travail individuel. Nous leur avons dit qu'ils pourraient ensuite écouter l'enregistrement que nous allions conserver. Les trois sujets ont accepté d'emblée et avec enthousiasme. Dans les cas où le sens de certains mots écrits et lus n'étaient pas clair, nous avons interrompu la lecture, à la fin de la phrase, en demandant au sujet de relire tel(s) mot(s) que nous lui désignons du doigt et, si nécessaire, de préciser ce que signifiait ce(s) mot(s). Les enregistrements sonores font aussi état de telles clarifications, utiles particulièrement pour certains passages des textes du sujet Mi, dont le cas sera étudié en 5.2.

Quant aux opérations d'ajout et de retrait d'un monème d'une construction syntaxique, identifiées par comparaison des versions brouillon et propre de chaque texte, elles sont indiquées par les signes “ + ” et “ - ”, ainsi que par l'inscription du monème retiré.

En outre, dans le haut de chaque texte transcrit, une case rectangulaire apporte des informations quant au nombre de noms communs écrits dans le texte (identifiés par le double souligné), d'actualisateurs du nom requis pour ces noms communs, de cas d'amalgames requis parmi ces actualisateurs du nom (marqués d'un souligné pointillé) et de constituants requis («mots» marqués d'un point noir au-dessous) pour former les énoncés minimums de toutes les phrases du texte. Ces données quantitatives sont utilisées plus loin, au moment de la deuxième condensation des données et de certains calculs de pourcentages.

Les données sélectionnées et codées dans les textes rédigés par Ma pour évaluer sa performance syntaxique ont été transférées et condensées une première fois sur les grilles d'analyse. Dans les pages qui suivent, on trouvera les résultats de cette première condensation et le lecteur pourra se référer aux trois textes reproduits à l'annexe XV (p. 418) pour mieux saisir ou vérifier l'origine des données qui apparaissent dans les trois tableaux suivants : au tableau XI (p. 199), les données sélectionnées pour la mesure initiale, au tableau XII (p. 200), celles recueillies pour la mesure intermédiaire et, au tableau XIII (p. 201), les données de la mesure finale. Au bas de chaque tableau, sur les cinq dernières lignes, apparaissent dans chaque colonne les totaux d'erreurs syntaxiques commises, de type omission indue (**o**), utilisation incorrecte (**i**) ou présence indue (**n**), et d'opérations d'ajout (+) ou de retrait (-). En bas à gauche, on a indiqué le nombre total de phrases, de mots écrits dans le texte, jugé alors court (**C**), moyen (**M**) ou long (**L**), de propositions de chaque type et de cas de coordination de propositions (**&**).

Tableau XI Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Ma»

Nom du sujet : **Ma**

Date de production : 1997-11-04

Énoncé minimum

Mesure

Initiale	<input checked="" type="checkbox"/>
Intermédiaire	<input type="checkbox"/>
Finale	<input type="checkbox"/>

Phrase No	N. de mots	Type de proposition				A		B			Expansion de A ou B						Type de i	
		Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)	Actualisateur		PRÉDICAT			Fonctionnel							
						Act. Nom	Nominal	Prés.	Verbe	Act. Nom	Nominal	Subordonnant	Préposition	Analpome	Act. Nom	Nominal		
		Article ou «assimilé»	Nom propre	Pronom	(il y a, il est, voici, voilà, c'est)	«Copules»	«nu»	temps / aspect / mode personnel (à l'infinitif)	Article ou «assimilé»	Nom propre	Pronom	Subordonnant	Préposition	Analpome	Article ou «assimilé»	Nom propre	Pronom	
①	5																	
2	5																	
③	3																	(pers.)
④	4																	pers.
⑤	5																	
⑥	5																	type act
⑦	5																	pers.
8	8																	
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
Total	⑥ 8	40	8					4		3	2							
			0															
			&															

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission indue
 i : utilisation incorrecte
 n : présence indue
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

7	0
6	1
1	1
0	+
0	-

Tableau XII Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Ma»

Nom du sujet : **Ma**

Date de production : 1998-04-07

Énoncé minimum

Mesure

Initiale	
Intermédiaire	✓
Finale	

Phrase No	N. de mots	Type de proposition				Énoncé minimum											Expansion de A ou B							Type de i				
		Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)	A			B					Fonctionnel				Nominal										
						Act. Nom	Prés. Verbe	Nominal	Act. Nom	Prés. Verbe	Nominal	Subordonnant	Préposition	Amalgame	Act. Nom	Nominal	Nominal											
1	6	✓																										
2	8	✓																										
3	19	✓																										
4	16		✓																									
5	10	✓																										
6	5	✓																										
7	6	✓																										
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
Total	70	7	1	1																								

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission indue
 i : utilisation incorrecte
 n : présence indue
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Tableau XIII Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Ma»

Nom du sujet : **Ma**

Date de production : 1998-06-16

Énoncé minimum

Mesure

Initiale	
Intermédiaire	
Finale	✓

Phrase	No	N. de mots	Type de proposition				A			B			Expansion de A ou B						Type de i			
			Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)	Sujet			PRÉDICAT			Fonctionnel									
							Act. Nom	Nom propre	Pronom	Prés.	Verbe	Act. Nom	Nom propre	Pronom	Subordonnant	Préposition	Amalgame	Act. Nom		Nom propre	Pronom	
	1	4	✓																			
	2	4	✓																			
	3	7	✓																			
	4	4	✓																			
	5	9	✓																			
	6	6	✓																			
	7	7	✓																			
	8	10	✓																			
	9	7	✓																			
	10	7	✓																			
	11	5	✓																			
	12	5	✓																			
	13	6	✓																			
	14																					
	15																					
	16																					
	17																					
	18																					
	19																					
	20																					
Total	5	81	15																			
	13	C	&																			

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission indue
 i : utilisation incorrecte
 n : présence indue
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Enfin, dans chacun des tableaux XI, XII et XIII, les données quantitatives catégorisées en fonction de classes grammaticales, de types d'erreurs (ou opérations syntaxiques) et de règles syntaxiques sont traitées une autre fois au cours de cette première condensation : sur les cinq dernières lignes, à la droite du dernier double trait vertical⁹⁹, on retrouve le total d'erreurs et d'opérations syntaxiques (corrections d'erreurs) de chaque type relevées dans le texte (dans une petite case rectangulaire), puis sa décomposition en deux sous-totaux correspondant au nombre de cas reliés aux deux règles syntaxiques appelées «règle 1» et «règle 2», lesquelles relèvent de trois des quatre indicateurs de performance formulés pour la présente recherche («règle 1» : présence d'un actualisateur du nom; «règle 2» : présence des constituants de l'énoncé minimum, à laquelle on associe les contraintes de détermination d'un monème verbal, employé comme prédicat à sujet, par une modalité; voir pp. 92-93, 132-133). N'apparaît pas, dans les tableaux XI, XII et XIII, le troisième sous-total des cas que l'on appelle "autres", par rapport aux règles 1 et 2; il s'agit du nombre d'erreurs syntaxiques (ou d'opérations d'ajout ou retrait) soit qui relèvent du quatrième indicateur de performance formulé pour la recherche (présence d'un fonctionnel : préposition ou subordonnant), soit qui concernent la présence d'un prédicatoïde, de son actualisateur ou de sa détermination par une modalité quand il appartient à la classe des verbes, soit qui correspondent à la présence de "compléments obligés" par un monème verbal particulier.

Cette dernière sous-catégorie a cependant sa place dans le tableau XIV (p. 203), lequel offre une **synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Ma»**. Expliquons l'organisation de ce tableau qui devient désormais la source des données utilisées pour la création d'histogrammes et l'évaluation des *changements* observés dans la performance syntaxique de Ma après, mais aussi pendant, la mise à l'essai du programme d'intervention.

⁹⁹ Des informations sur les sortes d'utilisations incorrectes d'un monème ("type de i") sélectionnées dans un texte sont notées dans la marge, à la droite de ce double trait, vis-à-vis la ligne où l'erreur syntaxique est entrée dans la grille d'analyse du texte.

Tableau XIV Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Ma»

Mesure		Initiale		Intermédiaire		Finale	
Phrase	No N de	de	de	de	de	de	de
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	1	1	1	1	1	1
	8	0	0	0	0	0	0
No N de	70	1	1	1	1	1	1
	7	1	1	1	1	1	1
No N de	81	1	1	1	1	1	1
	13	2	2	2	2	2	2
Total		13	13	13	13	13	13

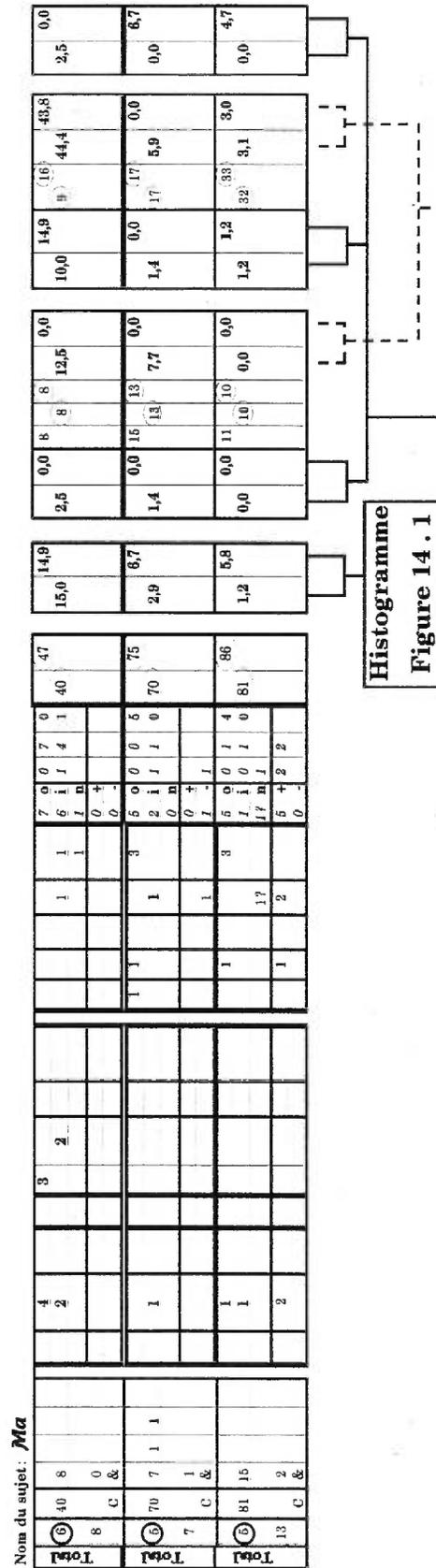
Enoncé minimum		A		B		Expansive A ou B	
No N de	de	Actualisateur		PRÉDICAT		Prédicatoire de (c) ou (d)	
		Act. Nom	Act. Nom	Act. Nom	Act. Nom	Act. Nom	Act. Nom
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	1	1	1	1	1	1
	8	0	0	0	0	0	0
No N de	70	1	1	1	1	1	1
	7	1	1	1	1	1	1
No N de	81	1	1	1	1	1	1
	13	2	2	2	2	2	2
Total		13	13	13	13	13	13

Texte		Règle 1		Règle 2		Autres	
No N de	de	% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte	
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	2,5	8	8	12,5	0,0	0,0
	8	0,0	0	0	0	0	0
No N de	70	1,4	13	13	7,7	0,0	0,0
	7	0,0	10	10	0,0	0,0	0,0
No N de	81	0,0	11	10	0,0	0,0	0,0
	13	1,2	10	10	0,0	0,0	0,0
Total		15,0	14,9	14,9	15,0	14,9	15,0

Nom du sujet: Ma		Règle 1		Règle 2		Autres	
No N de	de	% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte	
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	0,0	8	8	12,5	0,0	0,0
	8	0,0	0	0	0	0	0
No N de	70	1,4	13	13	7,7	0,0	0,0
	7	0,0	10	10	0,0	0,0	0,0
No N de	81	0,0	11	10	0,0	0,0	0,0
	13	1,2	10	10	0,0	0,0	0,0
Total		2,9	14,9	14,9	15,0	14,9	15,0

Texte		Règle 1		Règle 2		Autres	
No N de	de	% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte	
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	2,5	8	8	12,5	0,0	0,0
	8	0,0	0	0	0	0	0
No N de	70	1,4	13	13	7,7	0,0	0,0
	7	0,0	10	10	0,0	0,0	0,0
No N de	81	0,0	11	10	0,0	0,0	0,0
	13	1,2	10	10	0,0	0,0	0,0
Total		2,9	14,9	14,9	15,0	14,9	15,0

Texte		Règle 1		Règle 2		Autres	
No N de	de	% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte	
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
No N de	40	2,5	8	8	12,5	0,0	0,0
	8	0,0	0	0	0	0	0
No N de	70	1,4	13	13	7,7	0,0	0,0
	7	0,0	10	10	0,0	0,0	0,0
No N de	81	0,0	11	10	0,0	0,0	0,0
	13	1,2	10	10	0,0	0,0	0,0
Total		2,9	14,9	14,9	15,0	14,9	15,0



Histogramme Figure 14.1

Histogramme Figure 14.2

Histogramme Figure 14.3

Le tableau-synthèse XIV (p. 203; repris à l'annexe XVI, p. 429) intègre d'abord dans sa partie gauche, incluant les petites colonnes «a», «b» et «c», les données quantitatives de première condensation obtenues pour les mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique de Ma; ces données inscrites dans les cinq dernières lignes des tableaux XI, XII et XIII (pp. 199-201; repris à l'annexe XV, p. 418) sont copiées dans le tableau XIV en trois tranches séparées par des traits horizontaux plus épais. Les colonnes «b» et «c» comportent des données relatives aux opérations d'ajout et de retrait¹⁰⁰, bien que leur étiquette ne mentionne, respectivement, qu'une compilation du nombre (noté «N.») d'*erreurs* commises en regard de la *règle 1* et de la *règle 2*¹⁰¹. À ces données s'ajoutent, dans la colonne «d», le nombre d'*erreurs* de type omission induite ou utilisation incorrecte de monèmes dues au non respect de règles syntaxiques "*autres*" que les règles 1 et 2 (voir p. 202).

Bref, pour les omissions indues («o») et utilisations incorrectes («i») relevées dans chaque mesure, on constate qu'une valeur qui apparaît dans la colonne «a» est égale à la somme de valeurs inscrites, sur la même ligne, dans les colonnes «b», «c» et «d».

Le tableau croisé XIV-I (p. 205) extrait les données de ces trois colonnes, pour chacune des *mesures* de la performance syntaxique de Ma (mesure initiale : «A», intermédiaire : «B», finale : «C»), en les organisant verticalement selon les deux principaux *types d'erreurs* associées aux indicateurs de performance et, horizontalement, selon les *règles syntaxiques* «R1» (Règle 1), «R2» et «Autres». Les données initiales, d'évolution et finales qui s'y trouvent, et qu'on peut qualifier de "données brutes" parce que non mises en rapport avec le nombre de mots écrits dans un texte, sont ensuite condensées dans la figure 14.0 (p. 205) sous forme de représentation graphique de type "histogramme 3D en perspective", dont le rôle est de faciliter la mise en évidence de changements

¹⁰⁰ Une case vide correspond à la valeur 0.

¹⁰¹ La construction, dans le programme *Excel*, de "tableaux croisés dynamiques" nécessaires à la création des histogrammes impose certaines contraintes lors de l'étiquetage des colonnes.

survenus dans la performance syntaxique du sujet Ma entre le moment de la mesure initiale et celui de la mesure finale.

Tableau XIV- I Données brutes obtenues aux trois mesures de la performance syntaxique du sujet «Ma» en regard de deux types d'erreurs et trois catégories de règles

Mesures	Données	Types d'erreurs	
		Omissions	Incorrects
A	R1	0	1
	R2	7	4
	Autres	0	1
B	R1	0	1
	R2	0	1
	Autres	5	0
C	R1	0	0
	R2	1	1
	Autres	4	0

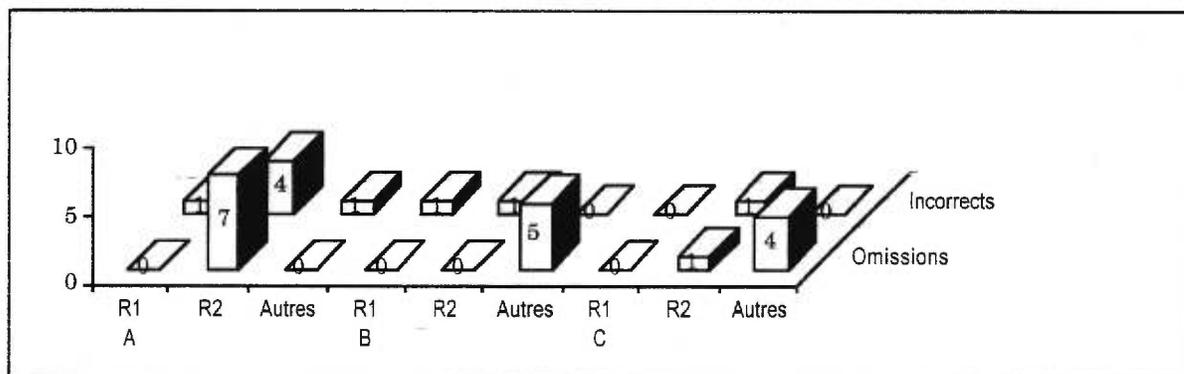


Figure 14.0 Nombres d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres

Or, même si, à première vue, on constate certains changements dans le nombre d'erreurs commises par Ma entre les deux mesures extrêmes, par exemple une diminution des omissions indues (de 7 erreurs à 1 erreur) et des utilisations incorrectes (de 4 erreurs à 1 erreur) de monèmes constituant les énoncés minimums des phrases (R2), force est d'admettre qu'une comparaison de valeurs de "données brutes", au cours d'une analyse descriptive, aurait peu de sens; en effet, même si ces données sont toutes tirées de textes "courts", pour ce qui est des productions écrites du sujet Ma, le nombre de mots de ses textes varie

du simple (40 mots à la mesure initiale) au double (81 mots à la mesure finale). Pour comparer des comparables, il faut relativiser les données brutes en les mettant en rapport avec le nombre de mots écrits dans le texte où elles ont été sélectionnées. On doit donc traiter les données pour établir des *pourcentages* d'erreurs. Ainsi, la constance qui apparaît aux mesures initiale et intermédiaire dans le nombre d'erreurs de type "utilisation incorrecte" de monèmes pour la règle 1 (1 erreur à chaque fois) correspond à une légère diminution du pourcentage d'erreurs de ce type (de 2,5% à 1,4%) si on considère qu'à la mesure A, le sujet Ma avait écrit un texte de 40 mots alors qu'à la mesure B, son texte comptait 71 mots. Ces exemples montrent qu'il n'est pas pertinent de retenir le tableau XIV-I et la figure 14.0 comme base et représentation de données à analyser pour constituer des résultats «parlant» quant à des changements éventuels dans la performance syntaxique de Ma après la mise à l'essai du programme d'intervention¹⁰².

On a vu qu'il est justifié de transformer les valeurs des données brutes en valeurs de pourcentage en opérant une deuxième condensation des données; c'est ce dont le tableau-synthèse XIV (repris à l'annexe XVI, p. 429, pour faciliter la compréhension de sa description) veut justement rendre compte dans sa partie de droite, là où des colonnes sont numérotées de «a» à «w». Poursuivons donc la description¹⁰³ de l'organisation de ce tableau déjà amorcée plus haut (p. 204). On constatera, comme l'illustrent les étiquettes rectangulaires attachées à certaines colonnes, au bas du tableau, que trois histogrammes sont construits pour représenter visuellement des groupes de données extraits de cette matrice. Une fois le tableau-synthèse expliqué et les histogrammes présentés au lecteur, on pourra effectuer l'analyse descriptive des données condensées dans ces histogrammes. Les résultats obtenus seront alors interprétés.

¹⁰² Comme l'argument vaut aussi pour l'évaluation de la performance des sujets Mi et Wi, aucun histogramme portant sur des données brutes ne sera présenté au lecteur lors de l'étude de leur cas.

¹⁰³ Cette description vaudra aussi pour la compréhension des tableaux-synthèses des sujets Mi et Wi dont on étudiera les cas plus loin, dans ce chapitre

La colonne «e» du tableau-synthèse reprend une information notée dans la troisième colonne à gauche, soit le nombre de mots écrits par le sujet dans chaque texte utilisé comme mesure (40 mots en «A», 70 en «B» et 81 en «C») ¹⁰⁴. Chacune de ces valeurs est reportée sur la ligne où se trouvent les données relatives aux utilisations incorrectes de monèmes («i»), car c'est par rapport au nombre de mots *présents* («nombre de mots écrits dans le texte», colonne «e») qu'on est justifié de calculer le pourcentage ¹⁰⁵ d'erreurs de ce type dans chaque mesure. L'utilisation incorrecte d'un monème suppose en effet la présence de ce monème dans un mot. Quatre séries de données sont ainsi obtenues, pour *chaque mesure*, en appliquant la fonction “pourcentage” avec, comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «e» et, comme antécédent numérateur, une valeur de *ligne «i»* tirée :

- de la colonne «a» : on obtient alors, dans la colonne «g», le pourcentage de **toutes** les erreurs de type “utilisation incorrecte de monèmes” dans un texte (par exemple, pour la mesure A, on trouve 15,0%, soit $6 / 40 \times 100$);
- de la colonne «b» : on obtient, dans la colonne «i» ¹⁰⁶, le pourcentage d'erreurs de type “utilisation incorrecte de monèmes” dans un texte, en fonction de la **règle 1** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 2,5%, soit $1 / 40 \times 100$);
- de la colonne «c» : on obtient, dans la colonne «p», le pourcentage d'erreurs de type “utilisation incorrecte de monèmes” dans un texte, en fonction de la **règle 2** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 10,0%, soit $4 / 40 \times 100$);
- de la colonne «d» : on obtient, dans la colonne «v», le pourcentage d'erreurs de type “utilisation incorrecte de monèmes” dans un texte, en fonction des **autres règles** syntaxiques (ainsi, pour la mesure A, on trouve 2,5%, soit $1 / 40 \times 100$).

¹⁰⁴ On fera fréquemment référence à la mesure *initiale* en utilisant le code «A», alors qu'on désignera la mesure *intermédiaire* par la lettre «B» et la mesure *finale* par la lettre «C».

¹⁰⁵ Tous les pourcentages calculés dans le tableau sont arrondis au dixième près.

¹⁰⁶ Ne pas confondre la “colonne «i»” avec la “ligne «i»” où l'on note des valeurs en regard des erreurs de type «i», c'est-à-dire d'utilisations incorrectes de monèmes.

Pour ce qui est des données portant sur les erreurs de type omissions indues dans un texte, il faut les mettre en rapport avec, au dénominateur, le nombre de mots qui auraient dû être présents dans ce texte, ceci afin de calculer le pourcentage de ce type d'erreurs dans chaque texte. Ce dénominateur correspond à la valeur de ce que nous appelons le "nombre de mots «nécessaires» au texte" (colonne «f»). On établit ce nombre en ajoutant au nombre de mots écrits par le sujet dans un texte (colonne «e», ligne «i») le nombre d'omissions indues sélectionnées dans ce texte (colonne «a», ligne «o»). À titre d'exemple, pour la mesure A du sujet Ma, le nombre de mots nécessaires au texte est de 47, soit la somme de 40 et 7. Quatre séries de données sont alors obtenues, pour *chaque mesure*, en appliquant la fonction "pourcentage" avec, comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «f» et, comme antécédent numérateur, une valeur de *ligne «o»* tirée :

- de la colonne «a» : on obtient alors, dans la colonne «h», le pourcentage de **toutes** les erreurs de type "omissions indues de monèmes" dans un texte (par exemple, pour la mesure A, on trouve 14,9%, soit $7 / 47 \times 100$);
- de la colonne «b» : on obtient, dans la colonne «j», le pourcentage d'erreurs de type "omissions indues de monèmes" dans un texte, en fonction de la **règle 1** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 0,0%, soit $0 / 47 \times 100$);
- de la colonne «c» : on obtient, dans la colonne «q», le pourcentage d'erreurs de type "omissions indues de monèmes" dans un texte, en fonction de la **règle 2** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 14,9%, soit $7 / 47 \times 100$);
- de la colonne «d» : on obtient, dans la colonne «w», le pourcentage d'erreurs de type "omissions indues de monèmes" dans un texte, en fonction des **autres règles** syntaxiques (ainsi, pour la mesure A, on trouve 0,0%, soit $0 / 47 \times 100$).

Comme l'indiquent les rectangles-étiquettes situés au bas du tableau-synthèse XIV, deux histogrammes sont construits pour représenter deux sous-ensembles extraits des données dont nous venons d'expliquer le traitement en pourcentage.

Un premier histogramme, celui de la figure 14.1 ci-dessous, schématise graphiquement les données des colonnes «g» et «h» qui ont trait aux pourcentages d'erreurs de type "omissions indues" et "utilisations incorrectes" de monèmes commises par le sujet Ma dans chacun des trois textes utilisés comme mesure de sa performance syntaxique (A, B et C).

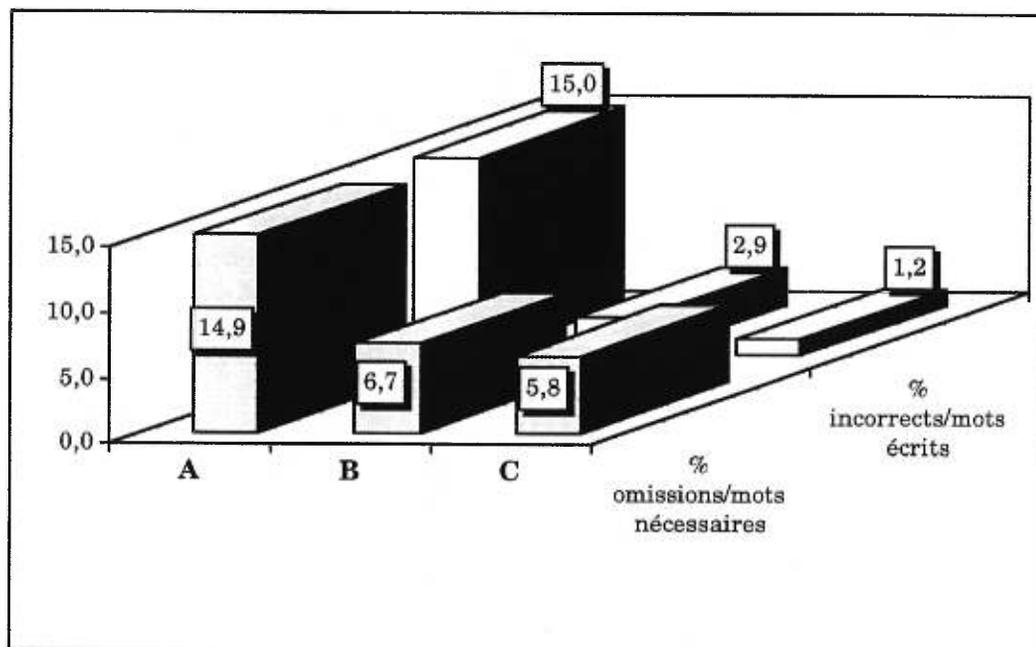


Figure 14.1 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma»

Alors que ce graphique traite globalement et exprime par une seule valeur toutes les omissions indues sélectionnées dans un texte (une mesure) et qu'il fait de même avec toutes les utilisations incorrectes relevées dans ce texte,

un autre histogramme, présenté dans la figure 14.2 plus bas, a l'avantage de permettre la visualisation des valeurs spécifiques associées à ces deux types d'erreurs commises par le sujet Ma, au cours des trois mesures de performance, en fonction de *trois catégories de règles syntaxiques* transgressées : la «règle 1» (**R1**: valeurs des colonnes «i» et «j» du tableau-synthèse), la «règle 2» (**R2** : valeurs des colonnes «p» et «q») et les «autres» règles syntaxiques (**Au.** : valeurs des colonnes «v» et «w») déjà définies.

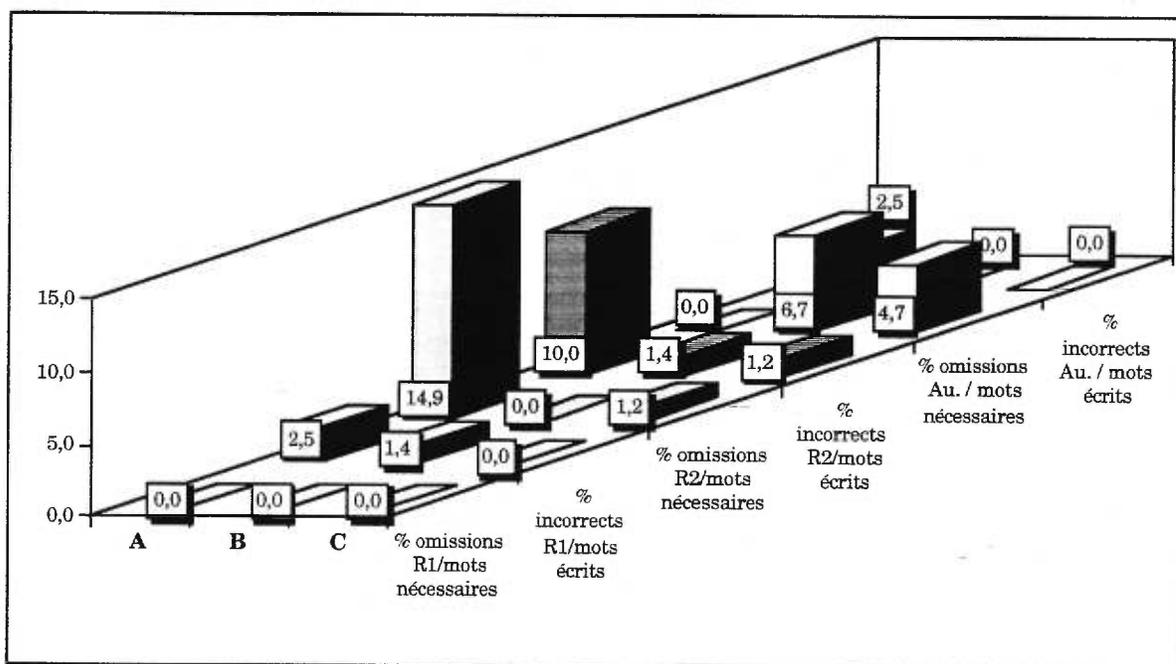


Figure 14.2 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres

Afin de permettre une analyse descriptive plus précise de l'évolution de la performance syntaxique du sujet Ma en regard des règles 1 et 2, qui étaient au cœur des contenus et activités d'enseignement/apprentissage du programme d'intervention, on a en outre procédé à une dernière opération de traitement des données relatives aux deux types d'erreurs commises en fonction

de ces règles. Le lecteur est invité à retourner au tableau-synthèse XIV (repris à l'annexe XVI, p. 429) pour s'y référer pendant qu'on explique ce dernier type de traitement, cela avant d'en visualiser les résultats dans l'histogramme présenté à la page suivante.

Premièrement, dans la série des colonnes de données «i» à «o» associées spécifiquement à la **règle 1**, pour chaque mesure de la performance de Ma, on a reporté dans la colonne «k» le «nombre de noms communs écrits» dans le texte, information déjà notée dans une case au-dessus du texte transcrit à l'annexe XV (p. 418) et sur lequel on a mis en évidence chaque nom commun par un soulignement double. Puis, dans la colonne «l», on indique le «nombre d'actualisateurs du nom écrits» par Ma, et ce, sur les lignes où se trouvent les données relatives aux utilisations incorrectes de monèmes («i»), car c'est par rapport au nombre d'actualisateurs du nom *présents* qu'on est justifié de calculer le pourcentage de ceux qui sont mal choisis. Dans la colonne «m», sur les lignes où se trouvent des données relatives aux omissions indues («o»), on inscrit le «nombre d'actualisateurs du nom requis» dans chaque texte, c'est-à-dire dont la présence est nécessaire pour actualiser les noms communs écrits¹⁰⁷. Cette dernière donnée apparaît aussi dans une case au-dessus du texte transcrit à l'annexe XV. Par la suite, deux nouvelles séries de données sont obtenues, pour *chaque mesure*, en appliquant la fonction “pourcentage” avec :

- comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «l» et, comme antécédent numérateur, une valeur de *ligne* «i» tirée de la colonne «b» (nombre d'erreurs par rapport à la règle 1) : on obtient, dans la colonne «n», le pourcentage d'erreurs de type “utilisations incorrectes de monèmes” dans un texte, en fonction de la **règle 1** et des **actualisateurs écrits** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 12,5%, soit $1 / 8 \times 100$);

¹⁰⁷ Rappelons qu'exceptionnellement certains noms communs peuvent ne pas requérir la présence d'un actualisateur du nom parce qu'ils sont actualisés par un autre nom commun (par exemple : *ils sont comme chien et chat*) ou parce qu'ils sont figés dans un syntème (*pomme de terre, arc-en-ciel*)

- comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «**m**» et, comme antécédent numérateur, une valeur de *ligne* «**o**» tirée de la colonne «**b**» : on obtient, dans la colonne «**o**», le pourcentage d'erreurs de type “omissions indues de monèmes” dans un texte, en fonction de la **règle 1** et des **actualisateurs requis** par les noms communs présents (par exemple, pour la mesure A, on trouve 0,0%, soit $0 / 8 \times 100$).

Deuxièmement, nous procédons à un traitement similaire pour calculer cette fois des pourcentages d'erreurs en fonction des constituants de l'énoncé minimum (le prédicat et son actualisateur) écrits ou requis. Dans la série des colonnes «p» à «u» associées dans le tableau-synthèse à la **règle 2**, pour chaque mesure de la performance de Ma, on précise dans la colonne «**r**» le «nombre de mots écrits dans les énoncés minimums» du texte. Ensuite, dans la colonne «**s**», on indique le «nombre de mots requis pour former les énoncés minimums» du texte, et ce, sur les lignes où se trouvent les données relatives aux omissions indues de monèmes («**o**»). Cette information avait déjà été notée dans une case au-dessus de chaque texte transcrit à l'annexe XV (p. 418) et sur lequel on avait mis en évidence les constituants des énoncés minimums écrits ou omis en les marquant au-dessous d'un point noir gras. Le nombre de constituants requis correspond à la somme des constituants écrits et des constituants omis. Une fois posées ces valeurs, on constitue deux autres séries de données, pour *chaque mesure*, en appliquant la fonction “pourcentage” avec :

- comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «**r**» et, comme antécédent numérateur, la valeur de *ligne* «**i**» tirée de la colonne «**c**» (nombre d'erreurs par rapport à la règle 2) : on obtient, dans la colonne «**t**», le pourcentage d'erreurs de type “utilisations incorrectes de monèmes” en fonction de la **règle 2** et des **mots écrits (constituants) pour former les énoncés minimums** (ainsi, pour A, on trouve 44,4%, soit $4 / 9 \times 100$);
- comme antécédent dénominateur, la valeur de la colonne «**s**» et, comme antécédent numérateur, la valeur de *ligne* «**o**» tirée de la colonne «**c**» : on

obtient, dans la colonne «u», le pourcentage d'erreurs de type «omissions indues de monèmes» dans un texte, en fonction de la **règle 2** et des **mots requis (constituants) pour former les énoncés minimums** (par exemple, pour la mesure A, on trouve 43,8%, soit $7 / 16 \times 100$).

Finalement, les quatre séries de données des colonnes «n», «o», «t» et «u» sont schématisées graphiquement dans le dernier histogramme construit pour représenter, dans la figure 14.3 ci-dessous, les pourcentages d'erreurs de types «omissions indues» et «utilisations incorrectes» de monèmes commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles.

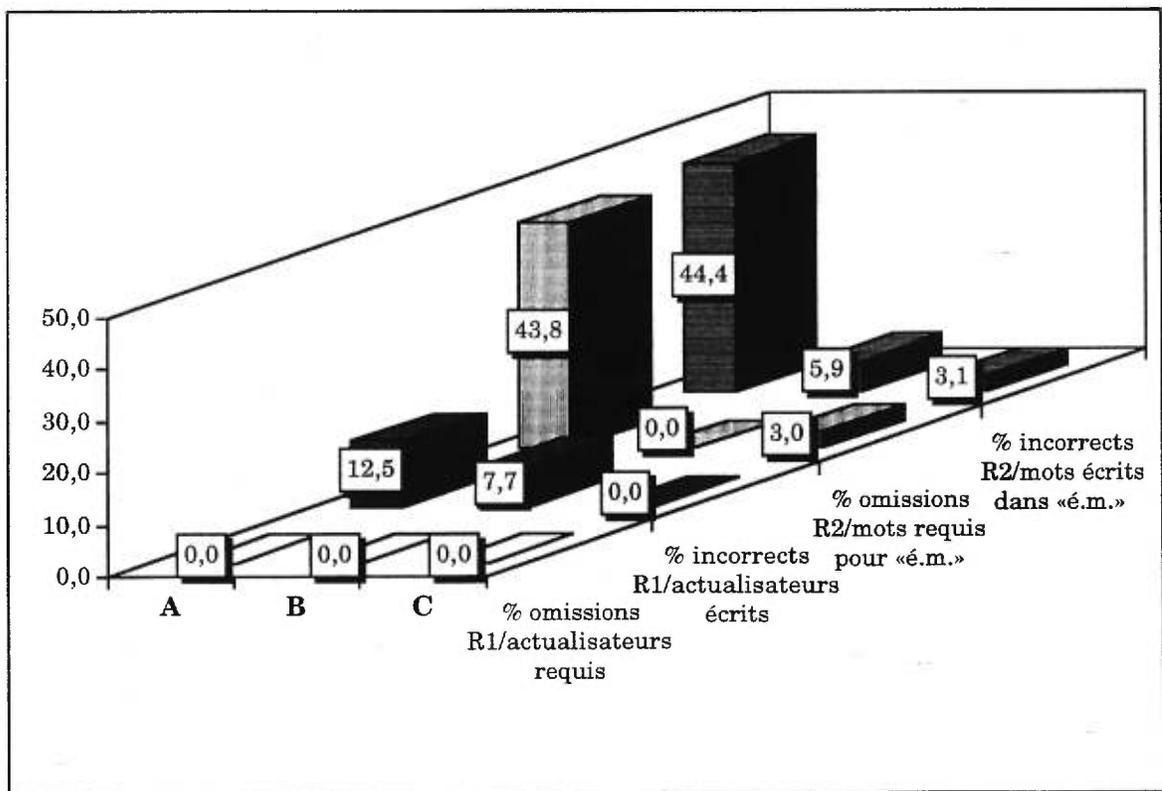


Figure 14.3 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

5.1.2.2 *Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Ma*

Comme l'indique le titre de la présente section, il s'agit maintenant de procéder à la *description des relations* que l'on peut mettre en évidence entre divers sous-ensembles de données dont le traitement a permis la condensation, puis la représentation graphique sous forme d'histogrammes. Cette analyse descriptive opère principalement par comparaison afin d'évaluer s'il y a ou non des changements dans la performance syntaxique d'un sujet. En outre, il faut interpréter les résultats obtenus par analyse, c'est-à-dire les commenter et élaborer des inférences ou hypothèses plausibles, vraisemblables, qui permettent de comprendre ou d'expliquer ces résultats. Or, il importe de voir, comme l'affirme Van der Maren (1995, pp. 463-482), que l'*interprétation "créatrice" des résultats* correspond à un deuxième moment où le processus interprétatif intervient dans la recherche. En effet, en amont du traitement des données, lorsque nous avons défini les indicateurs de performance de la compétence syntaxique en production écrite, en prenant appui sur la théorie de la syntaxe fonctionnelle du français, et lorsque nous avons établi un système de codage des données sélectionnées dans les textes à partir de ces indicateurs, une *interprétation "réductrice" des données* était à l'œuvre :

L'interprétation intervient d'abord *avant le traitement des données*, lorsqu'il faut systématiser les réponses des sujets en un format qui permet de résumer et d'organiser leur production pour y voir clair. En d'autres mots, une première interprétation prend place lors du codage des données, avant le traitement, lorsqu'il s'agit de *formater* des réponses particulières, individuelles, dans un même système commun à l'ensemble des sujets. [...] Une deuxième phase interprétative se situe lors de ce qu'on appelle typiquement «l'interprétation» des résultats, soit *après le traitement*, lorsque l'on veut formuler des hypothèses à partir du matériel traité ou lorsque l'on veut décider de l'infirmité ou non des hypothèses déduites des théories. Lors de la première phase, le codage, il s'agit de faire rentrer dans un même format des données exprimées avec plus ou moins de liberté et avec plus ou moins d'idiosyncrasie. Lors de la seconde phase, il s'agit plutôt de sortir du format utilisé dans le traitement pour le déborder et trouver ou retrouver un sens (Van der Maren, 1995, pp. 464-465).

Poursuivons donc ce travail d'interprétation, déjà tributaire du cadre conceptuel élaboré, mais cette fois en aval du traitement des données prélevées aux trois mesures (A, B et C) de la performance syntaxique du sujet Ma, puis codées et traitées quantitativement afin d'obtenir des pourcentages d'erreurs comparables.

Résultats généraux obtenus par Ma par rapport à deux types d'erreurs syntaxiques

L'examen de l'histogramme de la figure 14.1 (p. 209; reprise à l'annexe XVI, p. 430)¹⁰⁸ montre une *diminution*, entre les mesures initiale (A) et finale (C), des taux d'erreurs d'omissions indues et d'utilisations incorrectes de monèmes, calculés par rapport à l'ensemble des mots des textes produits :

- les **omissions indues**, dont le nombre est mis en rapport avec le nombre de “mots nécessaires” dans chaque texte, **diminuent de 9,1%** entre la mesure A (14,9%) et la mesure C (5,8%), mais il y avait déjà une diminution de 8,2% de ce type d'erreurs au moment de la mesure intermédiaire (6,7% d'omissions);
- les **utilisations incorrectes** de monèmes, dont le nombre est mis en relation avec le nombre de “mots écrits” dans un texte, sont également moins fréquentes puisqu'on remarque une **diminution de 13,8%** d'erreurs entre les mesures initiale (15%) et finale (1,2%) et on constate une diminution déjà importante de 12,1% quand on compare les données de la mesure A aux données d'évolution de la mesure B (2,9% d'utilisations incorrectes).

La diminution de plus ou moins 10% des erreurs syntaxiques de chacun des types commises par Ma, après la mise à l'essai du programme d'intervention, pourrait indiquer une amélioration de sa performance syntaxique, amélioration déjà marquée au moment de la mesure intermédiaire, en avril 1998,

¹⁰⁸ Pour l'analyse des résultats du sujet Ma, le lecteur est invité à consulter l'**annexe XVI** (pp. **428-431**) s'il préfère se référer aux “reprises” des *histogrammes* des figures 14.1, 14.2 et 14.3 et du *tableau-synthèse* XIV, quand on fera appel à ces figures ou ce tableau en cours d'argumentation. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe.

puisqu'ensuite les différences ne sont, par rapport à la mesure finale, que de 0,9% pour les omissions indues (de 6,7% à 5,8%) et de 1,7% pour les utilisations incorrectes (de 2,9% à 1,2%). Mais les données traitées et analysées pour inférer cette amélioration de la performance syntaxique sont-elles valides ? Si oui, que signifie cette amélioration, à quoi pourrait-elle être vraisemblablement reliée et quelles restrictions devraient être appliquées aux inférences formulées ?

Rappelons d'abord que, pour Ma comme pour les deux autres sujets, les données prélevées proviennent de trois mesures de performance faites à partir d'épreuves de rédaction de 3^e année validées par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction de la formation générale des jeunes). Les trois situations d'écriture proposent aux scripteurs la rédaction d'un *même type de texte*, narratif imaginaire, au cours d'une "mise en situation" où le *déclencheur* est supporté dans chaque cas par une ou des *illustrations* présentées aux élèves. Chaque *situation d'écriture, complète et signifiante*, se réalise selon un *déroulement semblable*, sauf en ce qui a trait à l'utilisation, au cours des épreuves finale et intermédiaire, de certains "outils de révision" introduits par le programme d'intervention. Ainsi, à chaque épreuve, il y a mise en situation faite par l'enseignante avec tout le groupe classe, formulation d'une intention d'écriture, planification guidée (avec plan-guide) et indication des outils de référence disponibles, mise en texte individuelle et révision guidée à l'aide d'une feuille-guide, puis mise au propre et diffusion aux élèves du groupe. La *durée* (trois heures, réparties sur deux demi-journées) et le *moment* de passation de chaque épreuve (lundi et mardi matins) sont aussi les mêmes, ce qui peut contrer en partie le biais de l'histoire du sujet. De plus, aucun événement perturbateur dans la vie des sujets n'a été observé ou signalé par les parents les jours de passation d'une épreuve ou dans les jours qui l'ont précédée. Il faut noter par ailleurs que le sujet Ma a rédigé les brouillons et mis au propre les textes des mesures intermédiaire et finale en calligraphie cursive, tandis qu'il utilisait l'écriture script au moment de la mesure initiale. Par contre, c'est lui qui a fait ce choix lors de la mesure intermédiaire, car il se disait très à l'aise avec cette forme de calligraphie ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique dans les mois précédents. Ce choix

n'a entraîné aucune demande d'allocation de temps supplémentaire afin de terminer la production écrite.

Ensuite, la validité des données recueillies a été accrue par les moyens pris pour contrôler le biais possible de la “fluctuation de l'instrument de mesure” due à l'instabilité du jugement porté par l'observateur : *double codage intra-codeur* (même juge) et *contre codage* par un deuxième juge. En outre, la *documentation* du système de codage et du processus de condensation des données (pp. 125-135, 196-213) auxquels on a eu recours correspond, pour le lecteur, à une forme de *vérification externe des comptes* qui ajoute à la validation des interprétations (Van der Maren, 1995, pp. 475-476) formulées à propos de la performance syntaxique d'un sujet.

On peut donc penser que les résultats décrits précédemment pour le sujet Ma, en termes de diminution des pourcentages d'erreurs syntaxiques des deux types, indiquent bien une amélioration de sa performance syntaxique pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention, du moins lorsqu'il produit des textes narratifs imaginaires et qu'il est placé dans une situation d'écriture complète et signifiante.

Les outils de révision introduits par le programme et, plus largement, les activités du programme et tout le matériel d'accompagnement ont-ils pu jouer un rôle dans l'amélioration de sa performance ? Il serait hasardeux d'inférer à ce moment-ci une telle relation, car les résultats représentés par la figure 14.1 (p. 209) sont trop généraux, c'est-à-dire qu'on n'y distingue pas des pourcentages d'erreurs en fonction des règles syntaxiques qui ont fait l'objet d'activités d'enseignement/apprentissage dans le cadre du programme d'intervention («Règle 1» et «Règle 2»).

Ce que l'on peut affirmer cependant, à partir des résultats généraux schématisés dans l'histogramme de la figure 14.1, c'est que, lors de la mesure finale, c'est-à-dire après la mise à l'essai du programme, le sujet Ma ne

rencontre pas encore les exigences fixées par le ministère de l'Éducation en ce qui concerne une performance syntaxique écrite jugée *acceptable* pour un élève qui termine la 3^e année du primaire. En effet, selon les critères de correction reconnus pour les épreuves d'écriture du primaire, critères qui recouvrent tous les cas d'omissions indues¹⁰⁹ relevés dans la mesure finale de Ma, et selon le *seuil de réussite*¹¹⁰ fixé par le ministère à un **1%** de fautes syntaxiques par rapport au nombre de "mots écrits" dans le texte, le sujet Ma présente une *performance située en deçà de ce seuil de réussite*, cela même quand on ne tient compte que du taux de 5,8% d'omissions indues¹¹¹ (Gouvernement du Québec, 1997, pp. 16-23, 64, 73-78). Selon les critères formulés par le ministère de l'Éducation, la performance syntaxique de Ma est jugée "*inacceptable*" car le nombre d'erreurs commises est *supérieur à 2%* (soit **2,5%** et plus) des mots écrits. Notons qu'à 2% de fautes, soit de 1,5 à 2,49%, la performance est considérée "peu acceptable".

Les remarques précédentes conduisent maintenant à l'examen de l'importance relative des changements de performance de Ma entre les différentes mesures. Si sa performance syntaxique dans la mesure finale n'est pas suffisante pour inférer qu'il a développé une compétence syntaxique acceptable pour un élève de 3^e année, il n'en demeure pas moins que celle-ci s'est modifiée favorablement de façon importante par rapport à la mesure initiale (diminutions de 9,1% d'omissions indues et de 13,8% d'utilisations incorrectes) quand on considère qu'une *différence de seulement 1,5%* d'erreurs dans la

¹⁰⁹ Quelle que soit la complexité de la phrase (propositions indépendante, principale et subordonnées conjonctive ou relative), la présence des éléments suivants est requise dans les phrases des scripteurs de la fin de la 1^{re} à la fin de la 6^e année : constituants obligatoires de la phrase (groupe du nom sujet et groupe du verbe ou présentatif tel *il y a/c'est, voici/voilà* suivi d'un complément), éléments obligatoires du groupe du nom (déterminant et nom commun), que celui-ci soit sujet, complément ou attribut, éléments obligatoires du groupe du verbe (verbe et complément indispensable), mots nécessaires pour marquer une relation entre constituants de la phrase (obligatoires et facultatifs) ou entre les mots de chaque groupe (prépositions et locutions prépositives) et pour marquer une relation de coordination ou de subordination (conjonctions et locutions conjonctives, pronoms relatifs).

¹¹⁰ Le seuil de réussite est vu, en évaluation sommative, comme "**le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie**, c'est-à-dire comme reflétant la compétence" (Gouvernement du Québec, 1988b, p. 40).

¹¹¹ Le pourcentage de 5,8% est d'ailleurs inférieur à ce qu'on obtient si on met en rapport le nombre d'omissions indues (5) avec le nombre de "mots écrits" dans le texte (81), soit 6,2 %.

performance syntaxique des scripteurs (Gouvernement du Québec, 1997, pp. 49-61)¹¹² permet de *discriminer*, dans le cadre d'une évaluation sommative de l'écriture au primaire, les élèves *assez* compétents dans cet aspect de ceux qui ne le sont *pas du tout*. Compte tenu des *différences* de pourcentage d'erreurs observées dans les textes de Ma, l'amélioration de sa performance syntaxique va dans le sens d'un *développement marqué de sa "compétence" syntaxique à écrire*, quoique celle-ci ne soit pas encore suffisante pour un élève de son degré scolaire.

Pour ce qui est d'une relation éventuelle entre la diminution des erreurs syntaxiques de Ma et le programme d'intervention qu'il a suivi, il faut d'abord qu'on puisse distinguer, à l'analyse, les pourcentages d'erreurs d'omissions indues ou d'utilisations incorrectes associées aux contenus et règles syntaxiques qui ont fait l'objet de l'intervention, puis qu'on évalue leurs variations entre les différentes mesures de la performance du sujet.

Résultats obtenus par Ma en regard des différentes règles syntaxiques

L'histogramme de la figure 14.2 (p. 210; figure reprise à l'annexe XVI), permet la visualisation des valeurs spécifiques de pourcentages d'erreurs de deux types commises par le sujet Ma, au cours des trois mesures de performance (A, B et C), en fonction de *trois catégories de règles syntaxiques* transgressées : la «règle 1» relative à la présence d'un actualisateur du nom commun, la «règle 2» qui exige la présence des constituants de l'énoncé minimum (prédicat et son actualisateur) et à laquelle on associe les contraintes de détermination d'un monème verbal, employé comme prédicat à sujet, par une modalité, et les «autres» règles syntaxiques, qui ont trait à la présence d'un fonctionnel préposition ou subordonnant, à celle d'un prédicatoïde, de son

¹¹² Il faut bien sûr toujours identifier les "fautes" en fonction des indicateurs de performance formulés pour chaque degré scolaire. Notons qu'en fin de 5^e ou 6^e année, le seuil de réussite est fixé à 1,5% de fautes syntaxiques, alors qu'à "plus de 2% de fautes" la performance est jugée "inacceptable". Par contre, en 2^e année, le seuil est fixé à 4% de fautes, tandis qu'à plus de 6% de fautes la performance est considérée inacceptable. La différence entre les niveaux de performance des élèves jugés *assez* ou *pas du tout* compétents dans cet aspect est ici de 2,5%.

actualisateur ou de sa détermination par une modalité quand il appartient à la classe des verbes et à la présence d'un complément obligé par le sens d'un monème verbal particulier. En plus de la présence obligée de monèmes employés dans ces rapports, on a formulé le critère d'une utilisation correcte des monèmes présents. On a vu que seules les règles «1» et «2» ont été objets d'enseignement/apprentissage dans le programme d'intervention.

Le graphique de la figure 14.2 (p. 210) montre qu'entre la mesure initiale (A) et la mesure finale (C), il y a une *diminution* des pourcentages d'erreurs syntaxiques, par rapport à l'ensemble des mots de chaque texte, en ce qui concerne l'application des règles «1» et «2»; la règle 2 est celle pour laquelle le sujet Ma manifeste le plus de difficulté selon les données initiales (14,9% d'omissions indues et 10% d'utilisations incorrectes) et s'est le plus amélioré. Examinons les résultats de plus près.

D'abord, en regard de la **règle 1**, on voit que Ma ne fait *pas d'omissions indues* dans le texte de la mesure initiale (A : 0%) et **maintient cette performance** jusqu'à la mesure finale (B et C : 0%). On se rappellera que, lors de la préobservation des sujets, des omissions d'actualisateurs du nom avaient été repérées dans les textes de Ma (voir tableau IV, p. 143) : des fautes représentant 8,7% des mots nécessaires au texte écrit en septembre et 3,8% pour le texte rédigé en octobre¹¹³. L'apprentissage de cette règle s'est donc amorcé avant même que le programme d'intervention ne soit mis à l'essai. Deux facteurs, au moins, *peuvent* avoir favorisé cet apprentissage assez rapide : la plus grande fréquence des situations d'écriture dans le groupe de dysphasie 2^e cycle par rapport au groupe de 1^e cycle d'où provient l'élève Ma et l'évaluation formative effectuée au cours de ces pratiques (révisions guidées) pendant la première étape de l'année scolaire. Par ailleurs, comme on le verra plus loin, les

¹¹³ Au premier texte de la préobservation, qui contient 19 mots, Ma fait 4 omissions indues, dont 2 actualisateurs du nom : $2 \div (19 + 4) \times 100 = 8,7\%$; au deuxième texte analysé, où l'on compte 67 mots, 3 actualisateurs du nom sont omis parmi les 12 omissions relevées : $3 \div (67 + 12) \times 100 = 3,8\%$.

conditions favorisant l'apprentissage de la «règle 1» chez Ma n'auraient pas été suffisantes pour l'amener à respecter la «règle 2» dans les mêmes délais.

Ce qu'on peut affirmer avec plus de force à propos de l'apprentissage de la règle syntaxique 1, c'est que celui-ci semble avoir été bien *intégré* par Ma. En effet, la performance du sujet par rapport au respect de la règle *se maintient* aux deux autres mesures, alors que ses textes sont plus longs et que le nombre d'actualisateurs du nom requis augmente (40 mots et 8 actualisateurs requis dans la mesure initiale, 70 mots et 13 actualisateurs requis dans la mesure intermédiaire, 81 mots et 10 actualisateurs requis dans la mesure finale; voir les valeurs dans les colonnes «e» et «m» du tableau-synthèse XIV, p. 201). Il est plausible que les activités du module 1 du programme d'intervention, le matériel d'accompagnement associé à la règle 1, ainsi que les révisions guidées dans toutes les pratiques d'écriture du programme aient joué en faveur de cette intégration. Expliquons-nous.

Au début du programme d'intervention, Ma n'a pas de connaissances procédurale et conditionnelle explicites de la règle 1 et de ses constituants (nom commun et son actualisateur). Les premières activités de structuration, où la démarche inductive est préconisée, sont très difficiles pour ce sujet qui n'arrive pas à comparer les exemples proposés et à les traiter en tant qu'unités de langage. Pendant la première phase d'observation-exploration de l'activité #1.1 (sur le concept de «mot écrit»), il ne cherche qu'à faire des associations de signifiés particuliers (deux à deux), tant à partir des exemples positifs que négatifs. Au cours de l'activité suivante, la phase d'inférence est encore difficile; Ma réussit par ailleurs à identifier une des caractéristiques («mot écrit») des exemples du «nom», mais, après l'observation de quelques exemples, il affirme en soupirant : "Je ne comprends plus, je suis perdu ...". À la phase d'abstraction généralisante de cette même activité #1.2, le sujet parvient cependant à bien justifier verbalement la reconnaissance de noms communs qu'il a produits en énonçant clairement des attributs inférés par d'autres élèves au

cours de la première phase. Il manifeste ensuite une très bonne compréhension de la représentation visuelle du nom quand nous décrivons les composantes du schéma II correspondant (grille d'observation, 24 et 27 novembre 1997). Toutefois, l'apprentissage du concept du nom ne se généralise pas rapidement en contexte plus ouvert de productions de textes. À la phase de révision de la pratique d'écriture #1, Ma ne peut identifier que 4 des 9 noms de son texte (grille d'observation, 2 décembre 1997). La découverte des attributs de l'actualisateur du nom, puis de la règle 1 sera tout aussi ardue pour Ma, dont les opérations d'abstraction et de généralisation doivent prendre appui sur les idées apportées par les pairs au cours des échanges verbaux. Les phases de représentation mentale d'un concept (vérification de l'inférence) et de production d'exemples du concept avec justification sont toujours mieux réussies que celle de la découverte.

À mesure que le programme d'intervention progresse, c'est-à-dire même au cours de la mise à l'essai du module 2 dont l'objet principal est la règle syntaxique associée à l'énoncé minimum, Ma confronte et améliore ses connaissances conditionnelles, procédurales et déclaratives sur la règle 1 et ses constituants. À la pratique d'écriture #2, Ma écrit tous les actualisateurs du nom requis dans son texte (12), et cela, dès le premier jet. Toutefois, aux pratiques #3 et #4, il omet 1 actualisateur du nom à chaque fois; il parvient à identifier tous les noms communs du texte #4, sauf 1 cas sur 11. À partir du mois d'avril, où il passe l'épreuve utilisée pour la mesure intermédiaire, on observe que, dans les textes #6 et #7, Ma n'omet plus d'actualisateurs du nom; il peut également identifier facilement les noms communs qu'il a utilisés ainsi que leurs actualisateurs. On le vérifie grâce aux "traces" laissées par cet élève sur ses brouillons, répondant ainsi aux attentes formulées par l'enseignante qui guide la révision et encourage le recours systématique au schéma IVb) («Règle 1 : révision», voir annexe XI, p. 394). Par exemple, lors de la pratique d'écriture #6, Ma reconnaît seul les 21 noms de son texte et fait une flèche, partant de chacun d'eux, en direction du déterminant dont il vérifie la présence. On constate que non seulement le sujet applique désormais la règle 1 de façon très satisfaisante, mais

aussi, selon toute vraisemblance, qu'il le fait avec une *connaissance explicite*, consciente, assurant une meilleure révision et correction en cas d'erreur. Cela est avéré d'ailleurs par l'examen du brouillon rédigé lors de la mesure finale, car on y remarque *l'ajout, dans un crochet*, à l'endroit approprié, des deux actualisateurs du nom *la*¹¹⁴ et *des* omis indûment au premier jet (tableau XIII, p. 201, code «+» aux phrases C3 et C7)¹¹⁵.

