

Université de Montréal

**Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite :
recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire**

par

Rosianne ARSENEAU

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 doctorat en didactique

Aout 2016

© Rosianne Arseneau, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite :
recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire

Présentée par :

Rosianne ARSENEAU

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Dominic ANCTIL, président rapporteur

Pascale LEFRANÇOIS, directrice de recherche

Denis FOUCAMBERT, co-directeur

Françoise ARMAND, membre du jury

Marie NADEAU, examinatrice externe

Serge J. LARIVÉE, représentant du doyen de la FESP

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à documenter les apprentissages d'élèves du secondaire en situation d'écriture suivant l'expérimentation d'une séquence didactique fondée sur la coopération.

Vu le nombre important d'erreurs syntaxiques dans les textes des élèves du secondaire tel que rapporté par le MÉLS (2012), notre séquence didactique cible une structure syntaxique, la phrase subordonnée relative. En plus de causer des difficultés aux apprenants de français notamment dans le choix du pronom relatif, la phrase subordonnée relative est un objet d'enseignement touffu reconnu comme posant des défis nombreux aux enseignants de français à la lumière des travaux du *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (e.g. Dolz et Schneuwly, 2009a, 2009b).

Après avoir décrit la situation d'écriture et la phrase subordonnée relative de manière conceptuelle, nous dégageons des principes issus de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture jugés pertinents pour favoriser l'apprentissage de la relative et la mobilisation des connaissances grammaticales en situation d'écriture. Nous intégrons à ces principes un principe innovateur pour la didactique, celui fondé sur la coopération. Développé dans le courant de l'apprentissage coopératif, la coopération est une approche pédagogique visant à structurer le travail en petits groupes afin d'établir une dynamique d'*interdépendance positive* (Johnson et Johnson, 2009) de manière à induire le déroulement d'interactions verbales entre les élèves montrées comme étant plus fructueuses pour l'apprentissage que celles ayant cours en l'absence de cadre coopératif (e.g. Krol *et al.*, 2004).

Suivant une démarche de recherche-action menée conjointement avec une enseignante, la séquence didactique est conçue puis expérimentée auprès de 55 élèves de trois classes de 3^e secondaire de Montréal (Canada) de manière à actualiser les principes didactiques retenus. Deux instruments sont utilisés pour documenter les apprentissages des élèves. Le texte vise à documenter l'évolution dans la production des phrases subordonnées relatives, alors que l'entretien métagraphique vise l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives.

L'analyse des textes collectés au prétest et au posttest ($n = 107$) montre une diminution significative des erreurs d'emploi du pronom relatif, ainsi qu'une augmentation significative

de l'emploi des pronoms relatifs complexes, tels que « dont » et « auquel ». L'analyse des entretiens métagraphiques au prétest et au posttest ($n = 34$) montre que les élèves recourent davantage aux critères syntaxiques pour expliquer l'emploi du pronom relatif, et qu'ils utilisent significativement plus de métalangage dans leurs explications.

Les résultats de cette recherche mettent en lumière l'intérêt d'actualiser en classe de français les principes didactiques retenus, et plus spécifiquement celui innovant de la coopération en vue de réduire les erreurs syntaxiques dans les textes et de développer les habiletés métalinguistiques des élèves.

Mots clés : didactique de la grammaire; phrase subordonnée relative; syntaxe écrite; didactique de l'écriture; coopération; enseignement secondaire; recherche-action.

ABSTRACT

This research aims to document the learning of grade-nine students in writing situation following the testing of a didactic sequence based on cooperation.

Given the large number of syntactic errors in the texts of secondary students as reported by the MELS (2012), our series of courses targets a syntactic structure, the relative clause. In addition to causing problems for learners of French regarding the choice of the relative pronoun in particular, the relative clause is a dense teaching object known for posing many challenges to French teachers according to the work of *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (e.g. Dolz et Schneuwly, 2009a, 2009b).

After describing the writing situation and the relative clause conceptually, we extricate principles from the fields of grammar didactics and writing didactics deemed relevant to foster the learning of the relative clause and the mobilization of grammatical knowledge in writing situation. An innovative principle for teaching is integrated, one based on cooperation. Developed in the field of cooperative learning, cooperation is an educational approach aimed at structuring work in small groups to establish a dynamic of *positive interdependence* (Johnson and Johnson, 2009) so as to induce the unfolding of verbal interactions between students shown to be more fruitful in terms of learning than those prevailing in the absence of cooperative framework (e.g. Krol *et al.*, 2004).

Following an action research approach conducted jointly with a teacher, the series of courses is designed and tested with 55 students from three grade-nine students classes of Montreal (Canada) in order to actualize the didactic principles extricated. Two instruments are used to document students' learning. The text aims to document the evolution in the production of subordinate clauses, while metagraphic interviews are aiming at metalinguistic skills related to these relative clauses.

The analysis of texts collected at pretest and post test ($n = 107$) shows a significant decrease of mistakes in the use of relative pronoun in the texts, and a significant increase in use of complex relative pronouns such as "dont" (whose) and "auquel" (which). Analysis of metagraphic interviews at pretest and post test ($n = 34$) shows that students rely more on

syntactic criteria to explain their use of the relative pronoun, and they use significantly more metalanguage in their explanations.

The results of this research highlight the interest of implementing in French class didactic principles used, and more specifically the innovative cooperation one in order to reduce the syntactic errors in the texts and to develop students' metalinguistic skills.

Key words: grammar teaching; relative clause; written syntax; writing teaching; cooperation; secondary education; action research.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vii
Remerciements	xx
Avant-propos.....	xxii
Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Les élèves éprouvent des difficultés en syntaxe écrite	2
1.1.1 MÉLS, 2012	4
1.1.2 Boivin, Pinsonneault, Côté, Arseneau, Daviau et Merizzi, 2011	6
1.1.3 Groupe DIEPE, 1995.....	8
Synthèse des résultats des études.....	9
1.2 La phrase subordonnée relative, une structure syntaxique pertinente à enseigner 10	
1.2.1 Une structure syntaxique dont l’emploi est associé au développement du langage.....	11
1.2.2 Une structure syntaxique qui cause des difficultés à l’écrit et à l’oral.....	15
1.2.3 Un objet grammatical central au curriculum.....	19
1.2.4 Un enseignement qui pose des défis nombreux	21
1.3 Quelques dispositifs d’enseignement de la grammaire pour développer la	
compétence à écrire.....	23
1.3.1 Dictée zéro faute (Nadeau et Fisher, 2006; Fisher et Nadeau, 2014).....	23
1.3.2 Atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999).....	24
1.3.3 Atelier de révision (Cogis et Ros, 2003).....	26
1.3.4 Groupe de révision rédactionnelle (Lafontaine et Blain, 2010)	27
Synthèse des dispositifs d’enseignement	29
1.4 La coopération : un cadre pédagogique favorable à des interactions verbales	
fructueuses.....	30
1.4.1 Lonning, 1993	32

1.4.2	Krol, Janssen, Veenman et van der Linden, 2004	33
1.5	Problème général et question de recherche.....	35
Chapitre 2.	CADRE CONCEPTUEL	37
2.1	Situation d'écriture et révision.....	37
2.1.1	Modèle de révision (Hayes, 1996, 2004)	39
2.1.2	Mobilisation des connaissances grammaticales, activités métalinguistiques et habiletés métalinguistiques	42
2.2	Phrase subordonnée relative.....	51
2.2.1	Concept de « phrase », subordination et types de phrases subordonnées	52
2.2.2	Processus d'enchâssement et types de phrases subordonnées relatives	59
2.2.3	Outils d'analyse syntaxique et leur application pour la relative	65
2.3	Didactique de la grammaire et de l'écriture	76
2.3.1	Principe 1. Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique	77
2.3.2	Principe 2. Privilégier une approche inductive	78
2.3.3	Principe 3. Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture	80
2.3.4	Principe 4. Adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser	81
2.4	Coopération	83
2.4.1	Fondements théoriques.....	84
2.4.2	Mise en œuvre de la coopération en classe	89
2.4.3	Principe 5. Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs ..	98
2.5	Synthèse des principes retenus et objectifs de recherche.....	99
Chapitre 3.	MÉTHODOLOGIE.....	102
3.1	Qu'est-ce que la recherche-action?	102
3.1.1	La R-A, une démarche de résolution de problème	104
3.1.2	La R-A, un travail conjoint entre chercheur et praticien.....	104
3.1.3	La R-A, trois types de retombées	106
3.2	Phase 1 de la démarche : conception de la séquence didactique et expérimentation	
	108	
3.2.1	Contexte et modalités de conception de la séquence didactique.....	108
3.2.2	Participation des élèves	112

3.2.3	Séquence didactique expérimentée	114
3.2.4	Modalités de l'expérimentation et intégration effective des principes didactiques	126
3.3	Phase 2 de la démarche: collecte et analyse des données	131
3.3.1	Instrument documentant la production des phrases subordonnées relatives: le texte .	131
3.3.2	Instrument documentant les habiletés métalinguistiques en lien avec les phrases subordonnées produites dans le texte: l'entretien métagraphique	136
3.3.3	Instruments documentant la démarche : les journaux de bord et l'entretien bilan.....	141
	Conclusion du chapitre.....	142
	Chapitre 4. RÉSULTATS RELATIFS À LA PRODUCTION DE PHRASES SUBORDONNÉES RELATIVES	144
4.1	Description et analyse linguistique des erreurs recensées.....	146
4.1.1	Emploi erroné du PR : QUI.....	146
4.1.2	Emploi erroné du PR : QUE.....	147
4.1.3	Emploi erroné du PR : DONT.....	148
4.1.4	Emploi erroné du PR : OÙ	149
4.1.5	Emploi erroné du PR : prép+LEQUEL	150
4.1.6	Emploi erroné du PR: prép+QUI/QUOI	152
4.1.7	Emploi erroné du PR : autre subordonnant	153
4.1.8	Résomptivité.....	153
4.1.9	Position erronée.....	154
4.1.10	P sub relative orpheline	156
4.1.11	Antécédent du PR erroné.....	157
4.1.12	Redoublement du PR.....	158
4.1.13	Autres erreurs	160
4.2	Évolution des erreurs et des occurrences de phrases subordonnées relatives	161
4.2.1	Erreurs concernant la structure syntaxique des phrases subordonnées relatives, dont les erreurs d'emploi du pronom relatif.....	162
4.2.2	Occurrences de pronoms relatifs simples et complexes.....	173
4.2.3	Erreurs d'emploi des pronoms relatifs simples et complexes	181
4.3	Évolution de l'identification des occurrences de phrases subordonnées relatives.	184

4.4 Synthèse des faits saillants	189
Chapitre 5. RÉSULTATS RELATIFS AUX HABILITÉS MÉTALINGUISTIQUES EN LIEN AVEC LES PHRASES SUBORDONNÉES RELATIVES PRODUITES	192
5.1 Portrait général des entretiens et séquences métagraphiques.....	194
5.2 Évolution des explications concernant l'emploi du pronom relatif	198
5.3 Évolution des affirmations grammaticales spécifiques	217
5.4 Synthèse des faits saillants	223
Chapitre 6. DISCUSSION.....	228
6.1 Évolutions observées sous l'angle des habiletés métalinguistiques	229
6.1.1 Jugement grammatical sur des phrases produites.....	231
6.1.2 Production écrite de structures syntaxiques illustrées.....	233
6.1.3 Identification dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée 236	
6.1.4 Identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques.....	238
6.1.5 Manipulation de phrases produites pour en décrire la structure.....	242
6.1.6 Explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique	244
6.1.7 Synthèse	247
6.2 Observations liées à l'actualisation de la coopération en classe	250
6.2.1 Du côté de l'enseignante, des dispositions favorables au travail en coopération.....	251
6.2.2 Du côté des élèves, une motivation accrue par le travail en coopération.....	252
6.3 Considérations méthodologiques liées à une modification des rôles en cours de démarche.....	256
6.3.1 Les tenants : pourquoi avoir modifié les rôles?.....	256
6.3.2 Les aboutissants : quelles sont les conséquences de la modification ?	258
Chapitre 7. CONCLUSION	264
7.1 Contributions	265
7.1.1 Contribution empirique	266
7.1.2 Contribution théorique	268
7.1.3 Contribution méthodologique	269

7.1.4 Contribution épistémologique	269
7.1.5 Contribution pratique	271
7.2 Limites	272
7.3 Avenues de recherche	274
Références	276
Annexes	xxx

Liste des tableaux

Tableau I. Types de pronoms relatifs et caractéristiques des groupes syntaxiques remplacés.	62
Tableau II. Synthèse des principes didactiques retenus (5)	100
Tableau III. Tableau synoptique de la séquence didactique - 9 cours.	117
Tableau IV. Actualisation des principes didactiques à travers les activités d'apprentissage .	130
Tableau V. Nombres de phrases subordonnées relatives par 100 mots au prétest et au posttest	162
Tableau VI. Pourcentages moyens (et écarts-types) d'erreurs de P sub relatives au prétest et au posttest, selon la catégorie.....	163
Tableau VII. Pourcentages de P sub relatives calquées sur un exemple de la consigne (et occurrences associés), selon le type de pronom relatif <i>de la consigne</i> et le temps.....	167
Tableau VIII. Pourcentages de pronoms relatifs erronés (et occurrences associées), au prétest et au posttest, selon le type de pronom relatif.....	169
Tableau IX. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie des P sub relatives prises en compte.....	172
Tableau X. Pourcentages d'emploi de pronoms relatifs (et occurrences associées) au prétest et au posttest, selon le type de pronoms relatifs	176
Tableau XI. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs simples et complexes au prétest et au posttest, selon la catégorie du pronom relatif et l'inclusion ou non des calques.	178
Tableau XII. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie de pronoms relatifs et l'inclusion ou non des calques.	182
Tableau XIII. Pourcentages d'éléments identifiés par P sub relative dans les textes (et occurrences associées) au prétest et au posttest, selon la catégorie d'identification.	186