Toujours en fonction de la **règle 1**, examinons les résultats de Ma en ce qui a trait aux **utilisations incorrectes** d'actualisateurs du nom. On observe dans la figure 14.2 (p. 210) que le **pourcentage d'erreurs diminue** pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention, passant de 2,5% des mots écrits à la mesure A à 1,4% à la mesure B, puis à 0% à la mesure C. Notons que les pourcentages obtenus aux mesures initiale¹¹⁶ et intermédiaire¹¹⁷ ne correspondent qu'à une seule occurrence d'erreur de ce type dans chacun des deux textes. Au premier abord, le progrès enregistré semble donc peu important. Si, par contre, les erreurs syntaxiques sont mises en rapport, non pas avec tous les mots écrits dans le texte où elles sont relevées, comme c'est le cas dans la figure 14.2, mais avec le nombre de mots écrits (ou requis) en regard de la règle transgressée, en l'occurrence ici celle de l'actualisation des noms communs, l'importance relative de ces erreurs et de leur diminution se modifie. Ainsi, comme le fait voir l'histogramme de la figure 14.3 (p. 213, reprise à l'annexe XVI), la comparaison des pourcentages d'utilisations incorrectes d'actualisateurs du nom révèle maintenant une *diminution de 12,5%* de ces erreurs entre les

¹¹⁴ L'actualisateur *la* est cependant jugé «inutile» dans le contexte de la phrase négative où il se situe, quoiqu'acceptable pour un élève de 3^e année : *Sarah ne donne pas de la nourriture*; c'est pourquoi le code «n ?» lui a été attribué dans le tableau XIII (p. 201, repris à l'**annexe XV**, p. 426). Pour l'analyse des résultats du sujet Ma, le lecteur est invité à consulter l'annexe XV (pp. 418-427) s'il veut se référer à l'une des «reprises» des tableaux XI, XII et XIII, c'est-à-dire des *grilles qui condensent une première fois les données* des trois mesures, ou s'il veut revoir les *copies des textes du sujet Ma* utilisés comme mesures. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe XV.

¹¹⁵ Pour simplifier la référence à une phrase de l'une des trois mesures, on utilisera le code des mesures, soit A, B ou C, suivi du numéro de la phrase dans cette mesure.

¹¹⁶ Erreur : choix du *type de monème* (défini *les* au lieu de *des*) dans la classe des actualisateurs du nom, en A6, tableau XI, p. 199, repris en annexe XV.

¹¹⁷ Choix du *nombre pluriel* (*des*) pour déterminer l'amalgame *du*, en B3, tableau XII, p. 200).

mesures A et C et de 4,8% entre les mesures A et B. Le sujet Ma paraît donc améliorer sensiblement sa performance syntaxique en ce qui concerne l'utilisation correcte d'un monème dont la présence permet d'actualiser un nom. Pour un plus grand nombre d'actualisateurs du nom écrits aux mesures B (13) et C (10) (8 actualisateurs écrits à la mesure A), Ma ne fait encore qu'une seule erreur à la mesure intermédiaire (comme à la mesure A) et il n'en fait pas du tout à la mesure finale. Le programme d'intervention a-t-il pu contribuer à cette amélioration dans l'utilisation correcte des monèmes actualisateurs de nom ?

Quelques observations nous amènent à répondre par l'affirmative, tout en faisant ressortir les difficultés d'apprentissage de Ma. Au cours de la phase de découverte du concept d'actualisateur du nom, à l'activité de structuration #1.3, le sujet infère l'existence d'un lien entre le concept du nom et celui de la *forme* de l'actualisateur : il se questionne¹¹⁸ activement sur la caractéristique "genre" du nom et sur son rapport avec la forme du déterminant (grille d'observation, décembre 1997). C'est là l'indice d'une première sensibilisation aux variations morphologiques des monèmes de cette classe.

Plus tard, lors de l'activité #1.4 portant sur la règle 1, on note que Ma éprouve des *difficultés* à produire et justifier des exemples de cette règle, à vérifier si elle est respectée dans une série de phrases qui lui sont présentées et à écrire un déterminant *approprié* lorsqu'un actualisateur est omis indûment (journal de bord, activité #1.4, décembre 1997). Il faudra attendre plusieurs mois, jusqu'au moment de l'épreuve intermédiaire, pour que l'analyse du brouillon de Ma révèle l'utilisation d'une *procédure de révision de la règle 1* qui concerne non

¹¹⁸ Ce type de questionnement correspond déjà à un grand progrès dans l'habileté de Ma à comparer des exemples en vue d'inférer des caractéristiques (abstraire) et à catégoriser des éléments ou des rapports linguistiques. À la première activité de structuration du programme, on l'a dit, Ma était resté centré sur les signifiés des exemples à comparer et ne tentait que de les associer deux à deux (journal de bord, activité #1.1, novembre 1997). À la deuxième activité, on note qu'il compare tantôt les signifiants, tantôt les signifiés des mots (grille de l'activité #1.2, novembre 1997). Au début de l'activité #1.3, il est encore centré sur des caractéristiques superficielles des exemples présentés, sur l'apparence visuelle des mots ("les "oui" ont des lettres "o"). Son questionnement sur le genre des noms est donc le premier indice du développement, chez lui, d'une analyse et d'une conscience métalinguistique.

seulement la présence, mais aussi le choix du monème actualisateur du nom (unité, forme ou détermination par le pluriel). En effet, il y fait une correction de type *retrait* d'une marque "e" de la forme féminine (codé « - » en B7, tableau XII, p. 200 ou en annexe XV). Dans le même ordre d'idées, on trouve un autre indice du progrès de Ma en comparant deux de ses autres productions écrites : dans le texte de la pratique d'écriture #4 (grille d'observation, février 1998), Ma commet une erreur en choisissant l'actualisateur du nom *les*, qui aurait dû être amalgamé à la préposition à (*aux*) dans *je donne un pot de médicament les personnes*, mais il ne répète pas ce type de faute dans le texte de la pratique d'écriture #6 (grille d'observation, avril 1998) où un contexte semblable (*donner quelque chose à quelqu'un*) se présente dans une de ses phrases : *la mère donne du lait aux porcelets*. Cette fois, Ma choisit le bon actualisateur.

Selon nous, outre les révisions guidées en pratique d'écriture, un des éléments du programme qui a pu soutenir cet apprentissage du choix d'une unité ou d'une forme appropriée de monème pour actualiser un nom est le support visuel de la «liste de déterminants» présentée dans le schéma IIIb) (voir annexe XI, p. 392) : Ma s'est mis spontanément à s'y référer, à partir de l'activité #2.2 (grille, 16 février 1998), pour faire ou modifier¹¹⁹ des choix d'actualisateurs du nom au cours d'activités structurées ou de pratiques d'écriture. À partir de ce moment, la référence à divers schémas est devenue d'ailleurs une pratique courante chez ce sujet quand il s'agissait d'appuyer une justification de classification de concept ou de respect de règle syntaxique.

¹¹⁹ Il est intéressant de noter que, depuis la mise à l'essai du programme d'intervention en 1997-1998, Ma est devenu un scripteur très motivé à améliorer ses textes, particulièrement à choisir des mots précis et à éviter redondances et répétitions inutiles. Il remarque dans les textes des autres élèves de telles répétitions, car il fait des commentaires critiques en ce sens lorsqu'il lit ou écoute lire le texte d'un autre. Ma cherche souvent à faire des substitutions de mots au cours de la révision d'un texte (il s'aide d'ailleurs en recherchant fréquemment dans un dictionnaire de synonymes). On peut dire que sa préoccupation pour le choix d'un mot juste et correct dans la classe des actualisateurs du nom, préoccupation dont on a constaté l'émergence en avril 1998 (observation des activités structurées #2.3 et #2.4 et de la pratique d'écriture #6), s'est généralisée, depuis, à plusieurs types de mots (monèmes).

Pour ce qui est maintenant des résultats obtenus par Ma en fonction de la **règle 2** (schématisés dans la figure 14.2, p. 210; figure reprise à l'annexe XVI), l'analyse fait ressortir d'abord que, parmi les **erreurs syntaxiques** sélectionnées dans la mesure initiale, **les plus importantes** quantitativement sont les omissions indues ainsi que les utilisations incorrectes de monèmes servant à constituer l'énoncé minimum d'une phrase, c'est-à-dire à jouer un rôle de prédicat (déterminé éventuellement par une modalité s'il est prédicat verbal à sujet) ou d'actualisateur de prédicat, et ensuite que ces erreurs sont aussi celles par rapport auxquelles on observe **les plus grands changements** dans la performance syntaxique du sujet pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention.

Les erreurs associées à la règle 2 sont en effet **les plus problématiques** pour le sujet Ma. Quand on compare l'histogramme de la figure 14.2 (p. 210) à celui de la figure 14.1 (p. 209), qui ne distinguait pas, pour chacun des deux types d'erreurs, les fautes commises en fonction de règles syntaxiques particulières, on voit que le pourcentage d'*omissions indues de constituants d'énoncés minimums* calculé pour la mesure A (14,9% des mots nécessaires) correspond à celui qui représente *l'ensemble des omissions indues* relevées dans le texte lors de cette mesure. L'histogramme de la figure 14.3 (p. 213; reprise à l'annexe XVI) fait également voir l'importance de ce problème spécifique; le nombre d'omissions indues de constituants d'énoncés minimums y a été mis en rapport avec, non pas le nombre total de "mots nécessaires au texte", mais le nombre de "mots requis pour former tous les énoncés minimums" des phrases du texte et on constate qu'à la mesure initiale l'élève Ma omet 43,8% des monèmes requis, soit *près de la moitié des prédicats ou des actualisateurs de prédicats* nécessaires à la formulation correcte des phrases de son texte (3 prédicats et 4 actualisateurs parmi les 16 constituants requis). En syntaxe française, la présence des monèmes associés à la règle 2 est indispensable pour former la "base des phrases" rédigées par un scripteur et, à tous les degrés du primaire, le respect de cette règle correspond à un critère d'évaluation (sommatif) de la performance syntaxique des élèves soumis aux épreuves de

rédaction construites par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997). L'élimination ou, du moins, la réduction du nombre d'omissions des constituants des énoncés minimums dans les textes de Ma apparaît donc comme un enjeu majeur pour le développement de sa compétence syntaxique.

Or, l'examen de l'histogramme de la figure 14.2 (p. 210) montre qu'entre les mesures A et B, le pourcentage d'erreurs de type omissions indues en fonction de la règle 2 **chute** radicalement, passant **de 14,9%** des mots nécessaires au texte **à 0%** (de 43,8% des constituants d'énoncés minimums à 0%, selon la figure 14.3). Compte tenu de ces résultats et du fait aussi qu'avant la mise à l'essai du programme d'intervention, la préobservation révèle plutôt une hausse de 1,9% des omissions de constituants¹²⁰ dans les deux textes analysés, il s'agit d'un **changement positif majeur dans la performance** de Ma et le signe d'une **amélioration de sa compétence syntaxique**. Nous renvoyons ici le lecteur à l'argument apporté lors de la discussion des résultats généraux obtenus par le sujet Ma (pp. 218-219), à savoir qu'un écart de seulement 1,5% de fautes syntaxiques (par rapport au nombre de mots écrits dans le texte) à partir de la 3^e année du primaire (de 2,5% en 2^e année) permet, dans le cadre des épreuves de performance en écriture, de discriminer les scripteurs compétents en syntaxe de ceux qui ne le sont pas; on se rappelle aussi que la présence des constituants de l'énoncé minimum fait partie des critères formulés à tous les niveaux du primaire pour évaluer la performance syntaxique des scripteurs. La diminution importante de 14,9% d'erreurs commises par Ma à la mesure intermédiaire est suivie cependant d'une *légère remontée* à 1,2% d'omissions à la mesure finale (3% des constituants, selon la figure 14.3); ce taux correspond à une seule faute commise en C6 (tableau XIII, p. 201; repris à l'annexe XV, avec le texte C), alors que 33 constituants sont requis dans ce texte : Ma a omis l'actualisateur de prédicat *Elle* dans la phrase *N'est pas très contente Sarah*, où

¹²⁰ Au premier texte de la préobservation, qui contient 19 mots, Ma fait 4 omissions indues, dont 1 constituant d'énoncé minimum : $1 \div (19 + 4) \times 100 = 4,4\%$; au deuxième texte analysé, où on compte 67 mots, 5 constituants sont omis parmi les 12 omissions relevées : $5 \div (67 + 12) \times 100 = 6,3\%$. De 4,4% à 6,3%, il y a augmentation de 1,9% de ce type d'erreurs.

par ailleurs il y a reprise du sujet avec le monème *Sarah*. **Entre les mesures A et C**, la **diminution** des pourcentages d'erreurs de type omissions indues en fonction de la règle 2 est donc de **13,7%**. On peut ainsi affirmer qu'après le programme d'intervention pédagogique le sujet Ma manifeste toujours une amélioration marquée de sa compétence syntaxique.

Est-il plausible que le programme ait joué un rôle dans cette amélioration ? Si oui, comment et pourquoi, selon toute vraisemblance, la baisse radicale du taux d'omissions indues des constituants de l'énoncé minimum se produit-elle déjà au moment de la mesure intermédiaire, alors que les activités du module 2 (dont l'objet d'étude principal est la règle 2) ne sont pas encore terminées ?

Plusieurs observations faites au cours de la mise à l'essai du programme nous portent à croire que celui-ci a eu un impact positif sur le développement de la compétence syntaxique de Ma.

Tout au long des activités du module 2, la participation qualitative et quantitative de Ma aux diverses activités du programme s'améliore. Il s'engage de plus en plus activement au niveau de l'acquisition de connaissances et de l'analyse grammaticale/syntaxique des faits de langue qui lui sont présentés ou qu'il produit.

Dès le début du deuxième module, au cours de l'activité de structuration #2.1 portant sur le concept de «pronom», la conscience grammaticale de cet élève semble déjà bien éveillée car, pendant la phase de découverte des attributs du concept, on note qu'il "participe bien dans le sens d'une recherche au niveau grammatical", même s'il manifeste de la confusion, par exemple entre un attribut du «nom» (le genre) et la classe même du nom à laquelle il veut référer pour identifier des caractéristiques du pronom (phase I), et même s'il éprouve des difficultés à se faire une représentation mentale du «pronom» (phase II) en identifiant les noms remplacés par des pronoms dans des

phrases (grille d'observation de l'activité #2.1, janvier 1998). Ses verbalisations n'en sont pas moins le reflet d'un processus d'abstraction et de généralisation qui est à l'œuvre au niveau d'une analyse proprement grammaticale des exemples positifs présentés, et cela, quoique les connaissances qui en découlent puissent s'avérer encore incomplètes ou erronées. C'est un progrès par rapport au type de travail de comparaison d'exemples que Ma avait fait au début du premier module (comparaison de signifiés ou de caractéristiques superficielles). Les activités du module 1 ont d'ailleurs pu, selon nous, contribuer à cet éveil. En outre, comme on l'a dit précédemment (p. 225), Ma recourt souvent spontanément, pendant la mise en application du module 2, aux schémas déjà introduits dans le programme pour justifier ou vérifier sa reconnaissance de certains concepts ou ses productions d'exemples. Ces représentations visuelles soutiennent ses choix; il compare parfois des exemples à des caractéristiques représentées sur des schémas et procède également par élimination. Pendant la phase II de l'activité #2.2, il s'appuie sur le schéma VI du «verbe», sur la «liste des pronoms» (schéma Vb) et sur la «liste des déterminants» (schéma IIIb) pour discriminer des exemples de verbes dans des phrases (grille d'observation, 13 février 1998).

Pour ce qui est de la surgénéralisation dont témoignait son commentaire sur le «genre» pendant l'activité #2.1, elle semble liée au fait que Ma ne compare pas encore, à ce moment-là, les exemples positifs aux exemples négatifs d'un concept ou d'une règle (journal de bord, 4 février 1998), alors que ces derniers lui sont justement présentés dans le but de contrer cette forme d'erreur. Il n'a manifesté pour la première fois une mise en rapport entre exemples positifs et négatifs qu'à la phase I de l'activité #2.2.

Malgré les progrès décrits ci-haut, le sujet Ma éprouve des difficultés à produire et justifier, sur demande, des exemples de «pronoms» (à l'activité #2.1, il attend que son coéquipier, le sujet Wi, invente des exemples pour compléter la fiche 2.1.2c) et des exemples de «verbes» à l'infinitif associés à des images ou de verbes conjugués dans des phrases à compléter associées à des

images (il ne réussit que le moitié de la tâche de la fiche 2.2.2c et ne réussit pas la tâche de la fiche 2.2.2c - suite). Par contre, à la pratique d'écriture #4, Ma parvient à identifier 5 des 6 verbes conjugués qu'il a produits dans le contexte plus ouvert de rédaction d'un texte. Des connaissances conditionnelles et déclaratives sur le verbe et sa détermination par une modalité (ou son association, dans un mot "synthème", à une forme discontinue d'un personnel sujet) semblent donc s'être construites *conjointement à une connaissance procédurale implicite* de production de verbes conjugués.

L'activité #2.4 porte spécifiquement sur la règle 2 et marque un autre pas important dans les apprentissages d'ordre syntaxique de Ma. Elle se réalise en cinq temps, sur une période allant du 30 mars au 16 avril 1998 et, entre les deux dernières parties de l'activité (2 avril et 16 avril), Ma passe l'épreuve de rédaction de la mesure intermédiaire (7 avril). Même s'il participe bien à la phase I de découverte des caractéristiques de la règle (lève souvent la main pour prendre la parole, reste centré sur une recherche d'ordre grammatical/syntaxique, fait un retour sur la règle 1 et sur la nécessité d'accorder déterminant et nom commun), il ne réussit cependant à discriminer qu'environ la moitié des cas, présentés à la phase II de représentation mentale, qui respectent la règle de la présence des constituants de l'énoncé minimum¹²¹ (appelé "base minimum" avec les élèves). Il surgénéralise aussi la caractéristique de la référence aux finales possibles des "verbes conjugués" pour identifier de tels verbes; par exemple, il s'appuie sur l'observation de la finale «e», rencontrée souvent à la 1^e ou 3^e personne du singulier, pour dire que *connaitre* ou (*la*) *marche* sont des verbes conjugués. Comme Ma et les deux autres sujets montrent des difficultés à discriminer des constituants verbaux dans des phrases données et à reconnaître s'ils sont conjugués ou bien à l'infinitif, pour vérifier si la règle 2 a été respectée, une fiche supplémentaire (2.4.2b- suite) est construite

¹²¹ Rappelons que, d'entrée de jeu, on a associé à cette règle de l'énoncé minimum une autre règle : l'interdiction de déterminer un prédicat verbal à sujet par le mode infinitif ("verbe conjugué"). Ces deux règles sont d'ailleurs représentées conjointement sur les schémas VIIIA) «Règle 2» et VIIIB) «Règle 2 : révision» (voir annexe XI, pp. 400-401).

pour ajouter une tâche de discrimination d'exemples. À la phase suivante, celle de la production/correction d'exemples en situation de révision de phrases, nous demandons aux élèves de réaliser la tâche en utilisant les schémas VIIa) de la «Règle 2», VIIa) du «Sujet» et VIIb) de l'«Aide-mémoire des finales de verbes conjugués», mais sans qu'aucune procédure de révision systématique ne soit encore enseignée ou schématisée; cet entraînement systématique, appuyé sur le schéma VIIIb) «Règle 2 : révision», n'aura lieu qu'après l'épreuve de rédaction de la mesure intermédiaire. Or, cette fois, Ma réussit bien dans l'ensemble la tâche demandée; il est actif dans le travail en dyade. Il laisse spontanément des traces écrites des rapports entre sujets et verbes conjugués, notés «V.c.», dans les énoncés qu'il révisé et corrige. Au cours du retour sur la tâche, Ma peut aussi justifier ses choix face à ses compagnons en se référant à l'un ou l'autre des trois schémas ci-haut mentionnés. Les progrès de Ma sont notables à l'intérieur même de l'activité #2.4.

Les connaissances conditionnelles enseignées (reconnaissance des caractéristiques des constituants de l'énoncé minimum) et les connaissances procédurales que Ma s'est formées sur la règle 2, au cours de la phase III, sont satisfaisantes dans le cadre de cette activité structurée¹²². On peut penser que celles-ci ont été suffisamment intégrées pour permettre à Ma de les transférer en situation de rédaction de texte et de bien performer au moment de l'épreuve de la mesure intermédiaire, et ce, quoiqu'on ne lui ait pas encore enseigné explicitement une procédure de révision systématique de la règle 2. Au cours de la révision guidée du texte de la mesure B, Ma utilise à notre demande les schémas VIIa), VIIb) et VIII sur le sujet de verbe, les finales de verbes et l'énoncé de règle 2 comme outils de révision. En comparant son brouillon à sa copie définitive ou en examinant son brouillon, on ne voit cependant aucune trace que des opérations d'ajout ou de retrait de monèmes en fonction de la règle 2 auraient été faites à la suite d'une révision.

¹²² Ces connaissances font appel bien sûr à d'autres concepts enseignés pendant la mise à l'essai du module 1 (nom) et du module 2 (pronom, verbe, fonction sujet) et à leurs caractéristiques.

En somme, les activités du programme d'intervention et les représentations schématiques des concepts et de la règle 2 semblent avoir favorisé l'amélioration de la performance syntaxique de Ma en termes de réduction (de 14,9% des mots nécessaires, selon la figure 14.2, p. 210) des omissions indues des constituants des énoncés minimums. Nous croyons que la sensibilisation à l'analyse grammaticale faite pendant le module 1 et l'apprentissage de la catégorisation qui s'est poursuivi pendant les trois premières activités du deuxième module, avec une distinction clairement identifiée entre *classes* grammaticales (“catégories de mots”) et *fonction* “sujet”¹²³ (activité #2.3), ont joué en faveur d'un apprentissage relativement rapide, chez Ma, de la règle syntaxique des constituants de l'énoncé minimum (activité #2.4).

Après la mesure intermédiaire, nous avons proposé une tâche de révision de la règle 2, avec apprentissage d'une procédure explicite de révision de cette règle, supportée par le schéma VIIIb), pour clore l'activité #2.4. Ensuite, deux pratiques d'écriture et le module 3 visant la révision systématique de textes rédigés par l'enseignante, et contenant des erreurs à corriger, ont donné l'occasion aux élèves de transférer leurs connaissances sur les règles 1 et 2 (production et révision/correction) dans des situations plus complexes. On remarque qu'à la mesure finale, le sujet Ma a commis une omission indue par rapport à la règle 2 (1,2% des mots nécessaires), mais que, cette fois, il laisse des traces de *révision* et de *correction* de son brouillon, tant en fonction de la règle 2 (2 ajouts d'actualisateurs de prédicat : en C2 et C4) que de la règle 1 (2 ajouts d'actualisateurs du nom) (voir tableau XIII, p. 201).

Finalement, si l'on considère maintenant la performance de Ma du point de vue des *utilisations incorrectes de monèmes en fonction de la règle 2*, on constate qu'à la mesure initiale ces erreurs (10% des mots écrits, selon la figure

¹²³ Dans les représentations schématiques, on a pris soin d'ailleurs de donner une forme visuelle différente aux étiquettes des catégories de mots (des boîtes rectangles) et à l'étiquette de la fonction sujet (un ovale) (voir annexe XI, p. 398).

14,2, p. 210) sont **très importantes**; elles représentent les deux tiers de toutes les utilisations incorrectes de monèmes relevées dans le texte (15% des mots écrits, selon la figure 14.1, p. 209) et se produisent dans une proportion de 44,4% des mots écrits par le sujet pour constituer les énoncés minimums des phrases de son texte A (voir figure 14.3, p. 213). Dans ce texte de 40 mots, sur les 9 mots utilisés comme constituants d'énoncés minimums, Ma choisit comme actualisateurs de prédicats verbaux 2 pronoms personnels à la troisième personne (*il*, en A4 et A7, selon tableau XI, p. 199), alors qu'il aurait dû opter pour des pronoms de première personne (*je*) : ces derniers réfèrent tous deux au narrateur, qui s'est d'ailleurs déjà manifesté dans le personnel *je*, actualisateur du prédicat verbal de la phrase A1. Il y a aussi 2 utilisations incorrectes du mode infinitif pour déterminer des prédicats verbaux à sujet (*faire*, en A3 et A7).

Le pourcentage de ce type d'erreurs passe de 10% à 1,4% des mots écrits à la mesure intermédiaire (baisse de 8,6%), puis à 1,2% à la mesure finale. L'**amélioration** est évidente quand on met en rapport, comme le fait l'histogramme de la figure 14.3 (p. 213), les utilisations incorrectes de monèmes en fonction de la règle 2 et le nombre de mots écrits comme constituants d'énoncés minimums dans chaque mesure : le taux d'erreurs chute de 44,4% à la mesure A à 5,9% à la mesure B et 3,1% à la mesure C. Dans le cas des deux dernières mesures, Ma ne fait à chaque fois qu'une seule erreur (voir en B5, tableau XII, p. 200 et en C5, tableau XIII, p. 201), dans le choix du type de pronom sujet et du nombre pluriel pour déterminer un pronom sujet, et ce, bien que le nombre de constituants écrits dans chaque texte ait presque doublé d'une mesure à l'autre : 9 constituants écrits en A, 17 en B et 32 en C. Le nombre de constituants écrits par le sujet Ma augmente d'une mesure à l'autre parce que, dans l'ensemble, ses textes sont plus longs (49 mots en A, 70 mots en B et 81 mots en C), mais aussi, bien sûr, parce qu'il n'omet à peu près plus les constituants d'énoncés minimums. À partir de la mesure intermédiaire, quand Ma utilise un monème verbal comme prédicat à sujet, il ne commet plus l'erreur de le déterminer par une modalité du "mode infinitif".

Il semble que les activités et représentations schématiques introduites pendant le module 2 aient favorisé cet apprentissage. On pense en particulier à la «liste des pronoms» (schéma Vb) que Ma a consultée à plusieurs reprises; elle propose une série d'exemples de pronoms dont plusieurs peuvent être employés en fonction sujet. Cette liste est organisée visuellement (colonnes, rangées et icônes) pour faciliter la catégorisation des pronoms selon la «personne», le «nombre» et d'autres caractéristiques (“démonstratifs”, “possessifs”). Cela a pu aider l'élève Ma, aux mesures B et C, à faire des choix d'actualisateurs de prédicat plus précis ou corrects dans la classe des pronoms. Par ailleurs, on estime que deux autres schémas ont soutenu l'apprentissage de la règle selon laquelle on ne peut déterminer un prédicat verbal à sujet au moyen d'un monème du mode infinitif; ce sont les schémas VII du «sujet» et VIIb) de l'«aide-mémoire des finales possibles de verbes conjugués» qui, utilisés en association avec les schémas plus généraux VIIIa) sur la «règle 2» et VIIIb) sur la procédure de «révision»¹²⁴ de la règle 2, supportent l'exclusion d'une finale “infinitif” en insistant sur le rapport entre personne et nombre du sujet et finale du verbe. Une des fonctions des schémas VII et VIIb) était d'influer sur le choix d'un monème de forme discontinue (personne du sujet et sa détermination par un monème pluriel), dont une partie se joint au prédicat verbal pour former un syntème. Chez Ma, l'apprentissage de l'utilisation correcte des monèmes en jeu dans l'application de la règle 2 s'est effectivement réalisé *concurrentement* à celui du respect de la présence des constituants de l'énoncé minimum (figure 14.2, p. 210, et figure 14.3, p. 213), dont la reconnaissance et la production pouvaient s'appuyer sur les mêmes schémas. Non seulement Ma n'omet-il à peu près plus de tels constituants dans les textes plus longs, voire plus complexes, des mesures B et C¹²⁵, mais encore fait-il un choix plus approprié des monèmes en présence.

¹²⁴ Les deux rappels visuels auxquels on a eu recours sont l'image du trombone, qui renvoie à l'aide-mémoire, et celle du dictionnaire barré d'une croix (négation), pour le rejet du mode infinitif, modalité qui détermine les verbes quand on les cherche dans un dictionnaire. Le schéma VIIIb) (règle 2 : révision) n'a servi d'outil de révision qu'à la mesure finale.

¹²⁵ Il y a plus de phrases ou plus de mots par phrase. On trouve 1 cas de coordination et 1 cas de subordination de propositions, en B4 et B5, et 2 cas de coordination en C5 et C8 (voir tableaux XI, XII et XIII, pp. 199-201).

Le programme d'intervention recherchait justement cette *économie* dans l'enseignement/apprentissage des concepts et règles, tant pour l'élaboration des activités structurées des modules 2 et 3, avec des fiches proposant plusieurs tâches de production et révision/correction d'exemples au cours de la phase III (correction d'omissions ou d'utilisations incorrectes), que des schémas supportant le transfert des connaissances dans les productions et révisions de textes, en pratiques d'écriture. Dans la conception des schémas, le principe d'économie allait de pair avec celui de l'*organisation* explicite des connaissances enseignées en grammaire et syntaxe. En accord avec ces principes, les exemples et schémas présentés aux élèves ont inclus certains aspects morphologiques (féminin, monèmes discontinus de pluriel, de personne, d'aspect - auxiliaire et participe) d'unités mises en rapport par la syntaxe. Avec le sujet Ma, cette stratégie d'enseignement semble avoir porté fruit.

Pour terminer l'analyse des résultats obtenus par Ma aux trois mesures de sa performance, on remarquera dans la figure 14.2 (p. 210) l'**augmentation de 6,7%** des **omissions indues** en fonction des «**autres règles**» (que les règles «1» et «2») entre la mesure initiale (0%) et la mesure intermédiaire (5 omissions dont 2 fonctionnels : 1 préposition et 1 subordonnant), où les phrases sont plus longues (10 mots en moyenne) qu'en A (5 mots en moyenne) et présentent plus d'expansions, puis la baisse de 2% des erreurs de ce type à la mesure C (4,7% des mots écrits : 1 préposition et 3 compléments obligés), où Ma ne produit aucune proposition subordonnée. Or, ces «autres règles», dont celle de l'utilisation des fonctionnels «prépositions», n'ont pas fait l'objet d'un enseignement systématique dans le programme d'intervention. Quant à l'utilisation incorrectes de monèmes relevée en A (2,5%), elle ne se produit plus en B ou C (0%). La seule erreur commise en A, et qui relève du choix de la personne du pronom complément, *le* au lieu de *me* (A3, tableau XI, p. 199), ne se répète pas en B, où il y a pourtant une occurrence d'un choix de ce type (*Le chef m'a dit*). L'apprentissage fait par Ma à propos du choix d'un personnel sujet, au cours du module 2, semble avoir été transféré aux fonctions compléments de verbe.

5.2 Étude de cas pour le sujet Mi

5.2.1 *Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Mi*

Le sujet appelé «Mi» est un garçon né en novembre 1987 et, à son arrivée dans la classe de dysphasie 2^e cycle, en septembre 1997, il est âgé de 9 ans et 9 mois.

Mi, dont la langue maternelle est le français, est un enfant unique qui, après sa naissance, vit pendant deux ans seul avec sa mère, dans une banlieue située en Montérégie. Plus tard, sa grand-mère maternelle vient habiter avec eux. Son histoire prénatale et post-natale est normale, au dire de la mère.

À l'été 1991, alors que Mi est âgé de 3 ans et demi et fréquente une garderie depuis quelques mois parce que sa mère est retournée sur le marché du travail, un membre du CLSC (Centre local de services communautaires) avoisinant dépiste chez lui la présence de difficultés de langage. En juillet, Mi commence à recevoir des services d'orthophonie au CLSC. Il est très réticent à demeurer seul avec la thérapeute. Par la suite, il est suivi en service privé. Selon la mère, le langage de son fils progresse pendant la période où il reçoit des thérapies. Vers l'âge de 4 ans, il commence à faire des phrases par association de mots.

Pendant sa petite enfance, Mi semble avoir un développement moteur normal. Il éprouve cependant des problèmes de santé. En plus d'avoir des rhumes à répétition, cet enfant fait depuis sa naissance des allergies alimentaires (arachides, noix, noix de coco, oeufs), qui vont d'ailleurs, au cours de sa croissance, devenir de plus en plus importantes¹²⁵.

¹²⁵ En 1998, Mi a développé une sensibilité à d'autres aliments : lait de vache, carottes, soya et sous-produits, ainsi que fruits à noyau central. Actuellement, et ce depuis plusieurs années, Mi dispose, à l'école, d'une seringue d'Epipen qu'il faut lui administrer en cas de choc anaphylactique. Il contrôle très bien son comportement préventif face aux allergies.

Lors de son inscription en classe préscolaire, à l'école du quartier, la mère ne fait mention aux autorités scolaires que d'un "suivi en orthophonie" dans le passé. Mais, dès le premier mois de fréquentation de la "maternelle", en septembre 1993, la psychologue de l'école est invitée par l'enseignante titulaire à venir observer le comportement de Mi en classe. Il éprouve en effet des problèmes d'adaptation scolaire et sociale. L'apprentissage de notions abstraites est très difficile. Son attention est diffuse et très limitée. Aussitôt qu'il rencontre une difficulté, Mi abandonne l'activité. Il ne semble pas comprendre les consignes verbales, tant lorsqu'elles sont données en groupe que lorsqu'elles lui sont adressées personnellement. Sans une démonstration visuelle, il ne saisit pas ce qu'on attend de lui. On remarque qu'il ne garde pas non plus le contact visuel avec la personne qui parle. En classe, il ne s'intéresse pas aux contes. Au plan expressif, ses phrases sont courtes, il a des problèmes d'articulation et son langage est très difficile à comprendre, voire inintelligible. Il accepte cependant facilement de répéter un mot ou il essaie de trouver une image, un objet pour faire comprendre ce qu'il veut dire. Par ailleurs, Mi a des difficultés à entrer en relation positive avec les pairs, et ce, malgré son désir de communiquer avec eux. Au début de l'année, son comportement est rigide et parfois agressif face aux autres enfants. Il n'aime pas les jeux à règlements, mais il est extrêmement ordonné; il ne supporte pas qu'on déplace des objets qu'il a mis en ordre (jeux de construction). La rigidité de son comportement se manifeste aussi dans ses habitudes vestimentaires; ainsi, il préfère porter des vêtements longs, peu importe la température.

En septembre 1993, Mi passe un audiogramme dont les résultats sont normaux, puis, en octobre, une évaluation psychologique révèle qu'il présente un déficit important sur le plan des habiletés cognitives verbales. Sa mémoire auditive est déficiente et son vocabulaire se situe à un âge de 2 ans 8 mois, alors qu'il est âgé de 5 ans 11 mois. Son intelligence verbale correspond à un âge mental inférieur à 3 ans, bien que son intelligence non verbale se situe dans la moyenne des enfants de son âge.

Lors de son inscription en classe préscolaire, à l'école du quartier, la mère ne fait mention aux autorités scolaires que d'un "suivi en orthophonie" dans le passé. Mais, dès le premier mois de fréquentation de la "maternelle", en septembre 1993, la psychologue de l'école est invitée par l'enseignante titulaire à venir observer le comportement de Mi en classe. Il éprouve en effet des problèmes d'adaptation scolaire et sociale. L'apprentissage de notions abstraites est très difficile. Son attention est diffuse et très limitée. Aussitôt qu'il rencontre une difficulté, Mi abandonne l'activité. Il ne semble pas comprendre les consignes verbales, tant lorsqu'elles sont données en groupe que lorsqu'elles lui sont adressées personnellement. Sans une démonstration visuelle, il ne saisit pas ce qu'on attend de lui. On remarque qu'il ne garde pas non plus le contact visuel avec la personne qui parle. En classe, il ne s'intéresse pas aux contes. Au plan expressif, ses phrases sont courtes, il a des problèmes d'articulation et son langage est très difficile à comprendre, voire inintelligible. Il accepte cependant facilement de répéter un mot ou il essaie de trouver une image, un objet pour faire comprendre ce qu'il veut dire. Par ailleurs, Mi a des difficultés à entrer en relation positive avec les pairs, et ce, malgré son désir de communiquer avec eux. Au début de l'année, son comportement est rigide et parfois agressif face aux autres enfants. Il n'aime pas les jeux à règlements mais il est extrêmement ordonné; il ne supporte pas qu'on déplace des objets qu'il a mis en ordre (jeux de construction). La rigidité de son comportement se manifeste aussi dans ses habitudes vestimentaires; ainsi, il préfère porter des vêtements longs, peu importe la température.

En septembre 1993, Mi passe un audiogramme dont les résultats sont normaux, puis, en octobre, une évaluation psychologique révèle qu'il présente un déficit important sur le plan des habiletés cognitives verbales. Sa mémoire auditive est déficiente et son vocabulaire se situe à un âge de 2 ans 8 mois, alors qu'il est âgé de 5 ans 11 mois. Son intelligence verbale correspond à un âge mental inférieur à 3 ans, bien que son intelligence non verbale se situe dans la moyenne des enfants de son âge.

Au cours du mois d'octobre, Mi est aussi évalué en orthophonie. On remarque qu'il a une capacité d'attention très limitée, qu'il adopte un comportement très directif lors des jeux proposés et qu'il accepte mal les consignes. Sur le plan de la compréhension verbale, difficile à évaluer parce que l'enfant collabore peu, on constate que celle-ci est déficiente pour les ordres complexes, les ordres plus abstraits et la notion d'appartenance. L'évaluation de cet aspect du langage a dû être complétée ultérieurement. Quant à l'expression verbale, l'évaluatrice conclut que les phrases se résument à des juxtapositions de 2 ou 3 mots, sans article, sans préposition ou autre mot de relation. Le vocabulaire expressif est pauvre et, au niveau phonologique, bien que tous les phonèmes soient présents, plusieurs déviations sont notées (omission systématique du phonème ou de la syllabe initiale pour les mots de 2 syllabes - *chon/cochon-*, omission fréquente de la finale, assourdissement occasionnel des consonnes sonores). Le rapport d'évaluation souligne que l'intelligibilité du discours est presque nulle et soutient que le très sévère retard de parole et de langage observé permet de poser l'hypothèse d'un problème dysphasique. La recommandation d'une thérapie en orthophonie est suivie dès la fin d'octobre : 9 séances d'une heure, auxquelles assiste la mère, d'octobre à février.

En février 1994, alors que Mi est âgé de 6 ans 2 mois, les tests de compréhension verbale sont complétés et situent ce garçon à un niveau d'environ 4 ans. L'évaluation orthophonique, associée à un ensemble de tests complémentaires (en psychologie, audiologie, neurologie¹²⁶ et ergothérapie), amène alors à poser un diagnostic de **syndrome dysphasique sévère de type phonologique-syntaxique** et on recommande de poursuivre les thérapies en orthophonie pendant le reste de l'année scolaire.

¹²⁶ Le neurologue reconnaît aussi que Mi souffre d'une dysphasie développementale sévère et que celle-ci s'accompagne d'une dyspraxie idéomotrice (planification des mouvements) importante nécessitant des traitements d'ergothérapie.

Le tableau XV-i plus bas (extrait du tableau I, p. 56) rappelle au lecteur les déficits langagiers prédominants dans le syndrome phonologique-syntaxique auquel les troubles de langage de Mi sont associés par ce premier diagnostic de dysphasie; on trouve aussi dans le tableau les caractéristiques principales du syndrome *dyspraxique* car c'est par rapport à ce dernier profil qu'un diagnostic ultérieur (août 1994) situera la dysphasie sévère de Mi.

Tableau XV-i Les deux types de dysphasie associés au diagnostic évolutif du sujet «Mi»

Syndrome ou type de dysphasie	Réception						Expression						Messes : émis : Intelligence
	Entrée		Traitement symbolique				Traitement symbolique				Sortie		
	Audition (message reçu)	Perception	Compréhension/Interprétation, sous les aspects :				Choix/Organisation, sous les aspects :				Articulation		
	discrimination	décodage phonologique	lexical	morpho-syntaxique	discursif	sémantique	pragmatique	pragmatique	sémantique	discursif	morpho-syntaxique	lexical	
			vocabulaire					inférentielle			vocabulaire évocation		
Phonologique syntaxique			✓	✓	compréhension contextuelle bonne		déjà de com.			*souvent bonne conscience syntaxique		bonne ou réduite	
			*notions abstraites		*questions ou consignes complexes				✓	*organ. récit	*ph. dysg. *limité *ph. complexes	*mot + long : + erreurs *réductions ** facilitation	✓
Dyspraxique (apraxie)			✓	✓	compréhension contextuelle du langage familier		déjà de com.		production limitée			réduite à très réduite	
			*notions abstraites		*consignes complexes ou plusieurs consignes				*très réduit	*ph. simples et «télégraphique»	*limité *substitutions *déplacements	*dysarthrie?	✓

L'évaluation en ergothérapie, réalisée en janvier 1994, souligne en outre que, même si le développement moteur de Mi s'est fait dans la normale, des difficultés en motricité fine (graphisme et découpage) et en motricité globale (équilibre et coordination) sont notées; les difficultés vestibulaires et tactiles diminuent la performance de ce jeune en *planification* de mouvements. Les résultats des tests suggèrent une *somato-dyspraxie* avec une légère immaturité du système vestibulaire. À la suite de l'évaluation et des recommandations formulées dans le rapport, Mi bénéficie de services d'ergothérapie jusqu'en août 1994, avec un programme d'activités à faire à domicile. L'ergothérapeute constate, après quelques mois d'intervention, que la planification motrice de Mi est en nette progression et que ses résultats aux derniers tests (août 1994) le situent dans la moyenne inférieure des enfants de son âge; celui-ci doit en effet

encore réfléchir longtemps avant de reproduire un mouvement, par ailleurs peu harmonieux ou fluide.

À la fin de l'année scolaire 1993-1994, il a été décidé que Mi serait inscrit en classe spéciale d'«audimutité 1^{er} cycle» (dysphasie) l'année suivante, dans une école d'un quartier voisin du sien. Aussi, en août 1994, on procède à une nouvelle évaluation en orthophonie afin d'élaborer un plan d'intervention pour l'année scolaire qui s'amorce. Mi est alors âgé de 6 ans 9 mois.

Le diagnostic posé à la suite de cette évaluation en est un de **dyspraxie sévère** (syndrome dyspraxique de la dysphasie, voir le tableau XV-i, p. 239). Sur le plan pragmatique, l'évaluatrice ne remarque pas de problèmes à ce niveau (bon contact visuel, respect des tours de parole, diversité des types de discours disponibles en situation de jeu et tentatives d'ajustement du discours en cas d'incompréhension de l'interlocuteur). Quant à l'aspect réceptif du langage, on constate un retard d'environ 2 ans et demi en compréhension (bien que la compréhension de directives simples soit fonctionnelle) pour ce qui est du sens donné, au cours de différents sous-tests, aux mots de relation, aux morphèmes grammaticaux et aux phrases complexes. L'évaluation de l'accès lexical n'est pas faite. Sur le plan expressif, le rapport d'évaluation ne quantifie pas le retard de Mi, mais décrit des observations relatives à des erreurs commises en morphologie et syntaxe, ainsi qu'en phonologie. On remarque que la structure des phrases est courte, qu'il n'y a pas d'utilisation de phrases complexes introduites par des pronoms relatifs ou conjonctions, que Mi fait des confusions de genre (noms, déterminants et adjectifs), de temps de verbes (passé composé et futur) et de modes (forme infinitive souvent employée), ainsi que de fréquentes omissions (pronoms personnels sujets ou compléments, auxiliaires, «c'est», déterminants et prépositions «dans, à, ...»). En ce qui concerne l'aspect phonologique, les erreurs remarquées dans un échantillon du langage spontané sont la chute des consonnes finales et de consonnes initiales (c'est ... /è/), la réduction des mots polysyllabiques (ramasse ... /krass/), la réduction des doubles consonnes (/gr/ ... /l/), l'antériorisation occasionnelle des palatales (/r/ ... /l/) et

l'assimilation régressive (laver ... vaver). Les recommandations de l'orthophoniste sont de compléter l'évaluation (accès lexical)¹²⁸ et de donner à Mi une thérapie régulière, en collaboration avec l'enseignante, la mère et la grand-mère.

En 1994-1995, Mi fréquente la classe de dysphasie 1^{er} cycle avec un taux d'absentéisme assez élevé (18 jours d'absence). Il commence quelques apprentissages de niveau 1^{re} année en français et mathématiques. À la fin de l'année scolaire, en lecture, il peut associer un mot à une image, repérer deux mots identiques et discriminer des ressemblances ou différences à l'intérieur des mots; cependant, il ne lit pas de courtes phrases, ne reconnaît pas de mots globalement, en contexte ou hors contexte, et ne peut nommer les lettres de l'alphabet. En écriture, Mi reconnaît les conventions de l'écrit, peut reproduire des lettres, des mots familiers, copier de courtes phrases avec une calligraphie lisible, mais ne réussit pas à orthographier correctement des mots appris, sauf son prénom et son nom, ni à composer des phrases pour produire un message. En mathématiques, il réussit à classer des objets selon une ou deux propriétés, à comparer des longueurs et ordonner des nombres inférieurs à 10, mais il n'a pas acquis les principes du système moderne de numération à valeur positionnelle. L'enseignante titulaire constate un progrès tout au long de l'année scolaire sur le plan de la socialisation. Mi respecte très bien les règles simples de vie en groupe, en classe ou lors des déplacements dans l'école. Il peut exécuter des tâches sans l'aide constante de l'adulte, range bien son matériel et va demander l'aide d'un adulte ou d'un pair si nécessaire; il procède aux activités d'habillage de façon autonome. C'est un enfant généralement souriant, qui adore gagner aux jeux et faire des farces; il est un peu "coquin".

En 1995-1996, il poursuit sa scolarisation dans la même classe de dysphasie 1^{er} cycle. À la fin de l'année scolaire, il montre qu'il a atteint les objectifs de niveau 1^{re} année en mathématiques, tant en numération, qu'en

¹²⁸ Nous n'avons pas eu connaissance de ce complément d'évaluation ou de ses résultats.

géométrie, mesure et résolution de problèmes. Il obtient 79% à l'examen sommatif de fin d'année (seuil de réussite à 60%). En français, il fait quelques nouveaux apprentissages en lecture (reconnaître des mots isolément ou dans des phrases), mais il ne réussit pas encore à saisir le sens de courtes phrases; en écriture, il réussit très bien à reproduire des messages écrits, avec une belle calligraphie, sans toutefois pouvoir rédiger lui-même des phrases seul ou à partir de mots donnés. Il ne réussit pas à orthographier correctement des mots vus en classe de 1^{re} année (cote 5).

En avril 1996, une évaluation psychométrique (test WISC-III) situe son fonctionnement intellectuel au niveau de la "lenteur" (75 de quotient intellectuel à l'échelle globale - "*Full Scale IQ*"), avec un écart de 34 points entre les résultats à l'échelle non verbale (94 - "*Performance IQ*") et à l'échelle verbale (60 - "*Verbal IQ*").

La troisième année de fréquentation du groupe de dysphasie 1^{er} cycle est marquée pour Mi de progrès importants en apprentissage des mathématiques et de la lecture. À la fin de l'année scolaire 1996-1997, Mi réussit l'examen sommatif de 2^e année en mathématiques (68%) et le test sommatif de 1^{re} année en lecture, en obtenant la note qui correspond au seuil de réussite, soit 60%. En écriture, le bulletin révèle que Mi éprouve toute l'année des difficultés en orthographe lexicale (cotes «5» et «4»), qu'il réussit à rédiger des phrases à partir de mots donnés (cote «3») et qu'il rencontre facilement les exigences en calligraphie (cote «2»); cependant, dans le bulletin, aucune cote n'est associée pendant l'année aux indicateurs relatifs à la syntaxe et au choix des informations. Par ailleurs, on indique que Mi a obtenu 44% à l'épreuve de rédaction de 1^{re} année (seuil de réussite fixé à 60%) en juin 1997. L'examen du texte produit au cours de cette épreuve et de la grille de correction complétée par l'enseignante montre que Mi produit le "comportement attendu" quant aux trois indicateurs "le texte respecte le sujet" (choix des idées), "les expressions et les mots sont corrects" (lexique) et "le texte est lisible et soigné" (calligraphie), mais que sa performance est "très au-dessous du comportement attendu" en ce qui a

trait aux indicateurs “les mots travaillés en classe sont écrits correctement” (orthographe lexicale) et “les phrases sont bien construites (sens, ordre des mots)” (syntaxe). Pour ce dernier aspect, Mi obtient la cote la plus basse (cote E ou «5»), car, pour son texte jugé “long”¹²⁸ (52 mots), il a fait 6 erreurs syntaxiques, dont 4 omissions indues.

Sur le plan socio-affectif, on constate que Mi est devenu un élève tenace, persévérant face aux tâches à accomplir. Il est ordonné, aime réussir et exprime de plus en plus ses émotions. Son classement pour septembre 1997 l'inquiète. Il souhaiterait en effet être placé dans le “groupe des grands”. Lorsqu'il apprend à la mi-juin qu'il fera partie du groupe de “2^e cycle” l'année suivante, il est très heureux et c'est avec enthousiasme qu'il vient passer quelques heures dans notre classe, avec le sujet Ma, pour faire connaissance avec nous et se familiariser avec l'organisation physique de sa nouvelle classe. Il n'hésite pas à s'exprimer, malgré ses problèmes d'élocution, mais nous éprouvons des difficultés à bien le comprendre et devons le faire répéter ou s'expliquer plusieurs fois.

En septembre 1997, Mi est âgé de 9 ans 9 mois à son arrivée dans le groupe de “dysphasie 2^e cycle”. Étant donné ses résultats aux différents tests sommatifs passés en juin, il est classé au niveau de la “3^e année primaire” en mathématiques et en sciences (sciences de la nature et sciences humaines) et de la 2^e année en lecture. En écriture, il est considéré comme un élève qui débute sa 2^e année, mais avec un problème important en ce qui concerne les aspects orthographique et syntaxique de ses productions écrites. Il devra aussi apprendre la calligraphie cursive. En octobre 1997, l'orthophoniste confirme le diagnostic de dyspraxie sévère en signalant que Mi présente un retard de compréhension de plus de 3 ans, des difficultés sur le plan de la métaphonologie et des troubles du langage expressif sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique.

¹²⁸ À la fin de la 1^{re} année, un texte “court” a moins de 30 mots et un texte “moyen”, de 30 à 49 mots.

Au cours de la première étape de l'année scolaire 1997-1998, les progrès de Mi se poursuivent en apprentissage des mathématiques (cotes «2» et «3» en numération et résolution de problèmes, malgré des difficultés en mesure (cote «5»). Il atteint les objectifs de compréhension en lecture fixés pour l'étape (cote «3»), bien qu'il ne maîtrise pas encore toutes les règles de correspondance grapho-phonétique et la stratégie de reconnaissance instantanée de mots déjà vus; il agit encore surtout comme un lecteur décodeur et ne cherche pas à regrouper les mots dans la phrase par unités de sens. Aussi, sa lecture est-elle lente et manque-t-elle de fluidité.

En écriture, Mi est très motivé à raconter des histoires ou à parler de la nature qui le passionne (animaux, forêts, randonnées en plein air); il aime aussi mettre de l'humour dans ses textes et est fier de les lire à d'autres élèves. Il réussit très bien à faire correspondre le contenu de son texte au sujet et à l'intention (cote «2») et il respecte les règles de l'orthographe grammaticale au niveau de l'accord du groupe du nom; cependant, dans ses textes, il ne respecte pas l'orthographe lexicale des mots déjà travaillés en classe (cote «5»), bien que cet aspect de l'apprentissage de l'écrit progresse en situation d'activités de structuration (stratégies de mémorisation et rappel de mots en dictées trouées). Ses troubles d'ordre phonologique et métaphonologique à l'oral semblent avoir des répercussions importantes dans l'apprentissage de l'«orthographe d'usage». Pour ce qui est de la ponctuation (limites de la phrase marquées par la majuscule et le point) et de la syntaxe des phrases, Mi n'atteint pas du tout les objectifs fixés pour l'étape (cote «5») (voir les textes utilisés pour la préobservation du sujet Mi, à l'annexe XIV, p. 409).

Mi, choisi comme l'un des trois sujets de la présente recherche, est âgé de 9 ans 11 mois au début de novembre 1997, lorsqu'il passe la première épreuve de rédaction afin d'évaluer sa performance syntaxique avant la mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique.

5.2.2 Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Mi

5.2.2.1 Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Mi

Les trois textes produits par Mi avant, pendant et après la mise à l'essai du programme ont été analysés par les deux juges, selon la même procédure de sélection, codage et première condensation des données que celle qu'on a utilisée avec les productions écrites du sujet Ma. Les textes de Mi sont reproduits à l'annexe XVII (p. 432) où, pour chaque mesure, on a aussi transcrit le titre et les phrases de la "version propre" du texte, en respectant l'orthographe et la ponctuation utilisées. Comme on l'avait fait pour le sujet Ma, sous chaque ligne, on a réécrit le texte de Mi en corrigeant ses fautes d'orthographe. Sur chaque texte transcrit à l'annexe XVII, on retrouve les "données définitives" codées, constituées selon le principe de convergence d'au moins deux jugements sur trois portés par les deux juges.

Ces données ont ensuite été transférées et condensées une première fois sur les grilles d'analyse. Dans les pages suivantes, le lecteur prendra connaissance des résultats de cette première condensation, tout en se référant, s'il le désire, aux textes reproduits à l'annexe XVII pour vérifier l'origine des données recueillies aux trois mesures de la performance syntaxique du sujet Mi : le tableau XV (p. 246) condense les données de la mesure initiale, le tableau XVI (p. 247), celles de la mesure intermédiaire et, le tableau XVII (p. 248), les données de la mesure finale. Au bas de chaque tableau, apparaissent les données quantitatives tirées du comptage des données qualitatives catégorisées : totaux d'erreurs syntaxiques (omission indue (o), utilisation incorrecte (i) ou présence indue (n)) et d'opérations d'ajout (+) ou de retrait (-). En bas, à droite, ces données traitées produisent les totaux associés aux règles syntaxiques «1» et «2». À gauche, on retrouve le nombre de phrases, de mots écrits dans le texte, de propositions de chaque type et de cas de coordination (&).

Tableau XV Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Mi»

Nom du sujet : **Mi**

Date de production : 1997-11-04

Énoncé minimum

Mesure	
Initiale	<input checked="" type="checkbox"/>
Intermédiaire	<input type="checkbox"/>
Finale	<input type="checkbox"/>

Phrase	No	N. de mots	Type de proposition				A Actualisateur			B PRÉDICAT			Expansion de A ou B						Type de l.
			Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)	Sujet		Verbe	Précat. de (c) ou (d)		Fonctionnel			Nominal				
							Act. Nom	Nom propre		Act. Nom	Nom propre	Subordonnant	Préposition	Amalgame	Act. Nom	Nom	Nom propre		
	1	4	✓																
	2	4	✓																
	3	4	✓																
	4	3	✓					o Je											
	5	2	✓					o C'est											type et nombre
	6	5	✓																
	7	5	✓																genre
	8	9		✓						il peut en dire									
	9	3	✓					o Je											
	10	4	✓					o C'est											amalg.
	11	2	✓																
	12	4	✓					o Je											genre
	13	5	✓																
	14	4	✓																élision
	15	5	✓					o a (aux.)											
	16	2	✓																
	17	5	✓					o pirates											
	18	3	énoncé ≠ phrase																
	19	3	✓																
	20	5	✓					o Voici											
	21	3	✓																
	22	4	✓																
	23	3	✓					o Je											
	24	5	✓					o Je											amalg.
	25	4	✓					o Je											
	26	3	✓																
	27	3	✓					o J'											
Total	18	106	25				8	3	1	6	1	1	2	2	2	2	24	0	19
	26	L	0	1	1				2	2							9	7	2
																	3	1	2
																	2	+	2
																	2	-	1

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission induite
 i : utilisation incorrecte
 n : présence induite
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Le tableau XVIII (p. 250; repris à l'annexe XVIII, p. 443) présente une **synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Mi»** et inscrites dans les cinq dernières lignes des tableaux XV, XVI et XVII (pp. 246-249; repris à l'annexe XVII, p. 432). Le tableau-synthèse¹³⁰ contient toutes les données utilisées pour la création d'histogrammes et l'évaluation des *changements* observés dans la performance syntaxique de Mi après, et pendant, la mise à l'essai du programme d'intervention. Les histogrammes construits à partir de diverses données traitées pour obtenir des pourcentages d'erreurs, en fonction d'un nombre de mots écrits ou nécessaires dans un texte et de règles syntaxiques sont ensuite présentés, comme le mentionnent les trois étiquettes au bas du tableau-synthèse, dans les figures 15.1, 15.2 et 15.3.

La figure 15.1 (p. 251) permet de visualiser des informations générales concernant l'évolution des pourcentages d'erreurs de deux types (omissions indues et utilisations incorrectes de monèmes) commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Mi.

La figure 15.2 (p. 251) schématise les pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Mi, mais cette fois en fonction spécifiquement des règles «1», «2» et «autres».

Alors que les deux premiers histogrammes sont construits à partir de pourcentages obtenus par la mise en rapport d'un nombre d'erreurs et d'un nombre de mots écrits ou nécessaires à tout un texte, la figure 15.3 (p. 252) représente des pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Mi en fonction des règles «1» et «2» et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles : actualisateurs du nom pour la «règle 1» et constituants des énoncés minimums (prédicats et actualisateurs de prédicat) des phrases du texte pour la «règle 2».

¹³⁰ Pour un rappel de la description de l'organisation du tableau-synthèse, revoir pp. 204-213.

Tableau XVIII Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «MI»

Mesure	Enoncé minimum			a b c d e f										g h i j k l m n o				p q r s t u				v w							
	Initiale	Intermédiaire	Finale	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M	
Phrase No N. de mots	106	26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Type de proposition	Ind.	Pr.	Sub.	Rel.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.									
Phrase No N. de mots	83	10	1	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Type de proposition	Ind.	Pr.	Sub.	Rel.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.	Act.									