Tableau XIV. Pourcentages d'identifications correctes et partiellement correctes par P sub relative au prétest et au posttest.	187
Tableau XV. Durées moyennes des entretiens et nombres moyens de séquences métagraphiques au prétest et au posttest.....	195
Tableau XVI. Pourcentages de séquences métagraphiques au prétest et au posttest, selon le thème de la séquence métagraphique.....	196
Tableau XVII. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant un terme linguistique au prétest et au posttest, selon la catégorie d'emploi.....	198
Tableau XVIII. Pourcentages d'affirmations spécifiques correctes ou partiellement correctes au prétest et au posttest, selon l'élément questionné	219

Liste des figures

Figure 1. Modèle de révision de Hayes (1996, 2004).....	40
Figure 2. Exemple d'arbre syntaxique de phrase simple	74
Figure 3. Exemple d'arbre syntaxique de phrase enchâssant une P sub relative	75
Figure 4. Pourcentages moyens de pronoms relatifs complexes <i>excluant les calques</i> au prétest et au posttest, selon la classe d'appartenance.	179
Figure 5. Pourcentages moyens de pronoms relatifs complexes <i>excluant les calques</i> au prétest et au posttest, selon le parcours scolaire.	180
Figure 6. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR QUI au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications	201
Figure 7. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR QUE au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications	203
Figure 8. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR OÙ au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications	205
Figure 9. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR DONT au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications	207
Figure 10. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR prép+LEQUEL au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications ..	209
Figure 11. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du pronom relatif (tous types) au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications	211
Figure 12. Synthèse des tâches de la recherche selon un continuum linguistique – métalinguistique, et principaux résultats associés	248

Liste des annexes

Documents liés à l'éthique et questionnaire pour l'élève	xxx
Annexe 1. Certificat d'éthique.....	xxxii
Annexe 2. Formulaire de consentement - enseignante	xxxiii
Annexe 3. Formulaire de consentement – élèves (tous)	xxxvi
Annexe 4. Formulaire de consentement – élèves en entretien métagraphique	xxxviii
Annexe 5. Questionnaire pour l'élève	xli
Matériel didactique.....	xlii
Annexe 6. Affiches 1 et 2: <i>Des valeurs et des façons d'agir en coopération</i>	xlii
Annexe 7. Affiches 3 et 4: <i>Les manipulations syntaxiques et la phrase de base</i>	xliii
Annexe 8. Tableau aide-mémoire 1: <i>Les fonctions syntaxiques dans la phrase</i> (avec annotations)	xliv
Annexe 9. Activité d'observation et de manipulation de phrases, 3 blocs (avec annotations)	xlv
Annexe 10. Tableau aide-mémoire 2: <i>Les groupes de mots</i>	xlvii
Annexe 11. Notions 1 : <i>La phrase subordonnée relative, un complément du nom; Différentes formes de pronoms relatifs</i> (avec annotations)	xlix
Annexe 12. Tableau aide-mémoire 3: <i>Les fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes de mots</i> (avec annotations).....	l
Annexe 13. Notions 2 : <i>L'enchâssement de la P sub relative et le choix du pronom relatif</i> (avec annotations).....	li
Annexe 14. Notions 3: <i>Arbres syntaxiques du processus de construction enchâssement de la P sub relative</i> (avec annotations).....	liii
Annexe 15. <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> - Consignes	lv
Annexe 16. <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> - Document de travail (avec exemple d'annotations)	lvi
Annexe 17. <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> – Phrases soumises pour enchâssement..	lx
Annexe 18. Affiche 5 : <i>Groupes coopératifs et pointage pour les activités en coopération</i>	lxi

Annexe 19.	Exercice <i>Choisir le pronom relatif</i> (Halte grammaticale 16.1) avec clé de correction	lxii
Annexe 20.	Exercice d'ajout de P sub relatives dans un texte, avec clé de correction ...	lxvii
Annexe 21.	Tableau et exercice pour le quiz <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i> , avec clé de correction (Halte grammaticale 16.3)	lxviii
Annexe 22.	<i>Chasse aux erreurs en coopération</i> - texte lacunaire, avec clé de correction	lxx
Instruments de collecte et d'analyse des données		lxxii
Annexe 23.	Texte du prétest, consigne	lxxii
Annexe 24.	Texte du posttest, consigne	lxxiv
Annexe 25.	Texte, grille de codage	lxxvii
Annexe 26.	Entretien métagraphique, canevas de questions (prétest et posttest)	lxxxiv
Annexe 27.	Entretien métagraphique, grille de codage	lxxxviii
Annexe 28.	Journal de bord de l'enseignante, canevas	cxxvi
Annexe 29.	Entretien bilan avec l'enseignante, canevas de questions	cxxvii
Résultats complémentaires, chapitre 4		cxxx
Annexe 30.	Autres statistiques descriptives en lien avec les erreurs de P sub relatives au prétest et au posttest, selon la catégorie. En complément au tableau VI.	cxxx
Annexe 31.	Autres statistiques descriptives en lien avec pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie des P sub prises en compte. En complément au tableau IX.	cxxx
Annexe 32.	Autres statistiques descriptives en lien avec les pronoms relatifs simples et complexes au prétest et au posttest, selon la catégorie du pronom relatif et l'inclusion ou non des calques. En complément au tableau XI.	cxxxii
Annexe 33.	Autres statistiques descriptives en lien avec les pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie de pronoms relatifs et l'inclusion ou non des calques. En complément au tableau XII.	cxxxii
Documentation de la démarche de recherche-action.....		cxxxii
Annexe 34.	Journal de bord de l'enseignante, extrait.....	cxxxii
Annexe 35.	Entretien bilan avec l'enseignante, extrait	cxxxiii
Annexe 36.	Journal de bord de la doctorante, extrait	cxxxv

Analyse de la démarche de recherche-action : contribution de Arseneau, Foucambert et Lefrançois (2016)	cxxxvi
Annexe 37. Autorisation d’inclure la contribution à la thèse	cxxxvii
Annexe 38. Texte de la contribution.....	cxxxviii

Liste des abréviations¹

AOMP	<i>Activité d'observation et de manipulation de phrases</i>
AS	affirmation spécifique
ASC	<i>Arbres syntaxiques en coopération</i>
C (du nom, de l'adjectif, de phrase, etc.)	complément
CD	complément direct
CI	complément indirect
EM	entretien métagraphique
GAdj	groupe adjectival
GAdv	groupe adverbial
GN	groupe nominal
GPrép	groupe prépositionnel
GV	groupe verbal
P	phrase
PR	pronom relatif
prép	préposition
P sub	phrase subordonnée
P sub rel	phrase subordonnée relative
SD	séquence didactique
SM	séquence métagraphique
TNI	tableau numérique interactif

¹ Les mêmes abréviations sont aussi employées pour les désignations au pluriel.

À mes amours.

La pratique sans la théorie est aveugle,
la théorie sans la pratique est impuissante.

Kant
Critique de la raison pure, 1781.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à mes directeurs de recherche, Pascale Lefrançois et Denis Foucambert.

Chère Pascale, ton accompagnement en phase de rédaction, d'une précision et d'une efficacité indicibles, a contribué de manière significative au fait que je propose une thèse à la hauteur de mes aspirations. Ton regard vif et ta présence à l'autre toujours entière, malgré tes responsabilités nombreuses, sont des qualités rares qui font de toi un modèle inspirant.

Cher Denis, bien que ton enseignement des outils d'analyse statistique soit probablement ta contribution la plus concrète à ma thèse, ton apport à ma formation en recherche va bien au-delà de la dimension méthodologique. Ton approche rafraichissante de la recherche, cette « rigueur décontractée » bien à toi, m'ont fait aimer encore davantage le travail scientifique.

Merci à Marie-Claude Boivin de m'avoir initiée à la recherche dans le domaine de la didactique de la grammaire et de m'avoir donné l'envie de poursuivre.

Un grand merci à Myriam pour avoir accepté de plonger avec moi dans l'aventure d'un partenariat de recherche aussi engageant. Ensemble, nous avons compris tous les défis de la recherche-action et, plus encore, toute sa richesse. Notre relation professionnelle s'est transformée en une amitié qui m'est précieuse et que je souhaite voir perdurer longtemps.

Merci aux 55 élèves participants d'avoir accepté de se prêter au jeu de la coopération avec sérieux et plaisir à la fois. Vous incarnez la raison pour laquelle je fais ce que je fais.

Merci à Maude et à Marie-Josée pour votre aide dans l'élaboration des instruments et dans la collecte et l'analyse des données. Plus encore, votre écoute et votre support m'ont aidée à traverser certains moments difficiles, et je vous en suis sincèrement reconnaissante, les amies.

J'aimerais remercier Joëlle Morrissette, professeure au département d'administration et fondements de l'éducation. En m'introduisant à des concepts tels que celui des « savoirs pratiques », votre cours *Démarches d'investigation et d'analyse des pratiques professionnelles* m'a aidée à mettre en mots les valeurs sur lesquelles reposent mes choix méthodologiques.

On dit souvent que « ça prend un village pour élever un enfant ». Je dirais que ça prend aussi un village pour écrire une thèse, et plus encore pour le faire en élevant un enfant. J'ai depuis toujours la chance inouïe d'avoir autour de moi un véritable village, et aucun mot ne pourrait arriver à exprimer toute la gratitude que je ressens envers les personnes qui le composent.

Merci à ma mère, Gaëtane, pour ta confiance sans limite envers moi, et plus largement envers la vie et les voies qu'elle nous indique. Ton écoute et tes paroles toujours pleines de sagesse m'aident à trouver un sens aux événements qui en semblent parfois complètement dépourvus.

Merci à mon père, Antonin, pour ton soutien, et plus encore pour être l'homme que tu es, un modèle de travail et de persévérance. Tu m'as assurément transmis ta capacité à voir loin et à ne pas avoir peur de se lancer dans les projets de longue haleine qui nous allument.

Merci à mes sœurs, Virginie, Charlie-Ann et Alexa. En faisant « trembler » notre village de vos rires contagieux, vous avez rendu la vie autour de cette aventure plus légère.

Merci à Sylvie pour tes petites attentions qui enjolivent le quotidien. Merci à Pierre pour tes encouragements toujours nourris. Merci à France pour ton aide inestimable à la maison.

Enfin, merci à toi, François, de partager mes joies et mes doutes, mes peines et mes exaltations. Surtout, merci de m'appuyer et de croire inconditionnellement en moi. Avec Henri, vous êtes le soleil qui éclaire mes jours. Au cœur de mon beau village, il y a nous.

Je désire souligner l'appui précieux du FRQ-SC dans la réalisation de ma recherche doctorale. Je remercie également le Département de didactique, la Faculté des sciences de l'éducation ainsi que de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal dont le soutien dans la diffusion de mes résultats de recherche lors de colloques et congrès a contribué à me permettre de prendre part à la communauté scientifique. J'adresse un merci spécial à Claudine Jomphe, adjointe au vice-doyen aux études supérieures et à la recherche, et à François Bowen, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche, pour leur aide dans la recherche de financement en début de thèse. Merci à Nicole Gaboury, technicienne en gestion des dossiers étudiants du Département de didactique, pour m'avoir éclairée sur le fonctionnement du parcours doctoral, et aussi pour avoir écouté avec empathie mes « péripéties » au fil de mes dix années aux cycles supérieurs. Merci enfin aux membres du jury pour leurs suggestions constructives qui m'ont permis de peaufiner la thèse.

AVANT-PROPOS

Je conserve, de mes quelques années d'enseignement du français au secondaire, des souvenirs impérissables. Bien que la rencontre avec les élèves soit mémorable, c'est surtout la profonde satisfaction de voir ces élèves apprendre et évoluer qui m'a le plus marquée. Par moment, il m'est arrivé d'avoir la curieuse impression de littéralement *voir* l'apprentissage s'opérer sous mes yeux. Le plus souvent, c'était lors d'activités en petit groupes où des élèves, attelés sérieusement à la tâche, discutaient de la matière, concentrés, les yeux brillants. Un premier expliquait un concept à un coéquipier, un autre commentait l'explication, formulait une question, reformulait l'idée devant l'incompréhension du coéquipier, donnant lieu à des discussions et argumentations théoriques parfois vives! « Comme si la mise en mots des idées, plus encore la *verbalisation en interaction* avec les autres était au cœur de la construction de leurs connaissances », me disais-je intérieurement. J'aurais voulu reproduire les conditions ayant permis d'induire au sein de ce groupe d'élèves les interactions verbales si fructueuses, du moins en apparence, pour que tous les élèves de tous les groupes puissent en bénéficier dans une même mesure. Malheureusement, ces occasions de réel apprentissage en groupe avaient à mes yeux l'allure de trop rares « moments de grâce »; une grande partie de mes élèves, choisissant par exemple de se séparer la tâche entre coéquipiers, demeuraient bien silencieux...

La présente thèse prend source dans ces souvenirs lumineux d'apprentissage en équipe, et plus encore dans un certain sentiment d'impuissance, celui de ne pas maîtriser totalement les conditions favorables à ces interactions verbales si « payantes » sur le plan cognitif. Comment structurer le travail en équipe en classe de français? Issu des travaux en psychologie et en pédagogie, le mouvement de l'apprentissage coopératif pouvait proposer quelques pistes de réponse.

Aussi, me préoccupant d'améliorer les connaissances grammaticales des élèves dans la perspective de réduire le nombre d'erreurs dans les textes, tel que visé d'ailleurs avec ma

recherche de maîtrise², il m'est apparu intéressant de chercher à tirer profit de la coopération pédagogique pour développer, à travers une démarche de recherche-action, des moyens efficaces d'agir sur les erreurs grammaticales, et plus particulièrement sur les erreurs syntaxiques, que commettent les élèves dans leurs textes.

D'entrée de jeu, il m'apparaît important de définir et de situer les notions de grammaire et de syntaxe, qui seront omniprésentes dans cette thèse. Par « grammaire », j'entends « l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue, et que l'on appelle aussi son système » (Riegel, Pellat et Rioul, 2004: 13). Cette désignation englobe donc les propriétés qui régissent, en français, l'orthographe grammaticale, soit la graphie des mots soumis au phénomène d'accord, la syntaxe et la grammaire textuelle, incluant par exemple les règles de cohérence du texte (*ibid*). Parmi ces domaines de la grammaire, celui de la syntaxe, qui m'intéresse plus spécifiquement ici, réfère à « [...] la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. » (Riegel *et al.*, 2004: 22). À la source des règles permettant de déterminer qu'une construction syntaxique respecte ou non la norme linguistique, les propriétés syntaxiques du français concernent l'ordre des mots au sein de la phrase dans une perspective non seulement linéaire mais aussi hiérarchique. En effet, les propriétés syntaxiques décrivent l'ordre et la présence des éléments au sein des regroupements de mots en syntagmes³, puis au sein des regroupements de syntagmes en phrase, puisque « la phrase [constitue] le cadre naturel de ces regroupements dans la mesure même où elle représente le niveau supérieur de l'organisation hiérarchique des énoncés, un niveau au-delà duquel il n'y a plus de regroupements syntaxiques. » (*ibid*). Ainsi, lorsque je parlerai de « construction syntaxique » ou de « structure syntaxique », et plus encore « d'erreurs syntaxiques », je référerai à des questions relevant de l'agencement des mots ou des syntagmes dans la phrase, puis des énoncés ne respectant pas les normes linguistiques dans ce domaine.

² Arseneau, R. (2010). *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire*. (Mémoire de maîtrise publié, Université de Montréal, Montréal, Québec).

³ Dans le chapitre du cadre conceptuel (section 2.2), le terme « groupe syntaxique » est utilisé pour référer à « syntagme », épousant ainsi la description grammaticale transposée pour l'enseignement du français au secondaire (e.g. Chartrand *et al.*, 1999/2011).

Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE

Le Conseil supérieur de la langue française publiait le 8 octobre 2015 un avis dans le but d'affirmer la « nécessité d'agir afin de rehausser, pour tous, la maîtrise orale et écrite de la langue française » (Conseil supérieur de la langue française, 2015: 1). Identifiée par le Conseil comme un moyen de raffermir la cohésion sociale notamment en améliorant l'accès à l'emploi, la maîtrise du français oral et écrit constitue également selon l'organisme une clé pour favoriser la réussite scolaire : « Le français est le fondement sur lequel s'appuient tous les apprentissages scolaires, à l'école primaire comme à l'école secondaire de langue française. En ce sens, il se distingue de toutes les autres disciplines. » (*ibid*).

Bien que le « niveau général de maîtrise [ait] pourtant augmenté avec le temps » selon le Conseil, la maîtrise de la langue écrite et orale chez les jeunes demeure une source de préoccupation au sein de « l'ensemble de la population québécoise », préoccupations nourries par la diffusion dans les médias de résultats à diverses évaluations et recherches (2015 : 1). En ce qui a trait à la langue écrite plus spécifiquement, les résultats de travaux de recherche (e.g. Groupe DIEPE, 1995; voir section 1.1.3) comme ceux observés aux épreuves uniformes d'écriture (e.g. MÉLS, 2012; voir section 1.1.1) montrent l'importance des difficultés rencontrées par les élèves aux différents degrés d'enseignement et, en même temps, la nécessité de travailler avec ces élèves au développement de leur compétence à écrire.

Ainsi, parmi ses trois compétences disciplinaires à développer en français, le MÉLS prescrit à son *Programme de formation* le développement de la compétence à « écrire des textes variés » (MÉLS, 2009). Complexe, la compétence à écrire consiste en la « capacité que démontre l'élève [...] à sélectionner l'information pertinente, à assurer l'organisation et la cohérence de son texte, à utiliser les unités grammaticales et lexicales ainsi qu'à orthographier convenablement, en ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale » (MÉLS, 2008: 4) Aussi, préoccupés par les aspects liés à la sélection et à l'organisation des idées de leur texte, les élèves peuvent rapidement rencontrer des difficultés à utiliser correctement les règles grammaticales, dont celles liées à la construction des phrases.

1.1 Les élèves éprouvent des difficultés en syntaxe écrite

Dans des études ayant documenté les erreurs commises dans les textes par des étudiants de niveaux collégial et universitaire, de nombreuses difficultés d'ordre syntaxique ont été relevées. Par exemple, Roy, Lafontaine et Legros (1995), suivis de Roy (1995), ont demandé à des étudiants québécois de niveaux collégial et universitaire ($n=162$) d'identifier et de corriger des erreurs dans un texte, puis de rédiger eux-mêmes un texte. Parmi les sept catégories d'erreurs pour l'analyse de la tâche d'identification et de correction⁴, les erreurs syntaxiques, telles que celles liées au choix du pronom relatif⁵, sont celles, après les erreurs de vocabulaire, que les étudiants repèrent et corrigent le moins souvent (16% des erreurs repérées par des étudiants de niveau collégial; 36% par des étudiants de niveau universitaire). En ce qui a trait à la tâche d'écriture, la catégorie des erreurs syntaxiques représente, parmi les sept catégories, plus du cinquième des erreurs commises (1004/4776 erreurs; Roy, 1995). Chez les élèves forts, ces erreurs arrivent au deuxième rang des erreurs les plus fréquentes (derrière les erreurs de ponctuation), une situation que les auteurs expliquent par l'enseignement « plutôt occasionnel » pour cibler ces difficultés (Roy *et al.*, 1995: 98). Faisant l'objet d'un article distinct (Roy, 1995), les difficultés syntaxiques repérées dans les textes sont analysées selon huit sous-catégories⁶, dont celle de la « subordonnée relative » pour laquelle on observe dans certains sous-groupes des taux d'erreurs élevés, allant jusqu'à 42% chez les élèves du sous-groupe « faibles » (p. 182).

Documentant également les erreurs produites par les étudiants du postsecondaire, Lefrançois (2005) examine les erreurs dans les textes d'étudiants universitaires ($n=24$) à qui elle propose aussi une tâche de révision et une tâche de production de texte. Dans la tâche de révision, plus du tiers des erreurs syntaxiques demeurent présentes dans le texte sans faire l'objet d'un

⁴ Catégories d'erreurs (7): conjugaison, accord en genre et en nombre, syntaxe, orthographe lexicale, vocabulaire, accord du participe passé, ponctuation. (Roy *et al.*, 1995; Roy, 1995)

⁵ Par exemple, seulement 24% des sujets ont remplacé correctement le pronom relatif « dont » par « que » dans la phrase (comportant d'autres erreurs): **Saviez-vous qu'on parle plus de quatre mille langues sur la terre et dont une douzaine est parlée par deux milliards d'humains.* (Roy *et al.*, 1995: 70).

⁶ Sous-catégories d'erreurs syntaxiques, tâche d'écriture (8) : emploi de référents, préposition, mots liens, usage de négation, concordance, subordonnée relative, ordre des mots, autres cas. (Roy, 1995)

traitement (35% « unsolved, not treated », p. 422), arrivant sur ce plan au deuxième rang parmi les six catégories d'erreurs⁷ (après les erreurs de concordance des temps). Aussi, celles relevant de la syntaxe sont les plus fréquentes dans les textes produits par les étudiants universitaires de l'étude, représentant à elles seules plus de 50% des erreurs dans ces textes (3,1/6,1 en moyenne; p. 421). Il s'agit également de la seule catégorie d'erreur pour laquelle les erreurs produites sont plus importantes en nombre que les erreurs laissées (ou ajoutées) au texte à réviser, alors qu'il est, selon l'auteure, généralement plus facile de produire un texte que d'en réviser un : « [...] avoiding potential errors is more convenient than solving imposed problems. » (p. 429)

Pour Lefrançois (2005), ces erreurs syntaxiques persistant dans les niveaux postsecondaires sont les symptômes d'un certain échec de l'enseignement prodigué en cours de scolarité obligatoire. Mais qu'en est-il de ces erreurs dans les degrés d'enseignement inférieurs, et plus spécifiquement au secondaire? Leur nombre et leur représentation au sein des autres erreurs peuvent-ils laisser présager de telles difficultés chez les étudiants devenus adultes? Quelle est l'importance des erreurs syntaxiques en regard des autres catégories d'erreurs dans les productions d'élèves évoluant à ce degré d'enseignement? En vue d'apporter une réponse à ces questions, la présente section se propose de rapporter de manière plus détaillée les résultats de trois études retenues pour avoir colligé, dans le contexte québécois, des données sur les erreurs syntaxiques commises par les élèves du secondaire dans leurs textes (Groupe DIEPE, 1995; Boivin, Pinsonneault, Côté, Arseneau, Daviau et Merizzi, 2011 ; MÉLS, 2012). Nous procéderons, pour ce faire, en fournissant les résultats les plus généraux en termes de description des erreurs syntaxiques, ceux du MÉLS (2012), puis en allant vers les résultats les plus spécifiques, ceux de Boivin et ses collègues, et enfin ceux issus de l'étude du Groupe DIEPE (1995), des résultats moins actuels de par le moment de la cueillette de données dont ils sont issus mais non moins intéressants et pertinents.

⁷ Catégories d'erreurs (6), 2 tâches : orthographe, morphologie du verbe, vocabulaire, accord grammatical, syntaxe, concordance des temps. (Lefrançois, 2005)

1.1.1 MÉLS, 2012

Afin d'assurer le suivi de son Plan d'action pour l'amélioration du français (PAAF), le MÉLS (2012) a recueilli, en 2009 et en 2010, un échantillon représentatif des textes produits par les élèves dans le cadre d'évaluations institutionnelles à quatre moments de leur scolarité obligatoire. Ainsi, dans son deuxième rapport d'étape (MÉLS, 2012), le Ministère dresse un portrait des résultats des textes des élèves au terme du 2^e cycle du primaire (4^e année), du 3^e cycle du primaire (6^e année), du 1^{er} cycle du secondaire (2^e année) et du 2^e cycle du secondaire (5^e année – épreuve unique). En nous concentrant sur l'année la plus récente pour laquelle des résultats sont disponibles (2010), nous tirons de ce portrait quelques résultats pertinents pour notre étude : d'abord les taux de réussite au critère d'évaluation relevant de la syntaxe calculés aux différents moments d'évaluation, puis les erreurs syntaxiques identifiées dans l'épreuve unique d'écriture requise pour sanction au terme des études secondaires.

Avant d'entrer dans la présentation de résultats, il importe de décrire la structure générale de la grille d'évaluation des textes utilisée par le MÉLS et ses particularités selon les étapes de scolarité afin de situer le poids accordé à la syntaxe dans ce contexte. De manière générale, les grilles d'évaluation sont composées de cinq critères, qui peuvent être organisés en trois catégories : (1) l'organisation du texte et la pertinence des idées; (2) le vocabulaire; (3) le respect des normes linguistiques relatives à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation. La pondération de ces catégories de critères au sein de l'évaluation globale du texte, et celle des critères au sein des catégories varient quelque peu selon le degré d'enseignement. Le résultat obtenu au critère est déterminé selon une échelle descriptive à cinq niveaux⁸, où le seuil de réussite est associé au troisième échelon (C). Dans l'évaluation des textes au primaire, l'organisation du texte et la pertinence des idées comptent pour 40% de la note globale, la justesse et la richesse du vocabulaire, pour 20%, et le respect des normes linguistiques relatives à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation, pour 40% au total. Au secondaire, un peu plus de poids est accordé à l'organisation et la pertinence (45%), ici libellées sous les critères d'« adaptation à la situation de communication » et de « cohérence du texte », laissant

⁸ A : très satisfaisant; B : satisfaisant; C : acceptable; D : peu satisfaisant; E : insatisfaisant (MÉLS, 2012 : 46).

5% au vocabulaire, puis 45% au respect des normes linguistiques. En regard du respect des normes linguistiques plus spécifiquement, alors que les critères « orthographe » et « syntaxe et ponctuation » ont le même poids dans l'évaluation du texte au primaire (respectivement 20%), ce dernier critère, sous le libellé « construction des phrases et ponctuation appropriées », compte au secondaire pour le quart de la note globale (25%). De surcroît, alors que le poids d'une erreur de syntaxe et d'une erreur de ponctuation est le même à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, le MÉLS précise dans son rapport (2012) que, pour l'évaluation de l'épreuve de fin du 2^e cycle, une « faute » de ponctuation compte désormais pour une « demi-erreur », alors qu'une « faute » de syntaxe compte toujours pour une erreur (p. 24). On pourrait donc interpréter la pondération à la hausse pour le critère associé à la syntaxe (de 20% à 25%) comme une valorisation croissante, aux épreuves d'écriture ministérielles, de la construction appropriée des phrases, qu'il s'agisse de phrases simples ou de phrases complexes, c'est-à-dire présentant une coordination, une juxtaposition ou une subordination de phrases (Riegel, Pellat et Rioul, 2014).