Nom du sujet: MI	a b c d e f										g h i j k l m n o				p q r s t u				v w											
	N. d'erreurs Règle 1		N. d'erreurs Règle 2		N. d'erreurs Autres		N. de mots écrits dans le texte		% d'erreurs / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		N. mots communs		N. actualisés (noms) écrits		N. actualisés (noms) requis		% d'erreurs R1 / actualisés requis		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		N. mots requis pour «noms intrinsèques»		N. mots écrits dans «noms intrinsèques»		% d'erreurs R2 / mots requis pour «n.»		% d'erreurs Autres / mots écrits dans le texte	
106	26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
83	10	1	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
118	25	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Histogramme Figure 15 . 1

Histogramme Figure 15 . 2

Histogramme Figure 15 . 3

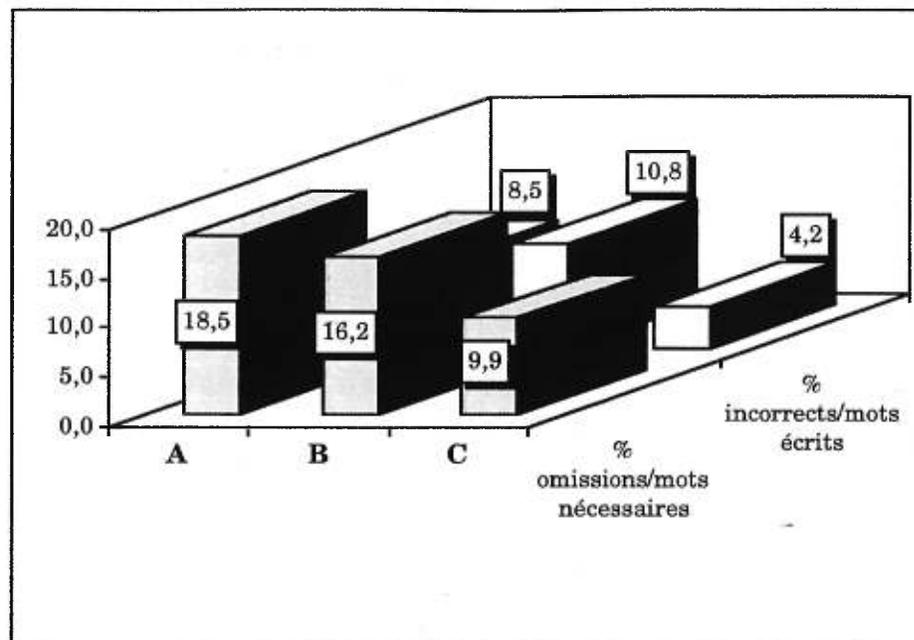


Figure 15.1 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi»

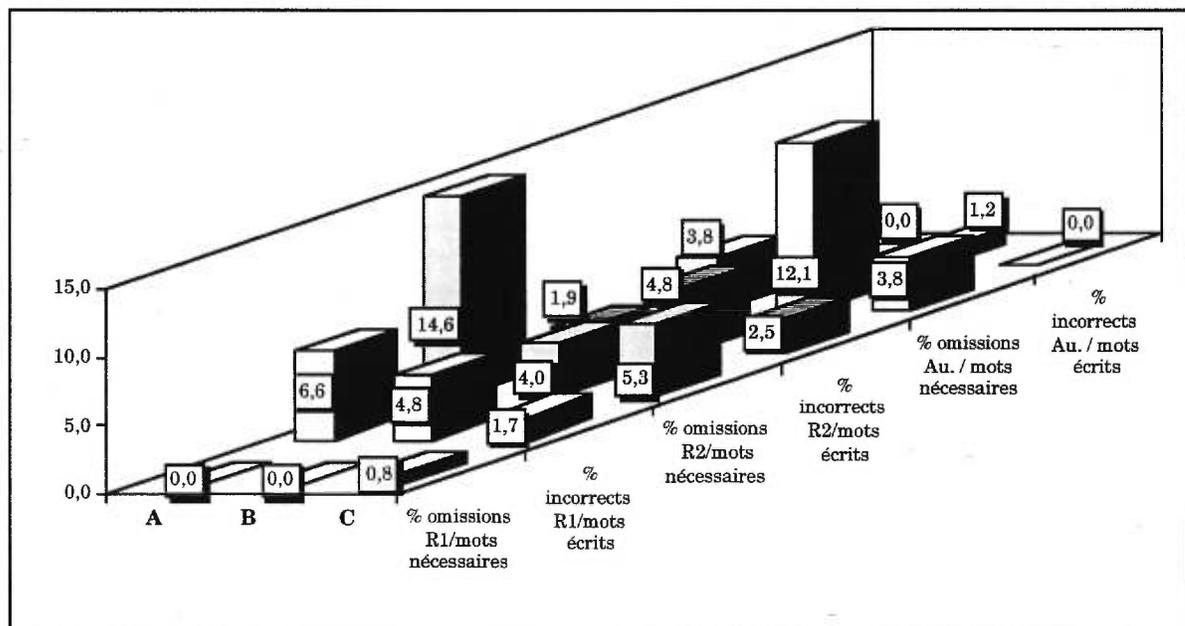


Figure 15.2 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1, 2 et autres

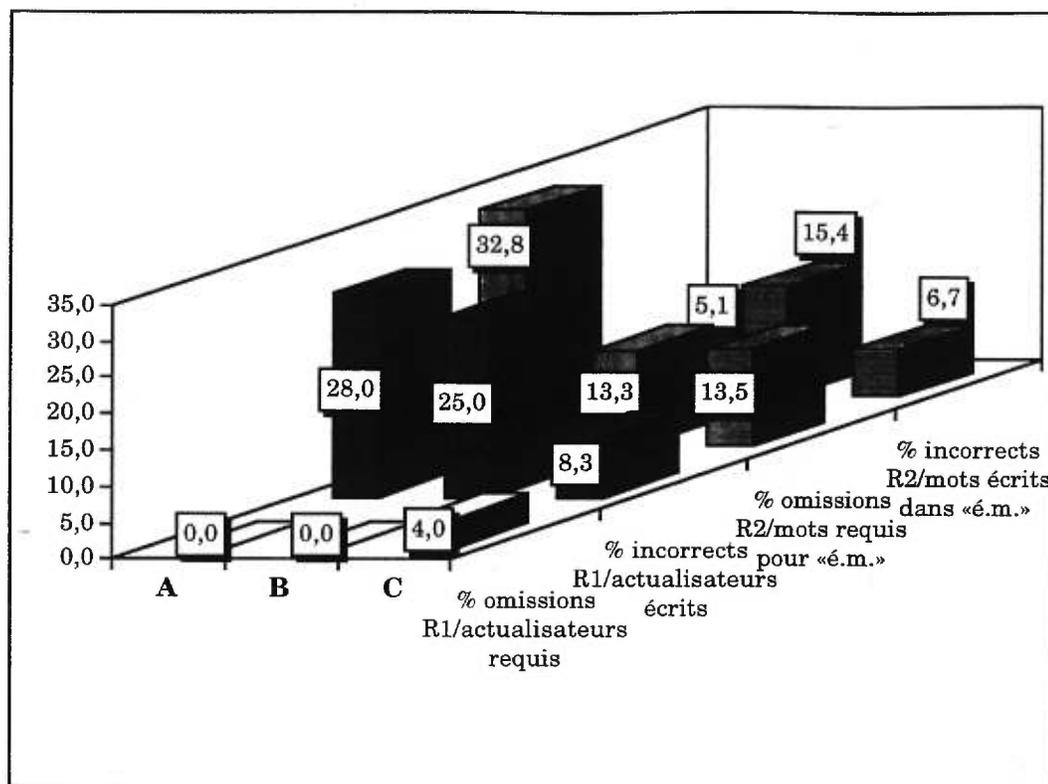


Figure 15.3 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

5.2.2.2 Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Mi

Les résultats obtenus par le sujet Mi seront analysés et interprétés en deux temps, comme pour le sujet Ma. D'abord, on évalue les changements dans la performance syntaxique de Mi, entre les trois mesures, à partir de résultats globaux établis par rapport aux erreurs d'omissions indues et d'utilisations incorrectes de monèmes. Ensuite, l'analyse porte sur des résultats plus spécifiques, ceux obtenus en regard des règles syntaxiques dites «1», «2» et «autres».

Résultats généraux obtenus par Mi par rapport à deux types d'erreurs syntaxiques

L'examen de l'histogramme de la figure 15.1 (p. 251; reprise à l'annexe XVIII, p. 444)¹³¹ indique une *diminution*, entre les mesures initiale (A) et finale (C), des pourcentages d'erreurs de types omissions indues et utilisations incorrectes de monèmes, calculés par rapport à l'ensemble des mots des textes produits :

- les **omissions indues**, dont le nombre est mis en rapport avec le nombre de “mots nécessaires” dans chaque texte, **diminuent de 8,6%** entre la mesure A (18,5%) et la mesure C (9,9%). Il y avait déjà une baisse de 2,3% de ce type d'erreurs au moment de la mesure intermédiaire (16,2% d'omissions), mais elle a été suivie d'une diminution plus importante de 6,3% entre cette dernière prise de données et la mesure finale;
- les **utilisations incorrectes** de monèmes, dont le nombre est mis en relation avec le nombre de “mots écrits” dans un texte, **diminuent de 4,3%** entre les mesures initiale (8,5%) et finale (4,2%), mais on constate qu'il y a eu une augmentation de 2,3% de ces erreurs entre la mesure A et la mesure B (10,8% d'utilisations incorrectes), avant la baisse de 6,6% entre les mesures B et C.

L'analyse plus détaillée des résultats reliés aux règles syntaxiques «1», «2» et «autres», dans la section suivante, permettra de suggérer certaines explications, d'une part, à propos de la baisse d'omissions indues plus légère entre les mesures A et B (2,3%) qu'entre les mesures B et C (6,3%) et, d'autre part, à propos de la hausse (2,3%) des utilisations incorrectes de monèmes observée entre les mesures initiale et intermédiaire.

¹³¹ Pour toute l'analyse des résultats du sujet Mi, on invite le lecteur à consulter l'**annexe XVIII** (pp. 442-445) s'il préfère se référer aux “reprises” des *histogrammes* des figures 15.1, 15.2 et 15.3 et du *tableau-synthèse* XVIII, quand on fera appel à ces figures ou à ce tableau au cours de l'exposé. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe.

Par ailleurs, si l'on ne s'en tient qu'aux résultats généraux décrits précédemment, les constats suivants peuvent être faits.

Selon la performance syntaxique réalisée par Mi à la mesure initiale, ce sujet manifeste davantage de difficulté à ne pas omettre indûment de monèmes (18,5% d'erreurs) qu'à les utiliser correctement (8,5% d'erreurs)¹³². Pourtant, l'amélioration de sa performance entre les mesures initiale et finale est quantitativement *deux fois plus importante* en ce qui a trait au respect de règles syntaxiques obligeant la *présence de monèmes* de certaines classes (amélioration indiquée par la diminution de 8,6% des omissions indues)¹³³ qu'en ce qui regarde l'utilisation correcte des monèmes en jeu dans le respect de ces règles (indiquée par la diminution de 4,3% des erreurs d'utilisation incorrecte). Là encore, il appartiendra à une analyse plus détaillée, faite dans la prochaine section, de tenter d'éclairer ces résultats en mettant en rapport les types d'erreurs syntaxiques commises et les règles particulières transgressées; cela permettra de mieux saisir le "portrait" d'amélioration des performances du scripteur Mi.

Par rapport aux exigences fixées par le ministère de l'Éducation en ce qui concerne une performance syntaxique jugée acceptable pour un élève de 2^e année, niveau scolaire où se situe Mi en production écrite pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention (voir p. 243), les résultats obtenus à la mesure finale amènent à conclure que ce sujet présente une performance "*inacceptable*"; il ne démontre donc pas encore la compétence syntaxique

¹³² Mi se distingue en cela du sujet Ma dont la performance syntaxique à la mesure initiale (figure 14.1, p. 209) indiquait des problèmes aussi importants au niveau des omissions indues (14,9%) qu'à celui des utilisations incorrectes (15%).

¹³³ Il serait redondant de reprendre ici les arguments avancés (pp. 216-217) lors de l'analyse des résultats obtenus par le sujet Ma quant à la validité des données recueillies et de l'inférence qui amène à interpréter une diminution des pourcentages d'erreurs syntaxiques en terme d'amélioration de la performance syntaxique d'un sujet et, par là, de sa compétence syntaxique en écriture (en situation complète et signifiante de production de textes narratifs). En effet, les mêmes arguments s'appliquent aux résultats de Mi ou de Wi car les trois sujets ont été mis, en même temps, dans les mêmes conditions d'écriture aux mesures A, B et C et les mêmes procédures méthodologiques ont été utilisées pour la sélection, le codage et les deux phases de condensation des données (première condensation dans les grilles d'analyse et deuxième condensation avec calcul de pourcentages d'erreurs compilés dans un tableau-synthèse).

attendue pour un scripteur qui termine la 2^e année du primaire en écriture. En effet, même si on ne tient compte que des erreurs de type “omissions indues” commises dans une proportion de 9,9% des “mots nécessaires” au texte C, selon les critères de correction reconnus pour les épreuves d'écriture du primaire (Gouvernement du Québec, 1997, pp. 16-23 et pp. 73-78)¹³⁴ et selon le *seuil de réussite* fixé en 2^e année à 4% de fautes syntaxiques par rapport au nombre de “mots écrits” dans le texte, la *performance* de Mi est *en deçà de ce seuil* de réussite. Sa performance est jugée “*inacceptable*” car le nombre d'erreurs syntaxiques commises selon la mesure finale est *supérieur à 6%* (soit 6,5% et plus) des mots écrits (entre 4% et 6% de fautes syntaxiques, la performance est considérée “peu acceptable”).

Même si Mi ne réussit pas à améliorer suffisamment sa performance syntaxique pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention pour répondre aux exigences fixées par le ministère de l'Éducation pour un élève de 2^e année, il n'en reste pas moins que la *diminution de 8,6%* des omissions indues et de 4,3% des utilisations incorrectes de monèmes entre les mesures A et C peut être interprétée comme l'indice d'un *développement important de sa “compétence” syntaxique en écriture*. Cette affirmation prend appui sur le fait qu'une *différence de seulement 2,5%*¹³⁵ d'erreurs dans la performance syntaxique des scripteurs de 2^e année (Gouvernement du Québec,

¹³⁴ Voir les précisions apportées à la note 109, p. 218.

¹³⁵ C'est bien sûr le seuil de réussite (en l'occurrence 4% de fautes et moins en 2^e année) qui permet au départ de démarquer, d'après leur performance en regard des indicateurs formulés, les scripteurs suffisamment compétents de ceux qui ne le sont pas assez. Mais, sur l'échelle des niveaux de compétence établie par le ministère de l'Éducation, l'écart de 2,5% de fautes auquel nous référons correspond à la zone dans laquelle on juge la compétence d'un scripteur “peu acceptable” pour son degré scolaire sans qu'elle soit tout à fait “inacceptable”. À titre d'exemple, un élève de 2^e année qui, dans un texte rédigé à la fin de la troisième étape de l'année scolaire, commet des fautes syntaxiques dans une proportion de 6,5% des mots écrits («plus de 6%»), et améliore ensuite sa performance en commettant 2,5% moins d'erreurs à l'examen sommatif de juin sera jugé compétent dans cet aspect de la langue écrite à la fin de l'année. Un deuxième élève dont la performance syntaxique aurait été de même niveau à la fin de la troisième étape, mais dont le taux d'erreurs ne se serait pas réduit de 2,5% ou plus à l'épreuve sommative serait jugé incompétent en syntaxe écrite. Par ailleurs, une baisse de 2% d'erreurs entre les deux mesures (soit 4,5% d'erreurs au test sommatif) conduirait à juger “peu acceptable” la compétence de cet élève. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une discrimination entre élèves compétents ou non à partir d'une *différence de 2,5%* du taux d'erreurs

1997, pp. 49-61) permet de *discriminer*, dans le cadre d'une évaluation sommative, les élèves compétents dans cet aspect de la production écrite (jusqu'à 4% d'erreurs) de ceux qui ne le sont pas du tout (plus de 6% d'erreurs).

Quant à la relation possible entre le programme d'intervention et l'amélioration de la performance syntaxique du sujet Mi, c'est à une analyse plus détaillée des variations de pourcentages d'erreurs en fonction des règles syntaxiques à l'étude qu'il revient de tenter de l'établir.

Résultats obtenus par Mi en regard des différentes règles syntaxiques

L'histogramme de la figure 15.2 (p. 251; figure reprise à l'annexe XVIII) représente les pourcentages d'erreurs, tant d'omissions indues que d'utilisations incorrectes, relevées dans les trois mesures de la performance de Mi en fonction de la «*règle 1*» (actualisateur du nom approprié) et de la «*règle 2*» (énoncé minimum, avec détermination modale possible pour un prédicat verbal), ainsi que des «*autres*» règles syntaxiques. La figure 15.2 montre qu'entre la mesure initiale (A) et la mesure finale (C), il y a une *diminution* des pourcentages d'erreurs syntaxiques, par rapport à l'ensemble des mots de chaque texte, en ce qui concerne l'*utilisation incorrecte* de monèmes dans l'application de la *règle «1»* (baisse de 4,9%) et l'*omission indue* de monèmes en fonction de la *règle «2»* (baisse de 9,3%). C'est d'ailleurs par rapport à ces deux catégories d'erreurs que Mi manifestait le plus de difficulté avant la mise à l'essai du programme (mesure A : 14,6% d'omissions indues par rapport à la règle 2 et 6,6% d'utilisations incorrectes par rapport à la règle 1). Pour ce qui est des «*autres*» erreurs, ou bien leur pourcentage *augmente légèrement* entre les mesures A et C : 0,8% pour les omissions indues par rapport à la règle 1 et 0,6% pour les utilisations incorrectes par rapport à la règle 2, ou bien il *ne varie pas* : 3,8% d'omissions indues et 0% d'utilisations incorrectes de monèmes en fonction des «*autres règles*»¹³⁶.

¹³⁶ Présence d'un fonctionnel préposition ou subordonnant, complément obligé par le sens d'un monème verbal, prédicatoire et son actualisateur, éventuellement, sa détermination modale.

Analysons plus en détail les divers résultats, en utilisant également les données d'évolution (mesure B), pour mieux saisir le portrait des changements dans la performance syntaxique de Mi pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention.

D'abord, en regard de la **règle 1**, on constate que Mi ne fait *pas d'omissions indues* dans le texte de la mesure initiale (A : 0%), maintient cette performance à la mesure intermédiaire, tandis qu'il omet 0,8% d'actualisateurs du nom à la mesure finale. Ce dernier pourcentage reflète une seule erreur commise par le sujet dans un texte de 118 mots (131 "mots nécessaires"), le plus long des textes A, B et C. Cette faute se produit au moment de la transcription au propre de la phrase C24 (voir tableau XVII, p. 248; tableau repris, avec copie du texte correspondant, à l'annexe XVII, p. 432)¹³⁷. En effet, l'examen du premier jet du texte révèle que, dans le syntagme *la famille*, l'article avait bien été écrit; au cours de sa révision, Mi l'avait même relié au nom par un trait en indiquant au-dessus le genre et le nombre, comme dans l'exemple donné sur le schéma IVa) de la «Règle 1» et selon la procédure de «Révision» décrite dans le schéma IVb) (voir annexe XI, pp. 393-394). Que s'est-il passé? Vraisemblablement, après la transcription de la phrase C22 au propre, Mi commence à copier la phrase C23 avec le mot *Il*, mais poursuit en reprenant¹³⁸ au mot *famille* écrit dans une autre phrase du brouillon, immédiatement en dessous sur la ligne suivante, d'où l'énoncé : *Il famille apporte les fleurs*. Cependant, une fois tout le texte recopié,

¹³⁷ Le lecteur peut consulter l'**annexe XVII** (pp. 432-441) s'il veut référer à l'une des "reprises" des tableaux XV, XVI et XVII, c'est-à-dire des *grilles qui condensent une première fois les données* des trois mesures, ou s'il veut revoir les *copies des textes du sujet Mi* utilisés comme mesures. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe XVII.

¹³⁸ Il est plausible que Mi se soit arrêté de copier pour rechercher dans le dictionnaire le mot suivant *Il*, soit *téléphone*, qui est écrit correctement au propre et sur la version révisée (avec l'icone d'un petit cœur au-dessus pour indiquer son auto-correction), mais orthographié *télofene* au premier jet. À chaque mesure, nous avons pris la précaution de reprographier le premier jet de chacun des textes rédigés par les trois sujets. Après une épreuve, nous recueillions ensuite le brouillon révisé et la version définitive. Il est possible que Mi ait pris la peine de faire la correction de *téléphone* sur le brouillon au moment même de la mise au propre, car c'est un élève très méthodique dans l'application d'une procédure; il sait aussi que nous examinons toujours les brouillons des textes et valorisons les "traces" de révision et d'auto-correction.

Mi a dû se relire et constater l'omission d'au moins une des deux phrases non reproduites au propre, car il écrit *toute* la phrase C23 (*Il téléphone son docteur*) à la fin complètement de la version définitive (après la phrase C25), en la reliant par une flèche au point final de la phrase C22 afin d'indiquer son lieu d'insertion. La deuxième phrase manquante n'est pas du tout retranscrite. Au cours de ce dernier processus de correction, peut-être à cause d'une surcharge cognitive, Mi ne retire pas le pronom *Il*, inutile en C24, pour le remplacer par *La*, actualisateur du nom *famille*; il transgresse ainsi la règle 1.

Compte tenu de toutes ces considérations à propos de l'unique cas d'omission d'actualisateur du nom observé à la mesure finale, on peut conclure que, dans l'ensemble, les résultats des mesures A (0%), B (0%) **et** C (0,8%), reflètent le *maintien d'une bonne performance syntaxique* par rapport au respect de la règle 1.

L'apprentissage de cette règle s'est amorcé avant la mise à l'essai du programme, puisqu'il y a une baisse de 6,4% dans les pourcentages d'omissions d'actualisateurs du nom au cours de la préobservation du sujet (voir tableau IV, p. 143) : Mi a commis des fautes de ce type dans une proportion de 9,5% des "mots nécessaires" dans le texte écrit en septembre et de 3,1% dans le texte rédigé en octobre¹³⁹. Une autre baisse, de 3,1%, est aussi notée entre la fin de la préobservation et la mesure initiale. Comme dans le cas du sujet Ma, on pense que la fréquence des situations d'écriture proposées à la première étape dans le groupe de dysphasie 2^e cycle (supérieure à celle des productions réalisées dans le groupe de 1^{er} cycle d'où provient Mi), ainsi que l'évaluation formative faite dans le cadre de ces pratiques, *peuvent* avoir favorisé cet apprentissage assez rapide en début d'année. Par ailleurs, si de telles conditions ont été favorables à l'apprentissage de la «règle 1» par Mi, elles n'ont pas eu la même influence sur

¹³⁹ Au premier texte de la préobservation, contenant 35 mots, Mi fait 7 omissions indues, dont 4 actualisateurs du nom : $4 \div (35 + 7) \times 100 = 9,5\%$; au deuxième texte analysé, où l'on compte 128 mots, 5 actualisateurs du nom sont omis parmi les 32 omissions relevées : $5 \div (128 + 32) \times 100 = 3,1\%$.

l'apprentissage de la «règle 2» : pendant la même période, les omissions associées à la constitution de l'énoncé minimum des phrases ont augmenté de 8,3% entre les deux textes de la préobservation, puis de 3,5% entre le texte analysé en octobre et la mesure initiale.

Si l'apprentissage de la règle syntaxique «1» a débuté avant la mise à l'essai du programme d'intervention, il est fort plausible qu'il se soit approfondi grâce aux activités et au matériel d'accompagnement du module 1, ainsi qu'aux révisions guidées dans toutes les pratiques d'écriture du programme. En effet, entre les mesures A et B, le sujet Mi fait encore des omissions d'actualisateurs du nom au premier jet des textes produits pendant les pratiques d'écriture : 3 monèmes sur 20 actualisateurs requis à la pratique #2, 2 sur 6 à la pratique #3, 4 sur 15 à la pratique #4 et 2 sur 14 à la pratique #5. Cependant, quand il procède à une révision systématique des textes en suivant la procédure enseignée et représentée dans le schéma IVb), il corrige plusieurs de ces erreurs (par exemple, 3 ajouts à la pratique #4 et 1 ajout à la pratique #5).

Or, pour appliquer cette procédure explicite, Mi a dû apprendre des connaissances conditionnelles portant sur la reconnaissance du «nom» commun, du «déterminant» (actualisateur du nom) et de leur relation syntaxique dans la «règle 1», cela à travers les activités structurées du module 1. La phase I de découverte des différentes caractéristiques des deux concepts en jeu et de la règle 1 s'est avérée, par ailleurs, particulièrement difficile à vivre pour le sujet Mi, qui est toujours demeuré très passif¹⁴⁰ pendant cette partie des activités où les échanges verbaux en groupe jouent un rôle de premier plan. Les indices de passivité, voire de découragement, de Mi face à la tâche (comparaison

¹⁴⁰ À titre d'exemples, on note dès la première activité structurée qu'il ne lève pas la main, ne parle pas, a souvent la tête appuyée sur ses bras croisés (grille d'observation, activité #1.1, 12 novembre 1997), tandis qu'à l'activité #1.2, il lève la main deux fois seulement, a la tête souvent penchée sur ses bras (grille d'observation, 17 novembre 1997) et, à l'activité #1.3, il ne participe pas du tout à l'échange en groupe, même si on sollicite l'expression de ses idées (grille d'observation, 27 novembre 1997). À l'activité #1.4, il ne participe encore à peu près pas à la discussion; il n'intervient qu'une fois, pour faire remarquer que le point a été oublié à la fin d'une phrase présentée dans les exemples négatifs (grille d'observation, 9 décembre 1997).

d'exemples et contre-exemples et induction d'attributs essentiels d'un concept) n'échappent pas non plus aux autres élèves; à l'activité #1.3, le sujet Ma fait d'ailleurs remarquer à Mi qu'il "ne donne pas son idée" au groupe. Nous observons cependant que lorsqu'un autre élève ou l'enseignante l'invite à communiquer ses idées, ses "hypothèses", non seulement Mi ne s'implique pas plus, mais encore se retire-t-il davantage (soupirs, tête entre les bras sur son pupitre). Il vaut mieux ne pas le solliciter ouvertement car cela semble le renforcer dans son retrait. On a l'impression qu'il se sent incompetent dans ce type de tâche ou, du moins, qu'il ne veut pas "risquer" d'exprimer une idée qui pourrait être critiquée ou rejetée ensuite par le groupe¹⁴¹.

D'un autre côté, Mi s'engage assez activement, voire avec enthousiasme (activité #1.4), dans les autres phases des activités structurées. Son comportement est très différent lorsqu'il s'agit de reconnaître ou produire des exemples d'un concept ou d'une règle dont les caractéristiques ont déjà été découvertes et identifiées par les autres élèves de la classe ou précisées par l'enseignante. Ainsi, dans le journal de bord, nous faisons le constat suivant après l'activité #1.3 : "Mi ne participe pas aux discussions, semble dépassé par les nombreux concepts auxquels d'autres (élèves) réfèrent et par des remarques sur la position des déterminants. Il réalise cependant les tâches de classification et invention avec assez de succès". Après l'activité #1.4, on note même que "non seulement Mi participe avec enthousiasme (aux phases II et III), mais que sa compréhension et son respect de la règle 1 sont manifestes". Tout au long de la mise à l'essai du programme, l'attitude d'engagement dans les tâches des activités de structuration demeurera ainsi contrastée entre la phase de découverte et les autres phases d'une activité d'acquisition systématique.

¹⁴¹ On rappelle pourtant régulièrement au groupe la règle de fonctionnement selon laquelle chacun a le droit de se tromper et de changer d'idée. Par ailleurs, on sait que Mi est toujours plus actif dans les tâches individuelles que collectives et que, selon son histoire individuelle (voir pp. 238 et 241), il aime être en parfait contrôle dans une activité; quand il joue, c'est pour gagner. Dans le même ordre d'idée, on a remarqué que Mi ne fonctionne pas bien en dyade (activité #2.4) quand son compagnon comprend ou exécute les tâches plus rapidement que lui. Il cesse de s'impliquer dans l'équipe et devient vite passif.

Puisqu'au fil des diverses activités de structuration et de pratique d'écriture Mi reconnaît assez bien les cas exemplifiant les concepts du «nom»¹⁴² et du «déterminant»¹⁴³, qu'il peut également réviser des exemples produits par l'enseignante ou par lui en regard du respect de la règle 1 (voir p. 259), nous en venons à conclure que les activités de structuration ont aidé cet élève à apprendre des connaissances conditionnelles et déclaratives (reconnaissance et dénomination), de même que procédurales explicites (révision systématique) sur ces concepts et la règle en question, même s'il n'a pas démontré qu'il pouvait en inférer lui-même les attributs. En somme, tout se passe comme si, dans son processus d'apprentissage, Mi avait bénéficié de l'apport des idées des autres élèves, plus "experts" que lui, dans les interactions verbales de la phase I, puisqu'aux phases suivantes le sujet peut utiliser de façon pertinente de nombreuses informations apportées précédemment par le groupe¹⁴⁴.

Pour ce qui est de l'évolution de la performance de Mi par rapport au choix d'actualisateurs du nom appropriés, celle-ci s'améliore après la mise à l'essai du programme; en effet, l'examen de la figure 15.2 (p. 251) laisse voir une **diminution de 4,9% des utilisations incorrectes** de ces monèmes par rapport aux mots écrits dans les textes des mesures initiale (6,6%) et finale (1,7%). Le progrès est davantage mis en évidence par l'histogramme de la figure 15.3 (p. 252) qui montre un écart, à la baisse, de 19,7% entre les mesures A (28%) et C (8,3%) lorsque les pourcentages d'erreurs sont calculés par rapport au nombre d'actualisateurs requis dans un texte. Cette dernière figure fait ressortir également à quel point l'amélioration du choix des actualisateurs du nom s'est

¹⁴² Ainsi, pendant la révision guidée, Mi reconnaît 79% (15/19) des noms communs qu'il a écrits à la pratique #2, 80% (12/15) à la pratique #4 et 71% (10/14) à la pratique #5.

¹⁴³ Mi identifie 79% des déterminants de son texte à la pratique d'écriture #2 et 85% (11/13) à la pratique #5.

¹⁴⁴ À titre d'exemple, alors qu'il adopte un comportement "passif" pendant la première activité du module 1, portant sur le concept de «mot écrit», on observe dès la première pratique d'écriture suivante (pratique #1) l'influence positive de l'activité sur l'habileté de Mi à bien séparer les unités mots dans son texte. Il a immédiatement transféré l'apprentissage d'une des caractéristiques découverte par les autres élèves : la séparation des mots au moyen d'un espace.

effectuée surtout vers la fin de la mise à l'essai du programme d'intervention, c'est-à-dire entre les mesures B (25% d'erreurs) et C (8,3% d'erreurs) : il y a alors chute de 16,7% des utilisations incorrectes en fonction de la règle 1, alors qu'entre les mesures A et B elle n'est que de 3%.

Plusieurs moyens sont mis en place dans le programme pour amener les élèves à mieux choisir les actualisateurs du nom dans leurs textes. Ainsi, la procédure enseignée pour réviser si la règle de présence obligée de l'actualisateur du nom est respectée inclut une vérification du choix du genre et du nombre de l'actualisateur en fonction du nom déterminé (voir schémas IVa et IVb). La «liste des déterminants» (schéma IIIb) à laquelle les jeunes scripteurs peuvent référer au cours des activités structurées #1.3 (concept du «déterminant») et #1.4 («règle 1»), ainsi que pendant les pratiques d'écriture #2 et suivantes, présente, quant à elle, une variété de choix d'actualisateurs catégorisés en fonction de leur genre et leur nombre, des cas d'élision et d'amalgame (avec les prépositions *à* et *de*), de même que des divers types¹⁴⁵ (articles définis et indéfinis, adjectifs possessifs, démonstratifs et numéraux). Plusieurs fiches proposent aussi, dans le cadre des activités #1.3 et #1.4, des tâches de production et de révision d'énoncés ou de phrases qui demandent à l'élève d'être attentif au choix de l'actualisateur mis en présence d'un nom commun dans un contexte donné.

Cependant, pour le sujet Mi, c'est la mise à l'essai de la dernière partie du programme d'intervention, après la mesure intermédiaire, qui paraît avoir été la plus déterminante pour l'amélioration de sa performance au niveau de l'utilisation correcte des actualisateurs du nom. Cette partie correspond au module 3 : exercices de révision systématique d'application des règles 1 et 2 dans des textes préparés (activités #3.1 et #3.2), et aux deux dernières pratiques d'écriture. Le sujet recourt encore aux schémas identifiés plus haut, mais dans des contextes plus complexes et ouverts, où le transfert semble s'accomplir.

¹⁴⁵ On y retrouve ce que Martinet (1995) nomme, par rapport aux articles, les «assimilés».

Effectivement, dans le choix de l'actualisateur d'un nom, Mi tient compte du *genre* du nom et de sa détermination par le *nombre pluriel*, de même que des conditions d'*élision* surtout à la fin du programme d'intervention (4 erreurs à la mesure A, 3 erreurs à la mesure B et 1 erreur à la mesure C; voir les tableaux XV, XVI et XVII, pp. 246-248). Cependant, le processus d'apprentissage paraît déjà engagé pendant la réalisation des deux premiers modules : Mi *identifie* et *corrige* une erreur de genre et une autre d'*élision* à la pratique #2, puis encore une faute d'*élision* à la pratique #4. Par contre, à la pratique #6, il commet 2 erreurs de genre et sa révision ne conduit à aucune modification. Finalement, dès le premier jet rédigé à l'épreuve finale, le texte de Mi ne présente plus aucune utilisation incorrecte d'actualisateurs du nom reliée au genre, au nombre ou à l'*élision*.

Par ailleurs, tout au long de la mise à l'essai du programme, une difficulté demeure : le choix d'un actualisateur *amalgamé à une préposition*. On voit que ce problème reste non résolu pour Mi car, dans chacune des mesures, tous les cas d'amalgames, requis par le contexte et pour lesquels le sujet a écrit un actualisateur, sont l'occasion d'erreurs de type "utilisations incorrectes" (2 cas en A, 2 cas en B et 1 cas en C). Dans ces cas, Mi écrit un article défini (*les* ou *le*) sans l'amalgamer à une préposition *de* (omise). Il faut dire que le module #4 devait traiter de la présence et du choix des fonctionnels prépositions, mais n'a pas été construit et que Mi n'a donc pu bénéficier d'un enseignement systématique portant, en partie, spécifiquement sur les amalgames.

Examinons maintenant les résultats obtenus par Mi en fonction de la **règle 2**. La figure 15.2 (p. 251; figure reprise à l'annexe XVIII) fait ressortir que, parmi les toutes erreurs syntaxiques sélectionnées dans la mesure initiale, **les plus importantes** quantitativement, soit *14,6% des mots nécessaires*, sont les **omissions indues de monèmes servant à former l'énoncé minimum** des phrases (actualisateur de prédicat, prédicat et, éventuellement, détermination par une modalité s'il s'agit d'un prédicat verbal). La mise en rapport des figures 15.2 et 15.1 (p. 251) permet aussi de voir qu'immédiatement

avant la mise à l'essai du programme, les omissions associées à la règle 2 composent la majeure partie de *toutes* les omissions indues (comptant pour 18,5% des mots nécessaires, selon la figure 15.1). On sait que l'élimination ou la réduction des omissions indues de constituants d'énoncés minimums importe grandement dans le développement de la compétence syntaxique de Mi : la «règle 2» est à la base de la construction des phrases en syntaxe française (à l'oral et à l'écrit) et son respect correspond à un critère d'évaluation (sommatif) de la performance syntaxique des élèves à tous les degrés du primaire (Gouvernement du Québec, 1997).

Or, les erreurs d'omission commises par Mi en fonction de «R2», proportionnellement les plus importantes dans la mesure A, sont celles par rapport auxquelles on observe les **changements les plus grands** après la mise à l'essai du programme d'intervention, si on tient compte de l'ensemble des mots (nécessaires ou écrits) d'un texte : **baisse de 9,3%** de ce type d'erreurs (14,6 % à la mesure A contre 5,3% à la mesure C; voir figure 15.2, p. 251). Il s'agit d'un **nette amélioration** si on considère aussi qu'avant la mise à l'essai du programme, les pourcentages d'erreurs de ce type avaient augmenté de 8,3%¹⁴⁶ entre les deux moments de la préobservation et encore de 1,5% entre le deuxième texte de la préobservation et la mesure initiale A. Quand ces omissions indues sont mises en rapport, non pas avec tous les “mots nécessaires au texte”, mais, comme le schématise la figure 15.3 (p. 252), uniquement avec les “mots requis pour constituer les énoncés minimums” d'un texte, les taux d'erreurs montrent un écart de 19,3% entre la mesure A (32,8%) et la mesure C (13,5%)¹⁴⁷, c'est-à-dire qu'il y a *plus de la moitié moins d'erreurs* de ce type après la mise à l'essai du

¹⁴⁶ Au premier texte de la préobservation, contenant 35 mots, Mi fait 7 omissions indues, dont 2 constituants d'énoncé minimum : $2 \div (35 + 7) \times 100 = 4,8\%$; au deuxième texte analysé, où l'on compte 128 mots, 21 constituants manquent parmi les 32 omissions relevées : $21 \div (128 + 32) \times 100 = 13,1\%$.

¹⁴⁷ Parmi les 58 mots requis dans les énoncés minimums de la mesure initiale, Mi en omet 19 : 11 actualisateurs de prédicat, dont 3 présentatifs, 2 prédicats et 6 auxiliaires participant à la détermination de prédicats verbaux par l'aspect parfait ou passé composé (voir grille du tableau XV, p. 246). À la mesure finale, parmi les 52 mots requis dans les énoncés minimums, Mi en omet 7 : 4 actualisateurs de prédicat, dont 1 présentatif, 2 prédicats et 1 auxiliaire dans la détermination d'un prédicat verbal.

programme qu'avant¹⁴⁸. On constate aussi que cette **amélioration de 19,3%**, sensiblement du même ordre de grandeur que celle réalisée au niveau des utilisations incorrectes de monèmes en regard des actualisateurs requis par la règle 1 (baisse de 19,7%, entre les mesures A et C, selon la figure 15.3), ne correspond pas à un changement de performance apparu uniquement à la fin de la mise à l'essai du programme d'intervention. En effet, dès la mesure intermédiaire, Mi a diminué de 19,5% ses omissions calculées par rapport aux mots requis par la règle 2 (32,8% d'erreurs en A et 13,3% en B). Ensuite, le sujet maintient sa performance, ou à peu près (légère hausse de 0,2% d'erreurs entre B et C).

En somme, compte tenu des baisses d'erreurs constatées et du fait qu'avant la mise à l'essai du programme d'intervention la préobservation révélait plutôt une hausse des omissions en fonction de la règle 2 dans les textes analysés, on peut conclure à un **changement positif majeur dans la performance** de Mi, signe d'une **amélioration de sa compétence syntaxique**. La réduction de 9,3% de ces omissions par rapport à l'ensemble des mots nécessaires à un texte (figure 15.2, p. 251) contribue à faire tendre la performance syntaxique de Mi vers le seuil de réussite de 4% d'erreurs (par rapport au nombre de mots écrits) fixé pour les épreuves d'écriture de 2^e année au primaire. C'est aussi une baisse importante si on la compare à l'écart de 2,5% de fautes syntaxiques qui permet, dans le cadre d'une épreuve sommative en 2^e année, de distinguer les scripteurs compétents en syntaxe (4% d'erreurs) de ceux qui ne le sont pas du tout (plus de 6% d'erreurs) (Gouvernement du Québec, 1997) (voir p. 255, note 135).

Chez le sujet Mi, deux phénomènes peuvent être mis en relation avec l'amélioration de sa performance quant à la réduction des omissions indues reliées à la règle 2 : la *surgénéralisation* dans l'apprentissage de la présence obligée des constituants de l'énoncé minimum et l'*augmentation des erreurs de*

¹⁴⁸ Soit une diminution de plus de 16%, la demie des 32,8% d'erreurs à la mesure initiale.

type “*utilisations incorrectes*” quand le taux de *présence* des constituants commence à augmenter.

D'abord, ce sont les données relatives à la “*présence indue*” de monèmes (codée «n»), recueillies aux trois mesures de la performance de Mi, qui permettent d'inférer l'hypothèse de la **surgénéralisation** des conditions d'application de la règle 2. Déjà, à la mesure initiale (tableau XV, p. 246; repris à l'annexe XVII), Mi écrit 2 monèmes verbaux en A9 qui ne jouent aucun rôle prédicatif (ni aucun autre rôle), tandis qu'à la mesure intermédiaire (tableau XVI, p. 247) il ne produit aucun monème inutile et, à la mesure finale (tableau XVII, p. 248), il écrit inutilement 6 “constituants” d'énoncés minimum parmi les 9 monèmes dont la présence est jugée syntaxiquement inutile. Il s'agit là d'un type d'erreurs qui fait partie des fautes prises en compte dans l'évaluation sommative de la compétence syntaxique des scripteurs au primaire¹⁴⁹ et l'augmentation de ces erreurs vient *modérer la valeur accordée à la diminution des omissions indues en fonction de R2* après la mise à l'essai du programme d'intervention.

Des indices de surgénéralisation avaient déjà été remarqués dans divers textes produits par Mi avant l'élaboration du programme; il employait inutilement, de façon non pertinente, des tournures du type “dit un tel” relevant du dialogue, probablement apprises à l'écoute d'histoires lues par sa mère et devenues une sorte de stéréotype utilisé dans les textes narratifs mettant en scène divers personnages. On trouve d'ailleurs encore 3 erreurs de ce type (notées “«n» dit”) dans la mesure finale (en C1, C2 et C3 du tableau XVII, p. 248). Dans ces cas, le monème inutile “dit” doit être considéré comme un “faux prédicat”. Cette tendance à la surgénéralisation semble bien présente chez Mi

¹⁴⁹ "Tout groupe du nom (GN), qu'il soit en position sujet ou complément et tout groupe du verbe (GV) doit comprendre des éléments obligatoires pour que la phrase soit compréhensible et respecte les règles de construction de la langue française. Outre la présence des éléments obligatoires, l'ordre des mots doit être correct et la relation doit être correctement établie entre les mots d'un groupe. De plus, il n'y doit **pas** y avoir de mot répété ou dont la **présence** est **inutile**" (Gouvernement du Québec, 1997, p. 17) (le caractère gras est de nous).

au cours de l'apprentissage systématique de la règle 2 et de sa procédure de révision. En effet, alors que Mi *augmente le nombre de modifications* (correctes ou non) par ajout (codé «+») ou retrait (codé « - ») de monèmes au cours de la révision de la règle 2 dans les textes des mesures B et C (0 correction en A pour R2, 2 corrections en B et 8 corrections en C), il *augmente le nombre de monèmes inutiles* en regard de la règle 2. On constate par exemple qu'à la mesure finale (voir tableau XVII, p. 248), Mi a ajouté inutilement 3 actualisateurs de prédicat pendant sa révision : 2 présentatifs *Voici* (en C2 et C7) et le sujet nominal *Il* (en C24). Un processus métacognitif de recherche d'amélioration de la syntaxe des phrases est bien à l'œuvre, mais le sujet ne maîtrise pas encore parfaitement les conditions d'application de la règle 2; le présentatif *voici* semble devenir pour lui un nouveau stéréotype.

En bref, le progrès dans la réduction des omissions indues en fonction de la règle 2 peut être relié à l'acquisition de connaissances *explicites* sur cette règle et au processus cognitif de *généralisation* sous-jacent (reconnaissance des conditions ou composantes de la règle), mais, parallèlement, le sujet Mi fait preuve de *surgénéralisation* pendant cet apprentissage.

Un deuxième phénomène attire notre attention. L'examen comparatif des résultats présentés dans les figures 15.2 (p. 251) et 15.3 (p. 252) amène à faire le constat suivant : alors que les pourcentages d'**omissions indues** par rapport à la **règle 2 diminuent** à la *mesure intermédiaire*, les pourcentages représentant les erreurs de type **utilisations incorrectes** de monèmes en fonction de cette règle **augmentent**. Ainsi, par rapport à l'ensemble des mots du texte, la figure 15.2 laisse voir une diminution des omissions indues entre A et B de 10,6% (des mots nécessaires), tandis que l'augmentation des utilisations incorrectes est de 2,9% (des mots écrits). Lorsqu'on ne considère que les mots requis ou écrits en regard de la règle 2, comme le schématise la figure 15.3, la baisse d'omissions indues entre A et B est de 19,5%, alors que les utilisations incorrectes augmentent dans une proportion de 10,3%. Par contre, à la fin du programme d'intervention, la *mesure finale*

montre une **baisse** des pourcentages d'**utilisations incorrectes** par rapport à la mesure B (baisse de 2,3% selon les résultats de la figure 15.2 et de 8,7% selon les résultats de la figure 15.3), tandis que les pourcentages d'*omissions indues augmentent faiblement* (1,3% d'après la figure 15.2) ou *se stabilisent* (autour de 13% selon la figure 15.3).

Le profil d'apprentissage qu'on peut vraisemblablement tirer de l'analyse comparative de résultats obtenus aux différentes mesures en fonction de la règle 2 est le suivant : le sujet Mi *apprend d'abord à rendre **présents** les monèmes* requis pour constituer les énoncés minimums de ses phrases sans se préoccuper de la justesse de ses choix (diminution des omissions et augmentation des utilisations incorrectes entre les mesures A et B), *ensuite il apprend à faire des **choix plus appropriés** de monèmes* à mettre en présence dans les énoncés minimums (diminution des utilisations incorrectes entre B et C)¹⁵⁰.

Il semble justifié d'avancer que, chez Mi, l'amélioration des choix de monèmes par rapport à R2 est tributaire, pour une part, de l'apprentissage de la reconnaissance des monèmes verbaux et de leur détermination ou non par une modalité, en particulier par le mode infinitif. En effet, on constate que les deux utilisations incorrectes de monèmes relevées dans la mesure initiale correspondent à des fautes de détermination de prédicats verbaux à sujet par le mode infinitif (voir C13 et C17, tableau XV, p. 246), mode dit «non personnel»; l'emploi de ce mode ne permet pas à la forme du monème discontinu de la «personne» et du nombre du sujet de s'agglutiner à la fin du verbe («finale du verbe»). Étant donné cette erreur rencontrée dans les textes de Mi, erreur qui correspond d'ailleurs pour ce jeune élève dyspraxique au transfert d'une faute commise régulièrement à l'oral (voir p. 240 sur l'emploi fautif de la forme infinitive), nous avons insisté dans le programme d'intervention sur la

¹⁵⁰ Ce portrait d'évolution tracé par rapport à l'apprentissage de la règle 2 est différent de celui qu'on a fait de Ma (p. 234) : ce dernier apprend *concurrentement* à faire des *choix appropriés* quand il met en *présence* des monèmes permettant de constituer les énoncés minimums de ses phrases.

discrimination et la production appropriée de «verbes à l'infinitif» et de «verbes conjugués» au cours des activités #2.3 («sujet») et #2.4 («règle 2»), des activités #3.1 et #3.2¹⁵¹ de révision systématique de textes préparés par l'enseignante, ainsi que dans les représentations schématiques des rapports entre un sujet et un verbe (schémas VII et VIIb, sur les finales possibles d'un verbe conjugué) et de la règle 2 (schémas VIII et VIIIb).

À la mesure intermédiaire (voir tableau XVI, p. 247), c'est-à-dire avant les activités du module 3, parmi les 4 utilisations incorrectes de monèmes faites en fonction de la règle 2, Mi a encore déterminé deux fois des prédicats verbaux à sujet au moyen du mode infinitif (en B4 et B6), alors que son texte de 83 mots est plus court que celui de la mesure A (106 mots). En outre, on ne trouve aucun indice de correction de ce type de faute (trace sur le brouillon ou différence entre brouillon et propre). Plus tard, lors de la pratique d'écriture #6, on note encore la persistance de l'utilisation incorrecte du mode infinitif : au premier jet, parmi les 11 prédicats verbaux, 5 verbes sont déterminés par ce mode. Cependant, Mi corrige 4 erreurs en retirant les monèmes de l'infinitif au cours de la révision faite à l'aide des schémas VIIIb) («Règle 2 : révision»), VII («Sujet») et VIIb) («Aide-mémoire des finales possibles de verbes conjugués»).

Enfin, à la mesure finale, on relève une seule erreur de détermination d'un prédicat verbal à sujet par le mode infinitif, en C3, parmi les 3 utilisations incorrectes de monèmes en fonction de la règle 2. Cette faute (*Le chat courir*) est d'ailleurs commise au moment de la mise au propre du texte de 118 mots. Au premier jet, Mi avait écrit le monème verbal nu avec une finale de 3^e personne du singulier (*court*), puis, sans qu'on sache pourquoi, il avait effacé la finale “t” à la révision, en écrivant au-dessus du verbe les lettres “V.C.” pour indiquer qu'il s'agissait d'un verbe conjugué. Par ailleurs, il a procédé à une correction pertinente dans la première phrase du texte : après le premier jet, Mi a

¹⁵¹ Parmi les 45 erreurs à corriger sur les fiches #3.1 et #3.2, on compte 9 prédicats verbaux mis indûment à l'infinitif, qui doivent plutôt être «conjugués» (temps, mode personnel, aspect).

retiré le monème infinitif du prédicat verbal de cette phrase (*voire*, codé « - » en C1); il lui adjoint ensuite une finale “s”, alors que le sujet est à la 3^e du singulier.

Somme toute, même si Mi n'écrit pas toujours correctement la finale des verbes conjugués à un temps simple ou des auxiliaires d'un temps composé, il semble bien que, pour une bonne part, il ait fait l'apprentissage de la règle selon laquelle un prédicat verbal à sujet ne peut être déterminé par un mode infinitif. Il est plausible que cet apprentissage ait été favorisé par celui de la règle d'accord des verbes «conjugués» (temps simples ou auxiliaires) avec leur sujet, règle incluse dans les objets d'étude du deuxième module du programme d'intervention, quoique nous sachions bien qu'elle ne fait partie ni des objectifs visés dans le programme de français en 2^e année du primaire¹⁵², ni des critères de correction utilisés dans l'évaluation sommative des scripteurs de ce niveau (Gouvernement du Québec, 1997).

On a pu observer que, dans la mesure initiale, Mi a écrit correctement la finale de 7 des 16 verbes qu'il a conjugués, tandis qu'à la mesure finale, il en orthographie correctement 17 sur 19, excluant les 3 monèmes inutiles “*dit*” (voir les textes en annexe XVII, p. 432). Les deux fautes commises dans la dernière mesure se trouvent en C1 : *Le chat vois* et en C25 : *Il vi*. À la révision, Mi a laissé des traces (lettres “V.C.”) de l'identification d'un bon nombre de verbes conjugués (12 verbes) et de leur rapport avec un actualisateur sujet (trait unissant le verbe au sujet). Notons qu'un seul monème, “*sont*” en C23, a été faussement identifié comme verbe conjugué, mais Mi l'a écrit avec une finale de verbe à la 3^e personne du pluriel.

Nous pensons qu'en aidant l'élève à limiter ses choix de finales pour un prédicat verbal à sujet, comme on le fait à l'aide du support visuel du schéma VIIb) («Aide-mémoire des finales possibles pour un verbe conjugué»), on le soutient en même temps dans le rejet de finales correspondant à des monèmes

¹⁵² Il s'agit d'un objectif visé à partir de la 3^e année.

du mode infinitif, comme «ir», «oir» ou «er». Mais encore faut-il que, dans son texte, l'élève *reconnaisse* être en présence d'un verbe, avant de se questionner sur sa finale, pour ensuite identifier le sujet, sa personne et son nombre, et effectuer un choix approprié dans l'éventail des possibilités de finales de verbes conjugués.

Or, pour Mi, l'apprentissage des concepts de «verbe» et de «sujet» n'a pas été facile (voir p. 268). Lors de la mise à l'essai du module 2, il adopte un comportement similaire à celui observé pendant les activités structurées du premier module portant sur les concepts et relations associés à la règle 1. Mi ne s'implique pas activement dans la phase I d'inférence et découverte des attributs essentiels des concepts sous-jacents à la règle 2 (selon les grilles d'observation des activités #2.1, #2.2, #2.3 et #2.4 : pas d'intervention verbale ou exceptionnellement, ne lève pas la main pour demander la parole, tête souvent appuyée sur les bras et le pupitre, corps affaissé). Cependant, il en est autrement au cours des autres phases des activités, en particulier à partir de l'activité #2.2; que ce soit dans le cadre d'un travail individuel, en groupe ou en dyade (sauf avec l'élève Jo), Mi est alors actif dans les tâches à accomplir.

Il éprouve par ailleurs beaucoup de difficulté à se faire une représentation mentale des concepts et à produire des exemples sur demande. En effet, à la phase II des activités ou bien il est hésitant à faire des choix pour discriminer des exemples positifs et négatifs (activité #2.1), ou il discrimine des exemples sans égard au contexte et en ne tenant compte que d'une caractéristique à la fois. À titre d'exemples, il identifie des noms désignant des actions en tant que verbes (*la course*) et il considère certains verbes à l'infinitif (*connaître*) ou certains noms (*marche*) comme des verbes «conjugués» à cause d'une finale en «e» (grille d'observation de l'activité #2.4); on reconnaît là des indices d'une surgénéralisation de sa part. Mi éprouve aussi des difficultés à produire (phase III) des exemples en contexte très structuré; ainsi, il ne réussit que la moitié de la tâche de production de verbes (à l'infinitif, puis conjugués dans des phrases) à partir d'images (fiches 2.2.2c et 2.2.2c suite, à l'activité #2.2).

Pour cet élève, l'apprentissage tant de la reconnaissance des monèmes verbaux et de leur détermination éventuelle par un monème du mode infinitif (connaissances conditionnelles nécessaires à l'application de la procédure de révision de la règle 2), que de l'utilisation correcte des prédicats verbaux à sujet, paraît se réaliser surtout après la mesure intermédiaire, pendant les pratiques d'écriture #6 et #7 et la mise à l'essai du module 3 de «révision» (fiches #3.1 et #3.2), avec le soutien des divers schémas introduits pendant le module 2 et utilisés comme rappels de connaissances ou guides de révision. C'est à la suite de ces activités que l'on constate, entre les mesures B et C, une diminution de 8,7% des “utilisations incorrectes” de monèmes en fonction de la règle 2 et en regard des mots requis par cette règle (voir figure 15.3, p. 252)¹⁵³.

Il n'en reste pas moins qu'à la mesure finale, Mi commet proportionnellement davantage de fautes de ce type qu'à la mesure initiale (hausse de 0,6% par rapport à l'ensemble des mots écrits dans un texte, selon la figure 15.2, p. 251, et de 1,6% par rapport aux mots écrits pour former les énoncés minimums, selon la figure 15.3).

Cette augmentation peut vraisemblablement être liée à au moins trois facteurs : la diminution des omissions indues en fonction de R2 (donc davantage d'occurrences de constituants d'énoncés minimums, voir pp. 267-268), un apprentissage incomplet quant au choix d'un monème de la classe des pronoms employé en fonction sujet (1 erreur de personne en C7 et 1 erreur de genre en C23)¹⁵⁴ et un apprentissage de connaissances procédurales “fragile”, pas encore complètement automatisé, en ce qui concerne la détermination des prédicats verbaux à sujet. Ce dernier facteur pourrait expliquer qu'une surcharge cognitive ait amené Mi à commettre, au moment de la mise au propre

¹⁵³ Chez Mi, la réduction des utilisations incorrectes de monèmes par rapport à la règle 1 s'est aussi produite à la fin de la mise à l'essai du programme (voir p. 262 et figure 15.3, p. 252).

¹⁵⁴ De telles fautes ne sont cependant pas prises en compte dans les critères de correction de la syntaxe à une épreuve sommative d'écriture en 2^e année (Gouvernement du Québec, 1997).

du texte de la mesure C, l'unique erreur reliée à l'emploi incorrect de l'infinitif¹⁵⁵. Il ne faut pas négliger le rôle possible de la surcharge cognitive dans la performance syntaxique de cet élève dyspraxique. Compte tenu de ses troubles syntaxiques graves au niveau du langage oral (pp. 238-240) et de la complexité des connaissances *explicites* visées par le programme mis en place, on comprend aisément la difficulté posée par le *transfert* et, ultimement, l'*automatisation* de savoirs-faire sur les règles 1 et 2 en situation d'écriture. Or, à la fin du programme d'intervention, Mi paraît ne pas avoir complètement automatisé les connaissances procédurales sur ces règles; sa mémoire de travail, sollicitée alors par un traitement *conscient* de ces savoirs et par plusieurs autres aspects de la production écrite, a pu facilement se trouver en situation de surcharge cognitive, non seulement au premier jet du texte C, voire à l'étape de révision¹⁵⁶, mais aussi au moment de la mise au propre.

Pour conclure l'analyse de la performance syntaxique de Mi aux différentes mesures, on remarque (voir figure 15.2, p. 251) la *stabilité* des résultats obtenus relativement aux «**autres règles**» avant et après la mise à l'essai du programme : on compte 3,8% d'omissions indues (des fonctionnels - prépositions *à, de* et subordonnant *que* - et des compléments obligés nominaux) et 0% d'utilisations incorrectes de monèmes aux mesures A et C. Par contre, il y a augmentation passagère de 1,2% d'utilisations incorrectes et de 8,3% des omissions à la mesure B. Cette dernière hausse paraît liée directement au *nombre élevé de subordonnées produites dans le texte B* (1 seule en A, aucune en C et 5 en B, dont 3 "conjonctives" et 2 relatives; voir tableau XVI, p. 247). Dans ces subordonnées du texte B, Mi commet 8 omissions reliées aux «autres règles», soit 8,6% d'omissions «autres», dont 3 subordonnants et 2 relatifs (5,4%).

¹⁵⁵ Cette erreur fait d'ailleurs basculer les résultats en faveur d'une *augmentation* des utilisations incorrectes après la mise à l'essai du programme d'intervention. Sans cette erreur commise en C, le pourcentage d'utilisations incorrectes en fonction de R2 et des mots écrits en regard de cette règle serait de 4,4% plutôt que de 6,7% (voir figure 15.3, p. 252). Il y aurait alors *diminution* de 0,7% d'erreurs de ce type par rapport à la mesure A (5,1% d'erreurs).

¹⁵⁶ Pour contrer le plus possible la surcharge cognitive, on favorise d'ailleurs une révision séquentielle du texte chez les élèves dysphasiques de 1^{re}, 2^e ou 3^e année, après le premier jet et un aspect à la fois.

5.3 Étude de cas pour le sujet Wi

5.3.1 *Histoire et caractéristiques individuelles du sujet Wi*

Le sujet «Wi» est un jeune garçon né en mars 1986. Il est âgé de 10 ans 6 mois lorsqu'il arrive dans la classe de dysphasie 2^e cycle, en septembre 1996, et il a 11 ans 8 mois au moment où sa compétence syntaxique en écriture est évaluée, le 4 novembre 1997, dans le cadre de l'épreuve de rédaction utilisée comme mesure initiale.

Wi n'est pas passé par la classe de dysphasie 1^{er} cycle avant de faire partie du groupe de 2^e cycle. C'est qu'auparavant il fréquentait une classe régulière, dans une autre commission scolaire de la Montérégie, et recevait des services en orthopédagogie, alors que ses difficultés graves d'apprentissage en français n'avaient pas encore été associées à un trouble dysphasique. Dans le cas de Wi, son histoire individuelle et scolaire n'est pas aussi documentée que celles des sujets Ma et Mi.

Wi est le deuxième enfant d'une famille chinoise de trois enfants dont la langue maternelle est le cantonnais; il vit avec ses deux parents, son frère et sa soeur dans une petite ville en banlieue de Montréal. On parle toujours le cantonnais à la maison; le frère aîné parle aussi l'anglais et comprend un peu le français. Mis à part une grossesse difficile signalée par la mère¹⁵⁷, la naissance et la période néonatale de Wi sont normales.

Depuis sa petite enfance, Wi est généralement en bonne santé même si, plus jeune, il a fait quelques otites. Ses parents le perçoivent comme un enfant agité, pas très obéissant, qui parle peu et n'aime que jouer. Avant qu'on ne

¹⁵⁷ Les informations fournies par la mère l'ont été par l'entremise d'une interprète car Madame ne parle que le cantonnais; elle peut comprendre quelques mots d'anglais, mais ne parle ni ne comprend le français. Le père, qui ne parle pas français non plus, n'a jamais eu de contact avec l'école. Les deux parents ont complété une scolarisation de niveau primaire en Chine.

diagnostique sa dysphasie, à l'âge de 9 ans 10 mois, et même pendant l'année qui a suivi l'identification de ce trouble de langage, la mère de Wi le croit déficient intellectuel. Elle n'a pas confiance en ses capacités et ne peut mentionner aucun point positif à son sujet. Elle reconnaît par ailleurs que l'acquisition du langage, en cantonnais, a été difficile pour son fils, que ses premiers mots ne sont apparus que vers 3 ans et qu'il cherche encore ses mots lorsqu'il lui parle.

C'est à l'école, à son entrée en maternelle en septembre 1991, que Wi commence à apprendre le français. L'année suivante (1992-1993), il est en classe de 1^{re} année régulière, mais il échoue et doit reprendre son année (1993-1994). On le retrouve en 2^e année régulière en 1994-1995 et il reçoit alors de l'aide en classe-ressource de français, à raison de 10 périodes par semaine. Dans un rapport d'évaluation neuropsychologique rédigé l'année suivante (février 1996), on mentionne que son enseignante de 2^e année avait noté des difficultés en communication orale et écrite, qu'elle trouvait son attention "courte" (mais sans comportement hyperactif), sa calligraphie "belle" et ses travaux "propres". On y apprend également qu'en janvier 1995, Wi est évalué en psychologie par la psychologue scolaire, assistée d'une interprète. Cette évaluation amenait à conclure à une intelligence non verbale normale avec un potentiel intellectuel verbal, en cantonnais, situé au niveau de la moyenne basse. Les résultats étaient interprétés comme le reflet d'un manque de stimulation à la maison. On recommandait alors un suivi en orthophonie et en ergothérapie, ainsi que la poursuite d'une intervention de la travailleuse sociale pour encourager les parents à stimuler davantage leur enfant et à le rendre plus autonome. Nous ne trouvons, dans le dossier de Wi, aucun indice que ces recommandations ont eu une suite. Toutes les informations précédentes sont les seules dont nous disposons pour documenter les premières années de scolarisation du sujet Wi.

Pendant l'année 1995-1996, Wi est placé dans un groupe de 3^e année régulière et reçoit des services intensifs d'orthopédagogie (une heure par jour) en ce qui concerne ses apprentissages en français. Le bulletin scolaire mentionne d'ailleurs qu'en "français", Wi est évalué par l'orthopédagogue et en fonction

d'objectifs de “niveau 1^{re} année” (ajouté à la main, à côté des cases relatives à la lecture et à l'écriture). Contrairement à l'évaluation faite dans les autres matières, celle du français ne s'exprime pas au moyen d'un système de cotation à cinq paliers, symbolisés par les lettres A à E, où C correspond au jugement selon lequel l'élève atteint les exigences fixées, D est associé au fait que l'élève éprouve des difficultés et E indique que l'élève a de sérieuses difficultés. Les jugements portés tout au cours de l'année sur les apprentissages de Wi en français sont plutôt exprimés, dans ce bulletin, uniquement à partir de trois entrées : AC, pour «acquis», EP pour «en progression» et NA pour «non acquis». On peut présumer que, selon ce système de codage, une performance jugée «en progression» est en deçà du seuil de réussite ou du niveau d'atteinte des exigences fixées.

Quoiqu'il en soit, le bulletin de Wi indique qu'en lecture, en juin 1996, cet élève *a acquis* la “reconnaissance des lettres de l'alphabet” et “des mots lus fréquemment” et “démontre sa compréhension en effectuant des tâches variées en lecture”. Il serait *en progression* en ce qui concerne la “lecture de mots nouveaux en utilisant le contexte ou se servant des syllabes” et l'habileté à “dégager les éléments essentiels d'un texte”. En écriture, on juge que Wi “calligraphie lisiblement”, peut “transformer ou compléter une phrase”, “choisir des informations pertinentes” lorsqu'il rédige un texte et “orthographier correctement les mots travaillés en classe”. Cependant, les objectifs de première année en ce qui a trait aux aspects syntaxique (“rédige des phrases correctes”) et lexical (“utilise un vocabulaire approprié et varié”) d'un texte ne sont pas acquis, mais *en progression*.

Dans le domaine des mathématiques, le sujet Wi réussit bien sa 3^e année car il atteint ou dépasse les exigences fixées en arithmétique (numération), logique et résolution de problèmes. En géométrie et mesure, il réussit à faire les apprentissages visés au cours des trois premières étapes, mais éprouve des difficultés à la quatrième étape (cote D).

Les commentaires de l'orthopédagogue et de l'enseignante titulaire sur le comportement de Wi vont dans le sens de l'acquisition d'une meilleure confiance en soi et d'un progrès dans la participation aux activités de français pendant l'année scolaire, d'une très bonne motivation face aux activités mathématiques, quoiqu'on remarque que ce garçon ne demande pas d'aide lorsqu'il a des difficultés à résoudre des problèmes, et d'une "passivité" ou d'un "manque d'intérêt" dans les "autres matières", c'est-à-dire en sciences humaines, sciences de la nature, enseignement moral et religieux ou arts plastiques. Selon la titulaire, Wi "se retire mentalement quand il s'agit de ces matières. Le vocabulaire est trop difficile et il démissionne".

Au cours de cette année 1995-1996, une démarche d'évaluation neuropsychologique et orthophonique est entreprise à la suggestion des intervenants scolaires, compte tenu des difficultés constatées en lecture et en écriture.

En février 1996, le sujet Wi, maintenant âgé de 9 ans 10 mois, est évalué par des spécialistes du département de psychologie d'un hôpital montréalais. Le rapport d'évaluation neuropsychologique conclut que Wi est un enfant intelligent, qui ne démontre aucune agitation, ni difficulté d'attention, ni impulsivité ou indices d'agressivité (pas d'hyperactivité primaire). On suggère d'interpréter les limites d'attention observées à l'école et les difficultés importantes d'apprentissage comme secondaires au problème de langage de Wi. L'évaluation des "fonctions intellectuelles" (WISC-III) situe son quotient intellectuel non verbal au niveau de l'intelligence moyenne. On explique cependant qu'à cause de son problème de langage, il n'est pas possible de compléter l'évaluation du potentiel intellectuel verbal. Par ailleurs, Wi démontre une bonne logique mathématique au sous-test d'arithmétique et une bonne logique séquentielle au sous-test d'histoire en images. La mémoire non verbale à court terme et à long terme (informations visuelles locales et globales) est aussi jugée très bonne, tandis que la mémoire verbale est déficiente en apprentissage (emmagasinement) et moyenne en reconnaissance ou en rappel différés (évoquant).

En outre, une évaluation de certains aspects des “fonctions langagières” est effectuée pour le français et le cantonnais. Sur le plan réceptif, on considère que le vocabulaire (lexique) de Wi correspond à celui des enfants de 4 ans en français et de 3 ans en cantonnais (selon les données de l'interprète) et que sa syntaxe se situe à un niveau d'âge de 4 - 5 ans en français, mais qu'elle serait satisfaisante en cantonnais (9 ans). Sur le plan expressif, le vocabulaire est très limité : 3 1/2 à 4 ans en français et 4 1/2 à 5 ans en cantonnais et la syntaxe est jugée déficitaire (dysgrammatisme) : non cotée en français et 3 ans en cantonnais. Finalement, on conclut que les grandes difficultés de langage de Wi correspondent à un **trouble lexical-syntaxique** qui serait d'origine neurologique (dysfonction hémisphérique gauche) et on recommande une évaluation et un suivi intensif en orthophonie, de même qu'un classement éventuel en classe spéciale pour enfants **dysphasiques**¹⁵⁸.

Au début d'avril 1996, Wi est évalué par une orthophoniste de la commission scolaire qui pose un diagnostic de dysphasie lexicale-syntaxique. Selon le rapport, les résultats de l'évaluation confirment la présence d'un trouble de langage réceptif et expressif, où des difficultés d'évocation et d'emmagasinage lexical prédominent et où les difficultés de compréhension orale et écrite dépassent le seul problème de la langue seconde. S'il est difficile de préciser le degré de sévérité de la dysphasie, à cause du fait que l'évaluation orthophonique est réalisée en langue seconde, on considère être en présence d'un “trouble envahissant” du langage de degré *au moins modéré*. L'orthophoniste constate que les déficits langagiers au niveau de l'évocation lexicale conjugués à une méconnaissance du vocabulaire français ont des répercussions sur le plan pragmatique : utilisation réduite du langage, fuite face aux interactions verbales, intentions de communication peu diversifiées, peu de stratégies de réparation des bris de communication et pas d'utilisation de questions. Elle recommande d'attribuer le code de difficulté «52» au trouble de développement de Wi et de le

¹⁵⁸ Le lecteur peut se référer au tableau XI-i (p. 191), introduit lors de la présentation du cas de Ma, pour revoir le portrait type des déficits langagiers prédominants dans le syndrome lexical-syntaxique.

placer dans une classe de langage en septembre suivant, en lui donnant un suivi orthophonique intensif. La mère est rencontrée; on lui explique le diagnostic et la famille accepte la recommandation de classement.

En septembre 1996, à la suite d'une entente entre commissions scolaires, Wi est accueilli dans la classe de dysphasie 2^e cycle de notre école. Il est transporté en taxi, depuis sa ville, sur une vingtaine de kilomètres. Il bénéficie d'environ 45 minutes d'orthophonie par semaine. En octobre, l'orthophoniste procède à une nouvelle évaluation de l'aspect lexical du langage. Sur le plan expressif, en français, elle constate un retard d'au moins 5 ans au niveau du vocabulaire.

Au cours de l'année scolaire 1996-1997, Wi s'adapte bien socialement à sa nouvelle classe, quoiqu'il garde une attitude très passive dans ses apprentissages autres que d'ordre mathématique. Il se fait facilement des compagnons de jeu, est généralement souriant et parfois même taquin. Il aime bien rire et faire rire. On doit constamment l'encourager à exprimer ses sentiments, à poser des questions, à ne pas hésiter à dire qu'il ne comprend pas quelque chose ou à demander de l'aide. On remarque cependant qu'il n'a à peu près pas développé de processus métacognitifs (identification et réparation des pertes de sens) en dehors des apprentissages en mathématiques. En lecture, il n'a d'ailleurs pas encore bien intégré l'idée qu'il s'agit d'une activité de recherche de sens. En outre, son vocabulaire français limité et ses problèmes d'encodage, de catégorisation et d'évocation lexicales ont des répercussions importantes sur ses apprentissages en français écrit. La lecture demeure pour lui une activité "ardue", dans laquelle il ne s'implique pour ainsi dire pas.

Pendant cette année scolaire, Wi acquiert certains microprocessus de lecture, surtout au niveau des règles de correspondance grapho-phonétique pour le décodage des mots inconnus à l'écrit, mais il ne développe que peu la stratégie de reconnaissance globale d'un mot déjà vu à l'écrit, utilise peu le contexte sémantique ou syntaxique pour identifier un mot et n'atteint pas un niveau de

fluidité satisfaisant en lecture. Il réussit à comprendre de courtes phrases dans des textes bien illustrés. À la fin de l'année scolaire, ses performances correspondent à celles d'un élève en cours de 2^e année : il réussit un test de lecture donné normalement à la fin de la 2^e étape, en 2^e année (cote «3»). En écriture, en juin 1997, il atteint les objectifs visés en 2^e année en ce qui concerne la correspondance du contenu du texte au sujet et à l'intention (choix des idées : cote «3»), la ponctuation (cote «2») et la calligraphie (cote «2»). Ses textes, de longueur «moyenne», comptent généralement de 50 à 100 mots. Alors qu'en début d'année Wi ne semblait posséder aucune connaissance grammaticale, il réussit, à partir de la 3^e étape, à bien accorder les composantes nom et déterminant d'un syntagme nominal (cote «3»). En orthographe lexicale, bien que ses stratégies de mémorisation s'améliorent et qu'il ait appris à consulter un dictionnaire, il présente encore des difficultés à la fin de l'année scolaire (cote «4»). Là où la performance de Wi en situation d'écriture ne satisfait pas du tout aux exigences fixées pour la 2^e année (cote «5»), c'est sur les plans du vocabulaire, qui s'avère très pauvre, souvent imprécis ou incorrect, et de la syntaxe¹⁵⁹.

En mathématiques, Wi réussit bien à faire de nombreux apprentissages de 4^e année, que ce soit en numération (cote «2» en nombres naturels et «3» en nombres rationnels - fractions), en géométrie (cote «3», sauf en ce qui concerne les solides : cote «5») ou en logique (cote «3»). Cependant, en résolution de problèmes, où la compréhension du langage écrit est une composante très importante, cet élève ne parvient pas à atteindre les objectifs visés (cote «5»).

Tout au cours de l'année, nous avons travaillé au développement du vocabulaire oral de Wi par le biais des activités d'enseignement/apprentissage en sciences humaines et sciences de la nature intégrées aux activités de lecture,

¹⁵⁹ Rappelons qu'à l'évaluation sommative de l'écriture en 2^e année, pour l'indicateur "les phrases sont bien construites" et un texte de longueur «moyenne» (50 à 99 mots), on considère 3 fautes comme une performance acceptable (2 fautes étant satisfaisant); 4 fautes correspondent à une performance peu acceptable, tandis que 5 fautes et plus sont jugées d'un niveau inacceptable. Pour sa part, Wi commet environ une dizaine d'erreurs syntaxiques dans un texte.

d'écriture et de communication orale et par le biais d'autres interactions verbales, très nombreuses dans le cadre d'un petit groupe classe de huit élèves. La curiosité de Wi s'éveille particulièrement en sciences de la nature où, à partir de la 3^e étape, il peut formuler des questions pertinentes, anticiper des réponses et recueillir des informations en regard de questions posées (cote «3»). À la bibliothèque de l'école, il emprunte de plus en plus souvent des livres dont le sujet est relié à un thème traité en classe dans le domaine des sciences. Lors de deux rencontres auxquelles assiste une interprète, on sensibilise aussi la mère à plusieurs conditions favorisant l'apprentissage du français chez son fils : importance de l'assiduité dans la fréquentation scolaire (intervention face aux nombreuses absences - 14 jours - non motivées), importance de faire les travaux scolaires demandés à la maison¹⁶⁰, écoute d'émissions télévisées en langue française, abonnement à la bibliothèque municipale et emprunt de livres écrits en français, lecture quotidienne de livres français et participation à des groupements de jeunes (scouts). Au cours de l'année scolaire, puis l'année suivante, la mère donnera suite à *toutes* ces recommandations.

En septembre 1997, Wi fréquente le groupe de dysphasie 2^e cycle pour la deuxième année. En ce qui concerne les mathématiques, il poursuit des apprentissages de niveau 4^e année en résolution de problèmes et géométrie, mais entreprend une 5^e année en numération. En lecture, les objectifs visés sont encore de niveau 2^e année. Après la première étape, on constate qu'il combine diverses stratégies pour comprendre un texte, qu'il en recherche le sens et qu'il est plus motivé à lire que l'année précédente : ainsi, il nous rapporte spontanément des informations étonnantes qu'il vient de lire, éclate souvent de rire alors qu'il lit individuellement une aventure amusante, lit quotidiennement à la maison (15 minutes) et est devenu un abonné de sa bibliothèque municipale.

¹⁶⁰ Wi fréquente une école chinoise tous les samedis matins et ses parents valorisent beaucoup les devoirs et leçons à faire en cantonnais; ils négligent par ailleurs de vérifier si les travaux scolaires à faire en langue française sont réalisés promptement. On ne demande pas à la mère d'aider directement Wi dans ses apprentissages, mais de veiller à ce qu'il respecte la liste des travaux inscrits à l'agenda. Ainsi, le frère plus âgé peut lire et traduire cette liste à la mère, qui contrôle le temps d'étude et appose sa signature sur les travaux écrits.

En écriture, Wi est considéré comme un élève qui commence une 3^e année, mais avec des difficultés majeures en syntaxe et lexique. À la fin de la première étape, ses textes sont généralement de longueur «moyenne» selon les critères utilisés pour un élève de 3^e année (de 100 à 149 mots). On juge alors qu'il choisit bien ses idées en fonction du sujet et de l'intention d'écriture (cote «3»). Sa ponctuation est acceptable et sa calligraphie aussi. L'apprentissage de l'orthographe d'usage est encore difficile (cote «5», dans les textes), mais il y a un net progrès par rapport à l'année précédente; en effet, il atteint maintenant les exigences formulées en situation d'activités de structuration (mémorisation des mots de niveau 3^e année et rappel de mots en dictées trouées). Le vocabulaire utilisé dans ses textes est encore pauvre et peu varié et la syntaxe des phrases est toujours déficiente (cote «5») (voir les textes utilisés pour la préobservation du sujet, à l'annexe XIV, p. 409). Wi est par ailleurs devenu un jeune scripteur motivé à rédiger des textes tant narratifs, informatifs qu'expressifs et il est très fier de lire (ou faire lire) ses textes aux autres élèves. Il est âgé de 11 ans 7 mois, au début de novembre 1997, lorsqu'on lui administre la première épreuve de performance utilisée dans le cadre de la présente recherche.

5.3.2 Analyse des données et interprétation des résultats obtenus par le sujet Wi

5.3.2.1 Codage et traitement des données sélectionnées dans trois textes produits par Wi

Les trois textes rédigés par Wi et utilisés comme mesures initiale, intermédiaire et finale sont reproduits à l'annexe XIX (p. 446); le lecteur y trouve les données sélectionnées selon l'accord des deux juges ayant analysé les textes. Ces données qualitatives sont ensuite transférées et condensées une première fois sur des grilles d'analyse, où un traitement (comptage) produit des données quantitatives : le tableau XIX (p. 283) condense les données de la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet Wi, le tableau XX (p. 284), celles de la mesure intermédiaire, et le tableau XXI (p. 285), les données de la mesure finale.

Tableau XIX Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Wi»

Nom du sujet : **Wi**

Date de production : 1997-11-04

Énoncé minimum

Mesure	
Initiale	<input checked="" type="checkbox"/>
Intermédiaire	<input type="checkbox"/>
Finale	<input type="checkbox"/>

Phrase No	N. de mots	Type de proposition				A		B		Expansion de A ou B					Type de i		
		Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)	Act. Nom	Nominal	PRÉDICAT	Nominal	Subordonnant	Préposition	Amalgame	Act. Nom	Nominal			
1	11		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		o qui		i ^{ait} aller								
2	7	<input checked="" type="checkbox"/>															
3	3	<input checked="" type="checkbox"/>															
4	5	<input checked="" type="checkbox"/>															
5	4	<input checked="" type="checkbox"/>															
6	3	<input checked="" type="checkbox"/>															
7	5	<input checked="" type="checkbox"/>															
8	8	<input checked="" type="checkbox"/>															
9	7	<input checked="" type="checkbox"/>					n? «a»										amalg. redondance sujet
10	6	<input checked="" type="checkbox"/>															
11	4	<input checked="" type="checkbox"/>															
12	7	<input checked="" type="checkbox"/>															
13	4	<input checked="" type="checkbox"/>															
14	6	<input checked="" type="checkbox"/>															redondance compl.
15	6	<input checked="" type="checkbox"/>															
16	3	<input checked="" type="checkbox"/>					o Ils										
17	13		<input checked="" type="checkbox"/>														
18	7	<input checked="" type="checkbox"/>															genre nombre et amalg.
19																	
20																	
Total	9	109	16	2			1 + 1		1	1		2	1	2	9	o	1 3
	18	M	0	&			1 ?			1 + 1		1	1	1 + 1	5	i	3 1
															3	n	1
															0	+	
															0	-	

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission induite
 i : utilisation incorrecte
 n : présence induite
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Le tableau XXII situé à la page suivante (p. 287; repris à l'annexe XX, p. 458) fait la **synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Wi»**; ces données quantitatives étaient inscrites dans les cinq dernières lignes des tableaux XIX, XX et XXI précédents (pp. 283-285; tableaux repris à l'annexe XIX, p. 446). En outre, les données y sont traitées pour obtenir des pourcentages d'erreurs en fonction du nombre de mots écrits ou nécessaires dans un texte et par rapport aux règles syntaxiques «1», «2» ou «autres». Ainsi que le mentionnent les trois étiquettes au bas du tableau-synthèse, on utilise certaines données pour créer des histogrammes, qui apparaissent dans les figures 16.1, 16.2 et 16.3 et auxquels on référera ensuite pour évaluer les *changements* observés dans la performance syntaxique de Wi pendant et après la mise à l'essai du programme d'intervention.

La figure 16.1 (p. 288) représente des données plus générales concernant l'évolution des pourcentages d'erreurs de deux types (omissions indues et utilisations incorrectes de monèmes) commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Wi. Quant à la figure 16.2 (p. 288), elle schématise les pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Wi, mais en fonction des règles «1», «2» et «autres».

Enfin, la figure 16.3 (p. 289) fait visualiser des pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de Wi en fonction des règles «1» et «2» et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles : actualisateurs du nom pour la «règle 1» et constituants des énoncés minimums (prédicats et actualisateurs de prédicat) des phrases du texte pour la «règle 2».

L'analyse descriptive des données et l'interprétation des résultats feront suite à la présentation du tableau-synthèse XXII et des trois histogrammes qui s'y rattachent.

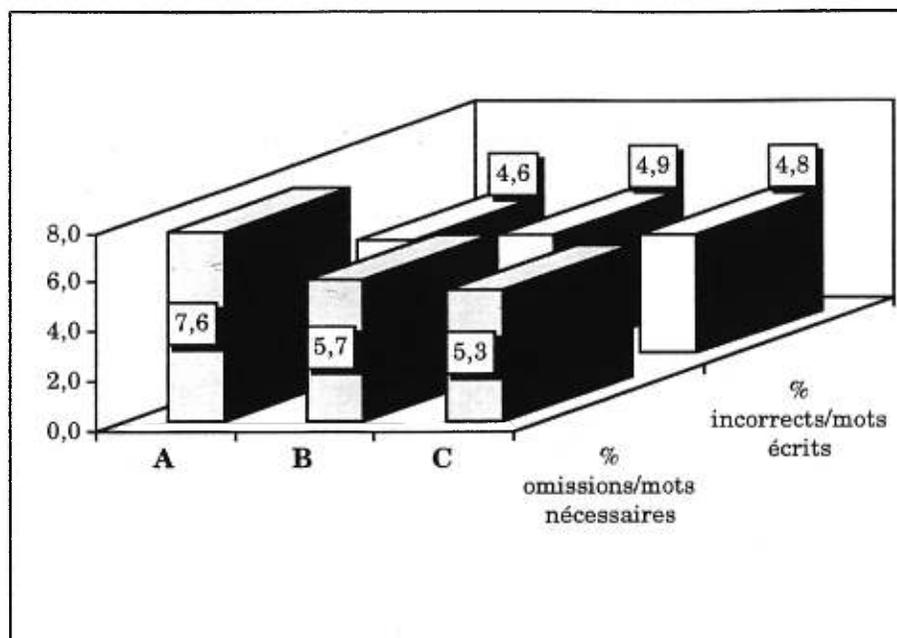


Figure 16.1 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi»

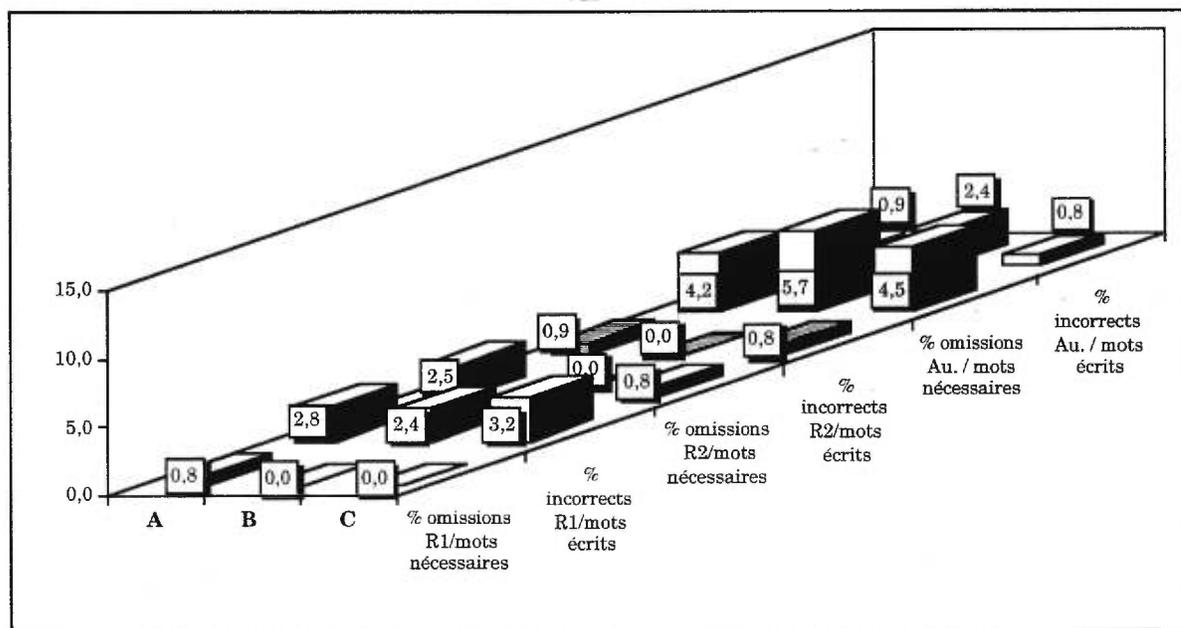


Figure 16.2 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1, 2 et autres

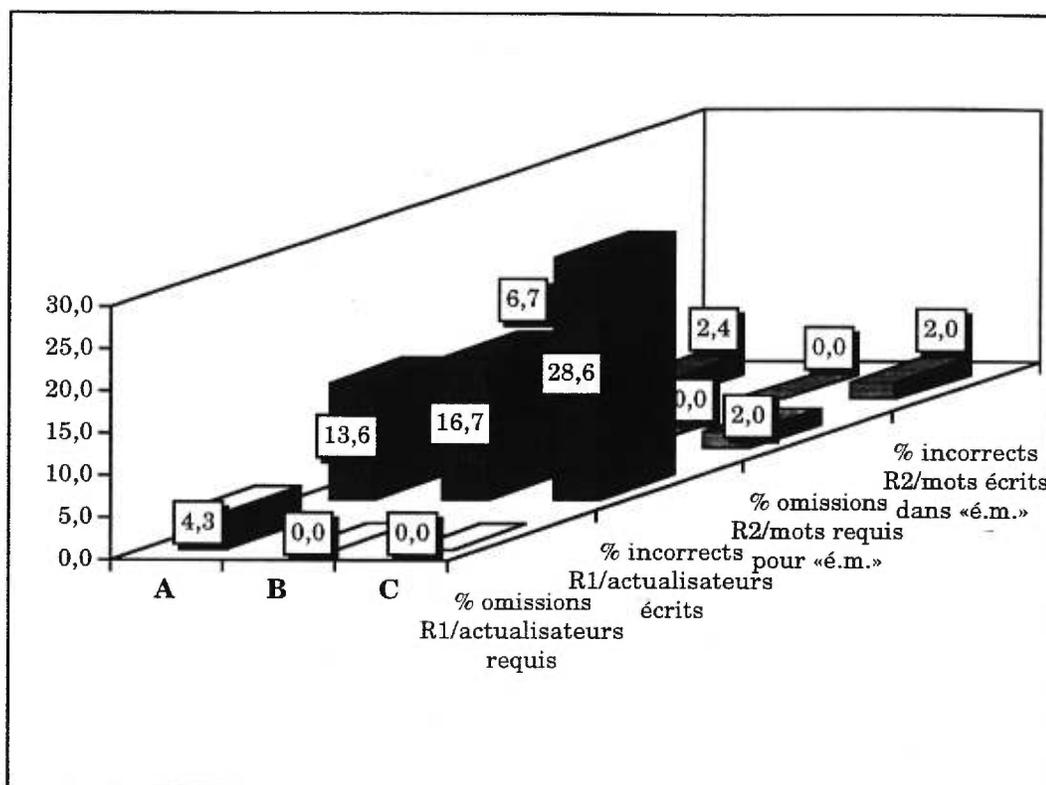


Figure 16.3 Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

5.3.2.2 Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Wi

Comme on l'a fait pour les sujets Ma et Mi, les résultats obtenus par le sujet Wi seront analysés et interprétés afin d'évaluer s'il y a des changements dans sa performance syntaxique après et pendant la mise à l'essai du programme d'intervention, et ce, d'abord d'un point de vue général en tenant compte uniquement des deux catégories d'erreurs produites (omissions indues et utilisations incorrectes de monèmes), puis d'un point de vue plus spécifique en mettant aussi la performance en relation avec les règles syntaxiques dites «1», «2» et «autres».

Résultats généraux obtenus par Wi par rapport à deux types d'erreurs syntaxiques

Ce qui frappe d'abord quand on examine les résultats généraux obtenus par Wi aux trois mesures de sa performance (par rapport à l'ensemble des mots des textes produits), résultats schématisés dans l'histogramme de la figure 16.1 (p. 288; reprise à l'annexe XX, p. 459)¹⁶¹, c'est la faible baisse des pourcentages d'erreurs de type omissions indues et la relative stabilité des pourcentages d'utilisations incorrectes de monèmes :

- les **omissions indues**, mises en rapport avec le nombre de “mots nécessaires” dans chaque texte, **diminuent de 2,3%** entre la mesure A (7,6%) et la mesure C (5,3%). Déjà au moment de la mesure intermédiaire (5,7% d'omissions), il avait eu baisse de 1,9% de ce type d'erreurs;
- les **utilisations incorrectes** de monèmes, mises en relation avec le nombre de “mots écrits” dans un texte, **augmentent de 0,2%** entre les mesures initiale (4,6%) et finale (4,8%). La mesure B, avec 4,9% d'utilisations incorrectes, donne des résultats similaires aux mesures A et C. Les variations de taux d'erreurs de ce type pendant et après la mise à l'essai du programme sont donc inférieures à 1%.

Selon la performance syntaxique réalisée par Wi à la mesure initiale, ce sujet manifeste un peu plus de difficulté à ne pas omettre indûment de monèmes (7,6% d'erreurs) qu'à les utiliser correctement (4,6% d'erreurs)¹⁶² et ce

¹⁶¹ Tout au long de l'analyse des résultats du sujet Wi, le lecteur pourra consulter l'**annexe XX** (pp. 457-460) s'il préfère se référer aux “reprises” des *histogrammes* des figures 16.1, 16.2 et 16.3 et du *tableau-synthèse XXII* plutôt qu'aux versions auxquelles on renvoie dans le présent chapitre. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe XX.

¹⁶² Wi se distingue en cela du sujet Ma, dont la performance syntaxique à la mesure initiale (figure 14.1, p. 209) démontrait des problèmes *aussi* importants au niveau des omissions indues (14,9%) qu'à celui des utilisations incorrectes de monèmes (15%), et du sujet Mi, qui y commettait *beaucoup plus* d'erreurs d'omissions indues (18,5%) que d'utilisations incorrectes (8,5%) (figure 15.1, p. 251). On constate également que, par rapport à l'ensemble des mots (écrits ou nécessaires) du texte produit à la mesure A, le sujet Wi présente environ deux fois moins d'omissions indues que Ma et Mi et de trois à deux fois moins d'utilisations incorrectes.

n'est pourtant que par rapport à cette première forme d'erreurs que Wi démontre une certaine *amélioration*¹⁶³ entre les mesures initiale et finale.

Cependant, à la mesure finale, c'est-à-dire après la mise à l'essai du programme, le sujet Wi ne rencontre pas encore les exigences fixées par le ministère de l'Éducation en ce qui concerne une performance syntaxique écrite jugée *acceptable* pour un élève qui termine la 3^e année du primaire. En effet, selon les critères de correction utilisés, qui recouvrent tous les cas d'omissions indues relevés dans le texte C de Wi, et selon le *seuil de réussite* fixé à un **1%** de fautes syntaxiques par rapport au nombre de "mots écrits" dans le texte¹⁶⁴, la *performance* de Wi reste *en deçà du seuil de réussite*, et ce, même si on ne tient compte que du taux de 5,3% d'omissions indues¹⁶⁵. D'après les critères proposés par le ministère de l'Éducation, la performance syntaxique de Wi peut être qualifiée d'*inacceptable*" pour un élève de 3^e année, car le nombre d'erreurs est *supérieur à 2%* (soit **2,5%** et plus) des mots écrits.

Malgré ce jugement, on peut affirmer que la performance syntaxique de Wi s'est modifiée favorablement par rapport à la mesure initiale car la baisse de **2,3%** des omissions indues se compare avantageusement à l'*écart de seulement 1,5%*¹⁶⁶ qui sépare le pourcentage de fautes des élèves assez compétents en syntaxe écrite (1% d'erreurs) du pourcentage d'erreurs associé aux scripteurs jugés tout à fait incompetents (plus de 2% d'erreurs, soit 2,5% et plus). L'amélioration de la performance syntaxique de Wi va donc dans le sens d'un *léger développement de sa "compétence" syntaxique à écrire*, quoique cette dernière ne satisfasse encore aux exigences fixées pour son degré scolaire.

¹⁶³ Le lecteur peut revoir les arguments avancés (pp. 216-217) lors de l'analyse des résultats obtenus par le sujet Ma en ce qui concerne la validité des données recueillies et de l'inférence qui permet d'interpréter une diminution des pourcentages d'erreurs syntaxiques en terme d'amélioration de la performance syntaxique d'un sujet et, par là, de la compétence syntaxique en écriture (en situation complète et signifiante de production de textes narratifs).

¹⁶⁴ Gouvernement du Québec, 1997, pp. 16-23, 64, 73-78; voir aussi note 109, p. 218.

¹⁶⁵ Le pourcentage de 5,3% est un peu inférieur à celui qu'on obtient si on met en rapport le nombre d'omissions indues (7) avec le nombre de "mots écrits" dans le texte (125), soit 5,6%.

¹⁶⁶ Gouvernement du Québec, 1997, pp. 49-61; voir aussi note 112, p. 219 et note 135, p. 255, pour des précisions.

Pour ce qui est d'une relation éventuelle entre la légère diminution des erreurs syntaxiques de Wi et le programme d'intervention mis en place, on ne pourrait tenter de l'inférer sans procéder à une analyse où l'on étudiera les variations des pourcentages d'erreurs des deux types, entre les différentes mesures de la performance du sujet, en fonction des règles syntaxiques «1» et «2», objets d'apprentissage du programme.

Résultats obtenus par Wi en regard des différentes règles syntaxiques

L'histogramme de la figure 16.2 (p. 288; figure reprise à l'annexe XX) représente, pour les trois mesures de la performance de Wi, les pourcentages d'omissions indues et d'utilisations incorrectes de monèmes en fonction de la «*règle 1*» (actualisateur du nom approprié), de la «*règle 2*» (énoncé minimum, avec éventuellement une détermination d'un prédicat verbal par une modalité) et des «*autres*»¹⁶⁷ règles syntaxiques. Cet histogramme montre que, dans l'ensemble, entre les mesures initiale (A) et finale (C), il y a des **variations à la hausse ou à la baisse de moins de 1%** dans toutes les sous-catégories d'erreurs **sauf** en ce qui concerne les **omissions indues en fonction de la règle 2**, où l'on remarque une **diminution de 1,7%** (2,5% d'erreurs en A et 0,8% en C). La baisse de 2,3% des omissions indues constatée plus haut pour l'ensemble du texte (p. 290), peu importe les types de règles syntaxiques transgressées, dépend donc principalement de cette réduction des omissions de monèmes associés à la constitution des énoncés minimums des phrases.

Par ailleurs, les omissions commises en fonction de cette règle 2 ne correspondaient pas à la sous-catégorie d'erreurs la plus problématique pour le sujet Wi au moment de la mesure initiale (2,5% d'erreurs en A). En effet, là où

¹⁶⁷ Présence d'un fonctionnel préposition ou subordonnant, complément obligé par le sens d'un monème verbal, prédicatoire et son actualisateur, éventuellement, sa détermination modale.

Wi manifestait le plus de difficulté alors, c'était au niveau des omissions indues en fonction des «*autres*» règles (4,2% d'erreurs en A), mais le pourcentage de ce type d'erreurs a augmenté de 1,5% à la mesure B (5,7% d'erreurs), pour ensuite redescendre à 4,5% à la mesure C, soit approximativement au même taux qu'avant la mise à l'essai du programme. L'un des facteurs explicatifs de la hausse de 1,5% à la mesure B paraît être le *nombre plus grand de propositions relatives* produites par le sujet dans le texte de cette mesure intermédiaire, alors que Wi a justement des difficultés à respecter la règle de présence d'un fonctionnel subordonnant, en l'occurrence un *pronom relatif*, pour marquer le rapport entre une proposition et un monème noyau. En effet, on trouve dans chacun des textes A et C, de longueur moyenne (109 mots et 125 mots), deux propositions relatives et une omission d'un pronom relatif (en A1 et C17), tandis que, dans le texte court de la mesure B (82 mots), Wi écrit quatre propositions relatives et omet trois pronoms relatifs (en B8, B10 et B11) (voir les grilles d'analyse des textes A, B et C dans les tableaux XIX, XX et XXI, pp. 283-285; tableaux repris à l'annexe XIX, pp. 446-456)¹⁶⁸.

Par ailleurs, on pourrait inférer que les résultats relativement stables de Wi, en A et C, par rapport aux «*autres*» règles, non seulement en ce qui a trait aux omissions indues, mais aussi quant aux utilisations incorrectes de monèmes (0,9% d'erreurs en A et 0,8% d'erreurs en C), s'expliquent, pour une bonne part, par le fait que ces «*autres*» règles n'ont pas été objet d'enseignement/apprentissage dans le programme d'intervention. Une telle assertion ne pourrait être avancée qu'avec beaucoup de réserve puisque le même phénomène de relative stabilité (variation de moins de 1%) se retrouve aussi, comme on l'a dit précédemment (p. 292), au niveau de trois autres sous-catégories d'erreurs qui, pourtant, sont associées à des aspects des règles 1 et 2 enseignés dans le programme :

¹⁶⁸ Au cours de l'analyse des résultats du sujet Wi, le lecteur peut consulter l'**annexe XIX** (pp. 446-456) s'il veut se référer à l'une des "reprises" des tableaux XIX, XX et XXI, c'est-à-dire des grilles qui condensent une première fois les données des trois mesures, ou s'il veut revoir les copies des textes du sujet Wi utilisés comme mesures. On ne mentionnera pas à chaque fois les pages de référence de cette annexe XIX.

- baisse de 0,1% d'utilisations incorrectes en fonction de R2 (0,9% en A et 0,8% en C);
- baisse de 0,8% d'omissions indues en fonction de R1 (0,8% en A et 0% en C);
- hausse de 0,4% d'utilisations incorrectes en fonction de R1 (2,8% en A et 3,2% en C).

Examinons donc plus attentivement les résultats relatifs aux règles 1 et 2 et voyons, aussi, si des liens peuvent être vraisemblablement établis avec certaines composantes du programme d'intervention.

D'abord, en fonction de la **règle 1**, on constate que *Wi* ne fait *que* 0,8% d'**omissions indues** dans le texte de la mesure initiale (1 erreur commise en A1), *puis n'omet plus d'actualisateurs du nom aux mesures B et C* (0%). Par rapport aux données de la préobservation, la performance de la mesure initiale *semble* marquer un progrès avant même la mise à l'essai du programme. En effet, si on remarque une hausse de 2,3% dans les pourcentages d'omissions en fonction de R1 au cours de la préobservation du sujet (2% d'erreurs dans le texte écrit en septembre et 4,3% dans le texte rédigé en octobre 1997; voir tableau IV, p. 143)¹⁶⁹, celle-ci est ensuite suivie d'une baisse de 3,5% de ce type d'erreurs entre le deuxième texte de la préobservation et la mesure initiale (0,8% d'omissions). Pour mieux saisir le sens de ces modifications, il faut d'abord savoir que la performance démontrée par *Wi* dans le deuxième texte utilisé pour la préobservation est inférieure, en ce qui a trait à la *présence* des actualisateurs du nom, à celle qu'il manifestait généralement pendant l'année scolaire précédente, alors qu'il fréquentait déjà le groupe de dysphasie 2^e cycle. Ainsi, en analysant trois productions écrites en 1996-1997 et dont on avait gardé copies, on n'observe qu'un seul cas d'omission en fonction de R1 (dans le troisième texte)¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Dans le premier texte, contenant 46 mots, *Wi* fait 4 omissions indues, dont 1 actualisateur du nom : $1 \div (46 + 4) \times 100 = 2\%$; dans l'autre texte, comptant 170 mots, 8 actualisateurs du nom sont omis parmi les 15 omissions relevées : $8 \div (170 + 15) \times 100 = 4,3\%$.

¹⁷⁰ Dans ces trois textes (deux expressifs, de 86 mots en décembre 1996 et 72 mots en janvier 1997, et un narratif imaginaire, de 86 mots en février 1997), on relève par contre de nombreuses utilisations incorrectes d'actualisateurs du nom et du mode infinitif, ainsi que des omissions de constituants d'énoncés minimums (2 dans le texte de décembre et 4 dans chacun des deux autres textes) et de fonctionnels (respectivement 2, 5 et 4 dans chacun des textes).

Un examen du contexte immédiat dans lequel s'est produite chacune des 8 omissions commises en fonction de R1 permet d'abord d'éclairer la contre-performance de Wi dans son texte rédigé en octobre 1997, pendant la préobservation. On remarque en effet 4 omissions d'articles devant le même nom : *lapin*. La répétition de cette faute explique, pour une bonne part, le pourcentage élevé (pour Wi) d'omissions d'actualisateurs dans cette production écrite et relativise ainsi l'importance de la variation, à la hausse puis à la baisse, de ce type d'erreurs dans la période précédant la mesure initiale A.

Ensuite, l'analyse du texte fait voir qu'il y a 5 occurrences du mot *lapin* pour lesquelles le sujet a écrit un actualisateur du nom. Voilà un indice de l'inconstance de Wi dans l'application de la règle 1 (même dans des contextes identiques), auquel s'ajoute l'observation suivante : dans une énumération de quatre noms, le sujet omet les 2 actualisateurs des noms placés en position médiane (*Il y a des fermes, parcs, forêts et des animaux*). De cette brève analyse, il ressort qu'avant la mise à l'essai du programme d'intervention Wi a déjà appris implicitement la règle 1, mais que son apprentissage est incomplet puisqu'il éprouve des difficultés à en généraliser l'application à certains contextes. Il s'agit d'un problème de transfert lié à la sous-généralisation. Qu'en est-il alors de l'apprentissage de cette règle pendant et après la mise à l'essai du programme ?

Dans le cadre des activités structurées du module 1, Wi réussit généralement bien les tâches demandées relativement à l'identification de noms communs et actualisateurs, à la reconnaissance du respect ou non de la règle 1 dans des phrases données, ainsi qu'à la production ou correction d'exemples en fonction de cette règle. Cependant, même après plusieurs pratiques d'écriture, Wi éprouve encore un problème de transfert des connaissances conditionnelles et procédurales explicites acquises dans le contexte plus simple des activités de structuration. Ainsi, à la pratique d'écriture #5, soit un mois environ avant la prise des données d'évolution, on avait constaté que Wi persistait à ne pas appliquer la règle 1 avec tous les noms communs écrits dans une énumération :

*Le hamster mange des plantes, légumes et des fruits. (...) Ses fruits préférés sont les raisins, pommes, bananes, fraises, melons*¹⁷¹. Dans ces phrases, Wi a pourtant bien identifié, à la révision, chacun de noms communs des énumérations en écrivant la lettre "N." au-dessus. Ensuite, avant la mesure finale, au cours de la pratique d'écriture #6, Wi omet 2 des 14 actualisateurs du nom requis dans le premier jet de son texte (*des animaux s'occupent pas oeufs, la poule en train faire de séduction*), puis il ne réussit pas à détecter ces fautes à la révision guidée.

Somme toute, en ce qui concerne les omissions en fonction de R1, les résultats positifs obtenus par Wi aux mesures de sa performance pendant et après la mise à l'essai du programme (0%; voir figures 16.2 et 16.3, pp. 288-289) doivent être interprétés avec réserve, d'autant plus que les productions écrites utilisées comme mesures ne présentent aucun contexte problématique d'énumération de noms communs.

Par ailleurs, on n'éprouve pas la même réserve à considérer deux "effets" très positifs des activités de structuration sur le **processus** même d'apprentissage du français écrit chez cet élève. Dès le début, puis tout au long de la mise à l'essai du programme, on remarque un degré élevé d'**engagement** et de persistance de Wi dans les tâches d'apprentissage proposées et le développement de **processus métacognitifs** au niveau de la contrôlabilité de ces tâches (stratégies logiques, inductives et déductives, prise de conscience de la compréhension ou non d'un concept ou d'une règle). Il s'agit là, rappelons-le, d'éléments liés à la motivation scolaire (Tardif, 1992).

Pour ce qui est de l'implication de Wi, elle a été observée dès les premières activités structurées du module 1, et ce, dans leurs différentes

¹⁷¹ Il est possible que Wi se soit construit un règle particulière en cas d'énumération, comme celle-ci : il suffit que le premier nom de la série (et le dernier quand il y a un *et* avant) ait un déterminant. Une telle règle ne pourrait être confondue avec le cas de l'actualisation de noms par le contexte, sans qu'il y ait besoin d'actualisateurs du nom : "coordination : *Cinémas et théâtres font relâche ce soir*; énumération : *Femmes, vieillards, enfants...*" (Martinet, 1995, p. 46). En effet, Wi actualise *un ou deux des noms* de l'énumération à l'aide d'un actualisateur.

phases¹⁷². Voilà une attitude qui ne manque pas de surprendre de la part d'un élève au passé scolaire marqué par le désintérêt pour toute activité centrée sur le langage ou requérant de nombreux échanges verbaux (voir pp. 274-282). Wi s'est pourtant impliqué avec enthousiasme dans la comparaison d'exemples et contre-exemples pour "découvrir une idée", dans la vérification des inférences, ainsi que dans la création ou révision d'exemples. Il s'est engagé autant dans les tâches à réaliser en groupe, qu'individuellement ou en dyade (journal de bord, 17 décembre 1997). Ainsi, on l'a vu former une équipe très fonctionnelle avec le sujet Mi, à la phase III de l'activité #1.4, identifiant la plupart des noms communs du texte de la fiche proposée et découvrant leur genre, soit en essayant des déterminants devant (*un* ou *une*), soit en prenant l'initiative de rechercher un nom dans le dictionnaire. Comme coéquipier, il discute ferme et s'exclame souvent : "C'est facile !".

L'émergence de l'attitude nouvelle de Wi face à l'apprentissage systématique du français écrit repose largement, selon nous, non seulement sur une construction *graduelle* de connaissances grammaticales très *organisées*, mais aussi sur la *prise de conscience* que les objets de connaissance peuvent être manipulés et traités *logiquement*¹⁷³, ainsi qu'en témoigne d'ailleurs le choix de la forme explicite "si..., alors..." pour représenter schématiquement les règles syntaxiques dans le matériel d'accompagnement. La *démarche inductive* proposée dans les activités structurées semble avoir particulièrement favorisé l'implication du sujet Wi dans l'apprentissage de connaissances grammaticales et syntaxiques. Il demande souvent quand aura lieu la prochaine activité

¹⁷² À titre d'exemple, à la phase I de l'activité #1.2, il découvre deux caractéristiques du concept du «nom» et en trouve la dénomination (grille d'observation, 17 novembre 1997). À l'activité #1.4, il infère une caractéristique de la règle 1 (actualisateur pour un nom commun, pas pour un nom propre). Son analyse des exemples et contre-exemples se situe rapidement sur le plan grammatical et il procède avec logique (négation, conjonction, implication). En outre, il sait utiliser les idées déjà exprimées par d'autres élèves. Aux phases II et III, il aime justifier ses choix ou productions face aux autres élèves et manifeste ouvertement sa joie de comprendre ("Ah! Je comprends !") ou le plaisir qu'il a à utiliser du matériel, comme les cartons «oui» et «non» (grilles d'observation des activités #1.3 et #1.4, décembre 1997).

¹⁷³ Nous répétons fréquemment à Wi, reconnu par les autres élèves comme le "champion" de la classe en mathématiques (particulièrement en logique), que son esprit logique pouvait être utile pour comprendre des connaissances en grammaire.

“Découvre l'idée”. Ce garçon aime qu'on fasse appel à ses qualités d'observateur¹⁷⁴ et à son raisonnement logique pour comparer exemples et contre-exemples et pour inférer les attributs d'un concept. Cela semble lui procurer un sentiment de “contrôlabilité de la tâche”, facteur important de motivation scolaire. Ainsi, il n'hésite pas à continuer à rechercher seul des caractéristiques du concept de «déterminant», à la phase I de l'activité #1.3, alors que tous les autres élèves du groupe classe ont cessé leur exploration; il ne craint pas non plus l'erreur ou la critique de ses idées. De même, il manifeste verbalement, de façon spontanée, le lien qu'il fait entre le type de relation logique qui unit conditions et conséquences (relation d'implication) dans la formulation de la règle 1 “si..., alors” et des énoncés qu'il rencontre dans des problèmes de logique en mathématiques (journal de bord, activité #1.4, décembre 1997).

Enfin, au cours des activités de structuration, les fréquents *échanges verbaux* suscités par le travail coopératif effectué en groupe classe ou en dyade, échanges portant souvent sur la *justification*¹⁷⁵ des choix effectués (phases de représentation mentale et abstraction généralisante), auront vraisemblablement contribué au développement de processus métacognitifs¹⁷⁶ chez Wi. On trouve à plusieurs reprises des expressions très manifestes de l'activation de tels processus et, à titre d'exemples, deux commentaires du sujet, faits à la phase III de l'activité #2.4, seront rapportés. Ces commentaires sont exprimés dans le contexte d'un retour effectué en groupe sur la tâche de révision/correction d'un texte préparé (fiche 2.4.2c) :

1. Après sa justification de la transformation de l'énoncé «*Nicher en Arctique*» en «*Ils nichent en Arctique*», on fait remarquer à Wi que le pronom sujet choisi devrait être féminin (*Elles* plutôt que *Ils* - utilisation incorrecte d'un pronom de

¹⁷⁴ Wi fait preuve de son sens de l'observation dans les activités d'apprentissage des sciences de la nature et dans la vie quotidienne de la classe.

¹⁷⁵ Là aussi Wi aime apporter des “preuves”, argumenter ses choix.

¹⁷⁶ Les processus métacognitifs sont en jeu dans le contrôle réel d'une tâche, mais ils participent aussi à la formation de la *perception* de la contrôlabilité de cette tâche (voir p. 22); par là, ils concourent au développement de la motivation scolaire (Tardif, 1992, pp. 87-153).

genre masculin) parce qu'il remplace le mot *oies*. Wi réplique alors, après un instant de réflexion : "Ah! Je comprends mon erreur... J'ai corrigé la phrase mais je (ne) me suis pas occupé du reste du texte, de ce que ça racontait avant". Et il fait un geste circulaire au-dessus de l'ensemble du texte;

- Tout en montrant du doigt sa copie cartonnée du schéma VIII de la «Règle 2», Wi explique ainsi aux autres élèves comment il s'y est pris pour vérifier la présence d'un mot dans la «base» d'une autre phrase construite avec un verbe *être* conjugué : "Il faut avoir dans le cerveau les questions posées dans les bulles (comment? qui? quoi?)" (grille d'observation, 2 avril 1997).

En ce qui a trait aux **utilisations incorrectes** de monèmes, toujours en fonction de la **règle 1**, les résultats obtenus aux mesures initiale et finale n'indiquent *pas une amélioration de la performance* de Wi après la mise à l'essai du programme car les pourcentages d'erreurs **augmentent** de 0,4% par rapport aux mots écrits dans le texte (2,8% en A et 3,2% en C, selon la figure 16.2, p. 288) et de 15% quand on met le nombre d'actualisateurs inappropriés en relation avec le nombre d'actualisateurs écrits dans le texte (13,6% en A et 28,6% en C, selon la figure 16.3, p. 289). Pendant la mise à l'essai du programme, entre les mesures A et B, il y a aussi une augmentation des utilisations incorrectes de monèmes de 3,1% par rapport aux actualisateurs écrits (16,7% d'erreurs en B, selon la figure 16.3), et ce, malgré la réduction de 0,2% de ce type d'erreurs par rapport à tous les mots écrits dans le texte (figure 16.2). Dans le texte de la mesure finale, on constate que les 4 choix inappropriés en fonction de R1 concernent le type (son amoureux, au lieu de *l'amoureux*, en C11), l'élision (le écran, au lieu de *l'*, en C7) et le genre des actualisateurs du nom écrits par Wi (le S. P.C.A.¹⁷⁷ en C1 et se gardienne en C7) (voir tableau XXI, p. 285). Précisons que dans la présente recherche ces erreurs relèvent d'indicateurs de performance *syntactique*, bien que les critères et indicateurs utilisés pour la correction des épreuves sommatives d'écriture au primaire ne les

¹⁷⁷ Le sigle S.P.C.A. (Société pour la conservation des animaux) avait été utilisé par l'enseignante au moment de la mise en situation d'écriture et on pense que Wi l'a repris dans son texte sans connaître vraiment la signification des lettres et, par là, le genre du syntème.

considèrent pas comme des fautes d'ordre syntaxique. Ainsi, le choix du type d'actualisateur, c'est-à-dire "l'utilisation du bon déterminant", tout comme l'emploi correct des formes superlatives, ne sont considérés à aucun degré du primaire pour juger de l'établissement correct des relations entre les mots d'un groupe du nom (Gouvernement du Québec, 1997, p. 77); en évaluation sommative, ce type de faute relève de l'indicateur "utilisation d'un vocabulaire précis ou évocateur selon l'intention et le sujet", relié au critère de formulation des idées, sous son aspect "précision". Quant aux erreurs d'ordre morphologique (choix de la forme), le ministère de l'Éducation propose de traiter les fautes d'apostrophe (cas d'élision) comme des fautes d'orthographe lexicale et les erreurs de genre, dans le choix d'un actualisateur du nom, comme des fautes d'orthographe grammaticale (Gouvernement du Québec, 1997, pp. 33, 36).

Quoiqu'il en soit, un des objectifs de la présente recherche était la mise en place d'un programme d'intervention favorisant l'amélioration de la performance syntaxique des sujets du point de vue, entre autres, d'un choix plus approprié des actualisateurs mis en relation avec des noms en vertu de la règle syntaxique «1» et, pour le sujet Wi, l'analyse de résultats amène à conclure que le programme n'a pas permis d'amélioration à ce niveau. Un des obstacles à cette amélioration pourrait vraisemblablement être la difficile situation de bilinguisme dans laquelle se trouve Wi; en effet, comme le français est une langue seconde pour cet élève et que son apprentissage n'a débuté que tardivement¹⁷⁸, à l'école et sans le soutien du milieu familial, cela ajoute au trouble dysphasique pour entraîner d'importants déficits lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques dans le langage oral (voir tableau XI-i, p. 191 et pp. 275, 277-278). Les utilisations incorrectes d'actualisateurs observées à l'écrit sont généralement la transcription des erreurs commises à l'oral (genre, élision, amalgame ou type d'actualisateur). Même si, pendant les activités structurées du module 1 et les pratiques d'écriture subséquentes, Wi a pu démontrer sa compréhension de la notion de genre et de la relation entre le genre du nom commun et celui de son

¹⁷⁸ À l'âge de 5 ans et demi.

actualisateur, il n'en reste pas moins qu'il manque de connaissances implicites sur le genre de plusieurs noms français intégrés dans son vocabulaire oral, puis utilisés à l'écrit. À titre d'exemple, à la pratique d'écriture #2 qui a lieu à la fin du module 1, Wi commet 3 erreurs dans l'identification du genre des 14 noms communs reconnus (sur 16) et on le voit plusieurs fois chercher le genre d'un nom dans le dictionnaire (grille d'observation, 17 décembre 1997). Après la mise à l'essai du programme, la difficulté persiste; les traces¹⁷⁹ laissées sur le brouillon de la mesure finale, au cours de la révision de la règle 1, permettent de constater que, pour 12 des 15 noms reconnus, Wi fait 4 erreurs d'identification du genre.

En ce qui concerne les **utilisations incorrectes** de monèmes, en fonction cette fois de la **règle 2**, les résultats obtenus par Wi aux mesures initiale et finale n'indiquent *pas non plus une amélioration de la performance* après la mise à l'essai du programme : les pourcentages d'erreurs demeurent plutôt **stables**, malgré une baisse à 0% au moment de la mesure intermédiaire (0,9% en A et 0,8% en C, voir figure 16.2, p. 288; 2,4% en A et 2% en C, voir figure 16.3, p. 289). Dans les mesures A et C, les pourcentages obtenus correspondent respectivement à 1 faute commise dans la détermination d'un prédicat verbal : utilisation incorrecte du mode infinitif en A17¹⁸⁰ et formation incorrecte du parfait (participe passé) en C12 (tableau XIX, p. 283 et tableau XXI, p. 285). Cependant, il est intéressant de noter l'apport de l'apprentissage de la procédure de révision de la règle 2, en particulier de la *discrimination entre verbes utilisés au mode «infinitif» et «verbes conjugués»* à un temps simple ou composé, dans la détection/correction de 6 fautes de détermination d'un prédicat verbal à sujet dans la mesure finale, où Wi raconte des événements au passé. En effet, il transforme 6 finales de prédicats verbaux déterminés par le mode infinitif dans son premier jet en leur substituant une finale de participe passé. Ces modifications sont notées en tant qu'ajouts («+») dans le tableau XXI (p. 285).

¹⁷⁹ «N.» pour «nom» et «m.» ou «f.» pour masculin ou féminin.

¹⁸⁰ Wi commet une autre faute de ce type en A1, mais, comme il s'agit de la détermination du *prédicatoïde* verbal d'une relative, elle n'est pas comptée dans les erreurs faites en fonction de R2. À la mesure intermédiaire (tableau XX, p. 284), Wi fait encore une erreur similaire en B2.