Dans le rapport du MÉLS (2012), les résultats présentés portent en partie sur les taux de réussite des élèves aux cinq critères selon le niveau scolaire à l'étude. Le taux de réussite consiste en la proportion d'élèves de la cohorte qui ont obtenu une note globale égale ou supérieure à 60,0%. En 2010, comme en 2009 d'ailleurs, on remarque des taux de réussite généralement plus faibles aux critères relevant du respect de la norme linguistique. Plus spécifiquement, le taux de réussite au critère relevant de la syntaxe et de la ponctuation est systématiquement le quatrième le plus faible sur cinq (2^e cycle du primaire; $n=1362$, 84,8%; 1^{er} cycle du secondaire, $n=1261$, 79,0%; 2^e cycle du secondaire, $n=59\ 287$; 83,3%) soit le plus faible des cinq (3^e cycle du primaire, $n=1297$; 79,7%). Au sujet du critère le plus souvent au dernier rang en termes de taux de réussite, celui de l'orthographe, mentionnons que le nombre d'erreurs associées au seuil de réussite est le même que pour le critère de la syntaxe et de la ponctuation, par exemple 14 erreurs ou moins pour un texte de 500 mots en 5^e secondaire, alors que les erreurs relevant de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale s'appliquent à des unités (noms, verbes, adjectifs, etc.) plus fréquentes dans un texte que ne le sont les phrases et signes de ponctuation. Ces exigences pour l'orthographe, non différenciées et autrement plus élevées que celles utilisées dans d'autres études telles que par le Groupe

DIEPE (1995), pourraient d'ailleurs expliquer les taux d'échec parfois très élevés à ce dernier critère, de 39,7% à la fin du 1^{er} cycle du secondaire en 2010 par exemple.

Une autre partie des résultats présentés concerne les erreurs identifiées lors de la correction de l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire. Les résultats issus de cette évaluation uniforme à l'échelle provinciale, consistant en la rédaction d'un texte argumentatif du genre de la lettre d'opinion, nous intéressent tout particulièrement ici de par l'importance de la population étudiée ($n=59287^9$) et de par l'analyse plus fine des erreurs proposée à la suite de la correction centralisée de l'épreuve. Le tableau 7 du rapport (MÉLS, 2012 :101) présente les nombres moyens d'erreurs pour l'ensemble des élèves de la fin de la 5^e secondaire selon qu'il s'agisse des erreurs de construction de phrases et de ponctuation, ou des erreurs d'orthographe lexicale (dite « d'usage ») et d'orthographe grammaticale. En 2010, pour des textes comptant en moyenne 542 mots, on identifie 9,29 erreurs syntaxiques et de ponctuation en moyenne par texte (é-type : 5,70) et 14,81 erreurs orthographiques (é-type : 9,85). Que l'on compte une erreur syntaxique tous les 58 mots en moyenne, et que les erreurs syntaxiques et de ponctuation représentent plus de 40% de l'ensemble des erreurs relatives au non-respect des normes linguistiques nous apparaît préoccupant. Bien que le MÉLS spécifie une pondération différente pour les erreurs de ponctuation, chaque faute valant une « demi-erreur », les données colligées par le MÉLS ne permettent pas de dissocier les erreurs de ponctuation de celles proprement syntaxiques.

1.1.2 Boivin, Pinsonneault, Côté, Arseneau, Daviau et Merizzi, 2011

En lien avec les difficultés des élèves du secondaire en syntaxe écrite, Boivin et Pinsonneault ont piloté une recherche ayant pour objectif général l'élaboration d'un modèle théorique articulant enseignement de la grammaire et enseignement de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2012, 2014), et dont le volet un vise à dresser le portrait des connaissances grammaticales des élèves du secondaire (Boivin *et al.*, 2011). S'intéressant aux textes

⁹ Il s'agit en fait de l'ensemble des élèves québécois terminant la 5^e secondaire en juin 2010, à l'exception des élèves des commissions scolaires Crie et Katimavik, où la scolarité au primaire se fait souvent dans la langue maternelle, ce qui retarde l'apprentissage du français, selon le MÉLS (2012 :20).

recueillis auprès des élèves de première et de deuxième année du secondaire dans des écoles de la région métropolitaine québécoise, Boivin et ses collègues (2011) ont relevé dans les textes des élèves ($n=57$), comptant en moyenne 301 mots, un total de 4738 erreurs. Le codage de ces erreurs s'est fait d'abord sous cinq grandes catégories, soit celles des erreurs d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale, de syntaxe, de grammaire textuelle et de lexicale. Les analyses ont révélé une présence prépondérante des erreurs syntaxiques, représentant 39% de l'ensemble des erreurs identifiées dans les textes des élèves. Ces résultats font écho à ceux fournis par le MÉLS (2012) concernant les épreuves uniques d'écriture de 5^e secondaire en 2010 ($n=59\ 287$), qui révélaient un poids pour les erreurs relevant du critère syntaxique de plus de 40% par rapport à l'ensemble des erreurs liées au non-respect des normes linguistiques (voir section 1.1.1).

Comme dans les regroupements faits par le MÉLS (2012), le critère portant sur la construction des phrases englobe aussi chez Boivin et ses collègues (2011) les erreurs de ponctuation, mais également d'autres sous-catégories d'erreurs, dont le codage permet ici une analyse plus fine. Plus précisément, les erreurs syntaxiques sont classées en six sous-catégories: la construction de la phrase simple, la construction de la phrase complexe, les erreurs relatives aux types et formes de phrase, la ponctuation, les erreurs liées aux homophones¹⁰ et les erreurs autres. Les erreurs de la catégorie « syntaxe » les plus fréquentes sont les erreurs de ponctuation (39,2% en 1^{re} sec.; 37,8% en 2^e sec.). Arrivent au deuxième rang les erreurs relevant de la phrase complexe, ces erreurs composant plus du quart de l'ensemble des erreurs syntaxiques telles que définies par les auteures (28,1% en 1^{re} sec.; 24,8% en 2^e sec.). Lorsque, par égard à la définition de syntaxe adoptée en introduction au chapitre, on exclut les sous-catégories « homophones » et « ponctuation » des erreurs syntaxiques relevées, on observe que les erreurs relevant de la construction de phrases à proprement parler sont en large part attribuables à la structure erronée de la phrase complexe, comptant pour 72,9% en 1^{re}

¹⁰ Dans le cadre d'analyse que se sont donné Boivin *et al.*, 2011, les erreurs liés à l'homophonie, par exemple dans « je vais *a* l'école », sont attribuées à une identification erronée de la catégorie grammaticale, identification qui se vérifie dans la position syntaxique qu'occupe le mot dans la phrase. Par exemple, le mot « a », un verbe ou auxiliaire, ne peut occuper la position de noyau du GPrép CD du verbe dans l'exemple, une position qui doit être remplie par la préposition « à ».

secondaire et pour 61,7% en 2^e secondaire. À la lumière des résultats fournis par l'analyse des erreurs relevées dans les 57 textes en ce qui a trait à la construction des phrases, la construction de la phrase complexe, c'est-à-dire la jonction de phrases simples opérée par coordination, juxtaposition ou subordination¹¹, apparaît donc comme un point de difficulté névralgique pour les élèves à l'écrit.

1.1.3 Groupe DIEPE, 1995

Le Groupe DIEPE s'est intéressé en 1995 à la performance en écriture des élèves de quatre populations francophones, soit celles issues de France, de Belgique, du Nouveau-Brunswick et du Québec. Les chercheurs ont colligé 7029 textes au total, dont 1859 textes d'élèves québécois de la 3^e année du secondaire, et les ont évalués selon quatre composantes: langue, communication, texte et qualités particulières¹². Nous intéressent davantage ici, la composante « langue » est évaluée en attribuant un score pour chacune de quatre catégories de critères occupant la même pondération pour le calcul du score global à cette composante, soit les catégories « orthographe », « vocabulaire », « ponctuation », « syntaxe ». Ici isolées d'emblée des erreurs de ponctuation, contrairement à la catégorisation utilisée dans les études du MÉLS (2012) et de Boivin *et al.* (2011) rapportées précédemment, les erreurs relevant de la syntaxe (par exemple, phrases ou syntagmes incomplets, chevauchement de constructions exclusives; Groupe DIEPE, 1995 :190) sont calculées selon une échelle à quatre niveaux auxquels sont associés des nombres d'erreurs (0 erreur – 4/4; 1 à 3 erreurs – 3/4; 4 à 6 erreurs – 2/4; 7 erreurs et plus – 1/4), puis sont convertis en pourcentages. Alors que le score moyen pour la composante « langue » chez les élèves québécois est de 62,7%, le score moyen pour la catégorie « syntaxe » est de 51,4%. Comme chez les élèves des échantillons belge, français et

¹¹ Les notions liées à la phrase simple et à la phrase complexe feront, au chapitre de cadre conceptuel l'objet de descriptions plus détaillées, alors que seront caractérisés les trois modes de jonction de phrases et les types de phrases subordonnées (section 2.2.1).

¹² La composante « communication » comprend les critères de longueur et de lisibilité, de contenus et d'adaptation aux lecteurs. La composante « texte » comprend les critères de conclusion et d'introduction, de structuration sémantique et formelle et de cohérence des enchaînements. Enfin, la composante « qualités particulières » consiste en une appréciation complémentaire de la qualité de contenu et de forme, incluant des aspects tels que la variété des informations, l'originalité des réflexions, la richesse du vocabulaire et la diversité syntaxique.

néo-brunswickois d'ailleurs, il s'agit du score le plus bas chez les élèves québécois, derrière les scores moyens aux catégories de ponctuation (70,6%), de vocabulaire (66,6%), et d'orthographe (62,1%).

Ainsi, à la différence du MÉLS (2012), qui a également procédé à l'évaluation des textes en utilisant une grille établissant des correspondances entre nombre d'erreurs et échelon, il est intéressant de constater que le Groupe DIEPE (1995) propose une différenciation entre les nombres d'erreurs selon la nature des critères en jeu. Ainsi, alors qu'un score de 3 sur 4 en syntaxe correspond un nombre d'erreurs de 1 à 3 fautes, cet échelon correspond en ponctuation à 3 à 5 erreurs, et, en orthographe, à 10 à 17 erreurs. Les évaluateurs du MÉLS (2012) procèdent pour leur part à peu de différenciation, les nombres d'erreurs associés respectivement à chacun des échelons étant à toutes fins pratiques identiques sans égard à la catégorie de l'erreur. Ainsi, même en prenant en compte le regroupement fait au MÉLS (2012) pour les erreurs de syntaxe et de ponctuation, on constate que les exigences en orthographe, sont, pour des textes de longueur comparable, deux fois plus élevées chez le MÉLS (2012), en d'autres mots, que le MÉLS fixe un seuil d'erreurs orthographiques deux fois plus bas que le Groupe DIEPE¹³. Les choix méthodologiques liés à la différenciation selon la catégorie du critère expliquent que la syntaxe soit, dans l'étude du Groupe DIEPE (1995), le critère d'évaluation du texte pour lequel les résultats sont les plus faibles, après ceux révélés pour le critère de l'orthographe, alors que dans le rapport du MÉLS (2012), c'est plutôt l'orthographe qui arrive en fin de liste, après la syntaxe. À la base des résultats obtenus, ces considérations liées aux barèmes des grilles de correction doivent être connues du lecteur pour lui permettre bien apprécier les résultats mis au jour ici et de les mettre en perspective.

Synthèse des résultats des études

Dans cette première section du chapitre un, après avoir effleuré des résultats de recherches menées à des degrés d'enseignement postsecondaires (Roy *et al.*, 1995; Lefrançois 2005),

¹³ Pour obtenir l'échelon 2 (3/4 ou B) en syntaxe et ponctuation confondues, l'élève aura commis chez le Groupe DIEPE de 4 à 8 erreurs et chez le MÉLS, de 5 à 9 erreurs. Pour obtenir l'échelon 2 (3/4 ou B) en orthographe, l'élève aura commis chez le Groupe DIEPE de 10 à 17 erreurs et chez le MÉLS, de 5 à 9 erreurs.

nous avons fait état des résultats de trois études ayant documenté les erreurs commises par les élèves du secondaire dans leurs textes. D'abord, avec le rapport du MÉLS (2012) examinant les textes produits à quatre moments de la scolarité obligatoire, nous avons vu que, des cinq critères d'évaluation, le critère associé à la syntaxe en est un auquel les taux de réussite moyens sont systématiquement parmi les deux plus bas. Aussi, les résultats détaillés pour l'épreuve unique d'écriture de 2010 ($n=59\ 287$) nous ont permis d'observer que 40% des erreurs linguistiques relèvent cette année-là du critère associé à la construction des phrases. Ensuite, avec l'étude de Boivin *et al.*, (2011), nous avons pu observer, dans les textes d'élèves de 1^{re} et de 2^e année du secondaire, une présence prépondérante des erreurs syntaxiques, représentant 39% de l'ensemble des erreurs identifiées. Leurs analyses ont également montré que ce sont les erreurs liées à la structure de la phrase complexe qui sont les plus fréquentes, comptant par exemple pour près des trois quarts en 1^{re} secondaire. Enfin, l'étude du Groupe DIEPE (1995) a montré un score moyen pour la catégorie « syntaxe » de 51,4% chez les élèves québécois, le plus bas parmi les quatre critères de la grille d'évaluation.

Bien que la pondération associée aux critères d'évaluation comporte quelques différences dans le traitement des erreurs et que des évolutions dans les pratiques d'enseignement comme dans les descriptions grammaticales vers un plus important enseignement de la syntaxe (Nadeau et Fisher, 2006) au cours des vingt années séparant la cueillette des données du Groupe DIEPE (1995) de celles de Boivin *et al.* (2011) et du MÉLS (2012) aient pu influencer sur les erreurs, les résultats des trois études menées au Québec sur les performances en écriture des élèves au secondaire, comme aux niveaux postsecondaires (Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Roy, 1995; Lefrançois, 2005), convergent vers un même constat : les élèves éprouvent des difficultés réelles en syntaxe écrite.

1.2 La phrase subordonnée relative, une structure syntaxique pertinente à enseigner

Après avoir décrit l'importance des erreurs syntaxiques dans les textes des élèves du secondaire, nous allons porter un regard plus attentif à une structure syntaxique en particulier, la phrase subordonnée relative. Relevant du domaine de la phrase complexe, la phrase subordonnée (P sub) relative est, dans une perspective syntaxique, définie comme un type de phrase subordonnée enchâssée dans le groupe nominal (GN) où elle occupe la fonction de

complément du nom (voir la section 2.2.1). La P sub relative est introduite par le pronom relatif, un pronom qui peut prendre différentes formes, soit QUI (1), QUE (2), DONT (3), OÙ (4), prép+QUI/QUOI (5) et prép+LEQUEL (6) (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 2011; Riegel *et al.*, 2014; voir la section 2.2.2).

- (1) Le chien [**qui** agite joyeusement les feuilles]^{P sub rel} adore l'automne
- (2) Les feuilles [**que** le chien agite joyeusement]^{P sub rel} sont d'un rouge écarlate.
- (3) Le parc [**dont** les arbres sont d'essences variées]^{P sub rel} accueille plusieurs chiens.
- (4) Le parc [**où** joue le chien]^{P sub rel} rassemble une vingtaine d'essence d'arbres.
- (5) Gustave [**avec qui** le chien s'amuse]^{P sub rel} affectionne ces moments de jeu
- (6) Les feuilles [**avec lesquelles** joue le chien]^{P sub rel} ont rougi à vue d'oeil.

Le pronom relatif joue un double rôle. Au sein de la phrase complexe, il agit comme subordonnant en vue d'insérer (ou « enchâsser ») la P sub dans la P enchâssante (parfois appelée « principale » ou « matrice »). Au sein de la P sub relative, il occupe une fonction syntaxique : par exemple, QUI dans l'exemple (1) est sujet de la P sub relative, et « avec lesquelles » est complément indirect du verbe de la P sub relative (« joue») (*ibid*). La fonction syntaxique remplie par le pronom relatif correspond à la fonction du groupe syntaxique que ce pronom remplace dans la P sub relative (*ibid*).

Dans cette section (1.2), nous verrons d'abord en quoi la P sub relative est une structure syntaxique dont la fréquence et la complexité des emplois s'accroissent avec l'âge (section 1.2.1). Puis, nous décrirons les difficultés qu'elle recèle pour les locuteurs et scripteurs du français (section 1.2.2), mais également en quoi la P sub relative se révèle un objet d'enseignement d'une pertinence toute spéciale (section 1.2.3). Enfin, nous évoquerons à la lumière d'études empiriques les défis que recèle l'enseignement de la P sub relative (section 1.2.4).

1.2.1 Une structure syntaxique dont l'emploi est associé au développement du langage

L'émergence de la syntaxe se caractérise chez l'enfant par la combinaison de mots (« Papa pommes ») donnant progressivement lieu à la production, autour de deux ans, des premières phrases simples structurées suivant l'ordre canonique des constituants (« Papa mange des pommes », Kail, 2012). Ce n'est que plus tard qu'apparaissent dans le langage des enfants les

constructions syntaxiques complexes, c'est-à-dire recourant à la coordination, à la juxtaposition et à la subordination de phrases simples (voir section 2.2.1). Aussi, il appert que le développement de la syntaxe en termes de complexité des phrases se manifeste d'abord par la production de phrases montrant la juxtaposition (« Papa mange des pommes, il a faim »), suivie de la coordination (« Papa mange des pommes *et* il a faim ») puis de la subordination (« Papa mange des pommes *parce qu'*il a faim ») ; ce dernier mode de jonction de phrases syntaxiques serait ainsi le plus tardivement maîtrisé (Bloom, Lahey, Hood, Lifter et Fiess, 1980; Jisa et Kern, 1998). Ces observations ont mené Slobin (1971, 1977) à postuler, parmi ses « principes opérationnels » (*operating principles*), le principe selon lequel l'enfant, dans son apprentissage du langage, chercherait à préserver l'ordre canonique des éléments et à éviter toute interruption ou réarrangement des unités linguistiques, principe repris par différents auteurs (Cohen-Bacri, 1978; Diessel, 2004; Kail, 2012). Aussi, alors que la juxtaposition et la coordination préservent l'ordre des constituants des phrases simples qui sont jointes, l'enchâssement d'une subordonnée dans une phrase matrice peut interrompre voire bouleverser l'ordre canonique des éléments. Par exemple, la P sub relative, lorsqu'elle est enchâssée au sein d'un GN sujet (*center-embedded relative clause*, Diessel, 2004), vient interrompre la séquence GN sujet – GV prédicat (ou « sujet-verbe-objet », Kail, 2012) de la P matrice (« Papa *qui a faim* mange des pommes »), et plus encore si le pronom relatif (PR) qui introduit la relative remplace un groupe syntaxique (ou « syntagme », Paret, 1991) dont l'ordre canonique dans la P de base n'est pas en tête de P (« Les pommes *que* Papa mange sont rouges », voir section 2.2.1, tableau I)¹⁴. Il est donc peu surprenant de constater que plusieurs unités de mesure développées et utilisées par les chercheurs, telles que le *T-Unit* (Hunt, 1966, 1983), le *Weighted index of subordination* (Loban, 1963, 1976; Goldberg, 1976) et le « taux d'enchâssement » (Dubuisson et Ermikianian, 1981, rapporté par Paret, 1991), accordent une part pour le moins importante au nombre de subordonnées relatives par phrase syntaxique (ou

¹⁴ Seul le PR QUI (et dans certains cas, LEQUEL ou ses variantes) se trouve à remplacer un groupe syntaxique occupant la fonction de GN sujet (voir section 2.2.2, tableau I), et donc à occuper la même position que le constituant qu'il remplace.

« proposition », Paret, 1991) pour évaluer la complexité syntaxique des productions langagières des sujets et pour en dégager des caractéristiques communes selon l'âge dans une perspective développementale. Aussi, la production de phrases subordonnées relatives est envisagée, dans l'apprentissage du langage, comme un indicateur de maturation syntaxique (Loban, 1963, 1976; Hunt, 1966, 1983; Goldberg, 1976; Paret, 1983, 1991; Kail, 2012).

Les travaux empiriques qui ont contribué à identifier la P sub relative comme un indicateur du développement de la syntaxe recourent le plus souvent à la collecte de productions orales et écrites d'enfants, d'adolescents et d'adultes, puis à l'analyse des structures syntaxiques qui s'y trouvent. La recension de ces travaux que proposait Paret en 1991 fait état d'observations concernant l'acquisition de la relative pour le français et l'anglais qui font pour la plupart toujours généralement consensus aujourd'hui, à la lumière des recensions plus récentes telles que celle de Diessel (2004). D'une part, on retrouve déjà chez les jeunes enfants (2-3 ans) des occurrences de subordonnées relatives dans les productions orales, bien que les subordonnées complétives y apparaissent plus fréquentes (Diessel, 2004 – anglais, oral), ce qui semble perdurer en français chez les enfants du début du primaire (Ters et Ters, 1952, et Valiquette, 1978, rapportés par Paret, 1991). Aussi, la vaste majorité des travaux rapportés dans les recensions (Paret, 1991; Diessel, 2004) permettent d'observer que la P sub relative augmentera ensuite en fréquence avec l'âge, et ce, du primaire jusqu'à la fin du secondaire et même jusqu'à l'âge adulte. Pour le français oral, les résultats de l'étude de Jisa et Kern (1998), documentant l'emploi de la relative à l'oral chez des enfants et adultes francophones ($n=80$) selon quatre groupes d'âge (5, 7, 10 et 21 ans), montre une augmentation continue de la fréquence des relatives par phrase syntaxique (ou « *clause* ») entre les groupes d'âge, marquée par une augmentation du quart de la fréquence des P sub relatives par P syntaxique (autonome ou jointe) entre les enfants de 5 ans (5,8% des P syntaxiques) et les adultes (8,5% des P syntaxiques). Les sujets adultes y forment par ailleurs le seul groupe à utiliser systématiquement des P sub relatives dans la tâche de narration orale. Pour le français écrit, Paret (1991), qui a analysé la syntaxe des textes d'élèves du secondaire ($n=530$) de trois niveaux (1^{re}, 3^e et 5^e année) observe également une augmentation continue de la fréquence des P sub relatives par phrase syntaxique, passant de 6,5% en 1^{re} année du secondaire, à 9,2% en

3^e année pour atteindre 10,7% des P syntaxiques en 5^e année. Il s'agit ici d'une augmentation de 63% de la fréquence des relatives entre la 1^{ère} et la 5^e secondaire.

Mis à part l'augmentation de la fréquence de la relative avec le développement du langage, on observe des évolutions sur le plan de la structure des relatives produites. D'abord, en ce qui a trait à la position syntaxique, on note que les premières constructions de relatives par les enfants se trouvent enchâssées, non pas au centre de la phrase, mais en fin de phrase (*right-branching relative clause*, Diessel, 2004) au sein d'un GN attribut du sujet (« This is [the sugar *that goes in there*] », Diessel, 2004 :130) ou complément du présentatif (« et après y a [des mouches *qui viennent*] », Jisa et Kern, 1998 : 636), préservant ainsi l'ordre des constituants de la P matrice. Les travaux sur le développement de la syntaxe en français et en anglais montrent, encore ici, des résultats similaires. En discutant des observations faites en lien avec la position des P sub relatives selon les différents groupes d'âges de leur sujets, Jisa et Kern (1998) notent : « It is only with the adults that a certain diversity of [relative clauses] types is observed. » (p. 638).

En ce qui concerne le type de PR employé maintenant, le PR QUI, permettant de préserver l'ordre des constituants de la P sub en relativisant le sujet (voir section 2.2.2, tableau I), est le PR que les jeunes enfants utiliseront dans leurs premières constructions, et ce, tant chez les locuteurs du français (Ters et Ters, 1952, rapporté par Paret, 1991) que de l'anglais (« who » ou « that » - sujet, en anglais; Diessel, 2004). Un peu plus tard, le PR QUE, pronominalisant le CD du verbe, apparaît également, puis s'ajouteront progressivement les PR complexes (ou « obliques », Paret, 1991; Diessel, 2004) OÙ, DONT, prép+LEQUEL et prép+QUI/QUOI (voir section 2.2.2), sans nécessairement respecter cet ordre. Les résultats de l'étude de Jisa et Kern (1998) montrent bien cette évolution, alors que les sujets de 5 ans ($n=20$) emploient strictement QUI et QUE dans leurs productions orales, avec une nette préférence pour le QUI (90,0% des emplois). QUI et QUE dominent également les constructions de relatives des sujets de 7 ans ($n=20$) et de 10 ans ($n=20$), mais on y identifie quelques occurrences de OÙ (respectivement 4,5% et 4,3% des occurrences). Bien que les PR QUI et QUE dominent les constructions de relatives des adultes (respectivement 79,3% et 13,3% des occurrences), ces sujets sont les seuls à faire usage des PR OÙ et autres PR remplaçant un GPrép (voir tableau

I), tel que « dont » et « auquel » (7,6% des occurrences). Du côté de Paret (1991), on observe également une progression vers une plus grande variété des PR employés dans les constructions des adolescents à l'écrit. Aussi, bien que QUI demeure dominant dans les relatives produites aux trois groupes d'âges étudiés (1^{re}, 3^e et 5^e secondaire), sa proportion par rapport à l'ensemble des P sub relatives baisse systématiquement d'un niveau à l'autre (respectivement 71,4%, 70,1% et 53,7% des PR), au profit de QUE (respectivement 12,4%, 15,9% et 18,2%) et des PR « obliques » (ou « complexes », voir section 2.2.2). Aussi, entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, la proportion de P sub relatives construites avec OÙ, DONT, prép+LEQUEL et prép+QUI/QUOI passe de moins du 1/6 (16,3%) à près du quart (24,5%) des PR employés. Diessel (2004), qui recense des travaux faisant les mêmes constats sur l'emploi des différents PR pour l'anglais, résume: « As the children grow older, the relative constructions become increasingly more complex and diverse. » (Diessel, 2004 : 136).

En somme, les observations rapportées ici, convergeant vers une présence accrue, une complexification et une diversification des structures de relatives dans les productions langagières, mettent en lumière les raisons pour lesquelles la relative est aujourd'hui pratiquement considérée comme un « emblème » du développement de la syntaxe. Or, ces considérations soulèvent la question suivante : qu'en est-il des erreurs commises lors de son utilisation?

1.2.2 Une structure syntaxique qui cause des difficultés à l'écrit et à l'oral

Dans notre recension des travaux de recherche traitant des erreurs syntaxiques (voir section 1.1), nous avons constaté un intérêt certain pour les erreurs syntaxiques reliées à la phrase subordonnée (P sub) relative; certaines études rapportées ont effectivement prévu à leur dispositif d'analyse des données des catégories spécifiques à cette structure. Par exemple, Roy (1995), parmi huit catégories d'erreurs syntaxiques, consacre une catégorie aux seules erreurs de subordonnée relative; il s'agit de la seule catégorie qui soit par ailleurs libellée avec le nom d'une structure syntaxique définie¹⁵. Dans l'étude de Lefrançois (2005), les problèmes

¹⁵ Les autres catégories sont : emploi de référents, emploi de prépositions, mots liens, usage de la négation, concordance, ordre des mots, autres cas (Roy, 1995 :182)

syntaxiques en production sont catégorisés selon quatre types¹⁶, dont celui des pronoms relatifs qui réfère encore une fois de manière spécifique à la P sub relative. Bien que les erreurs relevées dans la catégorie bien pointue de la P sub relative ne soient généralement pas celles apparaissant les plus fréquemment, la présence de structures de relatives erronées est explicitement prise en compte par les chercheurs.