Quant aux **omissions indues** en fonction de la règle 2, elles **diminuent** de **1,7%** après la mise à l'essai du programme, quand on les met en rapport avec l'ensemble des mots nécessaires au texte (2,5% en A et 0,8% en C, voir figure 16.2, p. 288) et la réduction est de **4,7%** lorsque les pourcentages d'erreurs sont calculés par rapport aux mots requis pour la constitution des énoncés minimums des phrases (6,7% en A et 2% en C, voir figure 16.3, p. 289). Au moment de la mesure intermédiaire, les omissions étaient descendues à 0%. C'est *principalement* grâce à la réduction de ces erreurs commises en fonction de R2 qu'il y a *baisse de 2,3% d'omissions indues de monèmes pour l'ensemble du texte* (voir p. 291-292 et l'histogramme de la figure 16.1, p. 288). La diminution de 1,7% d'omissions en fonction de R2 est *un peu supérieure* à l'écart de **1,5%** qui sépare le pourcentage de fautes des élèves assez compétents en syntaxe écrite en 3^e année (1% d'erreurs) du pourcentage d'erreurs associé aux scripteurs jugés tout à fait incompetents (plus de 2% d'erreurs, soit 2,5% et plus) et elle permet de conclure qu'après la réalisation du programme Wi a *développé légèrement sa compétence syntaxique* en production écrite.

Par ailleurs, on note aussi un léger progrès au niveau de la réduction des monèmes inutiles (notés «n») en fonction de la règle 2. Dans la mesure initiale (109 mots), on observe une redondance inutile d'un actualisateur sujet (en A9, voir tableau XIX, p. 283), redondance acceptable à l'oral mais considérée comme une forme syntaxique fautive à l'écrit. Ce type d'erreur se répète dans le texte plus court (82 mots) de la mesure intermédiaire (en B7, voir tableau XX, p. 284) et s'y ajoute un présentatif inutile (B2) : *Il y a*. Ce dernier cas n'est pas interprété comme l'indice d'une surgénéralisation reliée à l'apprentissage de la règle 2 car, dans le contexte de la phrase où l'erreur se produit, le présentatif fait partie de l'expression "Il y a une fois...", souvent présente dans le langage oral de Wi, qui semble éprouver de la difficulté à utiliser

une fois sans présentatif, en dehors de ce figement¹⁸¹. Dans la mesure finale, Wi n'écrit plus de monèmes inutiles en fonction de R2, pas plus qu'il n'écrit inutilement de monèmes en fonction de R1 ou des «autres» règles.

Selon les critères utilisés dans la correction des épreuves sommatives de 3^e année en écriture, les erreurs de type "présence inutile de monèmes" que l'on retrouve dans les textes A et B de Wi correspondent à des fautes syntaxiques (Gouvernement du Québec, 1997). Leur réduction va aussi dans le sens d'une amélioration de la compétence syntaxique de Wi.

Pendant la mise à l'essai du module 2 du programme d'intervention, Wi s'implique très activement, on l'a déjà dit, dans les activités proposées. Il fait explicitement des relations avec ses connaissances antérieures et des représentations schématiques de certaines connaissances, par exemple pour distinguer les concepts de «sujet» et de «verbe», en disant que les verbes, eux, se conjuguent et en allant montrer aux autres élèves l'affiche «Aide-mémoire des finales possibles de verbes» (grilles d'observation, 4 et 16 février 1998). À la phase II de représentation mentale du concept de «sujet» (activité #2.3), au moment de justifier en groupe la discrimination d'exemples et contre-exemples faite individuellement (fiche #2.3.2b), Wi formule déjà des éléments de la règle 2 (objet de l'activité #2.4) dans sa réplique à un compagnon qui soutient qu'il n'y a pas de verbe conjugué dans un énoncé (donc pas de sujet) : "Ça en prend un ! Il y en a un, c'est sûr, parce que c'est une phrase !" (grille d'observation, 24 mars 1998). Wi reprend d'ailleurs la formulation de cette condition dans la phase I de découverte des constituants de la règle 2 à l'activité #2.4. Cependant, on remarque dans la phase II de cette activité qu'il y a un écart entre la connaissance déclarative de cette condition et la connaissance conditionnelle elle-même (connaissance d'action) puisque Wi éprouve encore certaines difficultés à discriminer un verbe dans un phrase, puis à reconnaître s'il est conjugué ou non.

¹⁸¹ Wi amorce d'ailleurs le texte narratif de la mesure initiale à l'aide de ce figement : *Il y a une fois un petit garçon...* Il n'utilise pas l'expression *Il était une fois*. Dans le langage oral de Wi, le présentatif *il y a* est figé aussi au temps présent.

On doit d'ailleurs ajouter une fiche *À ton tour !* (#2.4.2b suite) pour soutenir cet élève (et les deux autres sujets) dans l'apprentissage de ces discriminations.

Dans la situation de pratique d'écriture #6, on constate que Wi ne reconnaît, sur demande, qu'environ la moitié des constituants d'énoncés minimums présents dans ses phrases, quoiqu'il ne commette qu'une seule omission de constituant, celle d'un actualisateur présentatif. Il identifie bien 7 prédicats verbaux sur 12 (58%) et 5 actualisateurs sujets (42%). Ensuite, les fiches du troisième module d'activités structurées, qui visent la détection/correction d'erreurs dans des textes préparés et l'apprentissage systématique d'une procédure de révision (schéma VIIIb), lui permettent de consolider et d'exercer ses connaissances conditionnelles et procédurales sur la règle 2. Enfin, à la mesure finale, Wi montre qu'il a amélioré son habileté à reconnaître les constituants de l'énoncé minimum : les traces laissées sur son brouillon à l'étape de révision systématique de la règle 2 font voir qu'il a discriminé 14 des 22 prédicats verbaux ou verbes copules utilisés avec un prédicat non verbal (64%) et 15 sujets parmi les 21 actualisateurs de prédicat écrits (71%). Quant au pourcentage d'omissions indues en fonction de la règle 2 obtenu à la mesure C, soit 0,8% par rapport aux mots nécessaires au texte (figure 16.2, p. 288), il correspond à une seule erreur, l'omission d'un actualisateur sujet *Il* pour le prédicat verbal *faut*, non identifié d'ailleurs par Wi comme verbe conjugué («V.c.») au cours de la révision.

Somme toute, quand on examine l'apport possible du programme d'intervention au développement de la compétence syntaxique du sujet Wi, on peut considérer que les connaissances acquises pendant les pratiques d'écriture et les activités de structuration des modules 2 et 3 ont pu contribuer à la légère amélioration de sa performance syntaxique en fonction de R2 (baisse des omissions indues de 1,7% après la mise à l'essai du programme, voir p. 302), mais que cet apport se manifeste surtout au niveau du développement de ses processus métacognitifs et de son attitude positive face à l'étude des dimensions grammaticale et syntaxique de la langue française écrite.

CONCLUSION

En tant qu'enseignante, le problème qui a retenu notre attention concernait l'apprentissage et *l'enseignement de l'aspect syntaxique de l'écriture* à des élèves *dysphasiques* du primaire qui omettaient fréquemment des mots nécessaires à la construction correcte des phrases. Pour résoudre ce problème, nous avons mis en place une recherche-action dont la *démarche centrale* d'investigation consistait en une **intervention pédagogique** de forme **innovation structurée**. Il s'agissait d'une recherche aux enjeux pragmatiques, située sur le terrain de la "pratique didactique".

Étapes de la recherche

La recherche-action commençait par la "description du problème *in situ*" (Van der Maren, 1995, p. 399). Ainsi, la première des sept étapes qu'elle comportait a donné lieu à la formulation de la problématique. Dans "une dynamique d'innovation et de recherche-action", Garcia-Debanc (1987, p. 26) constate que :

les enseignants s'attachent (...) à définir des conditions favorables aux apprentissages des élèves. Or, ce travail suppose une réflexion spécifiquement didactique sur les contenus d'enseignement de chaque domaine disciplinaire. En effet, c'est la didactique qui traite de l'articulation de la nature des objets d'enseignement, de la démarche d'apprentissage des élèves et des sources de leurs difficultés, des paramètres à prendre en compte dans les situations d'apprentissage proposées et peut conduire l'analyse des pratiques pédagogiques innovantes mises en œuvre et de leur incidence.

Aussi, pour mener à bien notre réflexion didactique sur les contenus d'enseignement de la syntaxe du français écrit et sur des façons de faire susceptibles d'en favoriser l'apprentissage par nos élèves dysphasiques, pour mieux structurer l'action novatrice et en évaluer l'impact sur la performance

syntaxique des sujets, la présente recherche-action s'est donné des fondements théoriques et s'est imposé des contraintes méthodologiques.

Par l'élaboration du cadre conceptuel (2^e étape), réalisée à partir de l'axe des théories psycho-cognitives et socio-cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture, de l'axe d'une théorie descriptive de la dysphasie et de l'axe de la linguistique et de la syntaxe fonctionnelles, nous avons pu préciser le problème de recherche et procéder à la formulation de l'objectif (3^e étape) : élaborer et mettre à l'essai auprès d'élèves dysphasiques un programme d'intervention pédagogique incluant *deux types d'activités* - de structuration et de pratique d'écriture - et un *matériel d'accompagnement* portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite, puis évaluer les changements, survenus après l'intervention, concernant la compétence linguistique syntaxique des élèves dans leurs productions écrites.

Pour les fins d'évaluation, la compétence syntaxique a été limitée à sa manifestation observable dans les textes produits, c'est-à-dire à la *performance syntaxique*, établie grâce à des indicateurs formulés à partir de la syntaxe fonctionnelle et relatifs au respect de règles obligeant des *rappports* entre certains *monèmes*, de classes compatibles, dans des phrases : la «règle 1» sur l'actualisation du nom, la «règle 2» sur la constitution de l'énoncé minimum (prédicat et son actualisateur), à laquelle est associé le choix d'une modalité appropriée pour un prédicat verbal à sujet, et les «autres règles» (emploi d'un fonctionnel, actualisation et modalité verbale d'un prédicatoïde, complément obligé). Les changements évalués après l'intervention ont été définis en termes de modifications de pourcentages d'erreurs par rapport aux mots d'un texte, en fonction de types d'erreurs (omissions indues ou utilisations incorrectes de monèmes) et de règles transgressées. Considérant les critères de correction des épreuves d'écriture au primaire (Gouvernement du Québec, 1997), une baisse d'erreurs de 2,5% en 2^e année et de 1,5% en 3^e année a été jugée l'indice d'une amélioration de la performance syntaxique d'un sujet.

Lors de l'élaboration de la méthodologie (4^e étape), il fallait dans un premier temps rendre l'objectif d'intervention opérationnel. Un *cadre d'élaboration du programme pédagogique* (figure 12, p. 103), de même qu'un *cadre de mise à l'essai* (figure 13, p. 116) ont été conçus et modélisés en accord avec le programme *Le français. Enseignement primaire* (1994) et avec les principes d'intervention auprès d'élèves dysphasiques et le réseau conceptuel déjà établis (2^e étape). Nous avons sélectionné des stratégies d'enseignement, identifié le matériel didactique à construire (fiches de travail, schémas et matériel de manipulation) et préparé un modèle de planification de modules d'enseignement/apprentissage, où des activités de structuration, organisées selon les phases d'une démarche inductive, interagissent avec des pratiques d'écriture complètes et signifiantes.

Les pratiques d'écriture planifiées tenaient compte de la conception psychocognitiviste du processus d'écriture : elles étaient complètes et signifiantes en ce sens qu'elles permettaient la réalisation de la planification, de la mise en texte, de la révision et de la diffusion d'une véritable communication écrite. C'était par rapport à l'aspect syntaxique (syntaxe des phrases) des textes produits dans de telles situations qu'on cherchait à intervenir. Pour ce qui est du matériel didactique d'accompagnement et des phases des activités de structuration à "caractère fonctionnel" (Charolles, 1986, p. 7), qui mettaient l'accent sur la compréhension et la représentation des concepts grammaticaux et règles syntaxiques à utiliser lors d'une mise en texte et d'une révision (Halté, 1989, p. 15), ils s'inspiraient davantage de la conception socio-constructiviste du développement cognitif à travers des phases d'abstraction-généralisation (Barth, 1987, 1993; Bronckart, 1994; Schneuwly, 1985; Schneuwly et Bronckart, 1985):

La construction des connaissances par l'apprenant est favorisée par une démarche inductive qui amène ce dernier à observer, à manipuler et à analyser des faits de langue pour en dégager les principes de fonctionnement, et à confronter ses observations et ses conceptions avec celles de ses camarades (Simard, 1995, p. 129).

Si la présente recherche a tiré des principes d'action des théories cognitives et d'une théorie descriptive de la dysphasie (importance des situations de communication signifiantes, d'un soutien visuel à l'apprentissage et de la répétition de contenus, de consignes ou d'activités), si elle a puisé des contenus d'enseignement dans la linguistique fonctionnelle, elle a tenté d'éviter le piège du "modèle «applicationniste»" (Fijalkow, 1994; Meirieu, 1992; Schneuwley, 1989).

D'abord, les cadres d'élaboration et de mise à l'essai du programme d'intervention se sont inspirés d'un "modèle «régulatif»" : "celui-ci se caractérise par le fait qu'il cherche à placer le maître en situation de recherche-action, c'est-à-dire à susciter son inventivité didactique d'une part, et à former sa capacité à la réguler à l'observation de ses effets d'autre part" (Meirieu, 1992, p. 105). Il s'agissait, en effet, de mettre sur pied une innovation pédagogique pour résoudre un problème, en tirant parti de trois axes théoriques, sans se poser la question de "l'exhaustivité" des théories (Van der Maren, 1995, p. 65), puis d'utiliser des outils de régulation de l'intervention pendant la période de mise à l'essai du programme (grilles d'observation et journal de bord).

Ensuite, il fallait, à l'intérieur des activités du programme et dans le matériel d'accompagnement (fiches et représentations visuelles schématiques des connaissances), effectuer un travail de "transposition didactique des savoirs savants" portant sur la syntaxe (Garcia-Debanc, 1987, p. 25). On a déterminé les contenus d'enseignement et leur organisation (tableau V, p. 147) en utilisant des concepts grammaticaux et règles syntaxiques formulés par la linguistique fonctionnelle (Martinet, 1985, 1993, 1995) et, pour rendre accessibles à nos élèves dysphasiques ces "savoirs savants", on les a transposés dans la pratique pédagogique en recourant à un métalangage et à des représentations visuelles (schémas avec boîtes, lignes de relation et icônes) et productionnelles (connaissances procédurales et conditionnelles de forme logique «si...alors», «et», «ou») qui respectaient à la fois certaines exigences du programme *Le français. Enseignement primaire* (1994), des principes de l'enseignement stratégique

d'inspiration cognitiviste (explication et organisation de connaissances en schémas) et l'inscription de nos pratiques d'enseignement du français dans une démarche d'interdisciplinarité (exemples des concepts et règles tirés de textes lus en sciences humaines et en sciences de la nature). Ainsi, avec les élèves, on a utilisé les concepts de «mots» et de «déterminants» du nom plutôt que ceux de «monèmes» et d'«actualisateurs du nom», on a traité des monèmes de la classe des «présentatifs» à travers des cas exemplifiant la règle syntaxique de l'«énoncé minimum», appelé «base minimum», on a intégré des cas de morphologie (genre, monème de forme discontinue, amalgames) à des définitions de concepts ou règles et on a regroupé des règles syntaxiques (détermination modale d'un prédicat verbal à sujet et règle de l'énoncé minimum) pour en faciliter l'apprentissage à un moindre coût cognitif. Tout en tenant compte des caractéristiques des élèves dysphasiques et de pratiques pédagogiques déjà instituées, on pense avoir gagné le "*pari (...) de faire de la transposition autre chose qu'une trahison*" (Drouin in Garcia-Debanc, 1987, p. 25).

La méthodologie d'investigation avait pour but, de son côté, d'opérationnaliser le deuxième objectif de recherche. Elle a privilégié une évaluation par étude de cas et trois sujets dysphasiques ont été choisis parmi les élèves de la classe. Le sujet *Ma* (9 ans, en 3^e année) présente une dysphasie lexicale-syntaxique, sévère sur le plan expressif et modérément sévère sur le plan réceptif (2 ans de retard). Le sujet *Mi* (9 ans, en 2^e année) a reçu un diagnostic de dyspraxie sévère (troubles expressifs phonologiques, morphologiques et syntaxiques; retard de compréhension de plus de 3 ans). Quant au sujet *Wi* (11 ans, en 3^e année), dont la langue maternelle est le cantonnais, il s'agit d'un garçon affecté d'une dysphasie lexicale-syntaxique de degré au moins modéré (prédominance des difficultés d'accès lexical, retard de 5 ans) et dont les troubles de compréhension du français dépassent le seul problème de la langue seconde.

Même si l'évaluation ne s'intéressait qu'à l'étude du cas de trois sujets du groupe classe, tous pouvaient bénéficier du programme d'intervention. Ce dernier choix a été justifié par des raisons d'ordre pratique, puisque nous sommes

titulaire du groupe classe et enseignons le français et les autres matières à tous les élèves, mais aussi pour des raisons d'ordre théorique puisque le programme d'intervention s'appuie, particulièrement dans l'élaboration des activités de structuration, sur la conception socio-cognitiviste du développement cognitif (rôle des interactions sociales et des pairs experts).

Afin de recueillir des données sur la performance syntaxique des sujets, on a opté pour des épreuves de "rédaction de texte" (de type narratif imaginaire), administrées avant, pendant (données d'évolution) et après l'intervention, selon un déroulement similaire, sauf en ce qui concerne une des contingences : les élèves peuvent recourir, lors des mesures intermédiaire et finale, à des "outils de travail" qui soutiennent la révision des règles syntaxiques. Ces outils (schémas de concepts, règles et procédures) correspondent à une partie du matériel didactique que les élèves ont à s'approprier dans le cadre des activités du programme d'intervention. Nous reviendrons sur la question du biais technique introduit par ce matériel dans la démarche de recherche.

Pour accroître la validité (interne) des données sélectionnées, puis condensées sur des grilles d'analyse qui reprennent des catégories de la syntaxe fonctionnelle (voir le tableau III, p. 128), on a prévu un double codage intra-codeur et un contre codage par un deuxième juge. Il importait, en outre, de bien documenter le système de codage et le processus de condensation des données afin d'assurer une forme de vérification externe des comptes (voir le 3.2.2.4, p. 125).

La cinquième étape de la recherche-action, soit l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'intervention, s'est déroulée pendant l'année scolaire 1997-1998 (novembre à juin). En bref, les sujets ont réalisé sept pratiques d'écriture et dix activités d'acquisition systématique de connaissances/stratégies, regroupées à l'intérieur de trois modules. Les deux premiers portaient sur les contenus syntaxiques associés aux règles «1» et «2» et le dernier assurait la révision systématique des deux règles à la fois. Une série de schémas (15),

représentant les concepts grammaticaux et règles syntaxiques à l'étude (voir l'annexe XI, p. 386), ainsi que des fiches de travail (42) de plusieurs types ont été construites (voir l'annexe IX, p. 348). Tel que prévu, on a effectué trois mesures de la performance syntaxique des sujets. De plus, des grilles d'observation de leur comportement et du déroulement des activités ont permis de recueillir des données utiles pour la régulation de l'intervention et l'interprétation des résultats.

Enfin, l'étape d'évaluation des résultats, précédant celle de la rédaction du rapport, a permis d'étudier le cas des trois sujets sélectionnés. Nous avons analysé et interprété les changements survenus dans leur performance syntaxique pendant et après la mise à l'essai du programme. Bien que le mode d'investigation choisi dans la présente recherche n'ait pas été l'étude de cas croisés (cas multiples) ou la comparaison multi-cas (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974, pp. 215-221), on se permettra ici de rappeler les principaux résultats obtenus par chacun des sujets en les mettant en relation les uns avec les autres et en dégagant quelques traits communs, mais sans aucune prétention de généralisation : "la comparaison des cas permet, non pas de généraliser, mais d'abstraire des éléments communs et d'identifier les particularités" (Van der Maren, 1995, p. 239).

Principaux résultats

La mesure initiale avait révélé que l'omission indue de monèmes formant l'énoncé minimum des phrases («règle 2») était le principal problème syntaxique de Ma (14,9% des mots nécessaires au texte) et aussi de Mi (14,6%). Ma avait également beaucoup de difficulté à utiliser correctement des monèmes comme prédicats ou actualisateurs de prédicat dans les énoncés minimums (10% des mots écrits), tandis que Mi éprouvait des problèmes d'utilisation correcte de monèmes surtout par rapport à la «règle 1» d'actualisation d'un nom commun (6,6% des mots écrits). Quant à Wi, qui commettait moins d'erreurs que les deux autres sujets en fonction de la règle 2 (omissions : 2,5%) et de la règle 1 (utilisations incorrectes : 2,8% des mots écrits dans le texte), ses fautes syntaxiques étaient surtout associées aux «autres règles» (omissions : 4,2%).

Comme l'indique la synthèse des résultats des trois sujets présentée dans le tableau XXIII ci-dessous (repris à l'annexe XXI, p. 461), aucun des sujets n'a réussi après l'intervention, c'est-à-dire lors de la mesure finale, à atteindre le seuil de réussite fixé pour son degré scolaire (2^e année pour Mi et 3^e année pour Ma et Wi) en ce qui concerne la syntaxe des phrases (règle 1, règle 2 et autres règles). Leur compétence linguistique syntaxique n'est donc pas encore acceptable; aussi, on peut se demander si le programme d'intervention mis en place était pertinent pour ces élèves dysphasiques.

Tableau XXIII Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs

			Sujets		
			Ma	Mi	Wi
Seuil de réussite selon le degré scolaire: % d'erreurs - omissions - par rapport aux mots écrits dans le texte			3 ^e année 1%	2 ^e année 4%	3 ^e année 1%
% erreurs à la mesure finale	Types de règles	Types d'erreurs			
	Règles «1», «2» et «autres»	<i>Omissions indues</i> (p.r. aux mots nécessaires)	5,8	9,9	5,3
		<i>Utilisations incorrectes</i> (p.r. aux mots écrits)	1,2	4,2	4,8
% de réduction d'erreurs marquant une amélioration de la performance syntaxique			- 1,5	- 2,5	- 1,5
Modification du % d'erreurs : baisse (-) ou hausse (+)	Règles «1», «2» et «autres»	<i>Omissions indues</i>	- 9,1	- 8,6	- 2,3
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 13,8	- 4,3	+ 0,2
	Règle «1»	<i>Omissions indues</i>	0,0	+ 0,8	- 0,8
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 2,5	- 4,9	+ 0,4
	Règle «2»	<i>Omissions indues</i>	- 13,7	- 9,3	- 1,7
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 8,8	+ 0,6	+ 0,1
	«Autres» règles	<i>Omissions indues</i>	+ 4,7	0,0	+ 0,3
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 2,5	0,0	- 0,1

On a vu au chapitre 2 (en 2.1.3.3, p. 57) que, chez les élèves dysphasiques, les troubles du langage oral ont des répercussions importantes sur l'apprentissage de l'écrit et que les trois sujets choisis, dont un est dyspraxique et deux ont une

deux ont une dysphasie lexicale-syntaxique, avaient un langage oral affecté d'importants déficits langagiers d'ordre syntaxique (voir pp. 190, 194 pour Ma, pp. 238, 240, 243 pour Mi et p. 278 pour Wi). En outre, le sujet Wi éprouve des difficultés qui peuvent être reliées en partie à sa situation de bilinguisme (apprentissage du français, à l'école, à partir de 5 ans). Si les erreurs syntaxiques observées dans les productions écrites des sujets sont, pour une bonne part¹⁸², la "transcription" de fautes commises à l'oral, n'aurait-il pas été préférable d'élaborer un programme d'intervention centré sur l'aspect syntaxique de la communication orale, en posant l'hypothèse que le développement de la compétence syntaxique à l'oral était un prérequis au développement de cette compétence à l'écrit ?

Pour notre part, nous avons plutôt opté pour un programme d'enseignement/apprentissage directement centré sur la compétence syntaxique en production écrite, suivant en cela la position et les principes d'intervention préconisés par Gérard (1991, p. 74), qui invite les enseignants à ne pas sacrifier "au rite des prérequis à l'apprentissage" de la langue écrite chez les élèves dysphasiques et à tenter de briser la boucle d'"auto-aggravation" des déficits dans leur dynamique développementale en milieu scolaire : "l'apprentissage du langage écrit doit toujours être considéré comme l'un des buts principaux et aussi comme l'un des moyens de la rééducation des enfants dysphasiques". Comme cet auteur (Gérard, 1991, pp. 97-99), nous avons également pris position pour une intervention qui tente d'agir sur plusieurs niveaux à la fois dans la dynamique des troubles dysphasiques : les troubles linguistiques eux-mêmes (aspect syntaxique de l'écrit), les troubles cognitifs (abstraction-généralisation de concepts et règles), les déficits méta-linguistiques (analyse grammaticale et syntaxique, méta-langage) et les déficits pragmatiques (situation de communication écrite complète et signifiante).

¹⁸² La surcharge cognitive peut aussi être un facteur explicatif d'erreurs syntaxiques commises à l'écrit. Notre expérience d'enseignement amène à faire le constat que des scripteurs dysphasiques omettent indûment certains monèmes à l'écrit, alors qu'ils ne commettent pas le même type d'erreur à l'oral.

En outre, à l'intérieur du programme d'intervention portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite, notre ordonnancement des contenus d'enseignement (tableau V, p. 148) tirés de la syntaxe fonctionnelle du français n'a pas respecté la séquence de développement normal du langage oral, sous son aspect syntaxique, en proposant aux sujets des activités d'apprentissage sur la «règle 1» (module 1 sur l'actualisation du nom) avant de traiter avec eux de la «règle 2» (module 2 sur l'énoncé minimum et la relation sujet-verbe), alors que des auteurs (Bloom et Lahey, 1978, pp. 371-394) préconisent une “approche développementale” d'intervention sur le langage oral, auprès d'enfants ayant des troubles dans ce domaine, qui respecte justement le schéma de développement normal du langage.

C'est que notre innovation structurée ne portait pas sur le langage oral, mais sur la langue écrite, exigeant davantage de connaissances métacognitives qu'en communication orale, et que nous croyions plus facile pour les sujets de faire d'abord des apprentissages de catégorisation de concepts (connaissances conditionnelles et déclaratives) et de procéduralisation sur la règle 1 (maîtrisée déjà partiellement) que sur la règle 2. De plus, nous comptions sur l'apport du matériel d'accompagnement et d'une approche socio-cognitiviste pour soutenir l'abstraction-généralisation.

Face au constat que la compétence syntaxique des trois sujets n'est pas acceptable au moment de la mesure finale en regard des seuils de réussite fixés pour leur degré scolaire, on peut donc remettre en question la pertinence des choix d'orientation du programme d'intervention énoncés ci-haut ou, du moins, poser l'hypothèse que le programme n'a pas été mis à l'essai suffisamment longtemps pour que leur compétence se développe au point de devenir acceptable (seuil de réussite).

Cependant, il faut rappeler que le deuxième objectif de la recherche était d'évaluer les *changements*, survenus après l'intervention, concernant la compétence syntaxique des élèves dans leurs productions écrites et que, pour les

sujets Ma et Mi, les *pourcentages d'erreurs ont chuté de façon importante*¹⁸³ par rapport aux règles à l'étude dans le programme, et ce, particulièrement dans les *sous-catégories d'erreurs les plus problématiques avant l'intervention* (cases ombrées, à double bordure, dans le tableau XXIII, p. 309-C). Ainsi, lors de la mesure finale, Ma a réduit de 13,7% les omissions indues et de 8,8% les utilisations incorrectes de monènes en fonction de la règle 2, alors que Mi a diminué de 4,9% les utilisations incorrectes en fonction de la règle 1 et de 9,3% les omissions indues en fonction de la règle 2. Ces baisses sont l'indice d'une amélioration marquée de leur performance et, par là, de leur compétence syntaxique en écriture.

De son côté, Wi n'a que légèrement amélioré sa performance après la mise à l'essai du programme d'intervention. Dans l'ensemble, entre les mesures initiale et finale, on a constaté une sorte de plafonnement : il y a des variations à la hausse ou à la baisse de moins de 1% dans toutes les sous-catégories d'erreurs, sauf en ce qui concerne les omissions indues en fonction de la règle 2, où il y a une baisse de 1,7% du taux d'erreurs. On avait cependant noté un accroissement de la complexité des phrases produites à la mesure finale (1 cas de coordination de propositions indépendantes et 2 subordonnées). Les résultats obtenus par Wi pourraient être en partie liés à sa situation de bilinguisme et au fait que, lors de la mesure initiale, Wi ne présentait pas le même profil de difficultés syntaxiques que les deux autres sujets : ses taux d'erreurs étaient beaucoup moins élevés par rapport aux règles 1 et 2 que ceux de Ma ou Mi (environ 10% de moins) et ses erreurs les plus importantes concernaient les «autres règles» (4,2% d'omissions). Ses fautes syntaxiques semblent donc à la fois moins fortement concentrées dans des sous-catégories d'erreurs, plus diversifiées, mais aussi plus persistantes, cela possiblement à cause d'un problème de sous-généralisation dans l'apprentissage de règles syntaxiques françaises (voir pp. 295-296).

¹⁸³ Une diminution du taux d'erreurs (-) de 1,5% en 3^e année, pour les sujets Ma et Wi, et de 2,5% en 2^e année, pour le sujet Mi, correspond à une amélioration marquée de la performance syntaxique (voir ces critères sur l'horizontale au centre du tableau XXIII, p. 309-C).

Apport du programme d'intervention et limites de la recherche

Examinons maintenant un biais introduit par le matériel d'accompagnement (outils de travail) auquel les sujets pouvaient recourir lors des mesures intermédiaire et finale pour les assister dans leur révision de texte, matériel qui correspond à une variable pouvant influencer leur performance syntaxique. Considérons, par exemple, l'amélioration déjà importante de la performance de Ma par rapport à la règle 2 au moment de la mesure intermédiaire (baisse de 14,9% des omissions indues et de 8,6% des utilisations incorrectes de monèmes). On sait qu'il n'avait pas en main l'“outil de travail” présentant une procédure de révision systématique de cette règle (schéma VIIIb), laquelle n'avait pas encore été enseignée explicitement aux élèves. Sa performance est-elle tributaire du support apporté par les autres schémas déjà introduits, dont celui de la règle 2 elle-même ? Cela est fort possible, mais nous pensons que si l'ajout d'un tel type de matériel, représentant des concepts grammaticaux, des règles syntaxiques et des procédures de révision, a eu un effet positif sur la performance syntaxique des sujets lors de la mesure intermédiaire ou finale, c'est que ceux-ci en avaient effectivement *compris* le sens et *appris* l'usage¹⁸⁴ à travers différentes activités du programme. Ainsi, indirectement, on peut lier l'effet positif éventuel de cette contingence au programme d'intervention.

Lors des études de cas, l'interprétation des résultats a d'ailleurs montré que le matériel didactique construit et les activités du programme avaient vraisemblablement contribué à l'apprentissage par les sujets de plusieurs connaissances procédurales, conditionnelles et déclaratives et à l'amélioration de leur performance syntaxique. L'organisation des connaissances en représentations schématiques visuelles (avec icônes) a paru bien supporter la reconnaissance de concepts et règles ou l'application de procédures de révision, d'abord en situation de structuration, puis en situation signifiante et complète de

¹⁸⁴ C'est aussi le cas de tous les supports matériels (dictionnaire, affiches, grammaire, liste de mots) auxquels les élèves du primaire ont droit lorsqu'ils passent une épreuve sommative de rédaction de texte.

pratique d'écriture, surtout avant la mesure intermédiaire pour le sujet Ma et après cette mesure pour Mi et Wi. Cependant, le transfert ne s'est effectué de façon marquée que pour Ma et Mi si on considère les modifications de performance syntaxique dans les textes produits aux mesures initiale et finale.

D'un autre côté, on a remarqué que les trois sujets ont amélioré leur habileté à réviser l'aspect syntaxique de leurs textes pendant et après la mise à l'essai du programme. Ce sont les traces de révision (ajouts, retraits) laissées sur les brouillons ou les différences observées entre un premier jet et une version définitive qui ont permis d'induire le développement, chez ces scripteurs, d'un méta-langage et de connaissances conditionnelles ou procédurales nécessaires à la détection et à la correction d'erreurs. À titre d'exemple, Ma a ajouté 2 monèmes omis indûment en fonction de la règle 1 à la mesure finale, Mi a retiré 4 monèmes d'infinitif utilisés incorrectement en fonction de la règle 2 à la mesure intermédiaire et Wi a effectué 6 corrections de ce même type à la mesure finale.

Quant à la démarche inductive, d'inspiration socio-cognitiviste, utilisée dans les activités de structuration pour favoriser l'abstraction et la généralisation des concepts et règles à l'étude, elle a suscité l'enthousiasme et la participation des trois sujets (sauf à la phase de découverte, pour Mi) dans les tâches associées aux différentes fiches de travail. À cet égard, un des effets positifs du programme aura été, pour Wi, le développement de sa motivation à réaliser des tâches d'analyse de faits de langue.

Ces conclusions sur les effets positifs possibles du programme d'intervention ont une portée limitée aux trois cas étudiés; on ne saurait prétendre à un niveau de généralisation qui dépasse ces cas. L'enjeu de la recherche-action n'était d'ailleurs pas d'ordre théorique, mais pragmatique. Dès le départ, son double objectif (solution d'un problème pédagogique très circonscrit et évaluation des changements observés) et ses composantes méthodologiques d'investigation (participation de l'enseignant à une innovation structurée, étude de trois cas - représentant deux types de dysphasie) n'étaient reliés à aucune visée de

généralisation en terme d'efficacité du programme pour tous les élèves dysphasiques de 2^e ou 3^e année du primaire, peu importe leur type de dysphasie, ou pour tous les élèves en difficulté grave d'apprentissage de la syntaxe écrite. La question de la validité externe des résultats avait été écartée lors de l'élaboration de la méthodologie. Il reviendrait à d'autres recherches (par exemple des recherches-actions de type innovation *contrôlée*), réalisées avec un plus grand nombre de sujets et selon des procédés d'investigation plus proches de la démarche expérimentale (groupe témoin, test de significativité), de valider le programme ou certains de ses aspects auprès d'une plus large population d'élèves dysphasiques ou en difficulté d'apprentissage de l'écrit. De leur côté, de telles recherches pourraient vérifier aussi dans quelle mesure le développement de l'abstraction/généralisation, déficitaire chez les jeunes dysphasiques, peut être soutenu efficacement par un enseignement de la langue écrite qui recourt à une démarche inductive structurée, d'inspiration socio-cognitiviste, et qui accorde une place privilégiée aux connaissances métalinguistiques.

Retombées de la recherche

De son côté, notre recherche-action a eu des retombées pédagogiques immédiates, par sa contribution à la solution du problème formulé, et elle en aura vraisemblablement d'autres, plus éloignées. On réutilisera, de façon cyclique, le matériel et la planification des activités du programme pour enseigner la syntaxe à d'autres élèves dysphasiques (les jeunes restent deux ou trois ans dans le groupe classe), en y apportant les ajustements nécessaires (modification des exemples et contre-exemples de concepts ou règles, introduction des représentations schématiques dès la deuxième phase des activités de structuration, construction d'un module sur la «règle 3»). On compte aussi communiquer à d'autres enseignants les façons de faire utilisées dans le programme pour l'enseignement de la syntaxe écrite à des élèves dysphasiques.

Pour ce qui est de retombées sur le plan de la connaissance dans le domaine de la didactique du français écrit auprès d'une clientèle d'élèves en grande difficulté

d'apprentissage, nous considérons que la recherche apporte une certaine contribution à l'évaluation diagnostique de l'aspect syntaxique de textes produits par des scripteurs en difficulté. En effet, la grille (tableau III, p. 128) construite pour analyser les données selon des catégories de la syntaxe fonctionnelle (classes de monèmes et règles) pourrait servir d'instrument de codage et de traitement d'erreurs syntaxiques de types omissions indues ou utilisations incorrectes relevées dans les textes de ces élèves.

Finalement, en didactique de l'écriture, la recherche-action a permis de développer un cadre d'élaboration (figure 12, p. 103) et un cadre de mise à l'essai (figure 13, p. 116) d'un programme d'activités de structuration pouvant interagir avec des pratiques d'écriture signifiantes en vue de l'apprentissage d'un contenu linguistique spécifique (tableau V, p. 148). Selon nous, il s'agit là d'un modèle d'action opérationnel réutilisable, particulièrement pour l'enseignement, dans le contexte d'un groupe classe, d'aspects de la production de textes qui posent problèmes aux apprentis scripteurs. Cette "façon de faire" de l'*innovation structurée*, appuyée sur un cadre conceptuel et dynamisée par la démarche de recherche-action, va dans le sens des propositions formulées par Reuter (1989, p. 84) pour favoriser l'"émergence d'une didactique de l'écriture" :

Celle-ci ne semble en effet s'élaborer véritablement qu'à partir du moment où se rencontrent *théoriquement* des réflexions sur les *contenus intra-disciplinaires* et sur les *modes de travail pédagogiques*[,] à partir du moment où les *praticiens* prennent conscience qu'aussi bien des théories "plus rigoureuses" sans réflexion pédagogique que des changements pédagogiques sans réflexion sur les contenus disciplinaires ne suffisent à régler les problèmes.

C'est bien dans cette rencontre que notre recherche-action a modélisé un cadre d'élaboration et de mise à l'essai d'un programme pédagogique en vue de solutionner un problème vécu dans la salle de classe.

Université de Montréal

Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves dysphasiques d'un programme
d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite

Tome 2 de 2

par

Michelle Lessard-Hébert

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option didactique

Juin, 1999

© Michelle Lessard-Hébert, 1999



LB

5

U57

2000

V.001

t.2

Université de Montréal

Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves dyscalculiques d'un programme d'instruction pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite

Volume 2 de 2

par

Michelle Lassant-Hébert

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Traité présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophie (Ph.D.) en sciences de l'éducation, option didactique

juin 1989

Michelle Lassant-Hébert, 1989



LISTE DES ANNEXES

		Page
Annexe I	<i>Reprise de la figure 11</i> : Étapes de la recherche mises en relation avec les principales phases de la démarche de recherche-action de type «innovation structurée».....	327
Annexe II	<i>Reprise de la figure 12</i> : Cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique	329
Annexe III	<i>Reprise de la figure 13</i> : Cadre de mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique en relation avec le cadre d'élaboration du programme	331
Annexe IV	<i>Reprise du tableau III</i> : Grille d'analyse des données sélectionnées dans les phrases d'une production écrite en fonction de classes de monèmes et règles syntaxiques du français	333
Annexe V	Première version de la grille d'analyse des textes	335
Annexe VI	Autorisation parentale.....	337
Annexe VII	<i>Reprise du tableau V</i> (en 2 parties) : Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques : classes de monèmes et règles	339
Annexe VIII	Fiche-modèle d'analyse de contenu et exemples d'analyse de contenu.....	342
Annexe IX	Exemples de fiches de travail construites pour des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies :	348
	• Module 1 : <i>Activité 1</i>	349
	• Module 1 : <i>Activité 2</i>	354
	• Module 1 : <i>Activité 4</i>	360
	• Module 2 : <i>Activité 4</i>	371
	• Module 3 : <i>Activité 1</i>	381
Annexe X	Fiche des règles de fonctionnement pour la phase d'observation-exploration.....	384
Annexe XI	Série des schémas (représentations visuelles schématiques).....	386
Annexe XII	Cartons “oui” et “non”	403
Annexe XIII	Grilles-guides.....	405
Annexe XIV	Textes utilisés pour la préobservation de la performance syntaxique des sujets «Ma», «Mi» et «Wi»	409

Annexe XV	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Ma»	418
	<i>Reprise du tableau XI : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....</i>	<i>420</i>
	<i>Reprise du tableau XII : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Ma».....</i>	<i>423</i>
	<i>Reprise du tableau XIII : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....</i>	<i>426</i>
Annexe XVI	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Ma».....	428
	<i>Reprise du tableau XIV : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Ma»</i>	<i>429</i>
	<i>Reprise de la figure 14.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma»</i>	<i>430</i>
	<i>Reprise de la figure 14.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres.....</i>	<i>430</i>
	<i>Reprise de la figure 14.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles</i>	<i>431</i>
Annexe XVII	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Mi»	432
	<i>Reprise du tableau XV : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....</i>	<i>434</i>
	<i>Reprise du tableau XVI : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Mi».....</i>	<i>437</i>
	<i>Reprise du tableau XVII : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....</i>	<i>440</i>
Annexe XVIII	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Mi».....	442
	<i>Reprise du tableau XVIII : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Mi»</i>	<i>443</i>

	<i>Reprise de la figure 15.1</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi»	444
	<i>Reprise de la figure 15.2</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1, 2 et autres	444
	<i>Reprise de la figure 15.3</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles	445
Annexe XIX	Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes rédigés par le sujet «Wi»	446
	<i>Reprise du tableau XIX</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale de la performance syntaxique du sujet «Wi»	448
	<i>Reprise du tableau XX</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire de la performance syntaxique du sujet «Wi»	451
	<i>Reprise du tableau XXI</i> : Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale de la performance syntaxique du sujet «Wi»	455
Annexe XX	Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique du sujet «Wi»	457
	<i>Reprise du tableau XXII</i> : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Wi».....	458
	<i>Reprise de la figure 16.1</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi».....	459
	<i>Reprise de la figure 16.2</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1, 2 et autres	459
	<i>Reprise de la figure 16.3</i> : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles	460
Annexe XXI	<i>Tableau XXIII</i> : Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs	461

RÉFÉRENCES

- ANDERSON, J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge : Harvard University Press.
- ANDERSON, J.R. (1985), *Cognitive Psychology and its Implications* (2^e édition), New York : Freeman.
- AQEA (Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité) (1995), *Les actes du 1^{er} colloque sur l'audimutité*, Rédaction réalisée par S. Desmarais, Outremont : AQEA, 157 pages.
- BARTH, Britt-Mari (1987), *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris : Éditions Retz, 192 pages.
- BARTH, Britt-Mari (1993), *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Éditions Retz Nathan, 208 pages.
- BENOIT, Jeanine et FAYOL, Michel (1989), «Le développement de la catégorisation des types de textes» in *Pratiques*, N° 62, juin 1989, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 71-85.
- BENTOLILA, Alain (1976), «Le préapprentissage et l'apprentissage à l'école. Les premiers pas dans le monde de l'écrit» in *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris : Retz, pp. 11-30.
- BEREITER, Carl (1980), «Development in writing» in GREGG, Lee W. et STEINBERG Erwin R. (éd.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-93.
- BERTRAND, Yves (1979), *Les modèles éducationnels*, Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, 72 pages.
- BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul (1982), *Les options en éducation*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 191 pages.
- BILLARD, Catherine (1998), «L'apprentissage de la lecture chez les enfants porteurs d'une dysphasie de développement», in *Ses yeux «parlent»*, Volume 12, N° 3, décembre 1998, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), pp. 3-5.
- BLOOM, Lois et LAHEY, Margaret (1978), *Language Development and Language Disorders*, New York : John Wiley & Sons, 685 pages.

- BONNIOL, Jean-Jacques et GENTHON, Michèle (1989), «L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation» in *Repères*, N° 78, Paris : INRP (Institut national de recherche pédagogique), pp. 108-115.
- BOUDREAU, Guy (1995), «Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 221-253.
- BOUTET, J., GAUTHIER F. et DE SAINT-PIERRE, M. (1985), «Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : INRP (Institut national de recherche pédagogique), pp. 13-15.
- BOUTHILLETTE-SANSSOUCY, France, BRIÈRE-COTÉ, Francine, CHOQUETTE, France et LEBLOND, Sylvie (1995), *Les secrets de Génie. Stratégies de lecture et d'écriture*, Saint-Jérôme : Éditions du phare. Éditions Beauchemin, Collection Complices 1, 159 pages.
- BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (1995), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, 331 pages.
- BRONCKART, Jean-Paul (1994), «Projets d'enseignement et capacités d'apprentissage. L'exemple de la langue maternelle», in A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan. Actes IV. Enseigner, apprendre, comprendre*, Paris : Nathan, Collection Pédagogie, pp. 67-82.
- BROSSARD, Luce (1996), «Faire vivre le savoir. Entrevue avec Britt-Mari Barth» in *Vie pédagogique*, N° 99, mai-juin 1996, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 41-43.
- BROSSARD, Michel et LAMBELIN, Geneviève (1985), «Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 23-28.
- BRUNER, J.S., Goodnow, J.J. et Austin, G.A. (1956), *A Study of Thinking*, New York : Wiley and sons.
- BRUNER, Jerome (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire - savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BUTTIENS, Bernadette (1993), *Audimutité, dysphasie, syndrome dysphasique, aphasie congénitale*, Longueuil : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA) Chapitre Rive-Sud, 10 pages.

- CHARBONNEAU, Claude (1988), «Analyse et généralisation des résultats» in M. Robert (éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, St-Hyacinthe : Edisem, 3^e édition, pp. 311-340.
- CHAROLLES, Michel (1986), «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques» in *Pratiques*, N° 49, mars 1986, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 3-21.
- CHEVRIE-MULLER, C., BILLARD, C. et SZLIWOWSKY, H.B. (sans date), *Enseignement spécialisé pour les enfants dysphasiques*, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), 6 pages.
- CHOMSKY, Noam (1957), *Syntactic Structures*, La Haye : Mouton (Traduction de *Structures syntaxiques*, 1969, Paris : Seuil), 118 pages.
- CLOUTIER, Richard et RENAUD, André (1990), *Psychologie de l'enfant*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 773 pages.
- COMBETTES, Bernard (1987), «Types de textes et faits de langue» in *Pratiques*, N° 56, décembre 1987, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 5-17.
- COMBETTES, Bernard (1993), «Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques» in *Pratiques*, N° 77, mars 1993, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 43-57.
- COMITÉ CONJOINT DU MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX ET DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988), *Rapport du comité sur l'audimutité (ou aphasie congénitale)*, Québec, décembre 1988.
- COMMISSION SCOLAIRE DE L'EAU-VIVE (1997), *Modèle d'intervention pour les élèves dysphasiques* (Document de travail), Longueuil, 23 pages.
- COMMISSION SCOLAIRE DE L'EAU-VIVE, Service des ressources éducatives (1997), *Français. 3^e année - Primaire. Écriture : Pousse la porte ! Guide d'utilisation*, juin 1997, Longueuil, 21 pages.
- CRAIG, Holly K. (1991), «Pragmatic characteristics of the child with specific language impairment : An interactionist perspective» in GALLAGHER, Tanya M. (Éd.), *Pragmatics of Language : Clinical Practice Issues*, San Diego : Singular Publishing Group, pp. 163-188.

- CRÊTE, Françoise (1994), «Tableau de corrélations entre les difficultés de langage et les troubles d'apprentissage» in LEFEBVRE, Marie et CRÊTE, Françoise, *Les liens entre les troubles d'apprentissage en lecture et les troubles du langage*, Longueuil : Commission scolaire de l'Eau-Vive.
- DABÈNE, Michel (1989), «Relations entre problématiques linguistiques et didactiques. Quelques remarques» in *Repères*, N° 78, Paris : INRP (Institut national de recherche pédagogique), pp. 93-95.
- DANTINNE-LEVENFOSSE, Gisèle (1994), «Méthode Ledan», Outremont : Conférence (sans lieu) publiée par l'Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), N° LANG 077, Octobre 1994, 6 pages.
- DE BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques et DE SCHOUTHEETE, Marc (1974), *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vendôme : Presses Universitaires de France, Collection SUP, 240 pages.
- DELTOUR, J.J. (sans date), *Étiologies des dysphasies, Le point sur la question*, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), N° AU-MU 146, 7 pages.
- DE ROSNAY, Joël (1975), *Le microscope. Vers une vision globale*, Paris : Éditions du Seuil, Collection Points, 305 pages.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1995), «Vers un modèle constructiviste de la production de textes» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 101-150.
- DUDLEY, John G. et DELAGE, Jocelyne (1990), *Le langage en suspens*, St-Lambert : Héritage, Collection Neurolinguistique, 232 pages.
- FAYOL, Michel (1984), «L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle» in *Repères*, N° 63 (*Ils écrivent... comment évaluer?*), mai 1984, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 65-69.
- FAYOL, Michel (1986), «Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans» in *Pratiques*, N° 49, mars 1986, Metz : CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), pp. 101-113.
- FAYOL, Michel et HEURLEY, Laurent (1995), «Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 17-48.

- FIJALKOW, Jacques (1994), «La didactique expérimentale de la lecture-écriture : un chaînon manquant», in A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan. Actes IV. Enseigner, apprendre, comprendre*, Paris : Nathan, Collection Pédagogie, pp. 51-65.
- FERREIRO, Émilia, GOMEZ PALACIO, Margarita et al. (1988), *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils? : Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Texte français établi à partir d'une traduction de Mario Verdenelli revu par J.M. Besse, M.M. de Gaulin et D. Ginet, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique, 408 pages.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1980), «The dynamics of composing : Making plans and juggling constraints» in GREGG, Lee W. et STEINBERG Erwin R. (éd.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50.
- FORTIER, Gilles (1995), «Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 175-191.
- FORTIER, Gilles, PRÉFONTAINE, Clémence et LUSIGNAN, Guy (1992), «Modèle de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant» in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 125-136.
- FORTIN, Andrée (1988), «Plans de recherche à cas unique» in M. Robert (éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, St-Hyacinthe : Edisem, 3^e édition, pp. 191-212.
- FRANCŒUR-BELLAVANCE, Suzanne (1992), «Pédagogie de la grammaire au primaire... avec ou sans manuel» in *Québec français*, Été 1992, N° 86, pp. 49-52.
- FRANCŒUR-BELLAVANCE, Suzanne et BOULANGER, Aline (1993), *Syntaxe et lexique. Exploration des ressources. Guide d'animation*, Session de perfectionnement en écriture au primaire. Extrait d'atelier, avril 1993, Longueuil : Commission scolaire de l'Eau-Vive et Commission scolaire de Châteauguay, 23 pages.
- GAGNÉ, Gilles, LALANDE, Jean-Pierre et LEGROS, Georges (1995), «Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 255-277.

- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et al. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, Collection Pédagogies en développement, 200 pages.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et al. (1990), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 1*, Montréal : Services documentaires multimédia inc., 251 pages.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, PASTIAUX-THIRIAT, Georgette et al. (1991), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 2*, Montréal : Services documentaires multimédia inc., 178 pages.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger et PASTIAUX-THIRIAT, Georgette (1993), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 3*, Montréal : Services documentaires multimédia inc., 312 pages.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger et PASTIAUX-THIRIAT, Georgette (1995), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 4*, Montréal : Services documentaires multimédia inc., 336 pages.
- GALLAGHER, Tanya M. (Ed.) (1991), *Pragmatics of Language : Clinical Practice Issues*, San Diego : Singular Publishing Group, 362 pages.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1987), «Théories et pratiques de la différenciation pédagogique, Quelques propositions pour l'enseignement du français» in *Pratiques*, N° 53, mars 1987, Metz : CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), pp. 6-38.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1989), «De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants en français» in *Pratiques*, N° 61, mars 1989, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 29-56.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactique des textes, 222 pages.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1993), «Enseignement de la langue et production d'écrits» in *Pratiques*, N° 77, mars 1993, Metz : CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), pp. 3-23.

- GARCIA-DEBANC, Claudine (1995), «Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 193-220.
- GEIS, Michael L. (1995), *Speech Acts and Conversational Interaction*, Cambridge : Cambridge University Press, 248 pages.
- GÉRARD, Christophe-Loïc (1995), «Évolution de l'enfant dysphasique, de l'enfance à l'adolescence» in *Les actes du 1^{er} colloque sur l'audimutité*, Rédaction réalisée par S. Desmarais, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), pp. 39-44.
- GÉRARD, Christophe-Loïc (1991), *L'enfant dysphasique*, Paris : Éditions Universitaires, Collection Sciences de la rééducation, 118 pages.
- GERBER, Adele (1993), *Language-related Learning Disabilities. Their Nature and Treatment*, Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 445 pages.
- GERMAIN, Claude et LEBLANC, Raymond (1982), *Introduction à la linguistique générale. Fascicule 4. La syntaxe*, Montréal : Les Presses de L'Université de Montréal, 127 pages.
- GIASSON, Jocelyne (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 255 pages.
- GIASSON, Jocelyne (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 334 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique (1985), *Éléments de docimologie. L'évaluation formative. Fascicule 3*, Québec, 118 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1988a), *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire : Instruction 1989-1990*, Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique (1988b), *Éléments de docimologie. L'évaluation sommative. Fascicule 4*, Québec, 80 pages.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1992), *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation et de la Science (1994), *Programmes d'études. Le français. Enseignement primaire*, Québec, 79 pages.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes (1994b), *Épreuve d'appoint. Français. Troisième année du primaire. Français écrit : Aventures au parc. Guide*, juin 1994, Montréal, 24 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes (1997), *Document d'information. Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture du primaire*, février 1997, Québec, 78 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes (1998), *Français, écriture. Épreuve d'appoint, primaire. 3^e année : Sarah, je suis là ! Guide d'utilisation*, juin 1998, Montréal, 26 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes (sans date), *Le programme de français du primaire. La syntaxe et le lexique. Guide d'exploitation pédagogique destiné aux enseignantes et enseignants du primaire*, Montréal, 13 pages.
- GRAVES, Donald H. (1983), *Writing : Teachers and Children at Work*, Exeter: Heinemann Educational Books, 326 pages.
- GREGG, Lee W. et STEINBERG Erwin R. (éd.) (1980), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 177 pages.
- GUILLEMETTE, Suzanne, LÉTOURNEAU, Ginette et RAYMOND, Nicole (1992), *Mémo 2. Guide pédagogique A*, Boucherville : Graficor, 262 pages.
- GUILLEMETTE, Suzanne, LÉTOURNEAU, Ginette et RAYMOND, Nicole (1994), *Mémo 3. Guide d'enseignement A*, Boucherville : Graficor, 270 pages.
- HALTÉ, Jean-François (1989), «Savoir écrire - Savoir faire» in *Pratiques*, N° 61, mars 1989, Metz : CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), pp. 3-28.
- HAYES, John R. (1995), «Un nouveau modèle du processus d'écriture» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes, Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Article traduit par Gilles Fortier, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 49-72.
- HAYES, John R. et FLOWER, Linda S. (1980), «Identifying the organization of writing processes» in GREGG, Lee W. et STEINBERG Erwin R. (éd.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.

- JELIU, Gloria (1991), «Les syndromes dysphasiques : un défi diagnostique» in *Bulletin*, Vol. XXXI, N° 3, septembre 1991, Corporation professionnelle des médecins du Québec, pp. 21-25.
- JOHN-STEINER, Vera et PANOFKY, Carolyn P. (1985). «Processus sociogénétiques de la communication verbale» in SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (éd.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 203-219.
- KAMHI, Alan G. et CATTI, Hugh W. (éd.) (1991), *Reading Disabilities : A Developmental Language Perspective*, Needham Heights : Allyn and Bacon, 379 pages.
- KILCHER, Helga, OTHENIN-GIRARD, Christine et de WECK, Geneviève (1985), «Quel raisonnement grammatical à l'école... et pour quoi?» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 29-32.
- LANCELOT, Claude (1999), «Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain» in *Vie pédagogique*, N° 110, février-mars 1999, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 8-11.
- LAROSE, Mirelle (1994a), «Terminologie? Syndrome dysphasique!» in *Fréquences*, Vol. 6, N° 2, janvier 1994, pp. 14-17.
- LAROSE, Mirelle (1994b), *Les syndromes dysphasiques*, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), 42 pages.
- LAROSE, Mirelle (1995), «Syndromes dysphasiques» in *Les actes du 1^{er} colloque sur l'audimutité*, Rédaction réalisée par S. Desmarais, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), pp. 21-30.
- LEBRUN, Bernard (1985), «De la construction de l'objet grammatical à la construction de la notion grammaticale» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 33-38.
- LEBRUN, Monique (1983), *Les apports de la linguistique à la didactique du français*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 240 pages.
- LECLERC, M.-C., SOUCIS, S., BOYER, R., PAQUET, T. et ARTEAU, M. (sans date), *Établir le lien entre le langage oral et le langage écrit. Une réponse aux apprentissages scolaires de l'élève dysphasique*, 13 pages.

- LEFEBVRE, Marie et CRÊTE, Françoise (1994), *Les liens entre les troubles d'apprentissage en lecture et les troubles du langage*, Longueuil : Commission scolaire de l'Eau-Vive.
- LEGENDRE, Rénald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 2^e édition, 1477 pages.
- LEGENDRE, Rénald (1983), *L'éducation totale*, Montréal : Ville-Marie/Nathan, 413 pages.
- LEMIEUX, Geneviève (1991), *Classification des syndromes dysphasiques*, Saint-Laurent : Commission scolaire Sainte-Croix, 14 pages.
- LENOIR, Y. (1988), *L'«intégration des matières» au primaire, une voie de solution ?*, Communication préparée pour la session de perfectionnement de la Commission professionnelle des services de l'enseignement primaire et présentée à l'Association des cadres scolaires du Québec, Sainte-Foy, 60 pages.
- LUSSIER, Francine (1995), «Neuropsychologie et audimutité» in *Les actes du 1^{er} colloque sur l'audimutité*, Rédaction réalisée par S. Desmarais, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), pp. 31-38.
- LYONS, Michel et LYONS, Robert (1989), *Guide d'enseignement. Défi mathématique 1*, Laval : Mondia, 166 pages.
- MARCOIN, Francis (1984), «D'une grammaire des états à une grammaire des opérations» in *Repères*, N° 62 (*Résolution de problèmes en français*), février 1984, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 91-104.
- MARTINET, André (1985), *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin Éditeur, Collection U, 221 pages.
- MARTINET, André (1993), *Éléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin Éditeur (Éditions précédentes : 1960, 1970, 1991), Collection Prisme: Langages, 221 pages.
- MARTINET, André (1995), *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris : Didier, 3^e édition revue (1^{re} édition : 1979), 276 pages.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C. et SUHOR, C. (1988), *Dimensions of Thinking : A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria : Association for Supervision and Development

- MAS, Maurice (1985), «Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 17-22.
- MAS, Maurice (1987), «Hors des critères, point de salut» in *Repères*, N° 73, octobre 1987, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 1-8.
- McNICOLL, Louiselle et ROY, Gérard-Raymond (1987), *La pédagogie du brouillon*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 95 pages.
- MEIRIEU, Philippe (1992), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF Éditeur, Collection Pédagogies, 5^e édition (1^{re} édition : 1989), 158 pages.
- MEIRIEU, Philippe (1994), «Existe-t-il des apprentissages méthodologiques?», in A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan, Actes IV, Enseigner, apprendre, comprendre*, Paris : Nathan, Collection Pédagogie, pp. 83-118.
- MORIN, Edgar (1977), *La méthode 1. La nature de la nature*, Paris : Seuil, Collection Points, 399 pages.
- MORIN, Edgar (1986), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance. Livre premier*, Paris : Seuil, 203 pages.
- MOUNIN, Georges (1987), *Clefs pour la linguistique*, Paris : Seghers (Éditions précédentes : 1968, 1971), Collection Clefs, 189 pages.
- MURRAY, Chantal (1994), *Recueil de documents de travail pour l'évaluation et l'intervention en troubles d'apprentissage*, Gatineau : Centre hospitalier de Gatineau.
- NOREAU, Danielle, TOUSIGNANT, Jean-Louis (sans date), *L'audimutité à l'école. Document d'information destiné aux responsables scolaires*, Saint-Hubert : Sous-Comité régional d'adaptation scolaire de la Montérégie, Commission scolaire Taillon.
- NOREAU, Danielle, TOUSIGNANT, Jean-Louis et al. (1993), *Audimutité. Pédagogie adaptée aux élèves : Pistes pratiques 1^{re} partie*, Saint-Hubert : Sous-Comité régional d'adaptation scolaire de la Montérégie, Commission scolaire Taillon, 44 pages.
- NOREAU, Danielle, TOUSIGNANT, Jean-Louis et al. (1994), *Audimutité. Pédagogie adaptée aux élèves : Pistes pratiques 2^e partie*, Saint-Hubert : Sous-Comité régional d'adaptation scolaire de la Montérégie, Commission scolaire Taillon, 47 pages.

- ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC (1996a), *La dysphasie sévère*, Document présenté au Ministère de l'Éducation, Montréal : O.O.A.Q., Comité ad hoc en dysphasie, mai 1996, 20 pages.
- ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC (1996b), *Guide d'application des critères d'identification de la dysphasie sévère : Tableau synthèse* (Document de travail), Montréal : O.O.A.Q., Comité ad hoc en dysphasie, mai 1996, 4 pages.
- ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC (1995a), *Critères d'identification du trouble de l'ordre de la dysphasie sévère* (Document de travail), Montréal : O.O.A.Q., Comité ad hoc AUDIMUTITÉ-DYSPHASIE, août 1995, 1 page.
- ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC (1995b), *Le langage au cœur de la réussite éducative*, Mémoire présenté aux États généraux sur l'éducation, août 1995, 16 pages.
- OUELLET, Yolande (1997), «Un cadre de référence en enseignement stratégique» in *Vie pédagogique*, N° 104, septembre-octobre 1997, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 4-11.
- PETITJEAN, André (1989), «Les typologies textuelles» in *Pratiques*, N° 62, juin 1989, Metz : CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français), pp. 86-125.
- PIAGET, Jean (1964), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Collection d'actualités pédagogiques et psychologiques, 3^e édition, 310 pages.
- PIAGET, Jean (1968), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Collection d'actualités pédagogiques et psychologiques, 3^e édition.
- PIAGET, Jean (1985), «Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky» in SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (éd.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 120-137.
- POULIN, Daniel (1980), «Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle ou De l'analyse logique à l'analyse structurale» in *Québec français*, décembre 1980, pp. 29-32.
- PRÉFONTAINE, Clémence (1998), *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal : Éditions Logiques/Écoles, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement, 382 pages.

- PRÉFONTAINE, Clémence et LEBRUN, Monique (Dir.) (1992), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal : Éditions Logiques/Écoles, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement, 355 pages.
- PRUTTING, C. A. et KIRCHNER, D. (1983), «Applied pragmatics» in GALLAGHER, T. et PRUTTING, C.A. (Ed.), *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*, San Diego : College-Hill Press, pp. 29-64.
- RAPEN, Isabelle et ALLEN, Doris A. (1988), «Syndromes in developmental dysphasia and adult dysphasia» in Plum F. (Ed.), *Language Communication and the Brain*, New-York : Raven Press, pp. 57-75.
- RAPEN, Isabelle et ALLEN, Doris A. (1983), «Developmental language disorders : nosological considerations» in Kirk U. (Dir.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*, New-York : Academic Press, pp. 155-184.
- RAYMOND, Nicole, GUILLEMETTE, Suzanne, LÉTOURNEAU, Ginette et BISSONNETTE, Louise (1996), *Mémo 4. Guide d'enseignement A*, Boucherville : Graficor, 287 pages.
- RESNIK, T.J., ALLEN, D.A. et RAPIN, I. (1984), «Disorders of language development : diagnosis and intervention» in *Pediatrics in Review*, Vol. 6, N° 3, septembre 1984, pp. 85-92.
- REUTER, Yves (1989), «L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique» in *Pratiques*, N° 61, mars 1989, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 68-90.
- RILLIARD, J. ET SANDON J.M. (1989), «Découvrir le système de la langue en produisant des textes» in *Repères*, N° 78, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 63-81.
- RICHAUDEAU, François (1981), *Linguistique pragmatique*, Paris : Retz, 220 pages.
- ROBERT, Michèle (éd.) (1988), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, St-Hyacinthe : Edisem, 3^e édition, 420 pages.
- ROBERT, Michèle (1988), «Validité, variables et contrôle» in M. Robert (éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, St-Hyacinthe : Edisem, 3^e édition, pp. 79-118.
- ROTH, Froma P. et SPEKMAN, Nancy J. (1991), «Higher-order language processes and reading disabilities» in KAMHI, Allen G. et CATTS, Hugh W. (éd.), *Reading Disabilities : A Developmental Language Perspective*, Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 159-197.

- ROY, Gérard-Raymond (1992), «Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture- écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit» in PRÉFONTAINE, Clémence et LEBRUN, Monique (Dir.) (1992), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal : Éditions Logiques /Écoles, Collection Théories et pratiques de l'enseignement, pp. 31-46.
- ROY, Gérard-Raymond et BIRON Hélène (1991), *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 156 pages.
- SAINT-LAURENT, Lise (1995), «Notions théoriques. Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER» in Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Partie I, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 1-12.
- SAMSON, Madeleine (1993), *Les classes de langage à la CECM*, Montréal : CECM (La Commission des écoles catholiques de Montréal), Service de la formation générale, 59 pages.
- SAMSON, Madeleine (1993), *Mise au point sur l'audimutité*, Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), Service de la formation générale, 62 pages.
- SCHNEUWLY, Bernard (1985), «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant» in SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (éd.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 169-201.
- SCHNEUWLY, Bernard (1989), «Didactique du français langue maternelle : psychologie du langage et retour?» in *Repères*, N° 78, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 104-107.
- SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (éd.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé, 237 pages.
- SCOTT, Cheril M. (1991), «Learning to write : Context, form, and process» in KAMHI, Allen G. et CATTS, Hugh W. (éd.), *Reading Disabilities : A Developmental Language Perspective*, Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 261-302.
- SCOTT, Cheril M. (1991), «Problem writers : Nature, assesment, and intervention» in KAMHI, Allen G. et CATTS, Hugh W. (Éd.), *Reading Disabilities : A Developmental Language Perspective*, Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 303-344.

- SIMARD, Claude (1995), «Écriture» in Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Partie IV, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 121-187.
- SIMON, Jean (1973), *La langue écrite de l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 416 pages.
- SIMONEAU-LAROSE, Mirelle (1989), «Le syndrome sémantique-pragmatique» in *Bulletin de la Corporation professionnelle des orthophonistes et audiologistes du Québec*, été 1989, pp. 16-22.
- SIMONEAU-LAROSE, Mirelle (sans date), *Syndrome dysphasique développemental*. "Volet rééducation", Hôpital Sainte-Justine, 70 pages.
- SKARAKIS-DOYLE, Elisabeth et MENTIS, Michelle (1991), «A discourse approach to language disorders : Investigating complex sentence production» in GALLAGHER, Tanya M. (Ed.), *Pragmatics of Language : Clinical Practice Issues*, San Diego : Singular Publishing Group, pp. 283-306.
- SZLIWOWSKY, H.B. (sans date), *Enseignement aux enfants dysphasiques : expérience belge des classes de langage*, Outremont : Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA), 3 pages.
- TARDIF, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques/Écoles, Collection Théories et pratiques de l'enseignement, 474 pages.
- TARDIF, Jacques (1994), «L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 69-102.
- TARDIF, Jacques et PRESSEAU, Annie (1998), «Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages» in *Vie pédagogique*, N° 108, septembre-octobre 1998, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 39-44.
- TELLIER, Christine (1995), *Éléments de syntaxe du français. Méthodes d'analyse en grammaire générative*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 228 pages.
- TIBERGHIEU-ÉLOY, Claudine (1992a), «La dysphasie de développement» in *Les dossiers de l'orthophoniste*, Supplément au N° 117, mai 1992, 7 pages.

- TIBERGHIEU-ÉLOI, Claudine (1992b), «La dysphasie de développement» in *Les dossiers de l'orthophoniste*, Supplément au N° 118, juin 1992, 8 pages.
- TURGEON, Jacynthe et BÉDARD, Denis (1997), «Modèles cognitifs de l'acte d'écrire» in *Vie pédagogique*, N° 103, avril-mai 1997, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 9-13.
- TOCHON, François (1989), «L'atelier d'écriture : du projet aux organisateurs didactiques» in *Pratiques*, N° 61, mars 1989, Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF), pp. 91-110.
- TOFFLER, Alvin (1991), *Les nouveaux pouvoirs. Savoir, richesse et violence à la veille du XXI^e siècle*, Paris : Fayard, 658 pages.
- VAN HOUT, Anne (1989), «Aspects du diagnostic des dysphasies» in *Approche neuro-psychologique des apprentissages chez l'enfant*, Vol. 1, N° 1, pp. 11-15.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Collection Éducation et formation, 506 pages.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1987), «Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes : l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination» in *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986, Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'orthopédagogie, Collection Actes de colloque, pp. 45-57.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 155 pages.
- WADDELL, Yves (1999), «La ligue d'improvisation écrite... Pour écrire, réviser, évaluer» in *Vie pédagogique*, N° 110, février-mars 1999, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, pp. 12-15.
- WITTEWER, Jacques (1985), «La fausse piste» in *Revue française de pédagogie*, N° 71, avril-mai-juin 1985, Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp. 7-13.

ANNEXES

Annexe I

Reprise de la figure 11 :

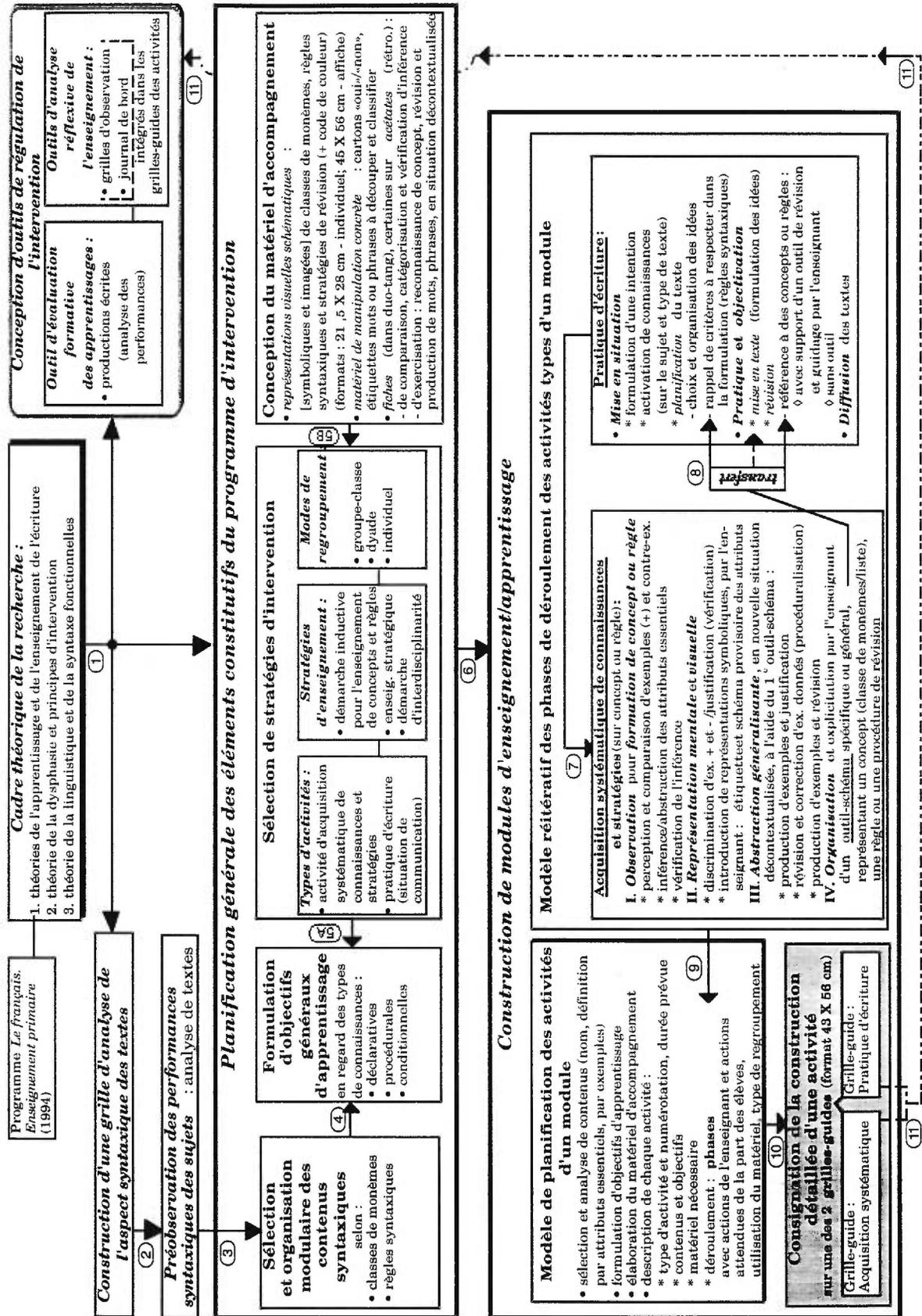
Étapes de la recherche mises en relation avec les principales phases de la
démarche de recherche-action de type «innovation structurée»

Phases d'une «innovation structurée»		Étapes de la recherche	Calendrier
1. Identification des problèmes	1. Formulation de la problématique		sep-95 à août-96
2. Analyse théorique de ces problèmes et collecte des premières données objectives	2. Élaboration du cadre conceptuel <ul style="list-style-type: none"> références théoriques précision du problème 		sep-96 à jui-97
3. Formulation d'hypothèses d'action pédagogique sous forme de proposition(s) d'intervention	3. Formulation de l'objectif de recherche <ul style="list-style-type: none"> objectif d'intervention pédagogique objectif d'évaluation des résultats 		
	4. Élaboration de la méthodologie <ul style="list-style-type: none"> méthodologie d'intervention (cadre d'élaboration et de mise à l'essai du programme d'intervention) méthodologie d'investigation (mode d'investigation) 		sep-97 à oct-97
4. Essai en classe de ces propositions	5. Élaboration et mise à l'essai du programme d'intervention, avec ajustements, et prélèvement de données		sep/oct-97
5. Ajustement des interventions, s'il y a lieu			nov-97 à jui-98
6. Évaluation des résultats : <ul style="list-style-type: none"> évaluation qualitative réflexion autocritique 	6. Évaluation des résultats <ul style="list-style-type: none"> constitution des résultats : sélection, codage et analyse de données relatives à l'objet de changement visé chez les sujets interprétation des résultats en relation avec le programme d'intervention élaboré et mis à l'essai 		jui-98 à oct-98
	7. Rédaction du rapport final		sep-98 à jui-99

Annexe II

Reprise de la figure 12 :

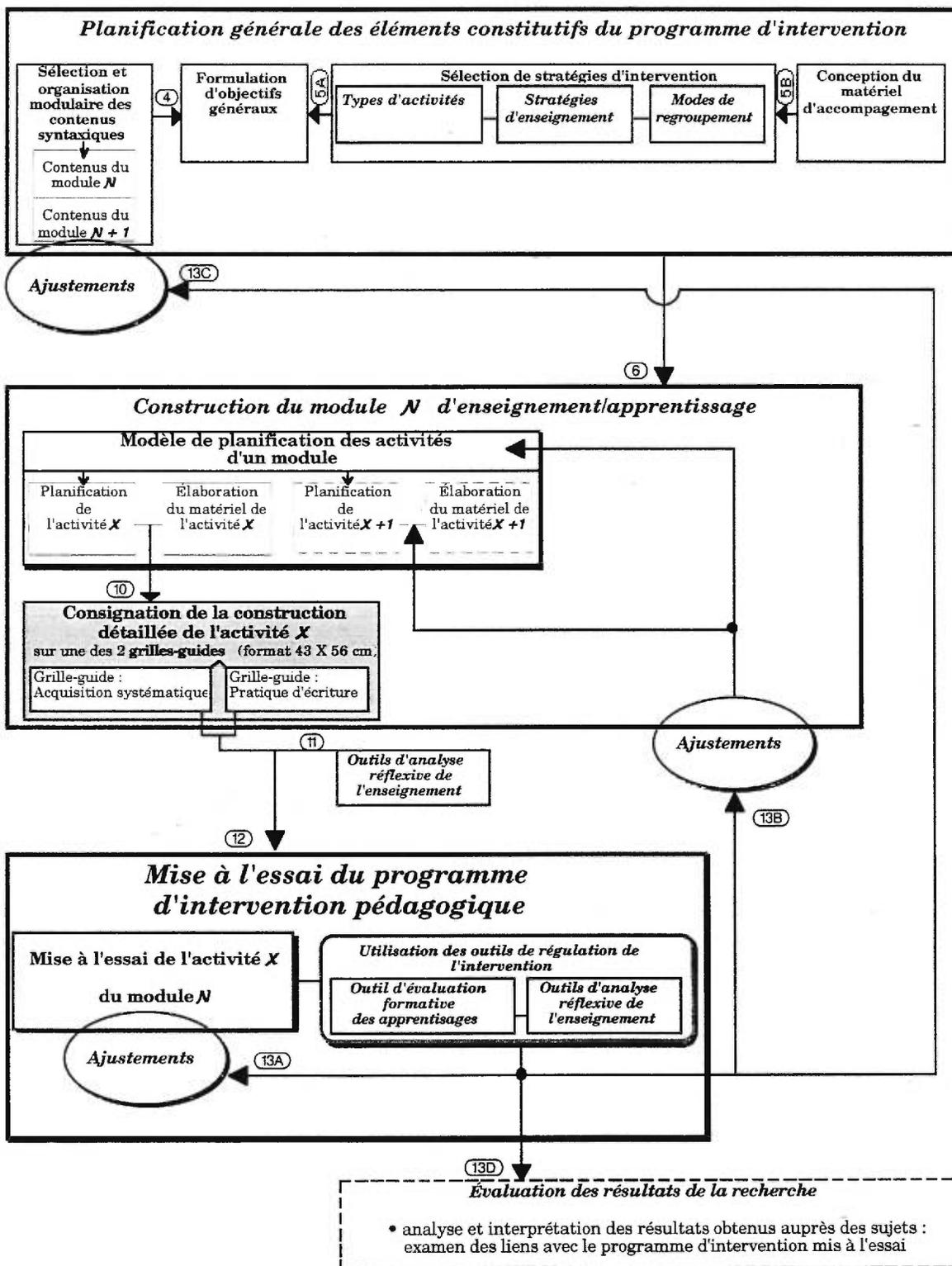
Cadre d'élaboration du programme d'intervention pédagogique



Annexe III

Reprise de la figure 13 :

Cadre de mise à l'essai du programme d'intervention pédagogique en relation
avec le cadre d'élaboration du programme



Annexe IV

Reprise du tableau III :

Grille d'analyse des données sélectionnées dans les phrases d'une production écrite en fonction de classes de monèmes et règles syntaxiques du français

Annexe V

Première version de la grille d'analyse des textes

Annexe VI

Autorisation parentale

Le 3 novembre 1997

AUTORISATION PARENTALE

Objet : recherche-action en classe de dysphasie, 2^e cycle

J'ai été informé(e) de la recherche menée par Madame Michelle Lessard-Hébert dans le cadre de ses études universitaires, recherche visant l'élaboration et la mise à l'essai d'un programme d'intervention portant sur la syntaxe des phrases en production écrite chez des élèves dysphasiques.

Je consens à ce que mon enfant, _____, participe dans sa classe aux activités élaborées aux fins de cette recherche : activités d'intervention — apprentissage — et d'évaluation. J'autorise également l'utilisation, dans le rapport de recherche, des observations et des résultats obtenus par mon enfant lors des évaluations (production de textes), à condition que la confidentialité soit respectée.

Signature : _____

Annexe VII

Reprise du tableau V (en 2 parties) :

Sélection et organisation modulaire des contenus syntaxiques : classes de monèmes et règles

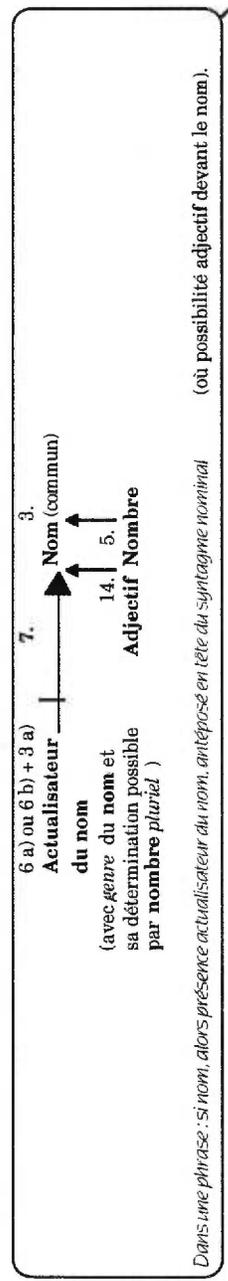
(1^{ère} partie)

1. Mot écrit		2. «Noms»		8. Pronoms	9. Verbes	11 a). Temps	10. Modes
15. Présentatifs	16. Prépositions (ou locutions)	6 a) Actualisateurs du nom *	3. Noms (communs)	4. Noms propres	«nu» ... (présent)	«Verbe conjugué» passé (imparfait) futur	infinitif
	à (fonction ...) de (fonction ...) pour (fonction ...) dans (fonction spat. .) à cause de	6 b) Amalgames au (x) du, des	5. Nombre pluriel				
		14. Adjectifs (qualificatifs)					
		* genre du nom et sa détermination par nombre pluriel (sic)					

Classes

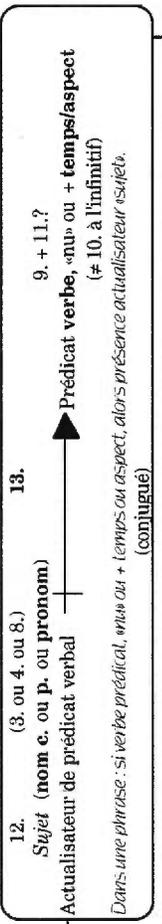
(2^e partie)

Règles 1

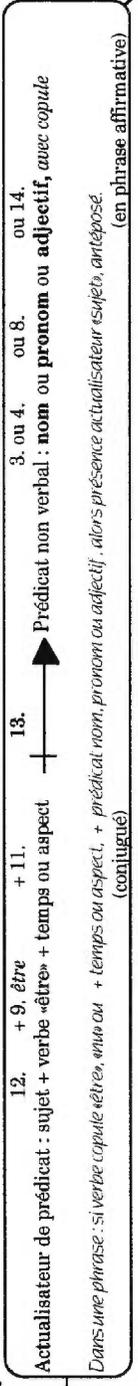


Module # 1

Règles 2



ou



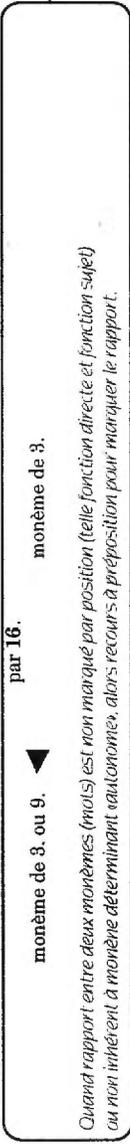
ou



ACORS : 9C Y A UN ÉNONCÉ MENSURABLE POUR CONSTITUER LA PHRASE

Module # 2

Règles 3



Module # 3

Module # 4

Annexe VIII

Fiche-modèle d'analyse de contenu et exemples d'analyse de contenu

POUR DES ACTIVITÉS D'ACQUISITION SYSTÉMATIQUE

DE CONNAISSANCES ET STRATÉGIES :

MODULE 1 ACTIVITÉ 1 : CONCEPT DE «MOT ÉCRIT»

MODULE 1 ACTIVITÉ 2 : CONCEPT DE «NOM»

MODULE 1 ACTIVITÉ 4 : RÈGLE 1 «DÉTERMINANT-NOM COMMUN»

MODULE 2 ACTIVITÉ 4 : RÈGLE 2 «BASE MINIMUM»

Module no. : 1 Activité no : 1

Acquisition systématique de connaissances et stratégies

Durée prévue : 60 min

Durée réelle : 115 min

Date : 12 novembre, 13 novembre 1997

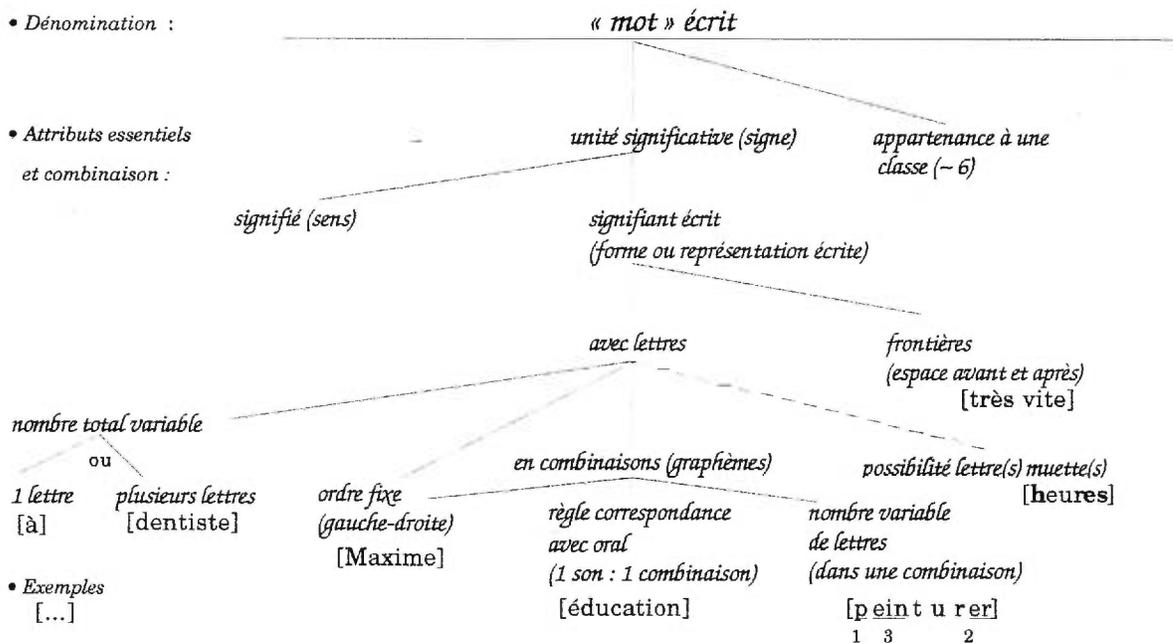
Contenu(s) syntaxique(s)

Niveau de complexité : Classe Règle

No. contenu(s) dans l'organisation modulaire : 1

Structure de relation : Conjonctif Disjonctif Relationnel

Définition opératoire :



Objectif(s) spécifique(s)

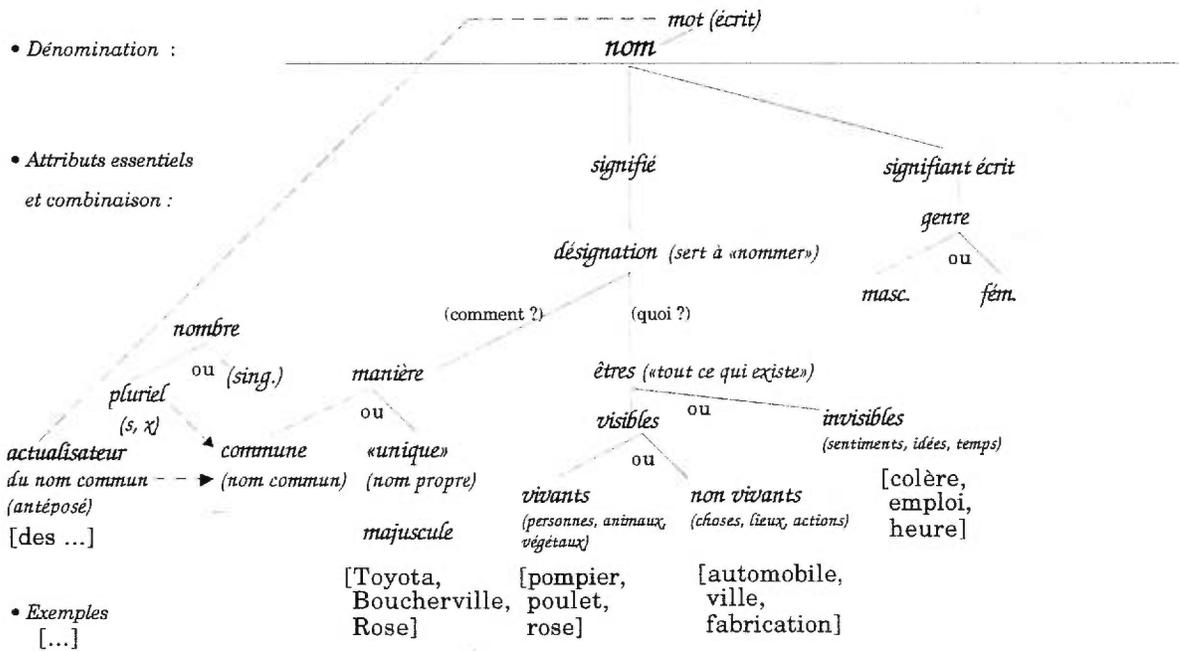
- 1. reconnaître :** mots écrits : • discriminer des mots de longueur variable
- discriminer des mots de non mots écrits de type :
 - signe ou symbole ayant un signifié (signe math., dessin, icone)
 - discriminer des mots de non mots écrits de type :
 - présentant la forme de la 2^e articulation du langage mais pas de la 1^{ère} articulation (pas un signe p. q. pas de signifié)
- 2. nommer :** unités « mots » par leur nom
- 3. produire :** mots écrits : • de différentes longueurs
- formés de monèmes appartenant à différentes classes

Module no. : 1 Activité no. : 2

Acquisition systématique de connaissances et stratégies

Durée prévue : 200 min

Durée réelle : 190 min(+ 2 travaux maison) Date : 17, 20, 24, 27 novembre 1997

Contenu(s) syntaxique(s)Niveau de complexité : Classe Règle No. contenu(s) dans l'organisation modulaire : 2, 3, 3a, 4, 5 (6 a) *partiellement*Structure de relation : Conjonctif Disjonctif Relationnel (n. commun - actualisateur «des» - nombre pluriel)**Définition opératoire :****Objectif(s) spécifique(s)**1. **reconnaître :** * discriminer un nom, parmi des mots de différentes classes :

- dans des listes
- dans des phrases

* discriminer :

- les catégories «nom propre» et «nom commun»
- la catégorie d'être nommé
- le genre d'un nom

* justifier la discrimination d'un nom, des noms «propre» et «commun»

2. **nommer :** nom «propre» et «commun», catégorie d'êtres, genre «masculin» et «féminin»3. **produire :** écrire des listes de noms

Module no. : 1 Activité no : 4

Acquisition systématique de connaissances et stratégies

Durée prévue : 200 min

Durée réelle : 275 min (+ 2 travaux maison) Date : 9, 10, 11, 16, 17 décembre 1997

Contenu(s) syntaxique(s)Niveau de complexité : Classe Règle

(N.B. : concept de «phrase» utilisé

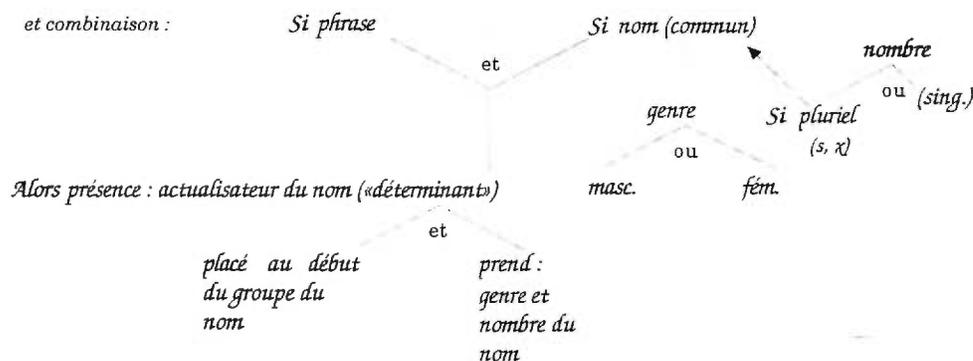
No. contenu(s) dans l'organisation modulaire : 7 sans être enseigné systématiquement)

Structure de relation : Conjonctif Disjonctif Relationnel **Définition opératoire :**

- **Dénomination :** Dans une phrase, s'il y a un nom (commun), alors il y a normalement accompagnement d'un actualisateur du nom, antéposé, en tête du syntagme nominal.

- **Attributs essentiels**

et combinaison :



- **Exemples**
[...]

[Les amis de Mémé écrivent au Père Noël.]

Objectif(s) spécifique(s)1. **reconnaître :** discriminer les cas de respect de la règle :

- discriminer la présence des conditions :

▲ phrase

▲ nom commun

- discriminer la présence des conséquents :

▲ déterminant (actualisateur du nom)

▲ antéposé (début groupe du nom)

▲ accord genre et nombre

2. **justifier et nommer :** justifier respect ou non de la règle en identifiant conditions et conséquents3. **produire :** écrire un déterminant approprié lorsqu'il y a présence d'un nom commun dans une phrase écrite donnée, mais absence de déterminant

Module no. : 2 Activité no : 4

Acquisition systématique de connaissances et stratégies

Durée prévue : 240 min

Durée réelle : 530 min

Date : 30, 31 mars et 1e, 2, 16 avril 1998

Contenu(s) syntaxique(s)

Niveau de complexité : Classe Règle

No. contenu(s) dans l'organisation modulaire : 13 (12 [3, 4, 8], 9 [10, 11, 12], 15) (14 : non enseigné)

Structure de relation : Conjonctif Disjonctif Relationnel

Définition opératoire :

- **Dénomination :** Une phrase doit contenir un «énoncé minimum», constitué de deux monèmes : un prédicat et son actualisateur.

- **Attributs essentiels**

et combinaison : Si actualisateur de prédicat

Si prédicat

[La chauve-souris vole.]

[Elle volait.]

[Elles sont des oiseaux.]

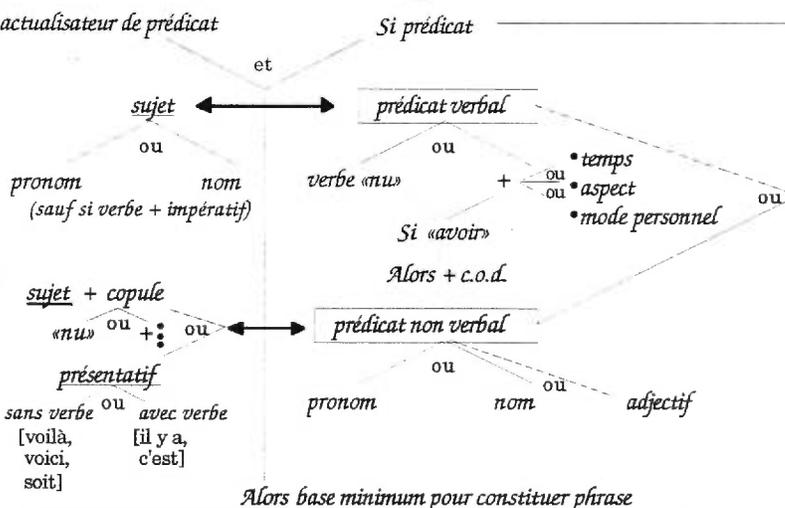
[L'oise était voyageuse.]

[Voilà le mâle.]

[Il y a des cœurs.]

- **Exemples**

[...]



Objectif(s) spécifique(s)

1. **reconnaître :** discriminer les cas de respect de la règle «base minimum» dans une phrase

- discriminer la présence des constituants :

▲ sujet avec verbe conjugué + (parfois) ?

«il y a», «est» + ? prédicat

▲ sans verbe conjugué (cas: voici/voilà +)

2. **justifier et nommer :** * justifier respect ou non de la règle en identifiant les constituants

- * utiliser l'expression «base minimum» pour désigner la présence de l'énoncé minimum d'une phrase

- * identifier par leur nom : «verbe», «conjugué», «état», «action», «sujet»

3. **produire :** * écrire un constituant omis pour former un énoncé minimum dans le contexte d'une phrase ("incomplète") donnée dans un texte

- * écrire, à partir d'images, des phrases contenant un énoncé minimum

Annexe IX

Exemples de fiches de travail construites pour des activités d'acquisition systématique de connaissances et stratégies :

- Module 1 : *Activité 1*
- Module 1 : *Activité 2*
- Module 1 : *Activité 4*
- Module 2 : *Activité 4*
- Module 3 : *Activité 3.1*

- Module 1 : *Activité 1*

Module : 1

Activité : 1

Fiche : 1.1.1

Découvre l'idée ...

Exemples «oui»	Exemples «non»
travail	
quatre	4
jour	*
à	i
peinturer	emixaM
dentiste	tisdente
éducation	tion
heures	
vite comment	vitecomment

(Acétate)

Fiche : 1.1.1		Découvre l'idée ...		Caractéristiques communes
(enseignant)		Exemples «oui»	Exemples «non»	
Caractéristiques mises en évidence				
• a un sens		travail		0
• sens représenté par des lettres		quatre	4	1
		jour	*	1
• nombre variable de lettres : 1 et +		à	i	1
• a un sens		peinturer	emixaM	2
• ordre gauche-droite des lettres (écrit)		dentiste	tisdente	2
• correspondance ordre graphèmes et phonèmes (sons)		éducation	tion	1
• tous les sons sont représentés		heures		
• possibilité lettres «muettes»		vite comment	vitecomment	3
• espace entre les mots				
mot écrit				

Fiche : 1.1.2

Classe et invente !**À l'essai !**

- ▼ Indique avec un carton «**oui**» ou «**non**» s'il s'agit d'un exemple «oui» ou d'un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir.
- ▼ Justifie ton choix et discute avec d'autres élèves. Classe ensuite les exemples dans le tableau.

		Exemples « oui »	Exemples « non »
champs	les		
✈	cuinesi		
xuaeb	ameille		
vont	rapidement		
sel	lajoliefile		

À ton tour !

- ▼ Découpe les exemples qui sont à la page suivante. Classe-les au bon endroit dans le tableau.

Exemples « oui »		Exemples « non »	

Invente !

- ▼ Écris ____ exemples «oui». Lis ensuite ces exemples à d'autres élèves et explique pourquoi ce sont des exemples «oui».

Fiche : 1.1.2 (suite)

Classe et invente !

transforment

bouton

douze

birait

jesuis

drôle

3

tristes

écation

on

sli

colère

l'

+

- Module 1 : *Activité 2*

Module : 1

Activité : 2

Fiche : 1.2.1

Découvre l'idée ...

Exemples «oui»	Exemples «non»
mineur	X
pompier	et
poulet	le
colère	grande
automobile	elle
fabrications	fabriquons
<i>des bouleaux</i> <i>des roses</i>	<i>des elles</i>
Rose	cuisinera
Toyota	nous

(Acétate)

Fiche : 1.2.1		Découvre l'idée ...		Caractéristiques communes
(enseignant)		Exemples «oui»	Exemples «non»	
<ul style="list-style-type: none"> • mot • s'écrit en lettres 	mineur		x	0
<ul style="list-style-type: none"> • désigne une personne 	pompier		et	1
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ou</i> désigne un animal • genre : masculin 	poulet		le	2
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ou</i> désigne une chose (non-vivant) • <i>ou</i> genre : féminin 	automobile		grande	2
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ou</i> désigne un sentiment (invisible) • en la nommant 	colère		elle	3
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ou</i> désigne une action (famille mots ?) • peut recevoir nombre : pluriel (<i>s</i> est une marque du pluriel à l'écrit) 	fabrications		fabriquons	3
<ul style="list-style-type: none"> (<i>x</i> est une marque du pluriel à l'écrit) • <i>ou</i> désigne un végétal • peut être déterminé par <i>des</i>, antéposé 	<i>des</i> bouleaux <i>des</i> roses		<i>des</i> elles	4
<ul style="list-style-type: none"> • «sous-catégorie»: nom propre (unique), versus nom commun • peu souvent utilisé avec déterminant 	Rose		cuisinera	1
<ul style="list-style-type: none"> • «sous-catégorie»: nom propre (unique) 	Toyota		que	1

étiquette : **nom**

Fiche : 1.2.2

Classe et invente !**À l'essai !**

- ▼ Indique avec un carton «oui» ou «non» s'il s'agit d'un exemple «oui» ou d'un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir.
- ▼ Justifie ton choix et discute avec d'autres élèves. Classe ensuite les exemples dans le tableau.

		Exemples «oui»	Exemples «non»
ascenseur	profondeurs		
descendent	les		
Terre	loin		
dizaines	sont		
inhabituel	mineur		

À ton tour !

- ▼ Découpe les exemples qui sont à la page suivante. Classe-les au bon endroit dans le tableau.

Exemples «oui»		Exemples «non»	

Invente !

- ▼ Écris 6 nouveaux exemples «oui». Lis ensuite ces exemples à d'autres élèves et explique pourquoi ce sont des exemples «oui».

Fiche : 1.2.2 (suite)

Classe et invente !

allergique

allergie

Haddock

mer

mon

parlez

maison

être

heure

des

père

je

emploi

peinturait

- Module 1 : *Activité 4*

Module : 1

Activité : 4

Fiche : 1.4.1

Découvre l'idée ...

Exemples «oui»

Les amis de Mémò
écrivent *au* père Noël.

Père Noël, je m'appelle
Tonnerre.

Moi, je suis *de la* grande
famille *des* dinosaures

J'aimerais faire *de la*
sculpture.

Mon nom est Agraphe.

Exemples «non»

amis, Mémò, père, Noël

Père Noël, je m'appelle
le Pastiche

Ne pense pas que dinosaures
sont animaux idiots.

Moi, Pastiche, j'aimerais
avoir beaux *des* pinceaux
et couleurs *des* .

Ma nom est Sourdine.

J'aimerais avoir *une* nouvelle paire de lunettes^{*}

Père Noël, *les* pièges à souris^{*} me font mourir.

Règle

- Si
- et • Si

Alors :

et

et

(Acétate)

Fiche : 1.4.1		Découvre l'idée ...		Caractéristiques communes
(enseignant)		Exemples «oui»	Exemples «non»	
Caractéristiques mises en évidence				
<ul style="list-style-type: none"> phrase déterminant 		Les amis de Mémé écrivent <i>au</i> père Noël.	amis, Mémé, père, Noël	0
<ul style="list-style-type: none"> pas de déterminant avec nom propre 		Père Noël, je m'appelle Tonnerre.	Père Noël, je m'appelle <i>le</i> Pastiche	1
<ul style="list-style-type: none"> déterminant avec nom commun prend le nombre du nom 		Moi, je suis <i>dela</i> grande famille <i>des</i> dinosaures	Ne pense pas que dinosaures sont animaux idiots.	1
<ul style="list-style-type: none"> position, tête du groupe du nom 		J'aimerais faire <i>dela</i> grande sculpture.	Moi, Pastiche, j'aimerais avoir beaux <i>des</i> pinceaux et couleurs <i>des</i> .	2
<ul style="list-style-type: none"> prend le genre du nom 		<i>Mon</i> nom est Agraphe.	<i>Ma</i> nom est Sourdine.	2
<ul style="list-style-type: none"> règle s'applique en général 		J'aimerais avoir <i>une</i> nouvelle paire de lunettes [*]		
		Père Noël, <i>les</i> pièges à souris me font mourir. [*]		

Règle

- Si *phrase*
- et Si *nom commun*

Alors : déterminant pour accompagner le nom commun
 et placé **au début** du groupe du nom
 et prend le **genre** et le **nombre** du nom commun

Fiche : 1.4.2 a)

(enseignant)
À l'essai !

Classe et invente !

- ▼ Indique avec un carton «oui» ou «non» si une phrase contient un exemple «oui» ou un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir. Attention ! Une phrase peut contenir les deux sortes d'exemples !
- ▼ Justifie ton choix et complète le tableau :
 - Pour un exemple «oui» : écris le *déterminant* , le *nom commun* qu'il accompagne, puis le *genre* et le *nombre* du groupe du nom.
 - Pour un exemple «non» : écris le nom commun qui n'a pas reçu de déterminant approprié.
- ▶ Si tu penses qu'un exemple «non» est quand même correct pour une bonne construction de phrase, fais une étoile (*) au-dessus du nom commun.

Moi, Galipette, je suis un gentil lapin.
 Je suis comme éléphant Mémé.
 J'adore faire des cadeaux à amis.
 Mes oreilles sont longues et cœur est très généreux.
 Quand décembre arrive, je prends mon grand sac et je pars à le magasin.
 Alors je deviens presque fou.
 Je suis excité et impatient.
 Je cours partout comme Truc-Astuce singe.
 Je veux trouver une belle surprise à chacun de amis pour Noël.

Exemples «oui»		Exemples «non»	
déterminant	nom commun	genre	nombre
un	lapin	m	s
des	cadeaux	m	p
Mes	oreilles	f	p
mon	sac		
une	surprise		
			éléphant
			amis
			cœur
			décembre *
			magasin
			singe
			amis

Fiche : 1.4.2 b)

Classe et invente !

À ton tour !

- ▼ Dans le texte *Mes vacances de Noël*, repère les exemples «oui» et les exemples «non» de la règle de construction de phrase que tu viens de découvrir.
- Découpe chaque *groupe du nom commun* qui **respecte** cette règle. Colle-le dans la colonne des exemples «oui» du tableau.
 - Découpe chaque *groupe du nom commun* qui **ne respecte pas** la règle. Colle-le dans la colonne des «non».
- ▶ Si tu penses qu'un exemple «non» est quand même correct pour une bonne construction de phrase, fais une étoile (*) au-dessus du nom commun.

- ▼ Justifie tes choix en discutant avec les autres élèves.

Exemple «oui»	Exemple «non»

Fiche : 1.4.2 b) (suite)

À ton tour ! (suite)

Texte à conserver

Mes vacances de Noël (adaptation d'un texte tiré de *Mémo 3 B*, p. 61)

J'aurai des belles vacances de Noël parce que cousin viendra chez moi. Si parents acceptent, Daniel restera une semaine complète. Il couchera dans ma chambre à la condition que frère accepte de coucher au sous-sol. Nous irons au cinéma si ma mère vient nous reconduire. Je ferai goûter bûche de Noël à Daniel si papa fait cuire ce gâteau délicieux. J'aurai vacances magnifiques.

Texte pour le découpage

J'aurai des belles vacances de Noël parce que cousin viendra chez moi. Si parents

acceptent, Daniel restera une semaine complète. Il couchera dans ma chambre

à la condition que frère accepte de coucher au sous-sol. Nous irons au cinéma si ma mère

vient nous reconduire. Je ferai goûter bûche de Noël à Daniel si papa fait cuire

ce gâteau délicieux. J'aurai vacances magnifiques.

Fiche : 1.4.2 b)

Classe et invente !

(enseignant)

À ton tour !

- ▼ Dans le texte *Mes vacances de Noël*, repère les exemples «oui» et les exemples «non» de la règle de construction de phrase que tu viens de découvrir.
- Découpe chaque groupe du nom commun qui **respecte** cette règle. Colle-le dans la colonne des exemples «oui» du tableau.
 - Découpe chaque groupe du nom commun qui **ne respecte pas** la règle. Colle-le dans la colonne des «non».
- Si tu penses qu'un exemple «non» est quand même correct pour une bonne construction de phrase, fais une étoile (*) au-dessus du nom commun.

- ▼ Justifie tes choix en discutant avec les autres élèves.

Exemple «oui»	Exemple «non»
<i>des belles vacances</i>	<i>cousin</i>
<i>une semaine complète</i>	<i>parents</i>
<i>ma chambre</i>	<i>frère</i>
<i>la condition</i>	<i>bûche</i>
<i>au sous-sol</i>	<i>papa *</i>
<i>au cinéma</i>	<i>vacances magnifiques</i>
<i>ma mère</i>	
<i>ce gâteau délicieux</i>	

S'invente !

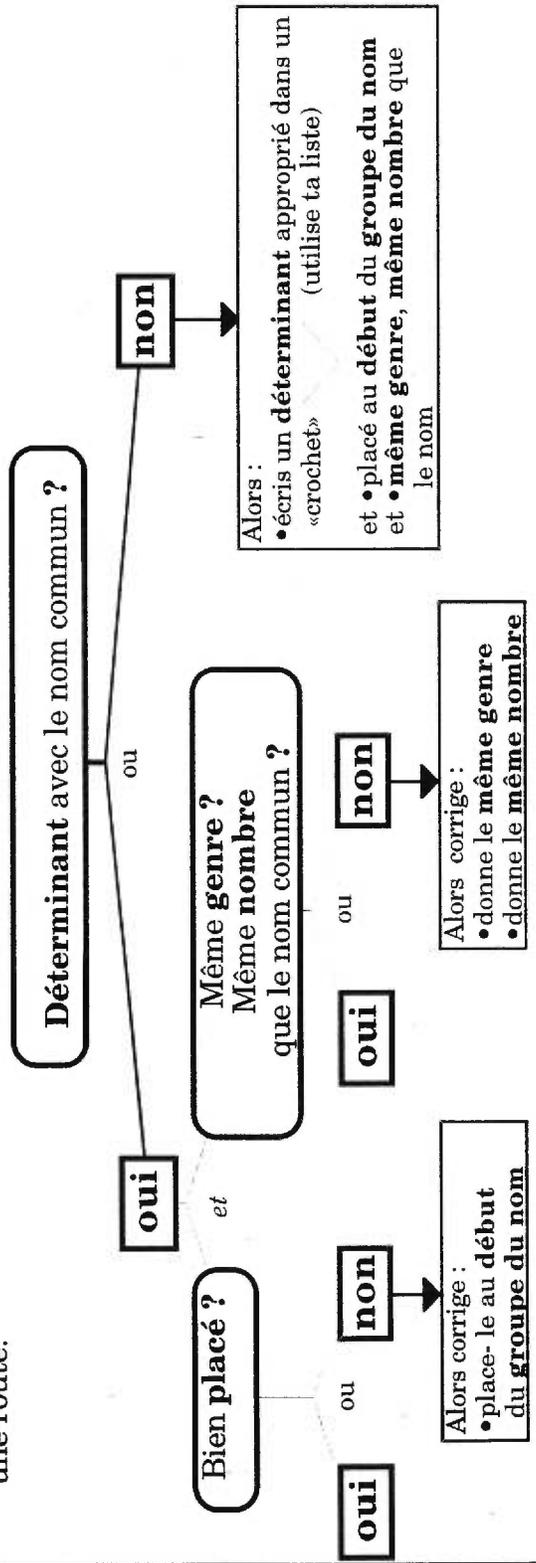
▼ Tu trouveras à la page suivante le brouillon du texte *Jeanne de L'Archet, la musicienne*. L'auteur n'a peut-être pas toujours respecté la règle de construction :

- Si phrase
- et
- Si NOM COMMUN

Alors : déterminant pour accompagner le nom commun
 et placé au **début** du **groupe du nom**
 et même **genre**, même **nombre** que *nom commun*

Aide l'auteur à faire la révision de la construction de chaque phrase :

1. Repère chaque nom commun et écris la lettre «N.» au-dessus.
2. À chaque nom commun, pose-toi la question qui est dans la boîte **?**. Ta réponse te fera suivre une route.



Fiche : 1.4.2 c) (suite)

Classe et invente !

Invente ! (suite)

Jeanne de L'Archet, la musicienne

[à insérer après le 2^e paragraphe du texte *Le secret du luthier* (Mémo 3 B pp. 62-64)]

La père Mandoline disait que c'était elle, Jeanne, qui ne savait pas jouer violoncelle. Il se trompait. Au contraire, Jeanne était très grande musicienne. Quand elle a eu quatre ans, parents lui ont acheté beau violon pour fête. Au début, Jeanne ne savait pas comment placer doigts sur cordes du violon. Elle ne savait pas comment faire bouger archet pour que son violon joue bien. Jeanne est allée suivre cours de violon chez musicienne de village. Quand elle a eu dix ans, elle a décidé de faire de musique avec autre instrument: violoncelle. Depuis ce jour, Jeanne de L'Archet est devenue une très grande musicienne. Quand elle joue violoncelle, on dirait que son instrument chante ou pleure comme oiseau.

Fiche : 1.4.2 c) (suite)

(enseignant)

Invente ! (suite)

Classe et invente !

Jeanne de L'Archet, la musicienne

[à insérer après le 2^e paragraphe du texte *Le secret du luthier* (Mémo 3 B pp. 62-64)]

Le N
 La père Mandoline disait que c'était elle, Jeanne, qui ne savait pas jouer violoncelle. Il se trompait. Au
 du N
 N ses N
 contraire, Jeanne était très grande musicienne. Quand elle a eu **quatre** ans, parents lui ont acheté
 un N sa N N
 ses N les N N
 beau violon pour fête. **Au** début, Jeanne ne savait pas comment placer doigts sur cordes **du** violon.

Elle ne savait pas comment faire bouger archet pour que **son** violon joue bien.
 des N N * une N son N N
 Jeanne est allée suivre cours de violon chez musicienne de village. Quand elle a eu **dix** ans, elle a décidé
 la N un N le N N
 de faire de musique avec autre instrument: violoncelle. Depuis **ce** jour, Jeanne de L'Archet est devenue
 N du N N

une très grande musicienne. Quand elle joue violoncelle, on dirait que **son** instrument chante ou
 un N
 pleure comme oiseau.

- /26 Noms
- /9 déterminants écrits dont /1 genre à corriger
- /16 déterminants à écrire
- 1 déterminant non requis

- Module 2 : *Activité 4*

Module : 2

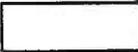
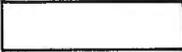
Activité : 4

Fiche : 2.4.1

Découvre l'idée ...

Exemples «oui»	Exemples «non»
La chauve-souris vole dans les airs. La chauve-souris volera. La chauve-souris a volé. La chauve-souris volait.	La chauve-souris dans les airs. La chauve-souris. La chauve-souris voler.
La chauve-souris a des ailes. Les serpents ont des écailles pour se déplacer. Il a des écailles sur le corps. Il y a des coureurs.	La chauve-souris a. Les serpents ont pour se déplacer. Il a sur le corps. Il y a.
Les autruches sont des oiseaux. L'oie blanche est voyageuse.	Les autruches des oiseaux. L'oie blanche voyageuse. L'oie blanche être voyageuse.
Je suis un coureur. C'est moi !	L'oie blanche est. Je suis. C'est !
Le canard vole. Il nagera. Je cours comme un cheval. Hier, vous rampiez au sol. C'est lui. Il y a des poissons rapides.	Vole. Nagera. Cours comme un cheval. Hier, rampiez au sol. Est lui. Y a des poissons rapides.
Voici le mâle. Me voilà !	Voici. Me !

Règle

- Si  +  + (parfois) 
- Si  +  ou 

Alors :

Fiche : 2.4.1		Découvre l'idée ...		Caractéristiques communes
(enseignant)		Exemples «oui»	Exemples «non»	
<ul style="list-style-type: none"> • phrases • présence verbe • possibilité verbe d'action («prédicat verbal») • verbe conjugué (temps simple ou composé, ≠ infinitif) 	<ul style="list-style-type: none"> • si verbe avoir (dont cas du présentatif il y a), • alors + complément ou + «prédicat» (réponse à : quoi ? qui ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • si verbe avoir (dont cas du présentatif il y a), • alors + complément ou + «prédicat» (réponse à : quoi ? qui ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • si verbe avoir (dont cas du présentatif il y a), • alors + complément ou + «prédicat» (réponse à : quoi ? qui ?) 	0 1 2 2 2
<ul style="list-style-type: none"> • possibilité verbe d'état «copule» (conjugué) • si verbe être, (dont cas des présentatifs c'est, il est), • alors + «prédicat» (réponse à : quoi ? qui ? comment ? où ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • présence sujet • énoncé minimum : «actualisateur +prédicat» 	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité verbe d'état «copule» (conjugué) • si verbe être, (dont cas des présentatifs c'est, il est), • alors + «prédicat» (réponse à : quoi ? qui ? comment ? où ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • présence sujet • énoncé minimum : «actualisateur +prédicat» 	0 2 2 2 2
<ul style="list-style-type: none"> • possibilité présentatif voici/voilà + nominal 	<ul style="list-style-type: none"> • présence sujet • énoncé minimum : «actualisateur +prédicat» 	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité présentatif voici/voilà + nominal 	<ul style="list-style-type: none"> • présence sujet • énoncé minimum : «actualisateur +prédicat» 	1 1
Règle				
<ul style="list-style-type: none"> • Si sujet + verbe conjugué + (parfois) ? 				
<ul style="list-style-type: none"> • Si «voici » ou «voilà » + ? 				
<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">nom</div> <div style="font-size: 0.8em;">ou</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">pronom</div> </div>				
<p>Alors : il y a base minimum pour construire une phrase</p>				

Classe et invente !

Fiche : 2.4.2 a)

À l'essai !

- ▼ Découvre si chaque énoncé est un exemple «oui» ou un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir : présence d'une **base minimum** pour construire une **phrase** .
 - ▼ Justifie ton choix à l'aide du schéma (VIII) de la **règle 2** et complète le tableau.
- Fais un crochet ✓ lorsque l'énoncé est un exemple «non».

Exemples «oui»				Exemples «non»
+ Sujet	+ verbe conjugué	état «être»	+ voici ou voilà + ?	+ ?
action 				
• Si «avoir»,				

Modes de déplacement

(adapté de *Mémo 3C* , p. 59-61)

- Je lire sur les modes de déplacement.
- On peut marcher à deux ou à quatre pattes.
- Plusieurs animaux se déplacent sur le sol.
- Tu observer le déplacement d'un chat.
- Nous voir deux lièvres sur l'illustration no 8.
- Leurs pattes sont très fortes pour sauter.
- Il y a une couleuvre, là.
- Ne peut pas courir, sans pattes !
- Elle n'a pas d'ailes pour voler, non plus.
- Rampe sur le sol avec ses écailles.
- Voilà une oie.
- Le canard est de voler, nager et marcher.

Fiche : 2.4.2 a)

(enseignant) À l'essai !

- ▼ Découvre si chaque énoncé est un exemple «oui» ou un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir : présence d'une **base minimum** pour construire une **phrase**.
 - ▼ Justifie ton choix à l'aide du schéma (VIII) de la **règle 2** et complète le tableau.
- Fais un crochet ✓ lorsque l'énoncé est un exemple «non».