Cette prise en compte des erreurs syntaxiques relevant de la P sub relative dans l'analyse des textes par différents chercheurs dont Roy (1995) et Lefrançois (2005) ne surprend guère. C'est que, comme le souligne Béguelin (2000), « À côté du système standard, le français possède, depuis bien des siècles, des relatives dites « non standard » (...). » (p. 311). L'emploi de ces relatives non standard, ou syntaxiquement erronées en regard de la norme linguistique, a été au cours des dernières décennies documenté par plusieurs linguistes (de Calan, 1972; Léard, 1982; Godard, 1988; Gadet, 1992; Tellier, 2002; Mougeon et Uritescu, 2006; Tellier et Valois, 2006; Blanche-Benveniste, 2010) et didacticiens (Paret, 1991; Béguelin, 2000b; Cappeau, 2000). Voyons quelques structures non standard issues de corpus oraux et écrits qui nous apparaissent emblématiques de la difficulté d'emploi des relatives.

D'abord, on observe une tendance des locuteurs à suremployer QUE, c'est-à-dire à utiliser QUE comme pronom relatif « passe-partout » (Blanche-Benveniste, 2010: 115) dans des contextes où un autre pronom relatif serait adéquat. Ce phénomène est, pour l'oral, si bien documenté qu'il pourrait s'agir du phénomène le plus emblématique des relatives non standard (de Calan, 1972; Godard, 1988; Gadet, 1992; Béguelin, 2000b; Tellier, 2002; Mougeon et Uritescu, 2006; Blanche-Benveniste, 2010)¹⁷. Ce type de structure a été documenté pour l'oral (7) et pour l'écrit, notamment dans les textes d'élèves du secondaire par Béguelin (2000; voir exemple (8)) et par Paret (1991) dans son étude documentant la syntaxe écrite d'élèves québécois (9).

(7) * Le restaurant [*qu'on va le plus souvent*], c'est La Sila. (Tellier, 2002: 136)

¹⁶ Les autres catégories sont : négation, ponctuation et « autres » (Lefrançois, 2005: 423).

¹⁷ Les erreurs de cette catégorie font l'objet de plus amples description et illustration à la section 4.1.2 (*Emploi erroné du PR QUE*) du chapitre 4. *Résultats relatifs à la production de phrases subordonnées relatives.*

- (8) * Mais la jeunesse d'Antoine efface cette lassitude [*que* l'organisation de l'école est responsable]. (Béguelin, 2000: 314)
- (9) * Le robot préparera tout le linge [*que* le garçon voudra se vêtir]^{P sub rel} (Paret, 1991:154)

Pour les linguistes, la généralisation de l'emploi du QUE et les erreurs qui en résultent sont associées au français populaire : « La syntaxe des relatives en français populaire se caractérise par l'emploi de *que* dans presque toutes les fonctions [syntaxiques], alors que le français standard utilise des syntagmes *Qu-* différents (*à qui, dont, où, pour lequel, etc.*) » (Tellier, 2002: 135).

L'emploi du QUE généralisé à des structures où un pronom relatif autre serait approprié est parfois attribué au fait que le subordonnant QUE est le plus fréquent d'entre tous, servant à introduire tant des P sub relatives que des P sub d'autres types, par exemple des complétives (Gadet, 1992; voir la section 2.2.1). Ceci pourrait expliquer d'autres constructions documentées, dans lesquelles le pronom relatif seul ne semble pas, pour les locuteurs ou scripteurs, suffisant à opérer la subordination. On observe alors la présence du pronom relatif adéquat suivi du subordonnant QUE utilisé comme « complémentateur » (Paret, 1991; Tellier, 2002; Tellier et Valois, 2006), tel qu'en (10) et (11)¹⁸.

(10) * La femme [de qui *que* je parle] (Paret, 1991: 155)

(11) * Le lieu [où *que* j'habite (...)] (Léard, 1982 : 115)

Le QUE comme d'autres pronoms relatifs sont en cause dans les constructions non standard présentant un pronom de rappel (ou « pronom résomptif ») documentées (Tellier, 2002; Mougeon et Uritescu, 2006). La redondance entraînée par la présence du pronom relatif assumant une fonction et celle du pronom de rappel donne lieu à des constructions dites « pléonastiques » (Béguelin, 2000; Boivin, 2009). Paret (1991) et Boivin (2009) ont toutes deux documenté ce type de constructions au secondaire (12, 13)¹⁹.

¹⁸ Les erreurs de cette catégorie font l'objet de plus amples description et illustration à la section 4.1.12 (*Redoublement du pronom relatif*) du chapitre 4.

¹⁹ Les erreurs de cette catégorie font l'objet de plus amples description et illustration à la section 4.1.8 (*Résomptivité*) du chapitre 4. *Résultats relatifs à la production de phrases subordonnées relatives.*

- (12) * Ses parents lui ont acheté une auto miniature électrique [*qu'il* peut même *la* conduire dans la maison]. (Paret, 1991: 153).
- (13) * C'est mon cousin François, [*dont sa* fille vit actuellement en Haïti.] (Boivin, 2009: 191)

Dans l'étude de Boivin (2009), la construction en (13) telle que discutée en classe met par ailleurs en lumière les difficultés rencontrées par les élèves à identifier et à corriger l'erreur dans la P sub relative.

En ce qui a trait à l'emploi des différents pronoms relatifs, les linguistes et didacticiens ont noté des fréquences d'erreurs particulièrement élevées concernant l'emploi de pronoms relatifs dits « obliques » ou complexes (renvoi) tels que DONT et prép+LEQUEL. De l'analyse de son corpus de textes d'élèves du secondaire ($n=530$), Paret (1991) a relevé une erreur d'emploi toutes les six occurrences de DONT, et une erreur toutes les quatre occurrences de prép+LEQUEL. Ces emplois fautifs documentés, en particulier celui de DONT (14,15), sont souvent associés à des cas d'hypercorrection : le locuteur ou le scripteur, en l'absence d'une maîtrise de cette structure syntaxique, tenterait de mieux parler ou de mieux écrire en employant DONT jugé plus « prestigieux » que d'autres PR (Béguelin, 2000; Tellier et Valois, 2006).

- (14) Il presse sur un bouton et la chaise [*dont* il est assis se met en marche] (Paret, 1991 : 160)
- (15) Dans cette ville, il y a dix règles [*dont* toute personne doit respecter et savoir]. (Béguelin, 2000 : 314).

Ceci atteste du constat selon lequel les relatives constituent un « domaine sensible aux variations de registres » (Blanche-Benveniste 2010, p. 114).

Enfin, certaines erreurs documentées seraient causées par la position de la relative dans la phrase. Cappeau (2000) observe dans les textes d'élèves du primaire une tendance à la « désorganisation de la structure syntaxique » (p. 82) au moment où la P sub relative est enchâssée dans le sujet de la phrase. Cette désorganisation se traduit tantôt par un sujet orphelin composé de relatives en « cascade » (16) tantôt par des problèmes de coordination (17).

- (16) * Là-bas, un géant [qui a pris ses six fils [*dont* il a tué deux] et menaces de tuer les quatre autres si le roi ne lui donne pas sa fille](?). (Béguelin, 2000: 308)

(17) * Éric [qui était caché derrière les valises] et il les assomas (?) (Cappeau, 2000: 82)

Toujours en lien avec la position des relatives, Béguelin (2000) observe chez les élèves du secondaire une difficulté à utiliser des relatives en fin de phrase donnant lieu à des structures faisant naître une ambiguïté quant à l'antécédent du pronom relatif (19)²⁰.

(18) * Le plus gros canon appartient à Herr Schulzte [qui pèse au moins 300 000 kg].
(Béguelin, 2000: 308)

En somme, le bref portrait des erreurs répertoriées à l'oral et à l'écrit concernant la construction de la P sub relative permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles la P sub relative est qualifiée d'« enchâssée problème » (Paret, 1991), de « difficulté saillante » (Cappeau, 2000) ou encore de « maudite relative ! » (Dolz et Schneuwly, 2009a) par des didacticiens s'y étant intéressés. À ce sujet, il est d'ailleurs surprenant qu'aucune recherche récente n'ait, à notre connaissance, examiné de manière fine les catégories et la fréquence des erreurs affectant la structure de la P sub relative dans les textes d'élèves du secondaire²¹.

1.2.3 *Un objet grammatical central au curriculum*

Il y a fort à parier qu'un enseignement de la P sub relative rigoureux aurait pour effet de contribuer à réduire le nombre d'erreurs commises dans les textes des élèves du secondaire (Chartrand, 2012). Il ne s'agit cependant pas de la seule raison pour laquelle son enseignement est prescrit à la Progression des apprentissages pour les cinq niveaux du secondaire (MÉLS, 2011) et encouragé par des didacticiens (Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Dolz et Schneuwly, 2009b; Dolz, Schneuwly, Sales Cordeiro et Toulou, 2009; Chartrand, 2012). Après avoir évoqué à la section précédente les erreurs syntaxiques qui concernent la P sub relative, nous voyons dans cette section en quoi la P sub relative revêt, en tant qu'objet d'enseignement, un intérêt didactique particulier.

²⁰ Les erreurs de ces catégories font l'objet de plus amples description et illustration aux sections 4.1.10 (*P sub relative orpheline*), 4.1.11 (*Antécédent du PR erroné*) et 4.1.13 (*Autres erreurs*) du chapitre 4.

²¹ Bien qu'ayant permis de documenter la présence de certaines relatives non standard dans les textes d'élèves du secondaire, la recherche de Paret (1991) a privilégié non pas une perspective d'adéquation à la norme linguistique, mais une perspective de développement syntaxique en comparant la fréquence de certaines structures complexes selon les trois niveaux étudiés (1^{re}, 3^e et 5^e secondaire).

En plus de la maîtrise de la norme linguistique à l'oral et à l'écrit, une des finalités formulées pour l'enseignement grammatical est d'aider l'apprenant à comprendre le fonctionnement de la langue, « (...) à percevoir [la langue] comme un système » (Nadeau et Fisher, 2006: 74). Or, la P sub relative s'avère un objet d'enseignement de choix dans la poursuite de cette finalité en sollicitant et en articulant de manière systémique des notions issues des catégories grammaticales, des groupes syntaxiques, des fonctions syntaxiques, de la phrase simple et de la phrase complexe en adoptant une démarche d'analyse fondée sur des outils d'analyse syntaxique que sont le modèle de la phrase de base, les manipulations syntaxiques et éventuellement l'arbre syntaxique (voir la section 2.2.3).

En effet, le choix du pronom relatif (QUI, QUE, DONT, OÙ, prép+LEQUEL ou prép+QUI/QUOI) repose de manière générale sur la catégorie et la fonction du groupe syntaxique auquel le pronom relatif correspond dans la phrase (P) de base²², soit la P sub relative avant enchâssement (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 1999/2011; Riegel *et al.*, 2004/2014; voir la section 2.2.2) Par exemple, lorsqu'on reconstruit la P de base correspondant respectivement aux P sub relatives en QUE (19) et en DONT (20), on observe la réalisation du groupe remplacé dans la position canonique pour ce constituant (en gras dans les P de base). On observe ainsi que le groupe remplacé par QUE en (19) est un groupe nominal (« les feuilles ») occupant la fonction de complément direct du verbe (« agite»). Les caractéristiques de catégorie et de fonction du groupe syntaxique remplacé sont déterminantes pour l'emploi du PR QUE (*ibid*). De même, le groupe remplacé par le pronom relatif DONT en (20) est un groupe prépositionnel (« de le (du) soleil d'automne ») construit autour de la préposition « de » et remplissant la fonction de complément du nom (« rayons »), tel que révélé par la reconstruction de la P de base. Les caractéristiques liées à la catégorie grammaticale du groupe remplacé, un GPrép construit avec la préposition « de », sont déterminantes pour l'emploi du PR DONT (*ibid*).

²² La phrase de base (P de base) est un modèle syntaxique qui vise à décrire la structure canonique de toutes les phrases produites, peu importe leur type et leur forme. Il s'agit ainsi d'une séquence composée minimalement du GN sujet de phrase et du GV prédicat de phrase, pouvant comporter un ou plusieurs groupes de catégorie variée occupant la fonction de complément (C) de P, notés « GX » (voir section 2.2.3).

- (19) Les feuilles [**que** le chien agite joyeusement]^{P sub rel} chatoient sous le soleil d'automne.
P de base. Le chien agite joyeusement **les feuilles**^{GN CD du verbe « agite »}.
- (20) Le soleil d'automne [**dont** les rayons inondent la cour]^{P sub rel} se fait chaud.
P de base. Les rayons **de le (du) soleil d'automne**^{GPrép – « de », C du nom « rayons »} inondent la cour.

Les considérations tout juste établies en lien avec l'emploi adéquat des PR QUE et DONT donnent un aperçu de la manière dont s'articulent des notions liées aux catégories grammaticales des mots (« préposition ») et groupes syntaxiques (« groupe nominal », « groupe prépositionnel »), aux fonctions syntaxiques (« complément direct », « complément du nom ») sollicitées dans le cadre d'une analyse syntaxique rigoureuse, fondée par exemple sur la reconstruction en P de base. Plus encore, cette approche met en évidence les manipulations syntaxiques de remplacement d'un groupe syntaxique par le pronom relatif et de déplacement du pronom relatif en tête de P sub relative qui s'opèrent dans la construction de la phrase subordonnée relative (voir la section 2.2.3). Les notions liées à la phrase complexe et à la subordination (« phrase enchâssante » et « phrase enchâssée/subordonnée »; « phrase simple » et « phrase complexe ») comme celles liées à la pronominalisation (« pronom relatif », « groupe remplacé ») prennent tout leur sens dans le cadre d'un travail spécifique sur la P sub relative. C'est ainsi que la P sub relative en tant qu'objet d'enseignement constitue « un noeud de l'enseignement grammatical [en permettant] de fédérer bon nombre de concepts grammaticaux fondamentaux» (Chartrand, 2012 : 6), une position partagée notamment par Dolz, Gagnon et Canelas-Trevisi (2009) qui dressent de l'objet P sub relative une carte conceptuelle riche et ramifiée (p. 70). À notre avis, un enseignement rigoureux de l'objet P sub relative, véritable clé pour la compréhension du système grammatical du français, pourrait non seulement renforcer chez les élèves la compréhension et la mise en réseaux d'une multitude de notions et concepts inscrits au curriculum (MÉLS, 2003, 2011), mais de surcroît de contribuer à réduire le nombre d'erreurs syntaxiques dans les textes.

1.2.4 Un enseignement qui pose des défis nombreux

Nous avons pu voir jusqu'ici que la P sub relative cause des difficultés évidentes aux apprenants, mais aussi qu'il s'agit d'un objet d'enseignement au potentiel « fédérateur »

indéniable. Mais que savons-nous alors de l'enseignement de la P sub relative fait dans les classes de français langue première et de ses effets sur l'apprentissage par les élèves et la production de la structure syntaxique dans les textes? Des études récentes, dont plusieurs s'inscrivent dans le grand chantier mené par le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Canelas-Trevisi, 2009a, 2009b; Dolz et Schneuwly, 2009b; Dolz et Schneuwly, 2009a), ont investigué les manières dont se pratique l'enseignement de la P sub relative en classe du secondaire. Le groupe ayant recueilli les enregistrements de 150 leçons réalisées dans 30 classes du secondaire en Suisse romande, Aeby-Daghé et Dolz (2004) retiennent de leur analyse de deux séquences didactiques articulant de manière intéressante les dimensions syntaxique et textuelle que la P sub relative peut être abordée comme un moyen de contribuer à la progression thématique du texte, mais que cet usage textuel de la structure syntaxique est généralement peu mis de l'avant lors de l'enseignement. Dans son analyse de séquences didactiques ciblant la P sub relative, Canelas-Trevisi (2009a, 2009b) observe entre autres l'emploi élevé de termes génériques et approximatifs pour référer entre autres à la notion d'enchâssement (« lier », « emboîter », etc.; 2009a) et les conséquences de ces termes sur la compréhension des élèves. Dolz et Schneuwly (2009a) identifient, au sein de trente séquences didactiques, des « trames dominantes pour l'enseignement de la relative » puis remarquent la rareté des séquences d'enseignement qui comprennent des activités de production textuelle intégrant explicitement la P sub relative. Dans le contexte québécois cette fois, Boivin (2009) note l'intérêt du recours au jugement de grammaticalité et au modèle de la P de base dans le cadre d'interactions sur la P sub relative entre élèves et enseignant captées en classe du secondaire.

Les retombées de ces recherches empiriques descriptives en termes de caractérisation de l'objet P sub relative tel qu'enseigné et en termes de principes didactiques (voir la section 2.3) sont indéniables. Cependant, aucune recherche, à notre connaissance, ne prévoit la mise en œuvre d'une intervention didactique susceptible de favoriser l'apprentissage de la P sub relative en français langue première et l'évaluation de ses effets sur les erreurs syntaxiques dans les textes.

1.3 Quelques dispositifs d'enseignement de la grammaire pour développer la compétence à écrire

D'une pertinence indéniable, la P sub relative est un des objets grammaticaux dont l'apprentissage participe au développement de la compétence à écrire et plus spécifiquement à la maîtrise de la norme linguistique à l'écrit, une des finalités de l'enseignement grammatical (Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008). Dans cette finalité, plusieurs dispositifs d'enseignement grammatical mettent de l'avant un travail sur le texte authentique ou dicté en vue de permettre à l'élève scripteur de développer son autonomie pour savoir repérer et corriger efficacement les erreurs de langue lors de la révision de ses textes. Voyons quatre de ces dispositifs tels que proposés et mis en œuvre dans des classes de français langue première du primaire et du secondaire, la Dictée zéro faute (Nadeau et Fisher, 2006; Fisher et Nadeau, 2014), l'Atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999), l'Atelier de révision (Cogis et Ros, 2003) et le Groupe de révision rédactionnelle (Blain et Lafontaine, 2010).

1.3.1 Dictée zéro faute (Nadeau et Fisher, 2006; Fisher et Nadeau, 2014)

Proposée pour le primaire et le secondaire, la Dictée zéro faute « consiste à donner une dictée en permettant aux élèves de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant la dictée même! » (Nadeau et Fisher, 2006 : 215) Plus précisément en ce qui a trait au déroulement, l'activité s'amorce alors que l'enseignant dicte un texte et les élèves le prennent en note. Puis, les élèves sont invités à poser une question sur la graphie de mots du texte, par exemple en exprimant leur doute sur la présence d'une lettre muette. Ces questions n'ont pas pour but d'obtenir une réponse toute faite de la part de l'enseignante, mais de construire ensemble le raisonnement pertinent pour arriver à la graphie correcte. L'enseignant assume donc ici un rôle de guide : « L'enseignant s'efforce de rediriger les questions vers la classe tout en proposant des balises qui peuvent guider les élèves vers une procédure de résolution de problème (...) » (Fisher et Nadeau, 2014: 171). Pour ce faire, l'enseignant interroge par exemple les élèves de la classe sur la catégorie grammaticale du mot discuté et sur les manipulations syntaxiques pertinentes à son identification. Au terme de chacun des échanges, l'enseignant récapitule le

raisonnement et valide la graphie correcte. Une nouvelle question ou un nouveau doute peut alors être soumis à l'attention de la classe.

L'intérêt de la Dictée zéro faute réside en bonne partie dans la verbalisation. En effet, qu'il s'agisse d'exprimer ses doutes sur la graphie pour initier un échange ou de mettre en mot des procédures pour résoudre le problème orthographique soulevé par un camarade, ce type de dictée interactive permet à travers la verbalisation de prendre conscience de ses incertitudes orthographiques et de développer des procédures en vue de savoir s'y attaquer lors de la révision individuelle de textes. L'emploi de termes référant à des concepts grammaticaux (ou « termes de métalangage ») lors des discussions contribue également, selon les conceptrices du dispositif, à développer une compréhension profonde des mécanismes en jeu, et éventuellement à une meilleure « clarté cognitive » (Fisher et Nadeau, 2014 : 172). Dans une recherche empirique visant notamment à évaluer les effets de dictées innovantes sur les accords grammaticaux et sur l'emploi de métalangage, 15 enseignants ont mis en oeuvre la Dictée zéro faute ou la Phrase dictée du jour²³ de manière hebdomadaire auprès d'élèves de 26 classes du primaire pendant près d'une année scolaire. L'analyse des dictées du prétest et du posttest a montré des augmentations significatives du nombre d'accords grammaticaux réussis, tels que l'accord du verbe (Fisher et Nadeau, 2014).

1.3.2 Atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999)

Conçue d'abord pour le primaire, l'Atelier de négociation graphique consiste, comme la Dictée zéro faute, en une dictée suivie de discussions orthographiques, mais se distingue de la précédente par le mode du travail, qui se déroule ici en petits groupes d'élèves (5 à 6). Plus précisément, pendant que les autres travaillent individuellement, l'enseignant dicte à un petit groupe d'élèves un court texte, les élèves le transcrivent individuellement puis affichent leur transcription à la vue des coéquipiers. Une discussion s'instaure à propos des graphies qui divergent d'une transcription à l'autre: « Les élèves sont invités à justifier leur graphie et, bien

²³ Très similaire à la Dictée zéro faute, l'activité de la Phrase dictée du jour est aussi fondée sur la verbalisation d'options graphiques, ici pour les mots d'une seule phrase dictée, et sur la discussion animée par l'enseignant en vue de trouver celle qui convient.

sûr, à argumenter pour découvrir avec les autres la graphie correcte. » (Haas, 1999 : 129) L'enseignant assiste aux échanges et, comme pour la Dictée zéro faute, agit comme guide et procède à de « l'étayage²⁴ » en vue d'amener les élèves à découvrir la graphie correcte en se basant sur des concepts et procédures pertinentes, mais sans brimer la «très grande initiative laissée aux élèves » (*ibid*) pour examiner toutes les options graphiques jugées envisageables. À la fin de l'atelier, l'enseignant affiche la version sans erreur du texte dicté, et ce, sans émettre de commentaires. Une fois que tous les groupes de la classe ont fait l'atelier, une synthèse en grand groupe est réalisée et les problèmes difficilement résolus par les groupes sont mis au jour.

Plusieurs avantages de l'Atelier de négociation graphique ayant trait à l'apprentissage de l'orthographe et au développement de l'autonomie de scripteur mentionnés relèvent de la verbalisation et de l'échange « argumenté » avec les pairs. D'abord, comme le dit si bien une des conceptrices du dispositif, « l'argumentation que les élèves se construisent pas à pas, dans l'interaction avec les autres élèves et avec l'appui de l'enseignant, les aide à élaborer des stratégies devant les problèmes orthographiques.» (Haas, 1999 : 131). Ces stratégies, relevant des compétences métalinguistiques (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999), permettent aux élèves d'appréhender la révision de texte de manière plus consciente et maîtrisée, en plus d'améliorer le rapport à l'erreur, souvent perçue avec crainte et culpabilité. Il est vrai que l'erreur identifiée et résolue en groupe à travers la confrontation des textes et la verbalisation de procédures diverses n'apparaît plus si sournoise. Lors de l'observation du travail des élèves lors d'Ateliers de négociation graphique à 2 temps (1994-1996) dans quatre groupes d'élèves de cours moyen, les discussions ont mené à la résolution de plusieurs problèmes relevant de questions d'ordre «phonographique » (par ex., la graphie de [o]), morphographique (par ex., la marque du nombre sur le nom), idéographique (par ex., la majuscule en début de phrase) et « logographique » (par ex., *et/est; ce/se*) (Haas et Lorrot, 1996).

²⁴ Au sujet du concept d'étayage, voir la section 2.3.1 *Bruner et le concept d'étayage*.

1.3.3 Atelier de révision (Cogis et Ros, 2003)

Pouvant aussi s'effectuer sur des textes dictés, nous voyons ici l'Atelier de révision tel que proposé par Cogis et Ros (2003) pour la correction de textes authentiques. Comme première étape du déroulement, chaque élève de la classe rédige individuellement un texte et le révise au cours de la semaine. À l'instar du mode de travail pour l'Atelier de négociation graphique, les élèves se rencontrent en petits groupes (4 ou 5 élèves), mais pour proposer au groupe non pas des graphies différentes pour un même texte, mais des textes différents. C'est par la lecture orale que se fait l'entrée dans le texte à l'examen, lecture qui met en lumière certains problèmes de fond auxquels chacun des camarades réagit en tentant d'en identifier la source ou en formulant une suggestion. Puis, l'attention se porte sur l'orthographe, alors que les élèves se trouvent en présence de véritables « situations problèmes » : « [par exemple], pour passer de *ils rencontre* à *ils rencontrent*, les élèves sont conviés à observer les premières phrases déjà révisées ; puis, par analogie avec ces formes verbales modifiées, il parviennent à *ils rencontrent* qu'ils vérifient à nouveau en se référant aux affiches [sur ces notions en classe]. » (Cogis et Ros, 2003 : 91). L'enseignant, qui accompagne les élèves pendant les 20 minutes, oriente et étaye²⁵ la réflexion, mais peut également ici refuser des graphies et révéler aux élèves les graphies normées pour confrontation avec les graphies erronées. Au signal de l'enseignant, on reprend la démarche en s'intéressant à un nouveau texte.

Le dispositif étant utilisé à la base en vue de générer des verbalisations métagraphiques dans une perspective de recherche, ses conceptrices y ont finalement vu plusieurs avantages didactiques. En plus de renseigner les enseignants sur les cheminements cognitifs suivis par les élèves lors de la résolution de problèmes orthographiques, les verbalisations produites favorisent la métacognition chez l'élève (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999). La métacognition, ou plus spécifiquement l'activité métalinguistique, est une dimension de l'activité cognitive qui consiste en la mise à distance de la langue en tant qu'objet qui favorise le contrôle en situation de production (Gombert, 1990; Nadeau et Fisher, 2006; Delcambre, 2010; Arseneau et Foucambert, 2013). Le dispositif tire donc profit des verbalisations dans une perspective de

²⁵ Au sujet du concept d'étayage, voir la section 2.4.1 Bruner et le concept d'étayage.

co-construction de savoir : « La parole spontanée et écoutée, l'échange entre élèves et le dialogue avec l'adulte, l'absence de jugement et de notation, favorisent une réelle communication fondée sur une non moins réelle réflexion métalinguistique, d'autant plus sécurisée que l'objectif manifeste n'est pas de recevoir un savoir constitué, mais de se confronter à ce savoir avec le soutien des autres » (Cogis et Ros, 2003: 91).