Modes de déplacement

(adapté de *Mémo 3C*, p. 59-61)

Je lire sur les modes de déplacement.
 On peut marcher à deux ou à quatre pattes.
 Plusieurs animaux se déplacent sur le sol.
 Tu observer le déplacement d'un chat.
 Nous voir deux lièvres sur l'illustration no 8.
 Leurs pattes sont très fortes pour sauter.
 Il y a une couleuvre, là.
 Ne peut pas courir, sans pattes !
 Elle n'a pas d'ailes pour voler, non plus.
 Rampe sur le sol avec ses écailles.
 Voilà une oie.
 Le canard est de voler, nager et marcher.

Exemples «oui»				Exemples «non»	
Sujet	+ verbe conjuqué	état «être»	+	«voici» ou «voilà» +	?
	• Si «avoir»,		+	?	
On	peut				✓
animaux	(se) déplacent				✓
pattes		sont		fortes	✓
Il	(y) a			couleuvre	
Elle	a			ailes	✓
				oie	✓

Fiche : 2.4.2 b)

(enseignant)**À ton tour !**

- ▼ Découvre si chaque énoncé est un exemple «oui» ou un exemple «non» de l'idée que tu viens de découvrir : présence d'une **base minimum** pour construire une **phrase** .
 - ▼ Justifie ton choix à l'aide du schéma (VIII) de la **règle 2** et complète le tableau.
- Fais un crochet ✓ lorsque l'énoncé est un exemple «non».

Classe et invente !**Les déplacements sur terre**

Je connais la marche, la course et le saut. Pendant la marche, le talon du pied touche le sol en premier. Ensuite, les orteils viennent toucher le sol aussi. Les bras bougent d'en avant en arrière. C'est bon pour garder l'équilibre. On penche un peu le corps en avant. Les pas sont courts ou longs. Connais une différence entre marcher et courir. Dans la course, c'est du pied qui touche par terre en premier. Pour sauter les pieds joints, faut d'abord plier les genoux. Ça donne un bon élan. Il y a aussi le saut en hauteur ...

Exemples «oui»				Exemples «non»	
Sujet	+ verbe action	conjugué		+ «voici» ou «voilà» ?	Exemples «non»
		état «être»	?		
talon	touche				✓
bras	bougent				✓
C'	penche	est	bon		✓
On		sont	courts, longs		✓
pas					✓
Si		a	saut		✓

Invente !

▼ Dans le brouillon du texte *Les Grandes Oies des neiges*, l'auteur n'a peut-être pas toujours respecté la règle de la **base minimum** pour construire une **phrase**. Fais la révision de chaque phrase à l'aide du schéma (VIII) de la règle 2.

▼ Quand tu découvres une erreur :

- ajoute les mots qui manquent dans un « crochet»
- conjugue le verbe qui devrait être conjugué
- relis chaque phrase pour vérifier si elle a du sens.

Les Grandes Oies des neiges

(tiré et adapté du *Guide d'enseignement Mémo 3C*, p. 148)

~~Je~~ → * lettre minuscule

✗ Mais donner des informations sur les oies. L'aspect physique des Grandes Oies des neiges. Les adultes sont presque complètement blancs. Les femelles pèsent environ 3 kg. Les mâles être plus lourds. Pèsent environ 4 kg. La largeur des ailes ouvertes peut être de 1,5 m. Les oies voyagent rapidement. Elles voler à 55 km/h. Parfois, peuvent voler jusqu'à 95 km/h. Voici des informations sur la nidification des Grandes Oies. Nicher en Arctique. Arrivent là au début du mois de juin. C'est sur les bords des collines ou des ravins qu'elles font leur nid. Le nid placé dans un creux du sol. Y a des morceaux de plantes séchées dans le fond du nid. L'oie met aussi du duvet. La femelle pond un œuf par jour. Pondre 4 œufs en moyenne. Faut ensuite couvrir les œufs pendant 24 jours. Est plus que 3 semaines.

Fiche : 2.4.2 c)

Classe et invente !

**(enseignant)
S'invente !**

▼ Dans le brouillon du texte *Les Grandes Oies des neiges*, l'auteur n'a peut-être pas toujours respecté la règle de la **base minimum** pour construire une **phrase**. Fais la révision de chaque phrase à l'aide du schéma (VIII) de la règle 2.

▼ Quand tu découvres une erreur :

- ajoute les mots qui manquent dans un «crochet»
- conjugue le verbe qui devrait être conjugué
- relis chaque phrase pour vérifier si elle a du sens.

Les Grandes Oies des neiges

(tiré et adapté du *Guide d'enseignement Mémo 3C*, p. 148)

/ 10 mots à ajouter*
/ 4 verbes à l'infinitif à conjuguer**

~~Je~~ ~~v~~ ~~o~~ ~~i~~ ~~c~~ ~~i~~ ~~!~~ * lettre minuscule

~~Voici!~~

~~M~~ais donner des informations sur les oies. ~~L'~~aspect physique des Grandes Oies des neiges. ~~Les~~ ^{SONT}

adultes sont presque complètement blancs. Les femelles pèsent environ 3 kg. Les mâles ~~être~~ plus lourds. ~~P~~èsent environ 4 kg. La largeur des ailes ouvertes peut être de 1,5 m. Les oies voyagent

rapidement. Elles volent ^{volent} à 55 km/h. Parfois, ~~peuvent~~ voler jusqu'à 95 km/h. Voici des informations sur la nidification des Grandes Oies. ~~N~~ichent ^{Elles nichent} à l'Arctique. ~~Arrivent~~ ^{elles} au début du mois de juin.

C'est sur les bords des collines ou des ravins qu'elles font leur nid. Le nid ~~est~~ ^{est} placé dans un creux du sol. ~~Elle~~ ^{Elle pond} a des morceaux de plantes séchées dans le fond du nid. L'oie met aussi du duvet. La femelle

pond un œuf par jour. ~~Pondra~~ ^{Elle pond} 4 œufs en moyenne. ~~Elle~~ ^{Elle} pond ensuite couvrir les œufs pendant 24 jours.

~~Est~~ ^{est} plus que 3 semaines.

* Dans certains cas, plusieurs solutions sont acceptables.

• Module 3 : *Activité 1*

Module : 3

Activité : 1

Invente !

▼ Voici un brouillon du texte *Le réfrigérateur de la famille*.

L'auteur n'a peut-être pas toujours respecté les deux règles suivantes dans la construction des phrases : **Règle 1 : déterminant avec nom commun**

Règle 2 : base minimum

Aide l'auteur à faire la révision de la construction de chaque phrase en suivant les guides de **révision** des règles 1 et 2.

Le réfrigérateur de la famille

(tiré et adapté de *Mémo 3 C*, p. 42)

Samedi matin, 8 h 30, parents déjà levés et habillés. Est mauvais signe ! Ils veulent sûrement aller magasiner. «Faut changer vieux réfrigérateur ! », me dit mon père. Moi, je pas le goût d'aller dans magasins. Je aimer mieux rester à maison pour jouer avec mon amie Joëlle. Mais dit que je n'ai pas choix. J'essaie de faire changer d'idée à mes parents. Ne marche pas. Dois y aller. Je mettre ma casquette. Toute la famille en auto. Arriver à magasin entrepôt. On annoncer un grand solde. Y a beaucoup de réfrigérateurs. J'espère que mon père en trouvera un à son goût. Il prendre du temps à choisir. Enfin, le réfrigérateur le moins cher et le plus gros. Le plus beau !

(enseignant)

/ 6 déterminants à ajouter

/ 9 sujets à ajouter

/ 5 verbes conjugués à ajouter

/ 5 verbes à conjuguer

Invente !▼ Voici un brouillon du texte *Le réfrigérateur de la famille*.L'auteur n'a peut-être pas toujours respecté les deux règles suivantes dans la construction des phrases : **Règle 1 : déterminant avec nom commun****Règle 2 : base minimum**Aide l'auteur à faire la révision de la construction de chaque phrase en suivant les guides de **révision** des règles 1 et 2.**Le réfrigérateur de la famille**(tiré et adapté de *Mémo 3 C*, p. 42)

Samedi matin, 8 h 30, ^{mes} ~~parents~~ ^{sont} déjà levés et habillés. ^C ~~Est~~ mauvais signe ! Ils veulent sûrement aller magasiner. « Faut changer vieux réfrigérateur ! », me dit mon père. ^{n'ai} ~~Moi~~, je pas le goût d'aller dans magasins. ^{les} ~~J'~~ ^{la} ~~aimer~~ mieux rester à maison pour jouer avec mon amie Joëlle. Mais dit que je n'ai pas choix. J'essaie de faire changer d'idée à mes parents. ^{Ça} ~~Ne~~ marche pas. ^{Je} ~~Dois~~ y aller. Je ^S ~~mette~~ ma casquette. Toute la famille en auto. ^{part} ~~Arriver~~ à magasin entrepôt. On annoncer ^{un} grand solde. ^{il} ~~Y~~ a beaucoup de réfrigérateurs. J'espère que mon père en trouvera un à son goût. Il prend ^{ce} ~~le~~ temps à choisir. Enfin, ^{C'est} ~~le~~ réfrigérateur le moins cher et le plus gros. Le plus beau !

Annexe X

Fiche des règles de fonctionnement pour la phase d'observation-exploration

But de l'activité ?

Découvrir l'idée que j'ai en tête, avec toutes les caractéristiques

Comment découvrir l'idée ?

À l'aide d'**exemples** de mon idée

Sortes d'exemples présentés ? 2 sortes d'exemples :

<p>exemple «OUI» (exemple de mon idée)</p>	<p>exemple «NON»</p>
<p>Il contient :</p> <p><u>toujours toutes les caractéristiques</u> de mon idée</p>	<p>Il contient :</p> <p>aucune caractéristique</p> <p><i>ou</i></p> <p>1 caractéristique</p> <p><i>ou</i></p> <p>quelques caractéristiques,</p> <p><u>mais jamais toutes les caractéristiques</u> de mon idée</p>

Manière de travailler pour découvrir ?

- **Observer** les exemples et **réfléchir**
- **Comparer** les exemples (ce qui est pareil ? différent ?) pour trouver les caractéristiques des «OUI»
- **Lever la main** pour **dire** ce que tu penses avoir trouvé
(Tu as le droit de te tromper et de changer d'idée)
- **Écouter** ce que les autres disent et **réfléchir**
- **Vérifier** si les caractéristiques sont dans tous les exemples «oui»

Ensemble, on va découvrir !

Annexe XI

Série des schémas (représentations visuelles schématiques)

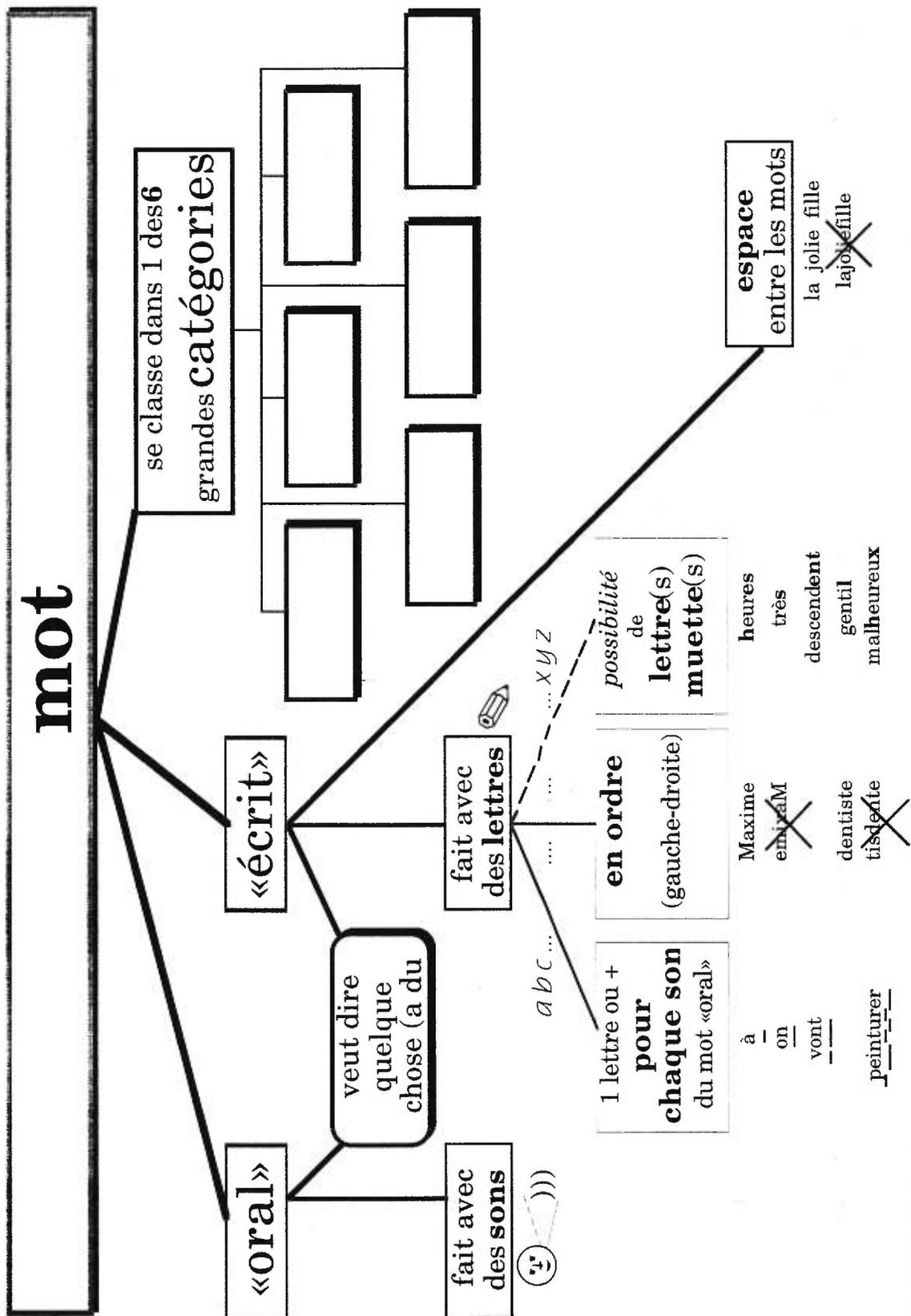


Schéma I a) [général]

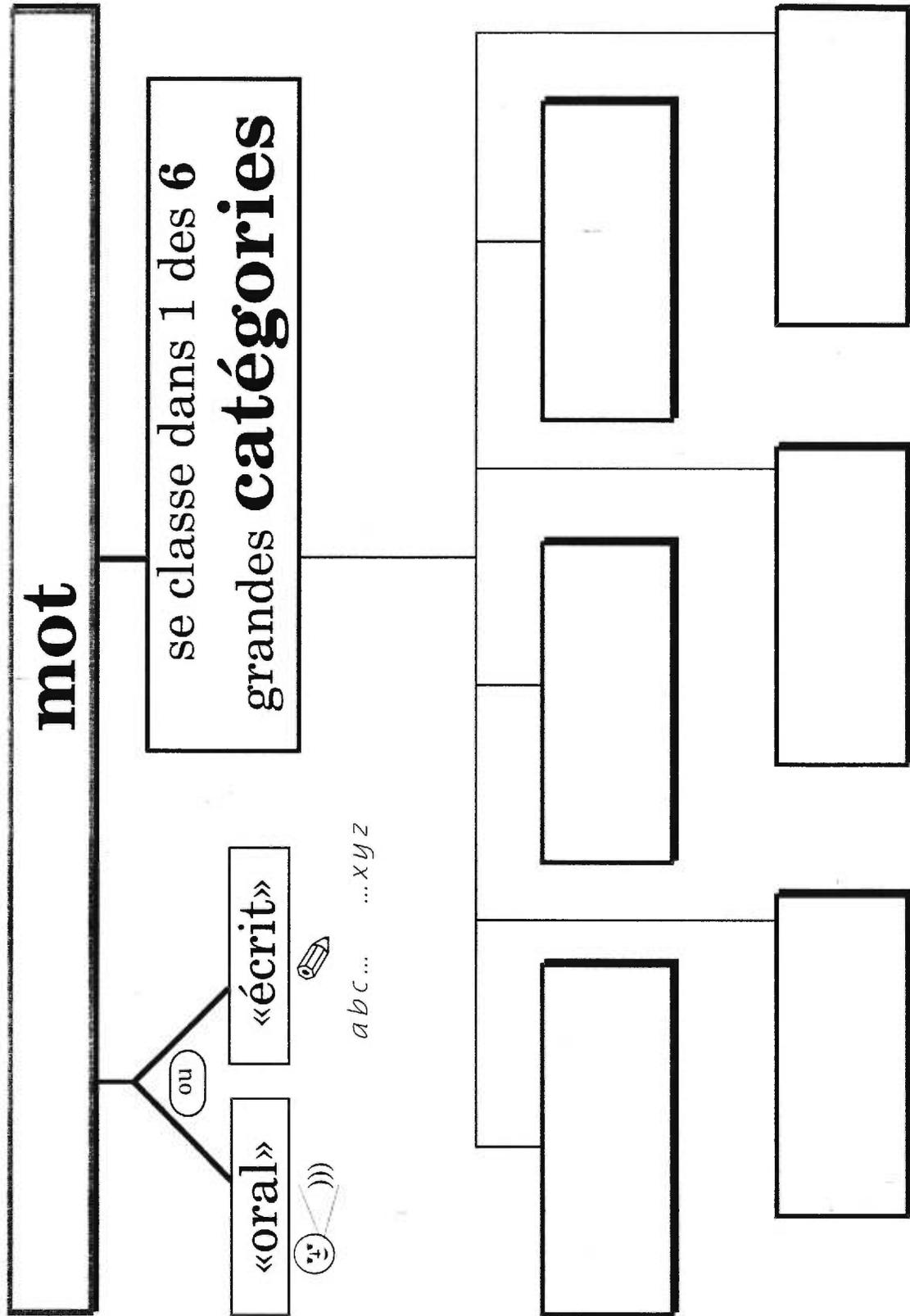


Schéma I b) [général]

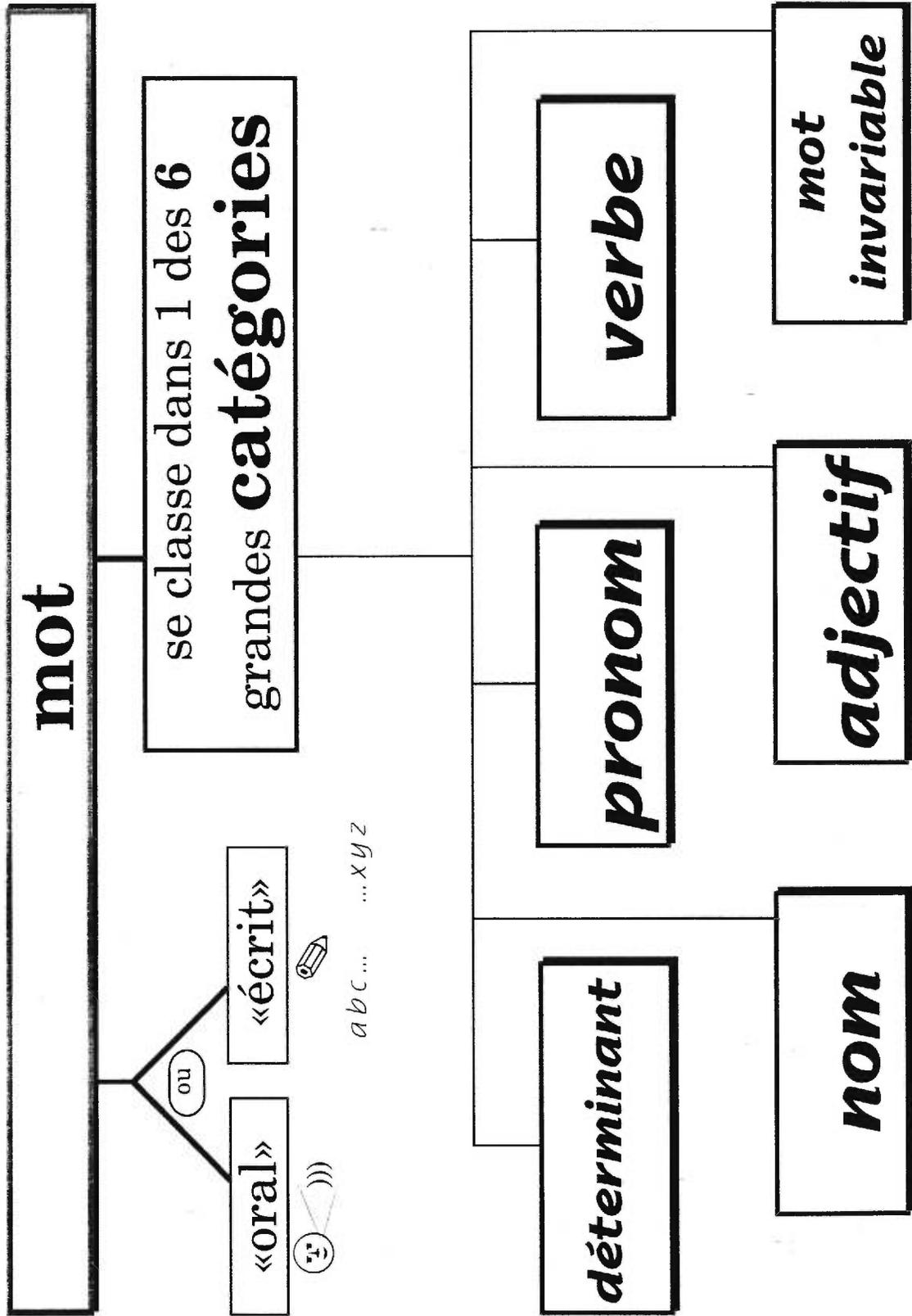


Schéma I b) [général] (suite) Étiquettes à découper et coller dans cases vides

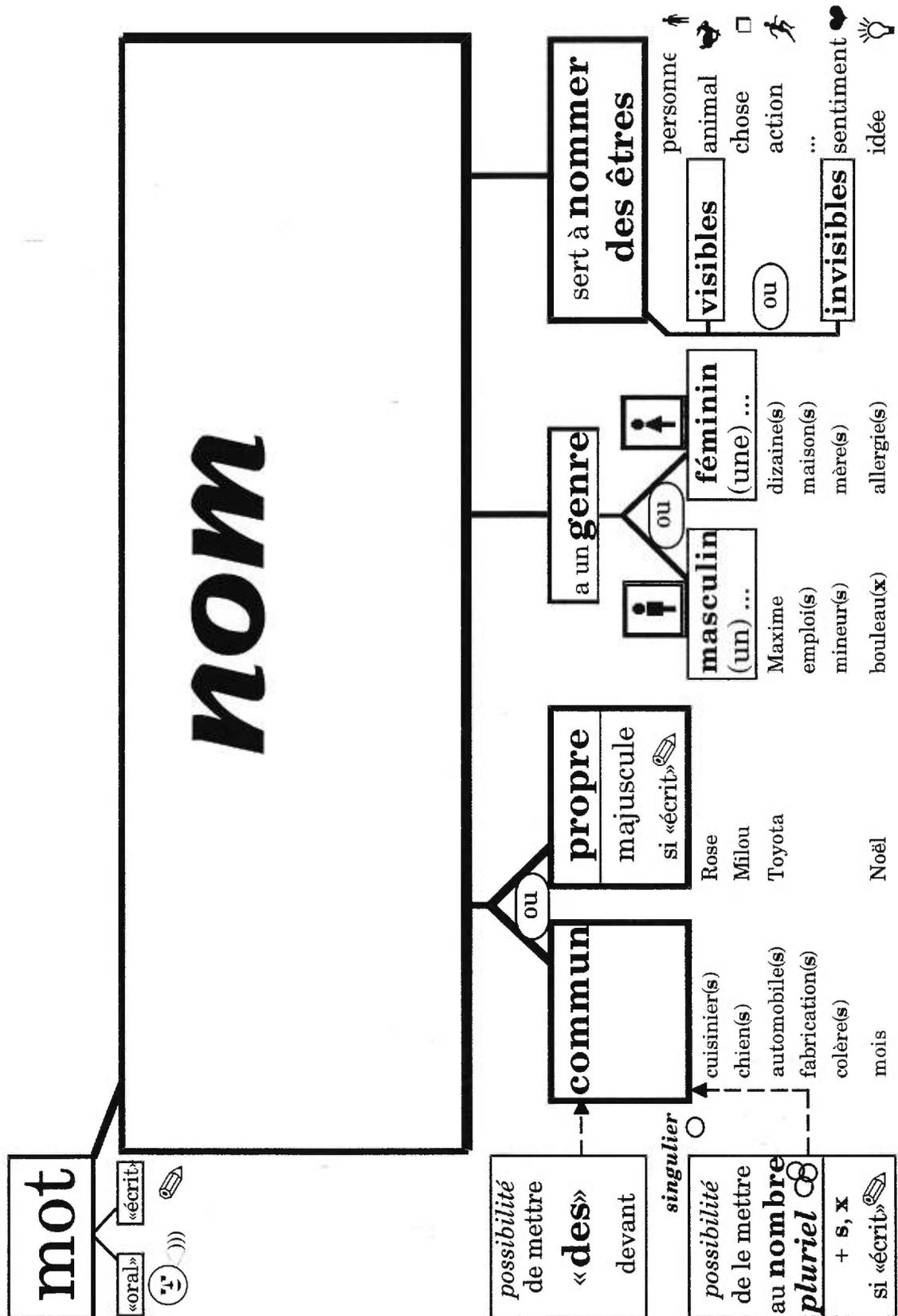


Schéma II [spécifique]

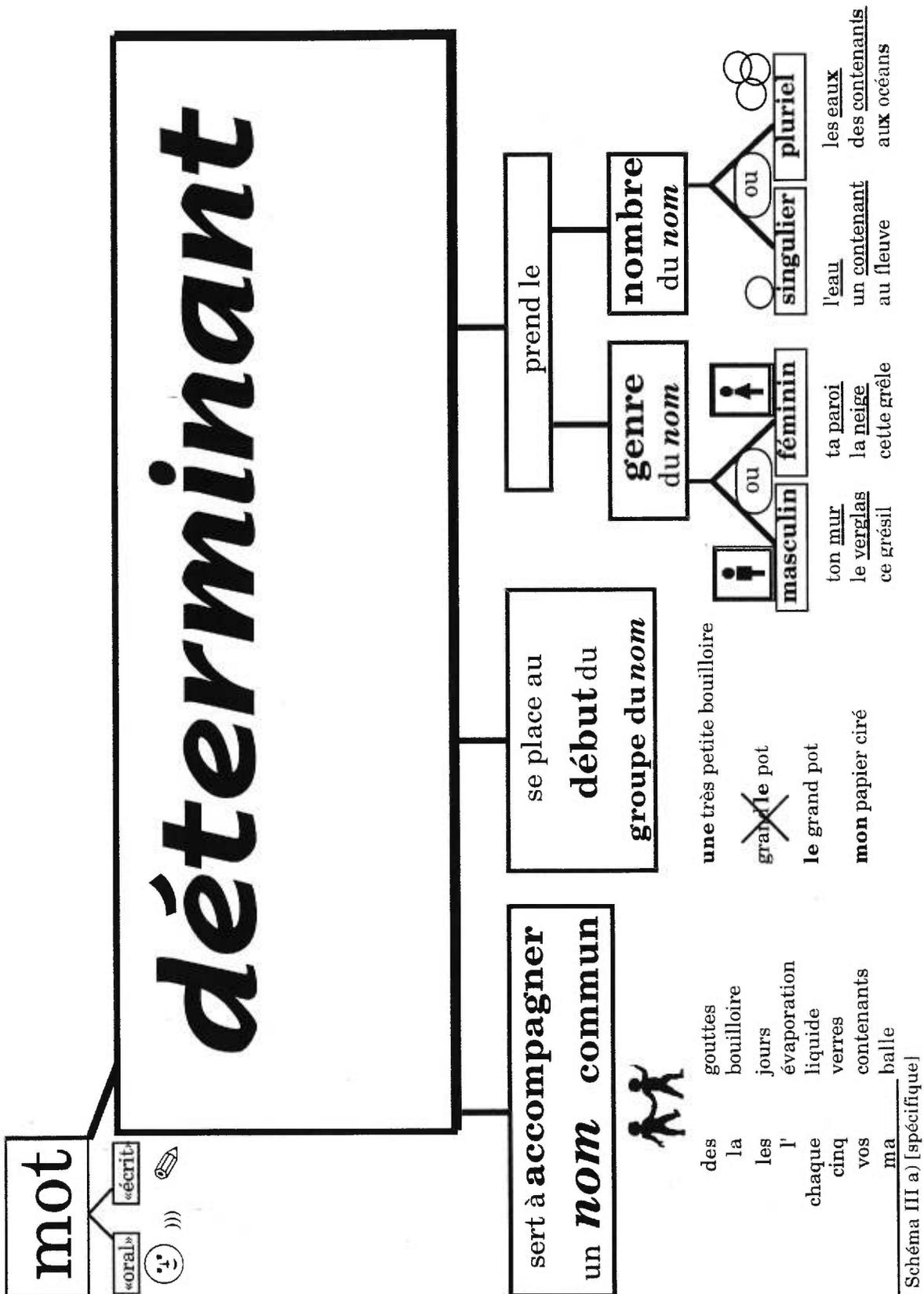
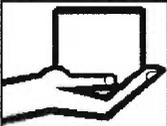


Schéma III a) [spécifique]

Liste de déterminants

		nombre		
		singulier	pluriel	
		genre		
		masculin	féminin	
		le	la	les
		(à le) au	(à) la	(à les) aux
		(de le) du	(de) la	(de les) des
		un	une	des
		aucun	aucune	plusieurs
les possessifs 	à moi	mon	ma mon + voyelle h	mes
	à toi	ton	ta ton + voyelle h	tes
	à lui ou elle	son	sa son + voyelle h	ses
	à nous	notre		nos
	à vous	votre		vos
	à eux ou elles	leur		leurs
les démonstratifs 		ce cet + voyelle h	cette	ces
les numéraux 1, 2, 3, ... 80, ...		un	une	deux trois ...

Règle 1

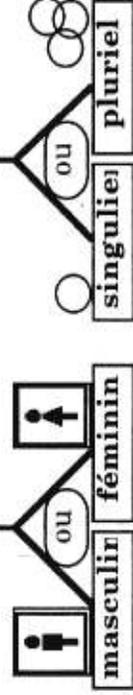
• **Si** *phrase*

et • **Si** **nom commun**

→ **Alors : déterminant** pour accompagner le nom commun 

et placé au **début du groupe du nom**

et même **genre**, même **nombre** que **nom commun**



N. f.s.

Jeanne était **une** très grande musicienne.

Schéma IV a) [général]

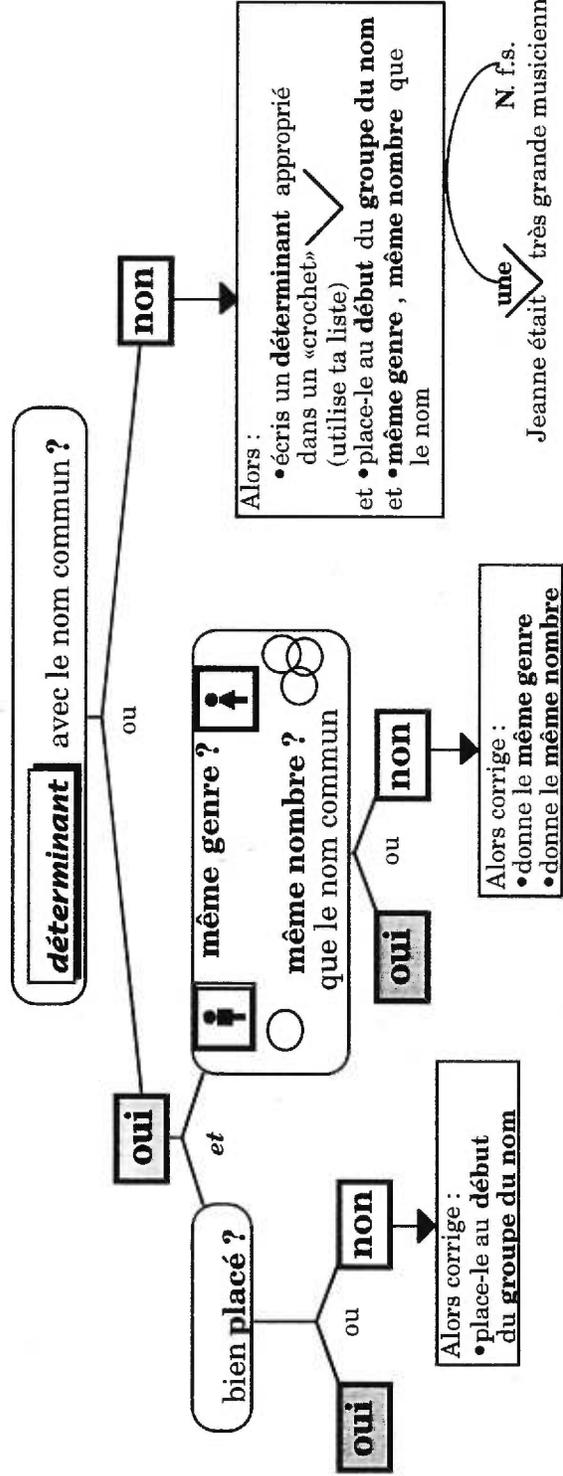
Règle 1 : révision



1. Repère chaque **nom** commun et écris la lettre «N.» au-dessus. Indique son **genre** et son **nombre**.

N. f. s.
musicienne

2. À chaque nom commun, pose-toi la question qui est dans la boîte ?
Ta réponse te fera suivre une route.



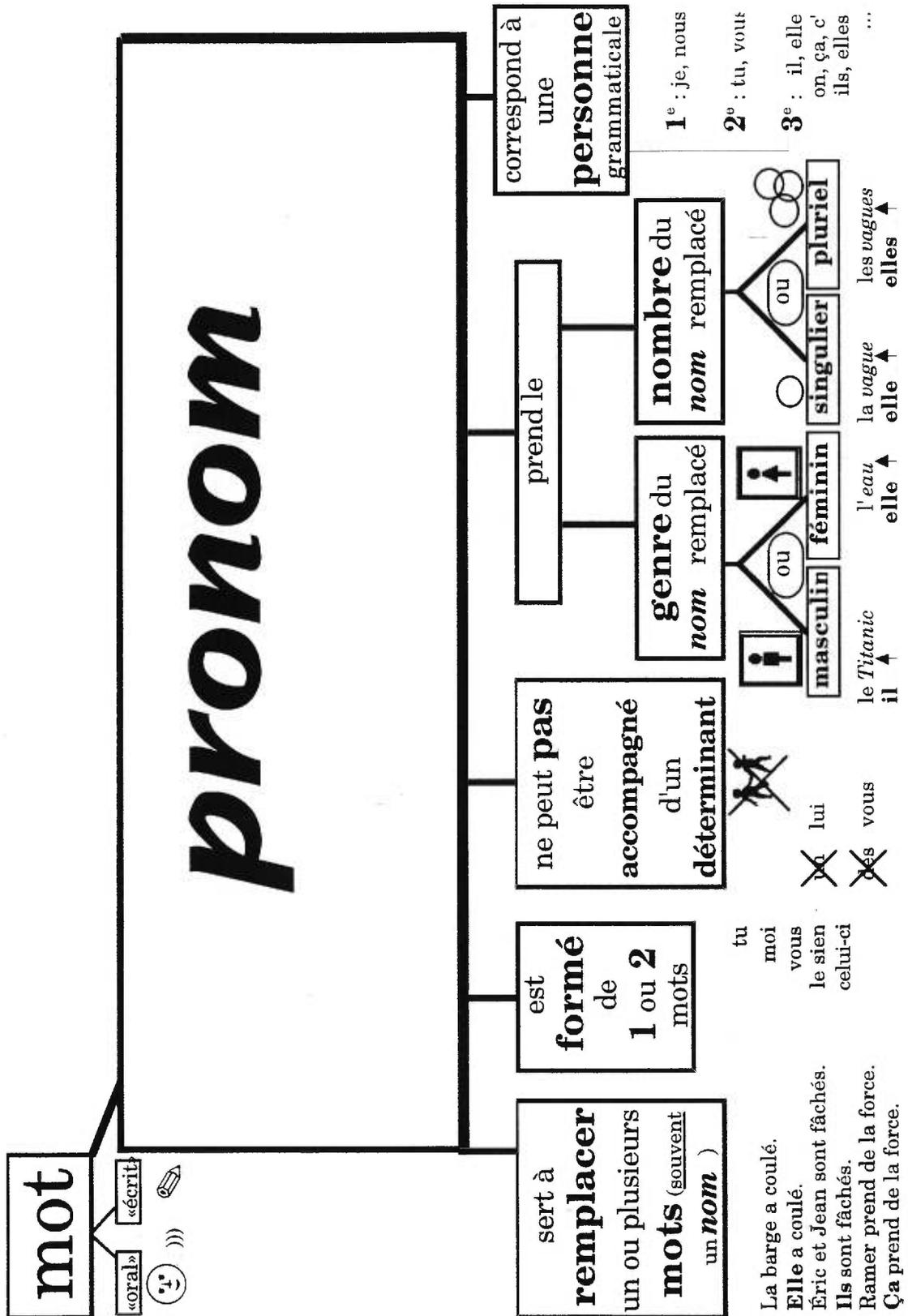
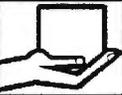
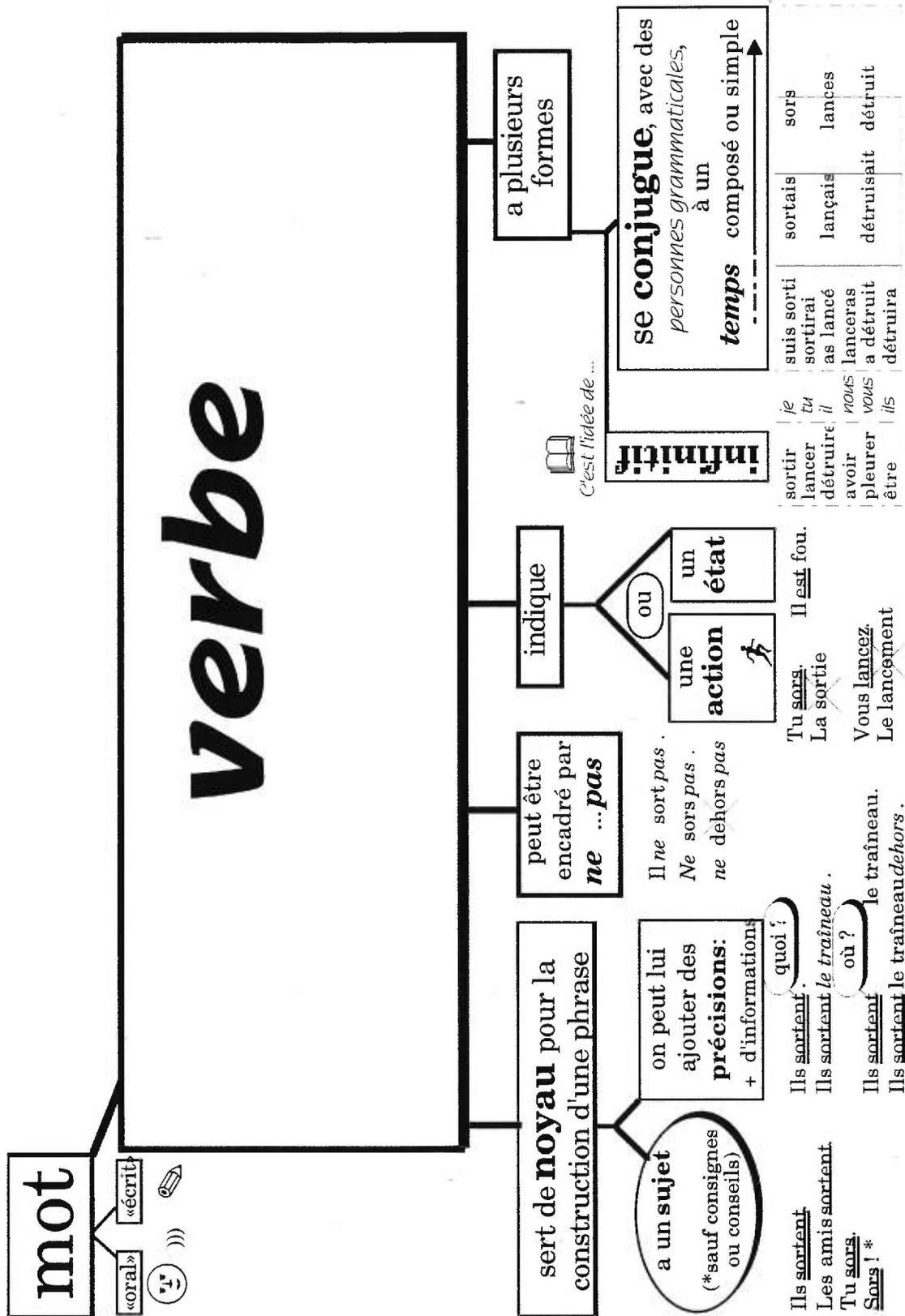


Schéma V a) [spécifique]

Liste de pronoms							
		nombre					
		singulier		OU	pluriel		
		genre			genre		
			OU			OU	
		masculin		féminin	masculin		féminin
les personnels							
 1 ^e : personne qui parle			je, me, moi			nous	
 2 ^e : personne à qui on parle			j', m'			vous	
 3 ^e : personne de qui on parle	il, le		tu, te, toi				
			t'				
			se, soi, l'	elle, la	ils, eux	les, leur	eiles
			s', lui				
			on				
les possessifs							
 à moi	le mien			la mienne	les miens		les miennes
à toi	le tien			la tienne	les tiens		les tiennes
à lui ou elle	le sien			la sienne	les siens		les siennes
à nous	le nôtre			la nôtre		les nôtres	
à vous	le vôtre			la vôtre		les vôtres	
à eux ou elles	le leur			la leur		les leurs	
les démonstratifs							
 celui		ce		celle	ceux		celles
	celui-ci	c'		celle-ci	ceux-ci		celles-ci
	celui-là	ceci		celle-là	ceux-là		celles-là
		cela, ça					
les autres ...			tout		tous		toutes
			quelqu'un		quelques uns		quelques unes
			chacun				
			personne				
			qui, que, quoi				
			où				



Sujet

?
peut répondre
à la question :
qui est-ce qui ... + **verbe** ...?

accompagne

un

verbe

conjugué à un

temps

mangent beaucoup
étais végétarien.
abrouté de l'herbe.

Tu,
Elle

pronom

nom

donne
une
«finale»
au verbe écrit

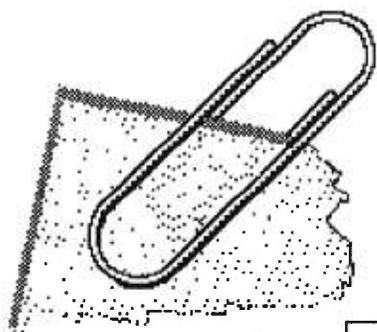
1^{re} s . e . x ,
2nd s , e , x ,
3rd d . a . t . e
1^{re} o n s , s
2nd e z , s
3rd e o n t

se place
avant le
verbe

(* sauf question, ...

Le lion tue la bête
La bête tue le lion.

*Chasses-tu ?



Aide-mémoire

des « *finale*s » 

possibles pour un

verbe *conjugué*



Sujet

*Finale*s pour : *temps simples* ou *auxiliaires* de temps composés

○				
1 ^e	je, j'	s	e	x ai 
2 ^e	tu	s		x
3 ^e	il, elle, on, c', ça nom	d	a	t e
○○				
1 ^e	nous	ons	s	
2 ^e	vous	ez	s	
3 ^e	ils, elles nom	e > nt		

Schéma VII b) [spécifique]

Règle 2

• **Si** **sujet** + **verbe** **conjugué**

* *sauf consigne, conseil*

à temps simple ou composé

action 

La chauve-souris vole.
Il nagera. * Nage

• **Si «avoir»**

quoi ?
qui ?

► **Alors :+** ?

La chauve-souris a des ailes.
Les serpents ont des écailles.
Il y a des coureurs.

état «être»

► **Alors :+**

quoi ?
qui ?
comment
où ?

?

Les autruches sont des oiseaux.
C'est moi !
L'ote blanche est voyageuse.
Je suis dans l'eau.
Il est midi.

~~imparti~~
~~Elle voler.~~

ou • **Si «voici»** ou «**voilà**» + ?

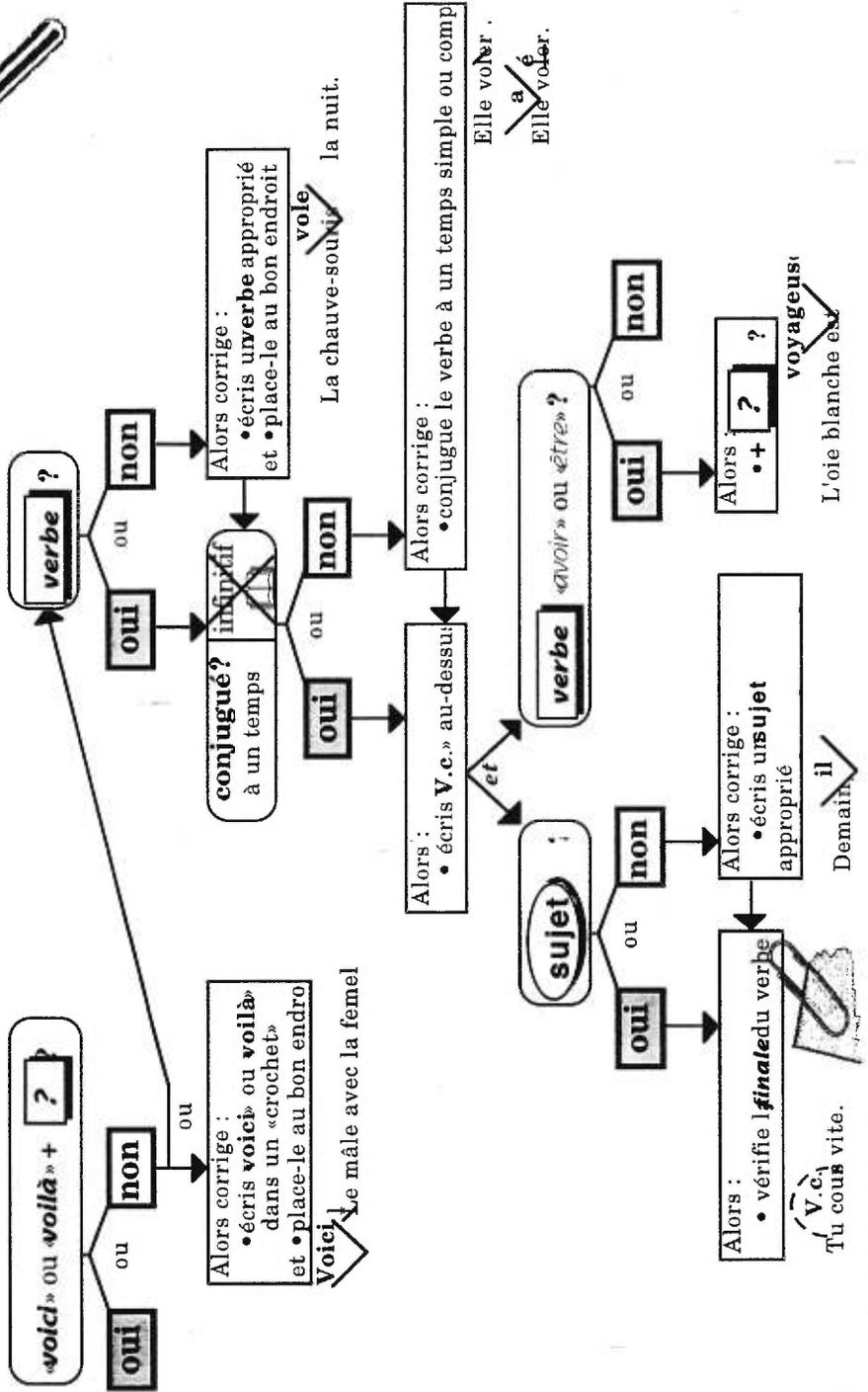
nom ou pronom

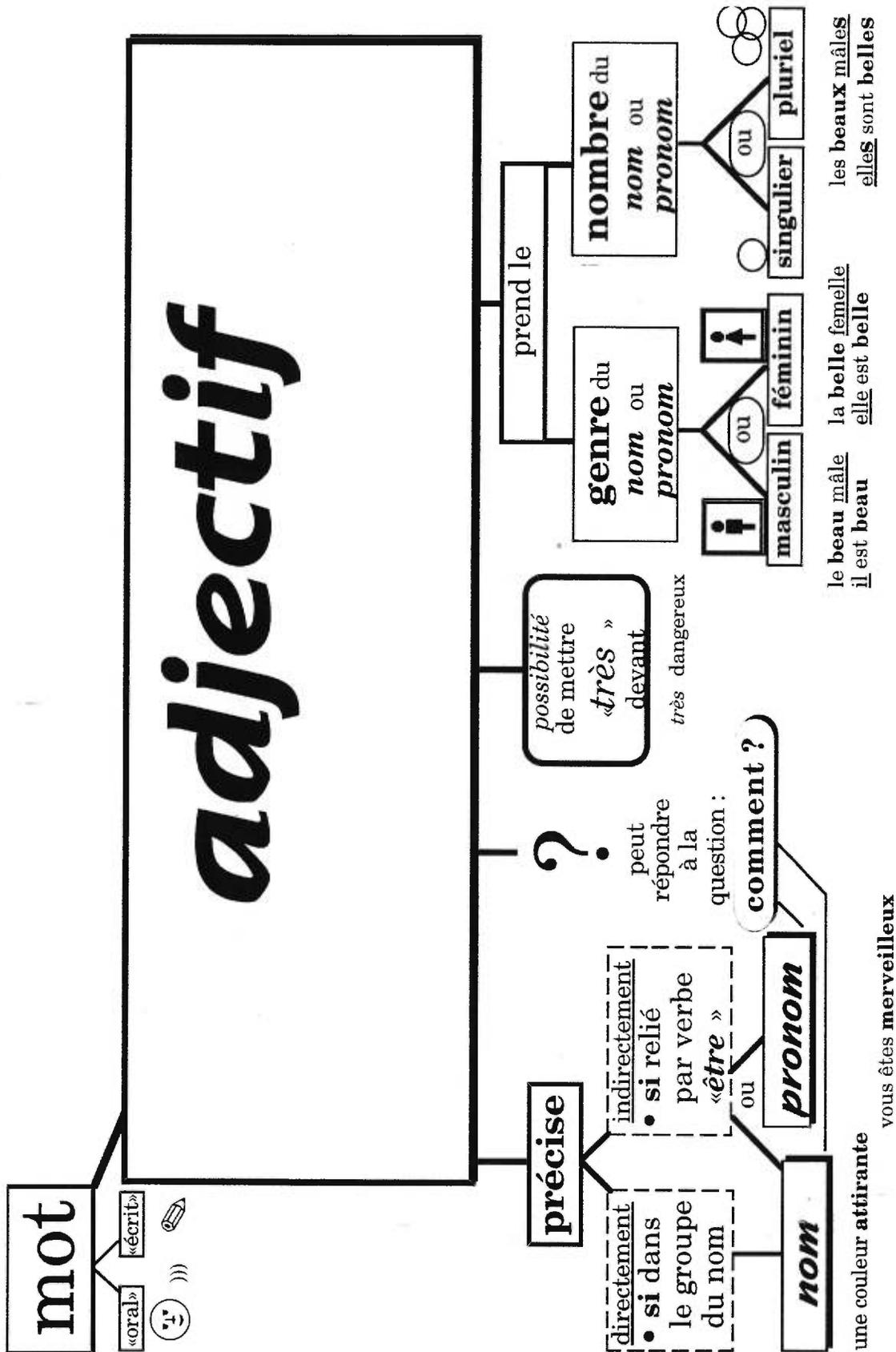
Voici le mâle. Me voilà !

→ **Alors** : il y a **base minimum**
pour construire une **phrase**

Schéma VIII a) [général]

Règle 2 : révision





Annexe XII

Cartons “oui” et “non”

oui	non

Annexe XIII

Grilles-guides

**POUR LA CONSIGNATION
DE LA CONSTRUCTION DÉTAILLÉE DES DEUX TYPES D'ACTIVITÉS
ET DES OBSERVATIONS**

Acquisition systématique de connaissances et stratégies

Module # _____ Activité # _____
 Durée prévue : _____
 Durée réelle : _____
 Contenu(s) syntaxique(s) : _____
 • Dénomination : _____

En relation avec
 Thème # dmemo 3

Phases	Actions de l'enseignant		Matériel		Actions initiées chez l'élève	
	Questions éducatives	Observations	Matériel (incluant exemples)	Utilisation	recherche/ découverte des	Observations
I. Observations- exploration d'exemples et contre-ex. en vue de la formation de concept ou règle, en inférent/vérifiant ses attributs (caractéristiques)	• présenter le problème (aide que j'ai en tête... à découvrir) • expliquer règles (M) (p.37-38-42) • introduire chaque exemple : <i>Je vais vous donner un ex. «oui» (ou «non»)</i> • procéder dans cet ordre (M) : 1° : oui (sous les attributs essentiels) 2° : non (aucun attribut essentiel) demander de comparer 3° : oui (tous) 4° : non (1 des attributs) 5 et 6° : oui (tous) 7° : non (1 autre attribut) ... n-1 • donner des feedback neutres, reformuler : <i>Tu as dit ... , D'accord , Oui , Non, Ce n'est pas exact</i> • clarifier • noter et tenir à jour (ajout/suppression) la liste des attributs, à la vue (M) • rappeler la tâche	(Observes, réfléchissez en silence...) Qu'est-ce que vous croyez que c'est? Cela vous fait penser à quoi ? Autres idées? Est-ce qu'il y a une autre différence? Est-ce qu'il y a autre chose qui est pareil ? Autre chose de pareil à chaque fois? Comment ça? Tu veux dire que ...? Est-ce que vous êtes d'accord? Est-ce qu'on peut garder ? barret?	• acetate des règles fiche # • fiche <i>Découvre L'idée #</i> sur acetate, avec cache pour laisser voir 1 nouvel exemple ou contre-exemple à la fois	• acetate des règles fiche # • fiche <i>Découvre L'idée #</i> sur acetate, avec cache pour laisser voir 1 nouvel exemple ou contre-exemple à la fois • espace réservé à gauche sur acetate fiche <i>Découvre ..</i>	• recherche/ découverte des attributs essentiels (comparaison/ inférence/ vérification)	
	• demander de reconnaître et nommer parmi des cas présentés, 1 à la fois, lesquels sont des exemples ou des (positifs) ou «non» (négatifs ou contre-exemples) (M) • faire justifier chaque réponse (référence aux attributs : caractéristiques essentielles déjà identifiées) Pourquoi ? Comment ça? Tout le monde est d'accord?		• 2 acetate par élève • fiche <i>Classe et instance 1</i> # : <i>À l'eau !</i> <i>À ton tour !</i>	• discrimination d'exemples + et... (reconnaître) • Justification (justifier) (abstraction spécifique)		
II. Représentation mentale (par vérification rigoureuse des attributs essentiels)	• demander de reconnaître et nommer parmi des cas présentés, 1 à la fois, lesquels sont des exemples ou des (positifs) ou «non» (négatifs ou contre-exemples) (M) • faire justifier chaque réponse (référence aux attributs : caractéristiques essentielles déjà identifiées) Pourquoi ? Comment ça? Tout le monde est d'accord?		• étiquette et schéma provisoire à écrire en présence des élèves, au bas de acetate du fiche <i>Découvre ...</i>			
durée réelle						

Module # Phases	Activité # (suite)	Actions de l'enseignante		Matériel		Actions induites chez l'élève	
		Structuration de l'activité	Questions éducatives	Matériel (incluant exemples)	Utilisation	Observations	Observations
III. Abstraction généralisante : a) spontané en situation décontextualisée durée réelle	production et justification d'exemples demander à chacun d'inventer des exemples (+) de X (équation), en aidant d'un schéma provisoire noter les exemples faire justifier	Questions éducatives Pourquoi? Comment ça?	fiche Classe et invente ! : Invente !	7 2 1	production d'exemples (généraliser concept ou règle)	✓	Observations
IV. Organisation organisationnelle des connaissances en schéma et réseau durée réelle	intégrer et présenter les nouvelles représentations symboliques dans un schéma spécifique ou général (M) faire aussi appel à la représentation imagée (icône, réseau de boîtes en relations)	Questions éducatives Que signifie cette partie du schéma? Pourquoi il y a une ligne? une flèche? Quel est le rapport entre ces 2 parties? Qui est-ce que tu crois que cette image signifie?	schéma spécifique # schéma général #	7 2 1	production d'exemples (nommer et associer)	✓	Observations
III. Abstraction généralisante : b) guidée, en situation décontextualisée durée réelle	production et justification d'exemples demander à chacun d'inventer des exemples (+) pertinents de X, en aidant de schéma(s) spécifiques et/ou général faire justifier (retour sur production)	Questions éducatives Pourquoi? Comment ça? C'est où dans le schéma? Tu peux donner une preuve? Qu'en penses-vous les autres?	fiche À ton tour champion ! Révise !	7 2 1	production d'exemples (généraliser concept ou règle)	✓	Observations
<i>Journal de bord :</i>							

Module # Pratique d'écriture # Titre : _____

En relation avec

Thème # de *Mémo 3* _____ :

Guide d'enseignement _____, pp. _____

Durée prévue : _____ Date : _____

Durée réelle _____

Contenu(s) syntaxique(s) mis en évidence

- *Dénomination* :

Phases	Matériel	Utilisation	Observations		
			W	Mi	Ma
<ul style="list-style-type: none"> • <i>mise en situation</i> * formulation d'une intention * activation de connaissances * planification en fonction des exigences de la tâche - choix et organisation d'idées - <u>rappel de critères, stratégies</u> 	schéma #				
<ul style="list-style-type: none"> • <i>pratique et objectivation</i> * <i>mise en texte</i> 					
<ul style="list-style-type: none"> * <i>révision</i> - <u>référence à des règles</u> avec le support d'un outil de révision 	schéma #				
<ul style="list-style-type: none"> - intégration de règles : référence sans support/outil 					
<ul style="list-style-type: none"> • <i>diffusion</i> 					

Annexe XIV

Textes utilisés pour la préobservation de la performance syntaxique des sujets

«Ma», «Mi» et «Wi»

Préobservation No 1

Date : 17 septembre 1997

Sujet : **Ma**

Ma rentrée scolaire

Ma rentrée scolaire

Je suis content la rentrée scolaire. La rencontre des amis. Dans

Je suis content la rentrée scolaire. La rencontre des amis. Dans

autobus Philippe et moi je jou avec bonhomme.

autobus Philippe et moi je joue avec bonhommes.

Préobservation No 2

Date : 8 octobre 1997

Sujet : **Ma**

guépard et tigre

Guépard et tigre

Le guépard ce visite en ville le voir un tigre. Mais ce

Le guépard se visite en ville le voir un tigre. Mais ce

n'est pas le bon chemin. tout ta coup voit un tigre dans

n'est pas le bon chemin. Tout à coup voit un tigre dans

la cages. « Mais cest lui » ti le guépard. Mais je suis la

la cage. « Mais c'est lui » dit le guépard. Mais je suis la

ville boucherville. Faire un picnic le guépard et le tigre à

ville Boucherville. Faire un pique-nique le guépard et le tigre à

la campagne et faire des photos.

la campagne et faire des photos.

Préobservation No 1

Date : 17 septembre 1997

Sujet : **Mi**

Ma rentrée scolaire

le même courir papillon é sauterelle . chère regate les oiseaux . é

Je aime courir papillon et sauterelle . Je re-regarde les oiseaux et

épelure chème joué a avez ami . chème é sève les èsires . même

écureuils. J'aime jouer à avec ami . J'aime et (serve?) les plaisirs . Aime

fère to ami . écureuil è che fère rire mon ami .

faire des amis écureuils et je faire rire mon ami .

Préobservation No 2

Date : 8 octobre 1997

Sujet : **Mi**

Animaux de ville et de champ

le chat va la ville . ra gon La souris . va palé La chat .

Le chat va la ville . Rencontre la souris . Va parler la chat :

randérou . La souris le cheseur . La souris oi les cavans de

«rendez-vous». La souris le chercher . La souris voit les camions de

viténche . né pas . sa éteur . coure a ri le maison . roure la

vidange . N'aime pas senteur . Court . Arrive le maison . Rouvre la

pate . a sise tan la gisine . é le chat fête . donne un cado

porte . Assise dans la cuisine et le chat fête . Donne un cadeau .

sautire de hor la ville . le chat a vè un auto sotire . la

Sortir dehors la ville . Le chat avait un auto sortir . La

souris contan . le chat ème les autos le chat . nè pas arato

souris content . Le chat aime les autos . Le chat n'aime pas conduire .

la souris . atan careur 9 h 00 . dit le chat . va vor un fige . Le

La souris demande : «Quelle heure?» «9 h», dit le chat . «Va voir un film » . Le

va chercher les maïs soufflé va vor la souris . è content . Le

va chercher les maïs soufflé . Va voir la souris . Est content . Le

chat dit . va macasen dit le chat . voi dit le masasen sé pate

chat dit : «Va magasin », dit le chat . «Voit dit le magasin ses portes»,

dit le chat . sa va chez lui a va la souris . bonne lui dit le

dit le chat . S'en va chez lui avec la souris . «Bonne», lui dit le

chat .

chat .

Préobservation No 1

Date : 17 septembre 1997

Sujet : **Wi**

spectacle de cirque

Spectacle de cirque

J'aime mon spectacle de cirque parce que André me donné une

J'aime mon spectacle de cirque parce que André me donné une

chance à faire mon spectacle . J'ai content de ma première

chance à faire mon spectacle . J' ai content de ma première

spectacle de ma vie . pratiquer toujours a la maison et a la

spectacle de ma vie . Pratiquer toujours à la maison et à la

école . Je merci ma profe me dener au tan a pratiquer .

école . Je merci ma prof. me donner au temps à pratiquer .

Préobservation No 2

Date : 8 octobre 1997

Sujet : **Wi**

oiseau et lapin

Oiseau et lapin

Il y a un journée un petit oiseau qui a volé cose le vant de été .

Il y a un journée un petit oiseau qui a volé cause le vent de été .

Il voi beaucoup chose de campagne . Il y a un lapin le atrapé .

Il voit beaucoup choses de campagne . Il y a un lapin le attrapé .

lapin a le garder cher lui . Le oiseau a dis peu-tu me

Lapin a le gardé chez lui . Le oiseau a dit : «Peux-tu me

monter des chose de campegne . Le lapin a le porter au deor

montrer des choses de campagne . Le lapin a le porter au dehors

regarder les saferre de la campagne . Le lapin a montrer beaucoup

regarder les affaires de la campagne . Le lapin a montrer beaucoup

chose a le oiseua . Le lapin et l'oiseau revin cher lapin . L'oiseau

choses a le oiseau . Le lapin et l'oiseau revient chez lapin . L'oiseau

a mander a lapin si je peu voler . Lapin a dis non . Il y a un

a demandé à lapin si je peux voler . Lapin a dit non . Il y a un

journer l'oiseau a vu un hiboux a voler . Can il revenu a la
 journée l'oiseau a vu un hibou a volé . Quand il revenu à la

maison le lapin par pas a l'oiseau . Une semaine pus tor l'oiseau
 maison le lapin parle pas à l'oiseau . Une semaine plus tard l'oiseau

a saier a voler il a reuser . Loiseau a désider de pardi . La
 a essayé à voler . Il a réussi . L'oiseau a décidé de partir . La

journer de pardi lapin a dis «byby» . Loiseau a dis mersi que tu
 journée de partir lapin a dit «ByeBye» . L'oiseau a dit merci que tu

me mantrer beaucoup chose . Il y a des ferme, paque, fôrert et des
 me montrer beaucoup choses . Il y a des fermes, parcs , forêts et des

animau salu mes ami .

animaux . Salut mes amis.

Annexe XV

Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes
rédigés par

le sujet «*Ma*»

MESURE INITIALE : ÉPREUVE «AVENTURES AU PARC»

MESURE INTERMÉDIAIRE : ÉPREUVE «POUSSE LA PORTE !»

MESURE FINALE : ÉPREUVE «SARAH, JE SUIS LÀ !»

Mesure initiale

Date : 4 novembre 1997

Sujet : **Ma**

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
8	8	0	16

Le chapeau magique

Le chapeau magique

① ^{Je prends} Le chapeau rien d'autre ② je mets le grand chapeau ③ ^{Il me fait} le faire grandir

Le chapeau rien d'autre je mets le grand chapeau le faire grandir

④ ^{Je} il devient un magicien . ⑤ ^{Je fais} L'apparaître un lapin brun . ⑥ ^{Je fais} Apparaître

il devient un magicien . L'apparaître un lapin brun . Apparaître

aussi ^{des} les fleurs rouges ⑦ ^{Je} il faire un bon magicien . ⑧ Les enfants

aussi les fleurs rouges Il faire un bon magicien . Les enfants

aiment beaucoup ça dans un parc .

aiment beaucoup ça dans un parc .

Reprise du tableau XI :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale
de la performance syntaxique du sujet «*Ma*»

Mesure intermédiaire

Date : 7 avril 1998

Sujet : Ma

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
15	13	2	17

Posse la porte

Pousse la porte

① Je vois la porte ^à moitié ouvert ② « je vais aller dans la cabane à
Je vois la porte moitié ouvert « je vais aller dans la cabane à

sucres » ③ Je vois des fourchette ouci des chedrons et ^{du} des sucres
sucre » . Je vois des fourchettes aussi des chaudrons et des sucres

pour faire de la tire dehort pour les enfants ④ Je vas faire la
pour faire de la tire dehors pour les enfants . Je vais faire la

tire ^{la} et faire chauffer dans les chedrons ^{que} pour sa gaute très bon .
tire et faire chauffer dans les chaudrons pour ça goûte très bon .

⑤ Je denne la tire aux enfants et ^{ils (vont)} ça va regalerer ⑥ Le chaise ma
Je donne la tire aux enfants et ça va régaler . Le chef m'a

dis ⑦ « je denne un^e bombon an sucre » .
dit « je donne un bonbon en sucre » .

Reprise du tableau XII :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire
de la performance syntaxique du sujet «*Ma*»

Nom du sujet : **Ma**

Date de production : 1998-04-07

Énoncé minimum

Mesure

Initiale	
Intermédiaire	✓
Finale	

Phrase No	N. de mots	Type de proposition			
		Ind. (a)	Pr. (b)	Sub. (c)	Rel. (d)
1	6	✓			
2	8	✓			
3	19	✓			
4	16		✓		
5	10	✓			✓
6	5	✓			
7	6	✓			
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
Total	70	7	1	1	

A			B		
Actualisateur			PRÉDICAT		
Sujet			Prédicatoïde de (c) ou (d)		
Nominal			Nominal		
Act. Article ou «assimilé»	Nom propre	Prés. (il y a, il est, voici, voilà, c'est)	Verbe «nu»	Act. Article ou «assimilé»	Nom propre

Expansion de A ou B					
Fonctionnel					
Subordonnant	Préposition	Amalgame	Act. Article ou «assimilé»	Nom	Nom propre

Type de i

amalg nombre

type pr. nombre

Règle 1
Règle 2

○ : phrase présentant au moins 1 erreur
 & : coordination de propositions
 Longueur : C (texte court), M (moyen), L (long)

3 types d'erreurs : o : omission indue
 i : utilisation incorrecte
 n : présence indue
 Correction d'erreurs : + : par ajout - : par retrait

Mesure finale

Date : 16 juin 1998

Sujet : **Ma**

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
11	10	0	33

- ① Confetti miole pour manger . ② Il a^{de} la peine . ③ Sarah ne^{lui} donne
 Confetti miaule pour manger . Il a la peine . Sarah ne donne
- pas de[?] la⁺ nourriture . ④ Elle est très tanner . ⑤ Ils ferment l'ordinateur
 pas de la nourriture . Elle est très tannée . Ils ferment l'ordinateur
- et Sarah allume l'ordinateur . ⑥ N'est pas très contentes Sarah .
 et Sarah allume l'ordinateur . N'est pas très contente Sarah .
- ⑦ Confetti coupe les fils de l'écran . ⑧ Sarah^{lui} donne de la nourriture .
 Confetti coupe les fils de l'écran . Sarah donne de la nourriture .
- Et elle^{se} promene avec Confetti . ⑨ Elle joue avec Confetti a la
 Et elle promène avec Confetti . Elle joue avec Confetti à la
- balle . ⑩ Confetti donne des bisous avec sa langue . ⑪ Sarah peut
 balle . Confetti donne des bisous avec sa langue . Sarah peut
- flatter ses poils . ⑫ Il peut dormir avec Sarah . ⑬ Sarah est très
 flatter ses poils . Il peut dormir avec Sarah . Sarah est très
- contentes et Confetti .
 contente et Confetti .

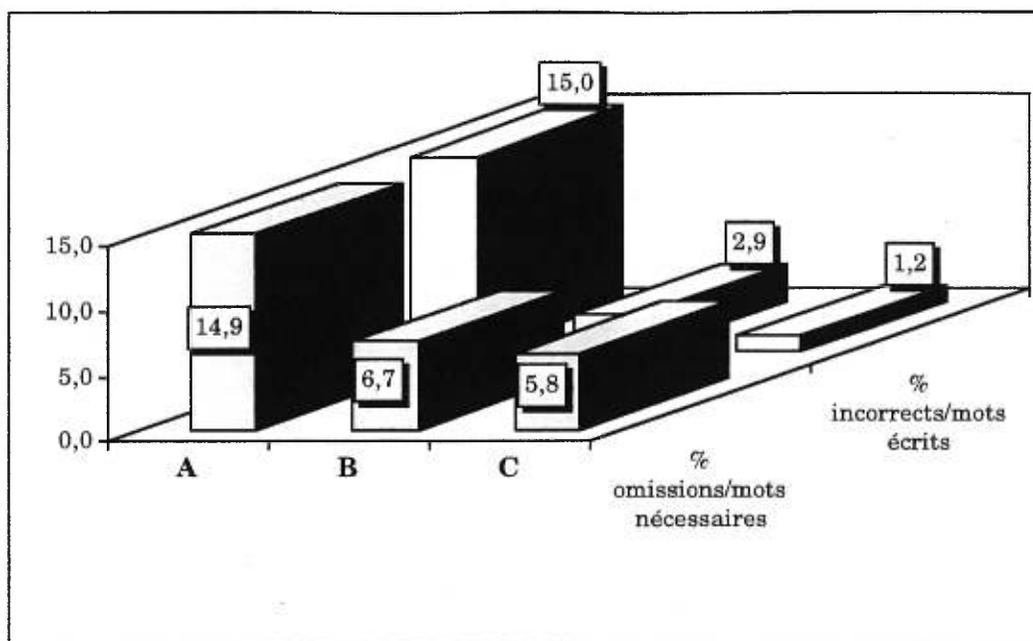
Reprise du tableau XIII :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale
de la performance syntaxique du sujet «*Ma*»

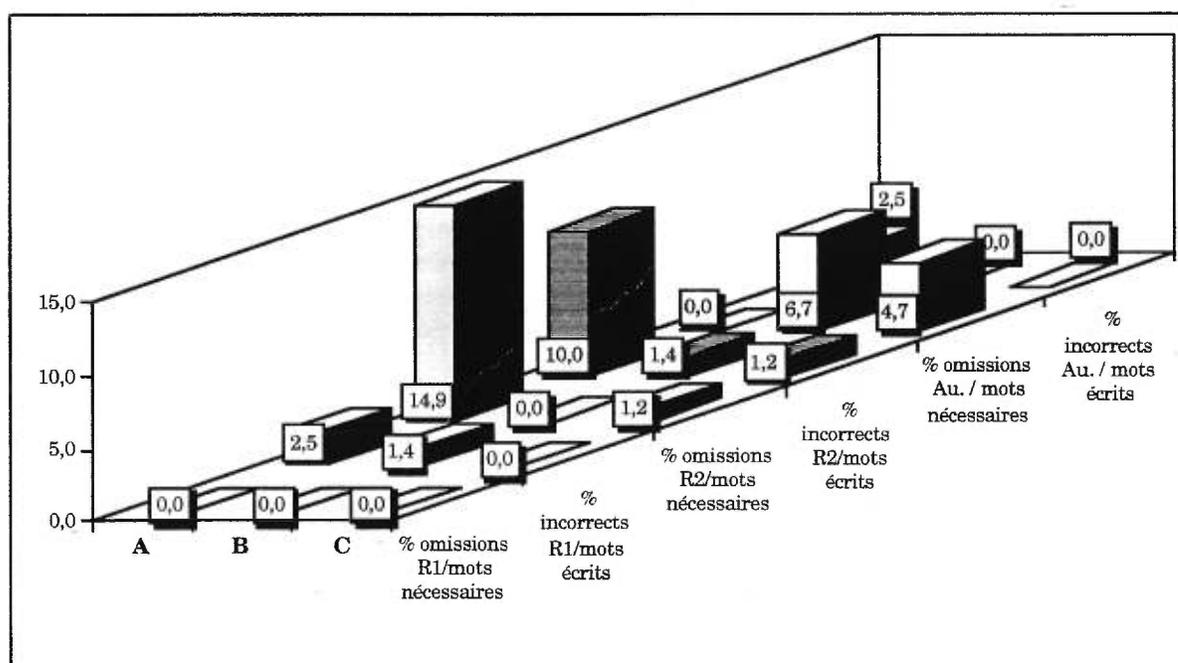
Annexe XVI

Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures
initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique

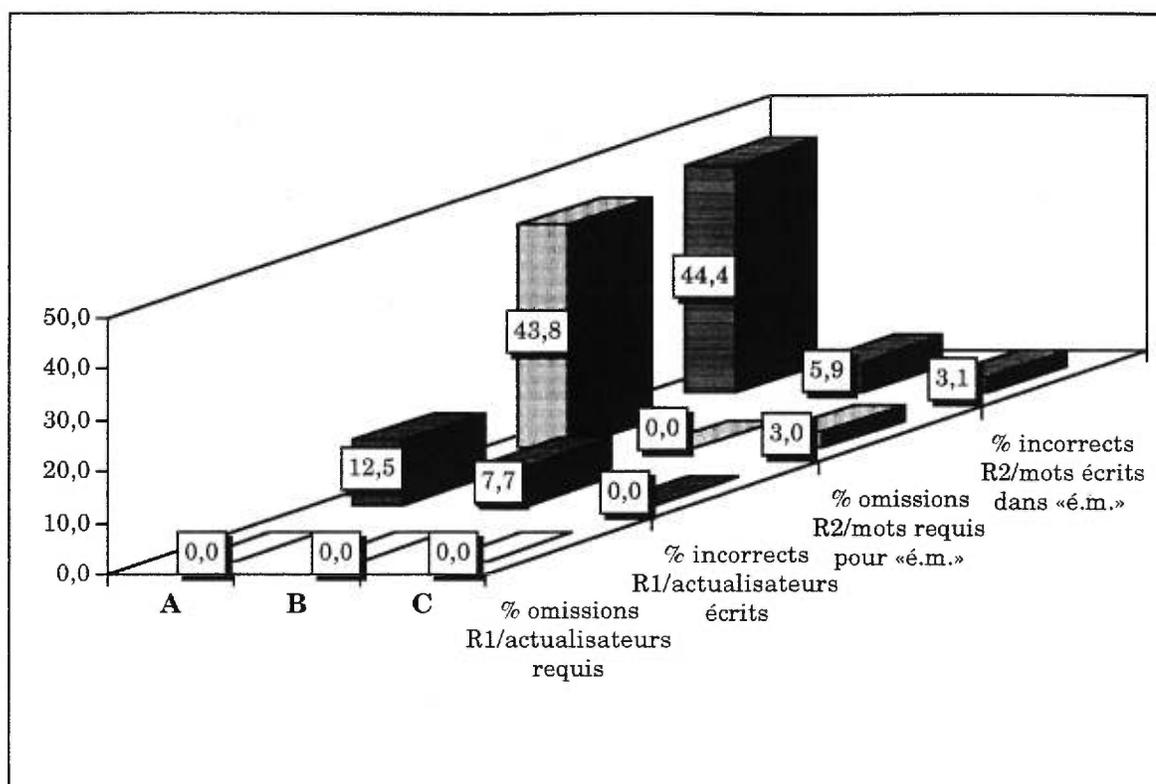
du sujet «*Ma*»



Reprise de la figure 14.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma»



Reprise de la figure 14.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1, 2 et autres



Reprise de la figure 14.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Ma», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

Annexe XVII

Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes
rédigés par

le sujet «*Mi*»

MESURE INITIALE : ÉPREUVE «AVENTURES AU PARC»

MESURE INTERMÉDIAIRE : ÉPREUVE «POUSSE LA PORTE !»

MESURE FINALE : ÉPREUVE «SARAH, JE SUIS LÀ !»

Mesure initiale

Date : 4 novembre 1997

Sujet : Mi

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
32	25	4	58

la cate pètu

la carte perdue

① Je va au plan ② cherou une cate. ③ Je touche un dessin ④ chantemon

Je vais au parc je trouve une carte. Je touche un dessin change de monde

⑤ ^{C'est celui (le monde)} ~~est~~ dinosaures ⑥ Je ses pas le chemin. ⑦ Je roure ^{de} ~~un~~ dent dinosaures.

aux dinosaures. Je sais pas le chemin. Je trouve un dent dinosaures.

⑧ ^{que} Dit la cate ^{Je} ~~peut~~ dire je touche. Les dessin ⑨ chantemon. ⑩ ^{C'est (Voilà)} Le pini

Dit la carte peut dire je touche. Les dessins change de monde. Le pays

^{des} ~~les~~ pirates. ⑪ Je ^{ai} ~~raché~~ ^{la carte} roure un ^{Je} ~~chapeau~~ pirate. ⑬ Les pirate ^{de} chercher

les pirates. Je caché trouve un chapeau pirate. Les pirates chercher

^{la} ~~te~~ cate ⑭ ^{L'} ~~aoite~~ la cate. ⑮ ^a Le enfan ri la cate ⑯ ^{l'ai} je caché. ⑰ un jou ^{les pirates} ~~la~~ oire

le carte la voilà la carte. Le enfant pris la carte je caché. un jour avoir

^{Voici} la cate. ⑲ ~~Chou~~ les pirate ^{les} ~~chéfin~~. ⑳ Un arbre ^{les} ~~poto~~ pizza ㉑ ses bou.

la carte. Chou les pirates j'ai faim. Un arbre pour les pizzas c'est bon.

㉒ Je touche la cate ㉓ ^{Je} ~~chantemon~~. ㉔ ^{je suis} Le enfn retone ^{au} te plan. ㉕ ^{Je vais} Tou

Je touche la carte change de monde. Le enfin retourné le parc. Tout

^{n'ai} ~~reconté~~ les livoire. ㉖ ^{J'ai} Je pufin ^é ~~mange~~ une pizza.

raconter les histoires. Je plus faim mange une pizza.

Reprise du tableau XV :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale
de la performance syntaxique du sujet «*Mi*»

Mesure intermédiaire

Date : 7 avril 1998

Sujet : Mi

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
18	16	2	30

Pousse la porte

Pousse la porte

^{me} ^{d'} ^{que}
 ① Je promène acoter un chalet. ② Je rouvre la porte ③ je vois l'eau a
 Je promène à côté un chalet. Je rouvre la porte je vois l'eau a
^{(le robinet et vaver)^e} ^{qui} ^{fait} ⁺ ⁻ ^{met} ^{une}
 culer. ④ Je ferme le plancher ⑤ si qui a couler l'eau ? ⑥ Je mette un
 coulé. Je ferme (...) le plancher c'est qui a couler l'eau ? Je mettre un
^(le robinet et laver) ^{près} ^{du} ^{Ca} ^{que} ^{qui} ^{ça} ^{Le lendemain}
 quimira le robinet ⑦ foit je vois si qui a fé ? ⑧ Demain toutatour
 caméra le robinet fait je vois c'est qui a fait ? Demain tout à coup
^{du} ^{dans l'} ^{par dessus} ^{il}
 je tent le bris te ta sècaler. ⑨ Le chein chante le ben ⑩ prent le
 j'entends le bruit de la escalier. Le chien saute le bain prend le
^{de} ^{qu'il} ^{j'ai}
 rolo parler te coifete ⑪ Je coure envant touche le robinet ⑫ rouvè
 rouleau papier de toilette. Je cours avant touche le robinet rouvert
⁺ ⁻ ^{j'ai} ^é ^{de}
 la porte. ⑬ Je a touche la poiner a jute.
 la porte. Je a touche la poignée à justesse.

Reprise du tableau XVI :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire
de la performance syntaxique du sujet «*Mi*»

Mesure finale

Date : 16 juin 1998

Sujet : **Mi**

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
27	25	1	52

- ① Le chat voit un orage dit. Voici il ne pas peur dit. Le chat
 Le chat voit un orage dit . Voici il ne pas peur dit . Le chat
- courir acoté l'arbre dit. Il onte tout a coup un élère de saute
 courir à côté l'arbre dit . Il monte tout à coup un éclair de saute
- lore de ranche. Voici il ne peur dit le chat. Il saute dant la
 l'autre de branche . Voici il ne peur dit le chat . Il saute dans la
- chambre de Sarah. Il regarde l'ordinateur. Il cache dant le rou.
 chambre de Sarah . Il regarde l'ordinateur . Il cache dans le trou.
- ⑫ Il regarde les files. Il ranre les file. Il base de mal les file. Le
 Il regarde les fils . Il rentre les fils . Il place mal les fils . Le
- chat sate le rou. Sarah va jouet l'ordinateur est content pinse
 chat sort le trou . Sarah va jouer l'ordinateur est content pinse
- le puto. Le chat maché sure les file de l'ordinateur. Tout a
 le bouton . Le chat marché sur les fils de l'ordinateur . Tout à
- coup l'ordinateur de séblose le chat rable dit Sarah. Il téléphone
 coup l'ordinateur de explose le chat tremble dit Sarah . Il téléphone
- sont tateur. Il famille apate les fleur. Il s'vi très content
 son docteur. (...) Il famille apporte les fleurs . Il vit très content

Reprise du tableau XVII :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale
de la performance syntaxique du sujet «*Mi*»

Annexe XVIII

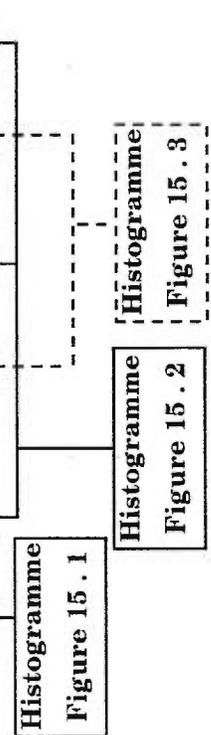
Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures
initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique

du sujet «*Mi*»

Reprise du tableau XVIII : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «Mi»

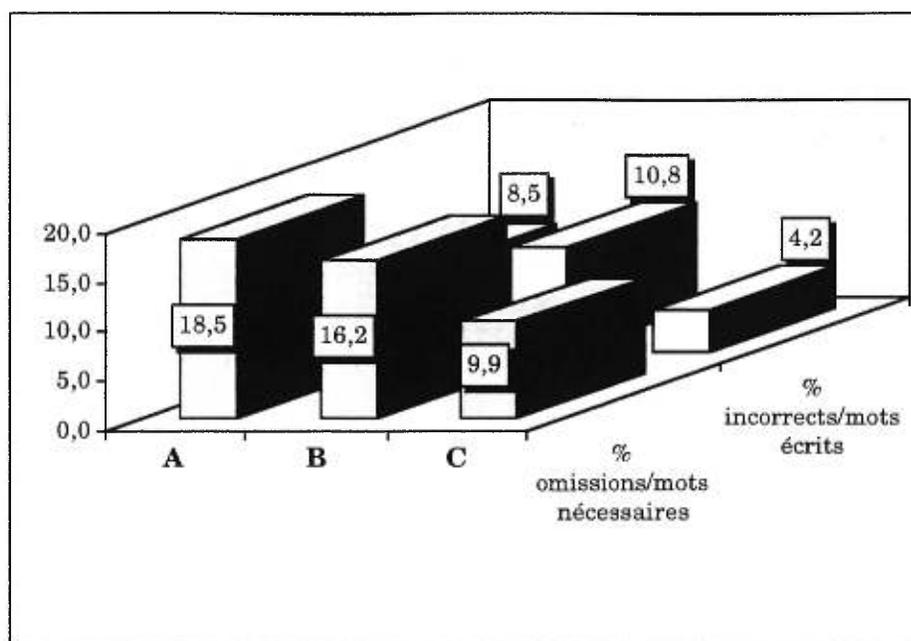
Mesure		A		B		Préposition		Subordonnant		Expansion A ou B		Texte		Règle 1		Règle 2		Autres		
Initiale	Intermédiaire	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	Act.	Nom	
106	25	1	8	3	1	6	1	2	2	2+3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
36	L	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
83	10	1	3	1	1	3	1	1	2	2+2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	M	1	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
118	26	1	2	2	3	1	3	3	1+1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	0	1	2	2	2	2	2	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
L	&	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Phrase		Type de proposition		No. de mots		N. d'erreurs		N. de mots écrits		N. d'erreurs		N. de mots		N. d'erreurs		N. d'erreurs		N. d'erreurs		N. d'erreurs	
106	25	Inf.	Pr.	Sub.	Rel.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
106	25	1	8	3	1	6	1	2	2	2+3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
36	L	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
83	10	1	3	1	1	3	1	1	2	2+2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	M	1	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
118	26	1	2	2	3	1	3	3	1+1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	0	1	2	2	2	2	2	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
L	&	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

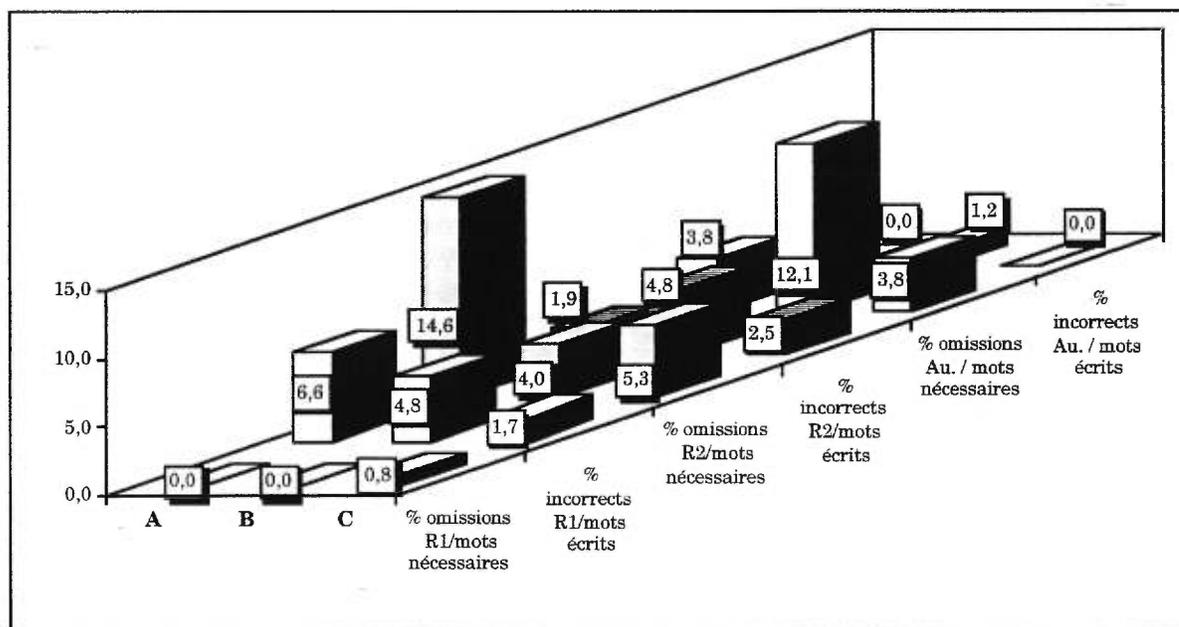


Histogramme Figure 15.2

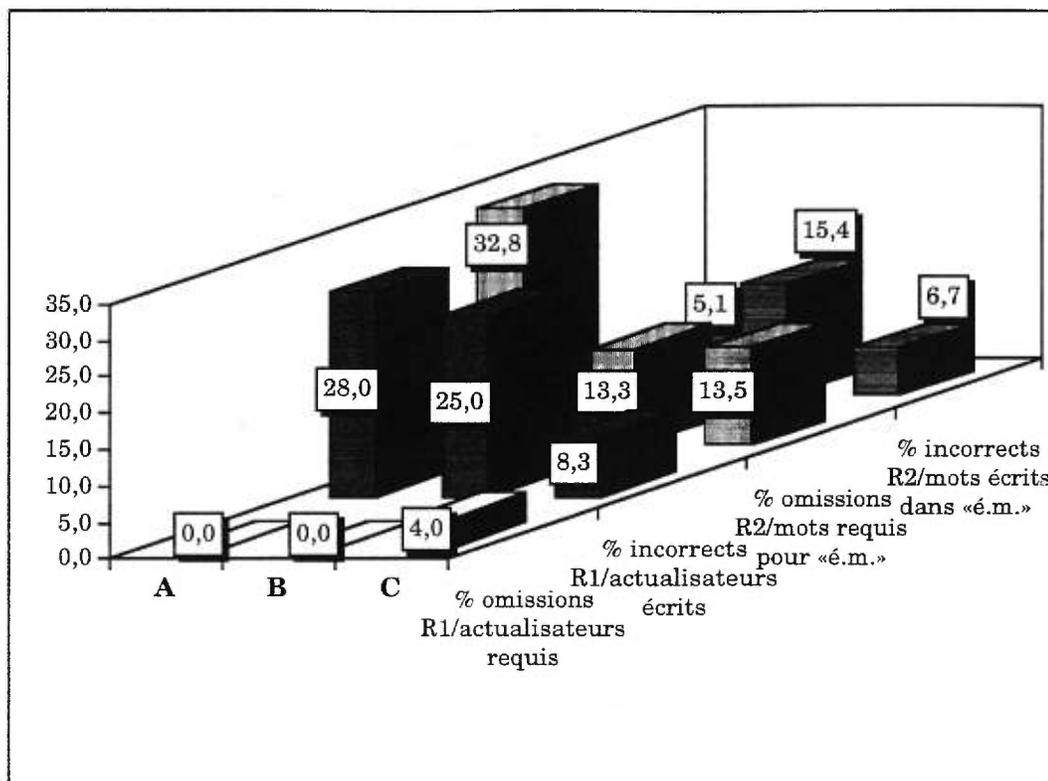
Histogramme Figure 15.3



Reprise de la figure 15.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi»



Reprise de la figure 15.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1, 2 et autres



Reprise de la figure 15.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Mi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

Annexe XIX

Codage et première condensation des données sélectionnées dans trois textes
rédigés par

le sujet «*Wi*»

MESURE INITIALE : ÉPREUVE «AVENTURES AU PARC»

MESURE INTERMÉDIAIRE : ÉPREUVE «POUSSE LA PORTE !»

MESURE FINALE : ÉPREUVE «SARAH, JE SUIS LÀ !»

Mesure initiale

Date : 4 novembre 1997

Sujet : Wi

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
27	23	2	45

① Il y a une fois un petit garçon aller dans parc. ② Le petit garçon

Il y a une fois un petit garçon aller dans parc . Le petit garçon

a vut beaucoup chose. ③ Il a dit ④ « je vas pran le chapeau » ⑤ Le

a vu beaucoup choses . Il a dit « je vais prend le chapeau » Le

chapeau a bouger ⑥ le garçon souprunnen . ⑦ Il a pris le chapeau .

chapeau a bougé le garçon surprenant . Il a pris le chapeau .

⑧ Le chapeau a dener leaucoup problesme au garçon . ⑨ Les

Le chapeau a donné beaucoup problèmes au garçon . Les

personnes rier le petit garçon . ⑩ Le chapeau a esdes le garçon . ⑪ Le

personnes elles riaient le petit garçon . Le chapeau a aidé le garçon . Le

chapeau a dit ⑫ va cherche des chose dans mon trou . ⑬ Le garçon

chapeau a dit va cherche des choses dans mon trou . Le garçon

va chercher ⑭ bracababra j'have un braton . ⑮ Les garçon a peur de

va chercher abracadabra j'en veux un bâton . Les garçons a peur de

lui ⑯ son toute pardi . ⑰ Finalemen le chapeau redevenir un chase

lui sont toute partis . Finalement le chapeau redevenir à un chose

qui na plu des magic . ⑱ Le garçon a pleres beaucoup cher lui .

qui n'a plus des magie . Le garçon a pleuré beaucoup chez lui .

Reprise du tableau XIX :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure initiale
de la performance syntaxique du sujet «*Wi*»

Mesure intermédiaire

Date : 7 avril 1998

Sujet : **Wi**

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
14	12	1	29

Posse le porte

Pousse le porte

^① Je fais des courses à toute ^{les} ~~des~~ jours . ^② [Il ~~y~~ a] une fois j'ai
 Je fais des courses à toute des jours . Il y a une fois j'ai

vus un château qui ouvrir ^{ait - sa} ~~le la~~ porte . ^③ Je suis aller devant la
 vu un château qui ouvrir la porte . Je suis allé devant la

porte . ^④ J'ai vus une cler ^⑤ je lai pri . ^⑥ Aprai mon ami ~~à~~ pousse
 porte . J'ai vu une clé je l'ai pris . Après mon amie elle pousse

la porte . ^⑦ Nous avons ranter dans le château ^⑧ J'ai vus beaucoup
 la porte . Nous avons rentré dans le château . J'ai vu beaucoup

personne ^{qui} vole deven nous nous deux . ^⑨ On anfanse au solon ^⑩ j'ai
 personnes volent devant nous nous deux . On avance au salon j'ai

vus beaucoup ^{de} personne ^{qui} danse . ^⑪ Il y a une dame ^{qui} me dit de vin
 vu beaucoup personnes dansent . Il y a une dame me dit de vient

^{jouer} ^{elle(s)}
jout avec nous .
 joue avec nous .

Reprise du tableau XX :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure intermédiaire
de la performance syntaxique du sujet «*W_i*»

Mesure finale

Date : 16 juin 1998

Sujet : Wi

noms communs	actualisateurs requis	amalgames requis	mots requis dans l'énoncé minimum
15	14	0	51

- ① Sarah a appelé le S.P.C.A. pour venir le prendre. ② Le garçon a pris Confetti pour le tuer. ③ Confetti a crié toujours les personnes redonne le chat à Sarah. ④ Confetti est très content. ⑤ Sarah n'est pas contente. ⑥ Le chat a sauté devant le écran pour cache se gardien. ⑦ Sarah a poussé Confetti pour continuer. ⑧ Elle est fâchée. ⑨ Le chaton trouve triste. ⑩ Son amoureux danse devant son parent. ⑪ Il fait beaucoup grimace. ⑫ Elle trouve drôle et elle joue plus avec son ordinateur. ⑬ Elle joue avec son chat. ⑭ Sarah lui dit je te

^{que}
leste plus tousel .⁽¹⁷⁾ Elle trouve Confetti est drolle .⁽¹⁸⁾ Le chat est
 laisse plus tout seul . Elle trouve Confetti est drôle . Le chat est

^{qu'} ^{fait}
trer content parce que il a feré rier Sarah .⁽¹⁹⁾ Finalement Confetti
 très content parce que il a feré rire Sarah . Finalement Confetti

^{suit} ^{Il}
suive encore Sarah .⁽²⁰⁾ Vo qu'il danse toujou devant sa mère
 suivie encore Sarah . Faut qu'il danse toujours devant sa mère

Reprise du tableau XXI :

Première condensation des données sélectionnées pour la mesure finale
de la performance syntaxique du sujet «*Wi*»

Annexe XX

Deuxième condensation et traitement graphique des données des mesures
initiale, intermédiaire et finale de la performance syntaxique

du sujet «*Wi*»

Reprise du tableau XXII : Synthèse de la deuxième condensation des données sélectionnées aux mesures initiale, intermédiaire et finale, pour le sujet «WI»

Mesure		Type de proposition	
Initiale	Intermédiaire	Ind. Pr.	Subj. Pr.
✓	✓	(a)	(b)
✓	✓	(c)	(d)

Phrase		Type de proposition	
No	N.	Ind. Pr.	Subj. Pr.
(a)	(b)	(c)	(d)

Enoncé minimum		PRÉDÉCAT		B		PRÉDÉCAT		A	
		Prédicats de		Nominal		Prédicats de		Nominal	
		Act.		Nom.		Act.		Nom.	

Subordonnant		Préposition		Analyse		Act.		Nom.	
Fonctionnel		Act.		Nom.		Act.		Nom.	

Expansion A ou B		Nominal		Act.		Nom.	
Nom propre		Nom commun		Act.		Nom.	

N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte	
u		b		u		d		e		f		h		i	

Texte		Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
% d'erreurs / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte		% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte	

Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
N. mots communs	N. mots écrits	N. mots écrits dans «mondes minimums»	N. mots requis pour «m.»	N. mots écrits dans «m.»	N. mots requis pour «m.»	% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte	% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte

Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
N. mots communs	N. mots écrits	N. mots écrits dans «mondes minimums»	N. mots requis pour «m.»	N. mots écrits dans «m.»	N. mots requis pour «m.»	% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte	% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte

Nom du sujet: WI		Type de proposition	
No	N.	Ind. Pr.	Subj. Pr.
(a)	(b)	(c)	(d)

Phrase		Type de proposition	
No	N.	Ind. Pr.	Subj. Pr.
(a)	(b)	(c)	(d)

Enoncé minimum		PRÉDÉCAT		B		PRÉDÉCAT		A	
		Prédicats de		Nominal		Prédicats de		Nominal	
		Act.		Nom.		Act.		Nom.	

Subordonnant		Préposition		Analyse		Act.		Nom.	
Fonctionnel		Act.		Nom.		Act.		Nom.	

Expansion A ou B		Nominal		Act.		Nom.	
Nom propre		Nom commun		Act.		Nom.	

N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte		N. de mots «accès aires» au texte		N. de mots écrits dans le texte	
u		b		u		d		e		f		h		i	

Texte		Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
% d'erreurs / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R2 / mots écrits dans le texte		% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte		% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte	

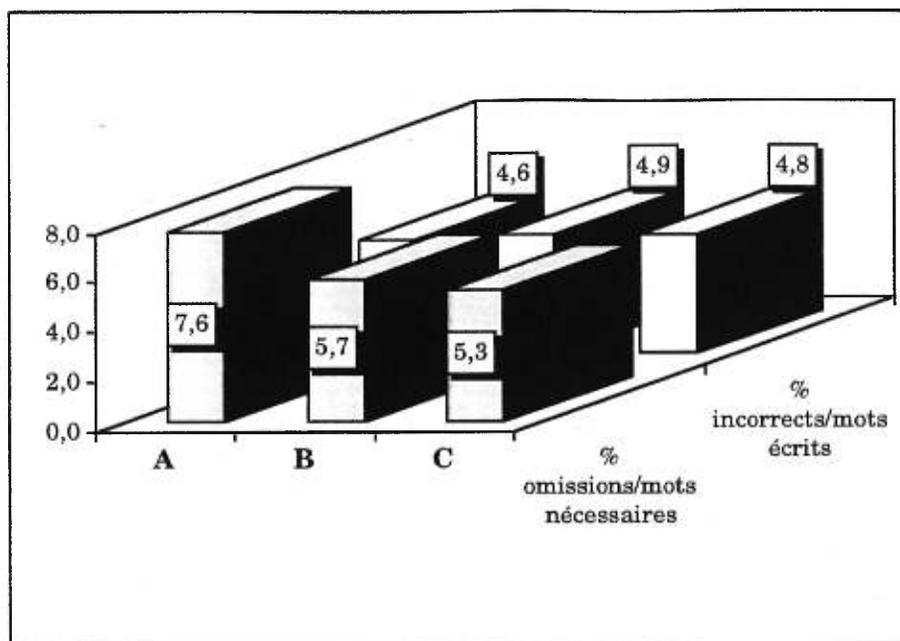
Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
N. mots communs	N. mots écrits	N. mots écrits dans «mondes minimums»	N. mots requis pour «m.»	N. mots écrits dans «m.»	N. mots requis pour «m.»	% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte	% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte

Règle 1		Règle 2		Règle 3		Autres	
N. mots communs	N. mots écrits	N. mots écrits dans «mondes minimums»	N. mots requis pour «m.»	N. mots écrits dans «m.»	N. mots requis pour «m.»	% d'erreurs R1 / mots «accès aires» au texte	% d'erreurs R2 / mots «accès aires» au texte

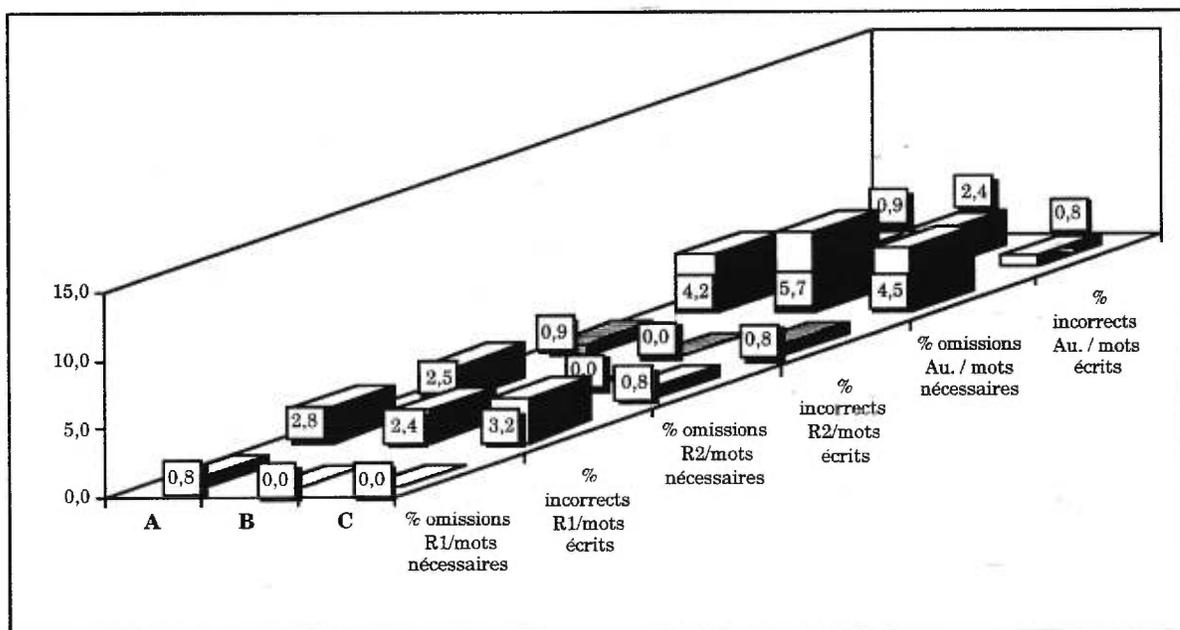
Histogramme Figure 16. 1

Histogramme Figure 16. 2

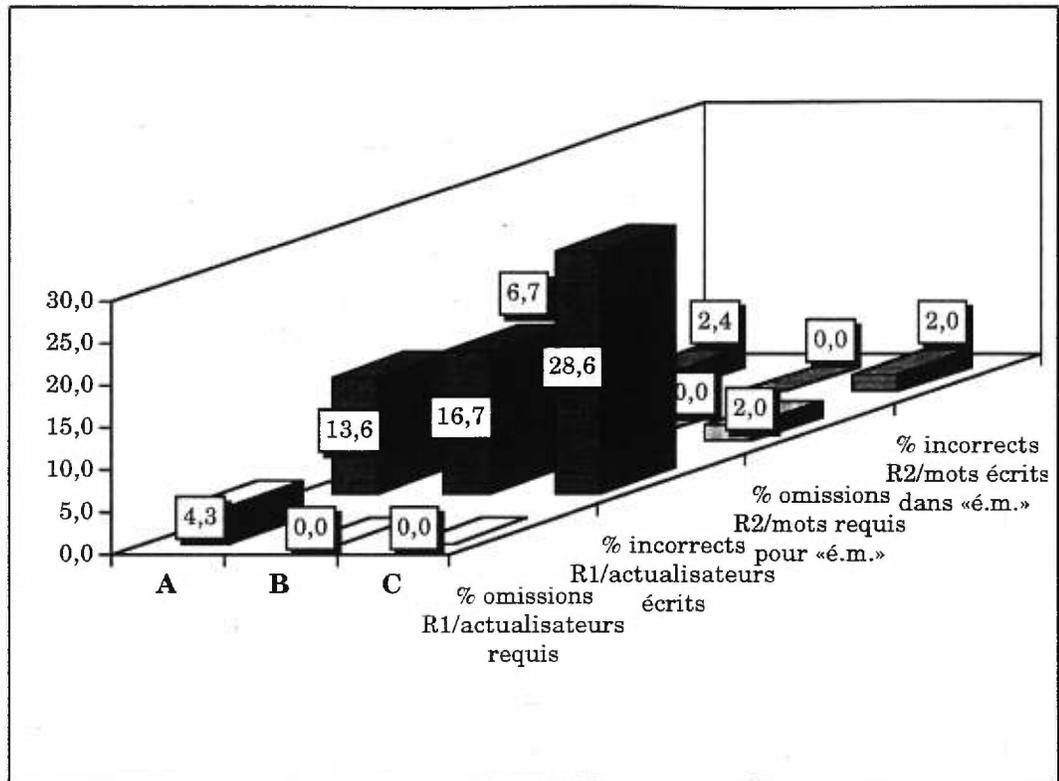
Histogramme Figure 16. 3



Reprise de la figure 16.1 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi»



Reprise de la figure 16.2 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1, 2 et autres



Reprise de la figure 16.3 : Pourcentages d'erreurs de deux types commises aux trois mesures de la performance syntaxique de «Wi», en fonction des règles 1 et 2 et en fonction du nombre de mots écrits ou requis en regard de chacune de ces règles

Annexe XXI

Tableau XXIII :

Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs

Tableau XXIII Synthèse des résultats des trois sujets : pourcentages d'erreurs à la mesure finale et modifications des pourcentages entre les mesures initiale et finale en fonction des règles transgressées et des types d'erreurs

			Sujets		
			Ma	Mi	Wi
Seuil de réussite selon le degré scolaire: % d'erreurs - omissions - par rapport aux mots écrits dans le texte			3 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
			1%	4%	1%
% erreurs à la mesure finale	Types de règles	Types d'erreurs			
	Règles «1», «2» et «autres»	<i>Omissions indues</i> (p.r. aux mots nécessaires) <i>Utilisations incorrectes</i> (p.r. aux mots écrits)	5,8 1,2	9,9 4,2	5,3 4,8
% de réduction d'erreurs marquant une amélioration de la performance syntaxique			- 1,5	- 2,5	- 1,5
Modification du % d'erreurs : baisse (-) ou hausse (+)	Règles «1», «2» et «autres»	<i>Omissions indues</i>	- 9,1	- 8,6	- 2,3
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 13,8	- 4,3	+ 0,2
	Règle «1»	<i>Omissions indues</i>	0,0	+ 0,8	- 0,8
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 2,5	- 4,9	+ 0,4
	Règle «2»	<i>Omissions indues</i>	- 13,7	- 9,3	- 1,7
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 8,8	+ 0,6	+ 0,1
	«Autres» règles	<i>Omissions indues</i>	+ 4,7	0,0	+ 0,3
		<i>Utilisations incorrectes</i>	- 2,5	0,0	- 0,1

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

DYSPHASIE

Dysphasie Trouble de développement dont le symptôme central est un **trouble de langage**. Dysphasie sévère : trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires.

Niveaux d'analyse du langage

1. Niveau **phonologique** ou les sons et leur organisation à l'intérieur des mots.
2. Niveau **lexical** ou l'accès aux mots de différentes catégories.
3. Niveau **morphologique** ou les marques grammaticales modifiant les mots.
4. Niveau **syntactique** ou l'organisation des mots dans la phrase.
5. Niveau **sémantique** ou la signification, la mise en mots de la connaissance du réel.
6. Niveau **pragmatique** ou l'utilisation du langage pour communiquer de façon adaptée.

Syndromes ou types de dysphasie

Catégories de dysphasie identifiées en fonction des déficits langagiers prédominants :

1. **Déficit de la gnosie** (connaissance) **verbale**, incluant l'agnosie verbale (appelé aussi dysphasie réceptive, surdité verbale ou audimutité).
2. **Syndrome lexical-syntactique** (dysphasie mnésique).
3. **Syndrome phonologique-syntactique**.
4. **Syndrome sémantique-pragmatique**.
5. **Syndrome dyspraxique**, incluant l'apraxie.
6. **Déficit de production phonologique**.

LINGUISTIQUE FONCTIONNELLE

Actualisation	Fonction nécessairement exprimée.
Actualisateur	Monème qui exprime une fonction d'actualisation.
Amalgame	Forme où un seul signifiant représente deux signifiés.
Classe	Groupe formé par des monèmes de mêmes compatibilités et mutuellement exclusifs.
Coordination	Cas où deux ou plus de deux monèmes sont dans les mêmes rapports avec le reste de l'énoncé.
Détermination	Rapport entre un déterminant (expansion ou satellite) et un déterminé (noyau).
Énoncé minimum	Succession d'au moins deux monèmes, un prédicat (noyau) et son actualisateur, nécessaires pour constituer un énoncé syntaxique viable dans une langue.
Expansion	Déterminant d'un noyau, dit traditionnellement «complément» quand il ne fait pas partie du minimum nécessaire pour constituer un énoncé viable.
Fonctions grammaticales	Rapports variables établis entre classes de monèmes. Objets d'étude de la syntaxe au sens étroit du terme.
Fonctionnel	Monème (ou syntème - locution) de la classe des prépositions, servant à marquer une relation entre deux monèmes, ou monème de la classe des subordinants, pour marquer une relation entre un monème et une proposition. Il se distingue de tous les autres monèmes en ce qu'il suppose deux autres monèmes en rapport de détermination.
Langage	Institution humaine ayant pour fonction centrale la communication et comme mode fondamental d'organisation la double articulation.
Langue	Instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue.

Modalité	Déterminant non déterminable.
Modes non personnels	Modes infinitif ou participe [présent], non susceptibles de recevoir les appendices formels du type <i>-ons</i> , <i>-ez</i> , annexes des personnels en fonction sujet. Les syntagmes qu'ils forment avec le monème verbal ont des comportements syntaxiques particuliers qui diffèrent sensiblement de celui du monème verbal nu ou accompagné des modalités autres que celles d'infinitif ou de participe.
Monème	Unité signifiante (signe) minimum de première articulation appartenant à une liste ouverte de quelques milliers d'éléments (pour une langue). Unité de base de la syntaxe.
Morphologie	Chapitre de la grammaire où l'on traite des variantes formelles des signifiants.
Mot	Monème ou syntagme souvent caractérisé par l'inséparabilité de ses éléments à l'oral et qui, à l'écrit, est séparé des autres segments par des blancs.
Phonème	Unité distinctive (mais non significative) de deuxième articulation servant à composer le signifiant d'un monème, appartenant à une liste fermée (pour une langue) et liée au caractère vocal et linéaire des énoncés du langage humain.
Phrase	Ensemble des monèmes qui sont reliés par des rapports de détermination ou de coordination à un même prédicat ou à plusieurs prédicats coordonnés. Il s'agit d'un syntagme, naturellement sans marque de dépendance.
Prédicat	Noyau ou centre de l'énoncé, c'est-à-dire monème en fonction duquel s'ordonnent les autres monèmes de la phrase.
Prédicatoïde	Monème qui a l'apparence d'un prédicat mais se rattachant à un segment de la phrase qui est une détermination du prédicat de cette phrase ou d'une de ses déterminations. Le prédicatoïde agit comme noyau d'une expansion propositionnelle.
Première articulation	Aspect du langage selon lequel tout fait d'expérience à transmettre, tout besoin qu'on désire faire connaître à autrui s'organisent et s'analysent en une suite d'unités douées chacune d'une forme vocale et d'un sens

Procédé syntaxique	Forme (marque ou signifiant) d'une relation syntaxique (unité significative). Trois procédés sont possibles : 1 ^o l'autonomie syntaxique : procédé économique où le monème implique ou inclut le rapport dans son sens même, 2 ^o la position respective des unités et 3 ^o le recours à un fonctionnel de la classe des prépositions ou des subordonnants.
Proposition principale	Ce qui demeure de la phrase, une fois extraites les propositions subordonnées.
Proposition relative	Détermination d'un nominal qui a la forme d'une proposition et est introduite par un relatif établissant une relation entre le nominal, l'antécédent, et la détermination.
Proposition subordonnée	Éléments qui se rattachent à un prédicatoïde, ce prédicatoïde lui-même et la marque de liaison au reste de la phrase, à condition qu'une fois éliminées les marques de sa dépendance, la proposition apparaisse comme un énoncé normal.
Relatif	Subordonnant qui assume une fonction particulière dans la proposition déterminante qu'il relie à un noyau nominal.
Signe	Unité de première articulation composée d'un signifié, qui est son sens ou sa valeur, et d'un signifiant ou d'une forme, grâce à quoi le signe se manifeste.
Sujet	Fonction d'actualisation d'un monème verbal (à un «mode personnel») utilisé comme prédicat ou prédicatoïde, le plus souvent exprimée en français par le procédé syntaxique d'antéposition et assumée par un monème nominal. Expansion nécessaire du prédicat verbal. Fonction qui n'a pas de valeur propre : sa valeur dépend du sens du verbe.
Syntagme	Ensemble formé par 1 ^o un monème ou groupe de monèmes déterminant d'un monème central, le noyau, 2 ^o ce noyau, et, 3 ^o lorsqu'elle est exprimée, la marque de sa dépendance vis-à-vis du reste de l'énoncé.
Syntaxe	Partie de la grammaire qui prend pour objet d'étude tout ce qui permet de restituer le sens global du message à partir de la succession des monèmes. Au sens étroit du terme, étude des relations entre les classes qui entretiennent, de l'une à l'autre, des rapports variables (fonctions grammaticales).

Synthème Complexe de monèmes 1^o qui a exactement les mêmes compatibilités que les monèmes d'une classe déterminée et dont 2^o les composants ne sont pas déterminables individuellement. Parmi les synthèmes se retrouvent des dérivés, obtenus par préfixation (*refaire*) ou suffixation (*tendrement*), des composés prépositionnels ou non, obtenus par confixation (*pomme de terre, arc-en-ciel, timbre-poste*) et des figements (*avoir l'air*).

RÈGLES SYNTAXIQUES

(Contenus d'enseignement et/ou objets d'évaluation de la recherche)

«**Règle 1**» Présence obligée, dans une phrase, d'un monème de la classe des **actualisateurs du nom**, articles ou assimilés (possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis) (*le chien, mon chien*), éventuellement amalgamés (*au chien*), lorsqu'il y a occurrence d'un nom commun, sauf quand deux noms s'actualisent mutuellement (*comme chien et chat*) ou dans certains synthèmes (*faire affaire, arc-en-ciel*) (voir p. 145 et critère 2, p. 92)

«**Règle 2**» Présence obligée de monèmes employés comme constituants de l'**énoncé minimum** d'une phrase : le **prédicat**, à copule ou non, et son **actualisateur**, en fonction sujet ou non, accompagné d'une copule pour un prédicat à copule (*le chien est noir, le chien mange, voici le chien*) (voir p. 145 et critère 1, p. 92).

Règle associée à la «règle 2»

Présence obligée d'une modalité verbale comme déterminant d'un monème verbal lorsque ce dernier est prédicat à sujet (sans copule) et qu'il n'est pas à l'indicatif présent ("verbe nu"). Ce peut être un monème de la classe des temps (imparfait, futur), un monème discontinu "parfait" (passé composé) de la classe de l'aspect, un monème de la classe des modes personnels (impératif, subjonctif), des voix (passif, réfléchi) ou de la vision (conditionnel). Cette règle exclut la détermination d'un prédicat verbal à sujet par le mode infinitif (voir p. 146 et critère 4, p. 93).

«**Autres règles**» (voir p. 202)

«**Règle 3**» : Présence d'un monème **fonctionnel** de la classe des prépositions (amalgamé ou non) pour exprimer un rapport entre deux monèmes qui n'est ni inclus dans le sens

du monème déterminant, ni marqué par la position relative des monèmes mis en relation (voir p. 145 et critère 3, p. 93).

Présence d'un prédicatoïde et de son actualisateur dans une proposition subordonnée.

Présence obligée d'une modalité verbale comme déterminant d'un monème verbal lorsque ce dernier est prédicatoïde à sujet (sans copule) et qu'il n'est pas à l'indicatif présent ("verbe nu"). Ce peut être un monème de la classe des temps (imparfait, futur), un monème discontinu "parfait" (passé composé) de la classe de l'aspect, un monème de la classe des modes personnels (impératif, subjonctif), des voix (passif, réfléchi) ou de la vision (conditionnel). Cette règle exclut la détermination d'un prédicatoïde verbal à sujet par le mode infinitif (voir p. 146 et critère 4, p. 93).

Présence d'un "complément obligé" par un monème verbal particulier (voir p. 202).

TYPES D'ERREURS

Omission indue Absence d'un monème d'une classe dont la présence est requise pour établir un rapport syntaxique nécessairement exprimé.

Utilisation incorrecte

Choix d'une unité non appropriée ou d'une forme non appropriée d'une unité dans la classe des pronoms personnels en fonction sujet, dans la classe des prépositions, dans celle des actualisateurs du nom, éventuellement amalgamés à un fonctionnel, ou dans celle des modes ou de l'aspect (parfait - passé composé) pour déterminer un prédicat ou un prédicatoïde verbal à sujet (voir p. 94).