1.3.4 Groupe de révision rédactionnelle (Lafontaine et Blain, 2010)

À l'instar de l'Atelier de révision décrit précédemment (section 1.3.3), le Groupe de révision rédactionnelle proposée par Blain et Lafontaine (2010) prévoit le travail en groupe sur un texte authentique rédigé individuellement. Son déroulement s'organise selon deux rencontres de groupe, une première rencontre qui porte sur la grammaire textuelle (ou « fond ») et une deuxième rencontre sur la grammaire de la phrase (ou « forme »). Lors de la première rencontre, un premier élève lit oralement à ses coéquipiers le texte qu'il a rédigé, et ces derniers sont invités à formuler des commentaires précis en faisant d'abord ressortir les forces du texte. Puis, les coéquipiers du jeune scripteur sont invités à lui poser des questions pour l'aider à clarifier ses propos ou pour justifier certains choix en lien avec l'organisation des idées dans son texte. Après une deuxième lecture au besoin, les pairs émettent à l'élève scripteur des suggestions que ce dernier prend en notes, qu'il envisage les intégrer ou non à son texte. Lors de la deuxième rencontre, la lecture du texte par les pairs se fait en silence. Puis, phrase par phrase, les coéquipiers indiquent au scripteur du texte les erreurs orthographiques, syntaxiques, lexicales et de ponctuation qu'ils ont relevées et expliquent le plus précisément possible l'origine de l'erreur au scripteur. Au besoin, les coéquipiers consultent un ou des ouvrages de référence pour valider l'explication et la correction suggérée. Quand tous les coéquipiers ont eu droit à la rétroaction en vue d'améliorer le texte sur les plans de la grammaire textuelle et de la grammaire phrastique, les élèves s'installent pour procéder individuellement à la réécriture du texte. Moins présent que dans les autres dispositifs présentés dans cette section (1.3), l'enseignant assume tout de même un rôle important en procédant à de l'étayage, notamment lorsque les coéquipiers ont du mal à formuler un commentaire ou à fournir une rétroaction suffisamment précise pour pouvoir mener à un changement dans le texte d'un des leurs.

Blain et Lafontaine (2010) ont mené une recherche-action auprès de 72 élèves de 4^e année du primaire afin de tester le dispositif du Groupe de révision rédactionnelle en vue de documenter les types de commentaires intégrés sous forme de révisions dans les textes des élèves de deux populations francophones (Québec et Nouveau-Brunswick). Chez les élèves québécois participant à l'étude, les chercheurs ont observé de manière générale qu'une plus forte proportion des suggestions de révision formulées par les pairs sont correctes et mènent à des changements qui améliorent le texte. Concernant la grammaire de la phrase, la majorité des révisions correctes apportées au texte à la suite de l'activité portent plus spécifiquement sur l'orthographe grammaticale (36,5%), suivies de l'orthographe lexicale (ou « d'usage ») (28,5%), de la ponctuation (20,9%), puis de la syntaxe (14,2%). La syntaxe est également l'aspect le moins souvent abordé dans les discussions sur le texte durant l'activité, occupant 8,2% des interactions, derrière l'orthographe grammaticale (42,0%), l'orthographe lexicale (32,4%) et la ponctuation (17,4%). Les chercheurs, qui ont documenté également l'évolution des taux d'erreurs en orthographe (grammaticale et d'usage), ont noté des diminutions en lien avec les erreurs orthographiques du brouillon à la copie finale pour six rédactions des élèves des groupes expérimentaux, mais ne proposent pas de résultats de cet ordre pour les erreurs en syntaxe.

Vu les améliorations au texte permises par le Groupe de révision rédactionnelle, Blain et Lafontaine (2010) concluent que ce dispositif permet à l'élève de bénéficier d'une aide individualisée en révision de texte autrement plus difficilement accessible: « Les élèves éprouvent souvent des difficultés lors de la phase de révision et ils ont alors besoin d'une aide individualisée souvent difficile à obtenir de la part de l'enseignant qui doit soutenir une trentaine d'élèves à la fois. Selon les résultats de notre recherche, il semble que la rétroaction verbale des pairs puisse favoriser le processus de révision puisque l'élève a la chance de recevoir cette aide individualisée. » (p. 487). Bien que ce ne soit pas l'objet de leur étude, les chercheuses mentionnent également l'intérêt, pour les élèves « commentateurs », des interactions verbales dans les activités de révision en groupe; étant amenés à relever les erreurs dans le texte d'un pair et à lui en expliquer la source, ils doivent parfois reconnaître, dans leurs propres connaissances linguistiques, des lacunes auxquelles remédier (Swain, 2000, cité par Blain et Lafontaine, 2010 : 472).

Synthèse des dispositifs d'enseignement

La revue de dispositifs de la Dictée zéro faute, de l'Atelier de négociation graphique, de l'Atelier de révision et du Groupe de révision rédactionnelle met en lumière des points de convergence dans la conception des dispositifs qui expliquent leur intérêt respectif pour l'enseignement de la grammaire en vue d'une diminution des erreurs dans les textes. D'abord, il est clair que les concepteurs de chacun des dispositifs reconnaissent « (...) l'importance de mettre en œuvre des pratiques de classe qui font une place aux interactions et aux discussions entre pairs (...)» (Fisher et Nadeau, 2014 : 172) et qui placent les interactions verbales au cœur des dispositifs proposés. L'étayage fait par l'enseignant et la collaboration avec les pairs est au centre des progrès visés par ces dispositifs en permettant à l'élève de passer de ce qu'il sait faire avec l'aide de l'autre d'un « niveau intellectuel supérieur » à ce qu'il saura faire seul, comme le suggère le concept de *zone prochaine de développement* de Vygotski (1997, 3^e éd : 355; voir section 2.4.1). Dans les dictées innovantes telle que la Dictée zéro faute (Nadeau et Fisher, 2006; Fisher et Nadeau, 2014), seules activités effectuées en groupe-classe, la verbalisation est le moyen privilégié pour permettre aux élèves d'exprimer leurs doutes orthographiques et de se construire, en interaction avec l'enseignant et les autres élèves de la classe, des procédures de résolution pour les problèmes de cette nature dans le texte dicté. Dans l'Atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999), les divergences de graphies observées dans la transcription du texte par les coéquipiers donnent lieu à des « négociations » et plus encore à des argumentations qui obligent chacun à faire appel à des concepts et à élaborer des stratégies pour faire face aux problèmes orthographiques. Lors de l'Atelier de révision (Cogis et Ros, 2003), qui intègre le travail sur le texte authentique, les explications fournies et les suggestions proposées en vue de corriger les erreurs dans le texte seraient, pour les apprenants qui les verbalisent, source d'un développement métacognitif utile à leur propre activité de scripteur. Les résultats de la recherche de Blain et Lafontaine sur le Groupe de révision rédactionnelle ont montré l'intérêt des interactions verbales en contexte de révision de groupe pour permettre au scripteur d'améliorer son texte avant la mise au propre, les pairs apportant une aide individualisée de qualité en formulant des commentaires le plus souvent justes. La recherche a également mis en lumière le peu d'intérêt accordé à la syntaxe lors des échanges, cet aspect de la grammaire de la phrase étant le plus négligé dans les

interactions et dans les révisions intégrées. Le peu d'attention accordé à la syntaxe correspond à un autre point de convergence qui ressort de la revue des dispositifs. Les deux premières activités s'effectuent sur un texte dicté, dans lequel la construction des phrases est donnée à l'élève, et visent explicitement la dimension orthographique de l'écriture. Aussi, l'Atelier de révision est explicitement conçu et présenté dans une perspective de travail orthographique, puis le Groupe de révision rédactionnel donne lieu, à la lumière des résultats proposés par Blain et Lafontaine, à une majorité de discussions et de modifications de nature orthographique. Il ressort donc que, malgré tout l'intérêt que recèlent les interactions verbales, aucun des dispositifs d'enseignement de la grammaire en contexte de révision de texte qui en tirent profit ne vise explicitement la diminution des erreurs syntaxiques dans les textes, erreurs qui sont pourtant fréquentes (voir section 1.1). Aucun ne permet donc actuellement de viser à réduire, par exemple, le nombre d'erreurs concernant la construction de la P sub relative (voir section 1.2.).

1.4 La coopération : un cadre pédagogique favorable à des interactions verbales fructueuses

Nous avons vu à la section précédente (1.3), notamment avec les travaux de Blain et Lafontaine (2010), tout l'intérêt que recèle le travail en groupe et les interactions verbales qui ont cours dans ce contexte en vue de développer des stratégies de révision orthographique des textes et d'obtenir de la rétroaction pertinente pour apporter des améliorations à son texte (Lafontaine et Blain, 2010; voir section 1.3.4). La pertinence du travail en groupe pour l'apprentissage est à la source du mouvement de l'apprentissage coopératif qui a pris son envol aux Etats-Unis d'Amérique dans les années 1970 notamment avec les contributions de Aronson et ses collègues (1978) et de De Vries et Slavin (1978) (voir section 2.3.2). Théorisée dans le domaine de la pédagogie par Johnson et Johnson (1999, 2009a), la coopération est définie comme une forme de travail en petits groupes, généralement composés de deux à quatre élèves, et se caractérise par la présence combinée de deux conditions pédagogiques de base: l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive et l'incitation aux interactions verbales (Johnson et Johnson, 1999, 2009a). Pour établir une dynamique d'interdépendance positive, c'est-à-dire faire en sorte de nourrir chez l'élève la perception que

son succès individuel est tributaire de celui de son groupe, des chercheurs proposent généralement d’agir de deux manières : en mettant en place un but commun et en suscitant un sentiment de responsabilité individuelle chez les membres du groupe (*ibid*; voir section 2.4.1). En ce qui a trait à la deuxième condition, le déroulement des interactions verbales, déjà encouragé par la structure de travail elle-même, sera accru par le développement d’habiletés sociales en amont au travail en équipe, et par le rappel *in situ* des valeurs et façons d’agir coopératives (Dawes et Sams, 2004; voir section 2.4.2).

L’intérêt pédagogique pour le travail en coopération ne date cependant pas d’hier, comme en fait foi le nombre important de travaux empiriques, plus de 1200 au cours du dernier siècle selon Johnson et Johnson ((2009a), menés en vue de comparer les effets de modes de travail en coopération aux effets des modes de travail compétitif ou individuel sur différentes variables de la situation pédagogique²⁶. Comme en font foi les synthèses et méta-analyses consultées (e.g. Slavin, 2003; Johnson et Johnson, 2009; Nussbaum, 2009; Puzio et Colby, 2013), la majeure partie des travaux empiriques visant à comparer les effets sur l’apprentissage du travail en groupes coopératifs avec les effets du travail individuel ou compétitif ont montré des résultats significatifs en faveur de la condition coopérative. Sans surprise pour les tenants du socio-constructivisme, la composante des interactions verbales est celle identifiée pour expliquer les gains en termes d’apprentissage (e.g. Webb, 1999, 2008; Slavin, 2015)

Une question demeure tout de même : en quoi les interactions verbales, reconnues comme étant favorables à l’apprentissage, et éventuellement à la diminution des erreurs en situation d’écriture, sont-elles différentes selon que le travail en groupe se situe dans un cadre coopératif, ou qu’il se situe dans un cadre pédagogique régulier (non explicitement coopératif)? Observe-t-on des différences sur des indicateurs liés à l’apprentissage selon que les élèves réalisent les tâches en groupes coopératifs ou en groupe de travail régulier? Nos

²⁶ Selon Johnson et Johnson (1990), toutes les tâches proposées aux élèves en classe s’inscrivent dans un de ces trois modes de travail : “*Any learning task may be structured so that students compete to see who is the best, work individualistically on their own, or work cooperatively in pairs of three or four.*” (Johnson et Johnson, 1990: 23). On parlera plus avant non pas de modes mais de « structures de travail en coopération » pour désigner des dispositifs pédagogiques spécifiques (voir la section 2.4.2).

recherches nous ont permis de retracer deux études qui fournissent un éclairage pertinent sur ces questions, celles de Lonning (1993) et de Krol et ses collègues (2004). Suivant un design quasi expérimental, ces deux études ont documenté à la fois les interactions verbales ayant cours durant le travail en groupe (coopératif ou régulier) et l'apprentissage réalisé au terme de l'intervention auprès d'élèves de la fin du primaire (Krol *et al.*, 2004) et du secondaire (Lonning, 1993). Voyons pour chacune quelques éléments de contexte et de méthode, et les principaux résultats.

1.4.1 Lonning, 1993

Partant du problème de la tenacité de certaines conceptions erronées ou « naïves » en sciences naturelles, Lonning (1993) s'est intéressé aux effets du travail en groupes coopératifs sur le changement conceptuel lié à des notions de physique, en l'occurrence les particules de matière, auprès d'élèves d'environ 16 ans (4^e secondaire)²⁷. Basé sur les principes de la coopération pédagogique tels que définis par Johnson et Johnson (1987), l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive pendant l'intervention de quatre semaines s'est actualisé dans le groupe expérimental en fondant la note individuelle sur le produit du groupe et en récompensant le groupe par des points supplémentaires lorsqu'un de ses membres répondait correctement aux questions de l'enseignant. Aussi, préalablement à l'intervention, les élèves de la classe expérimentale ($n=18$) ont suivi un enseignement explicite de stratégies coopératives d'interactions verbales, en vue de les inciter par exemple à alimenter les idées d'un membre de l'équipe avec des nouvelles informations, à paraphraser ce qui a été dit et à demander des justifications à la suite d'affirmations d'autres membres du groupe. Travaillant en groupe dans une même proportion et avec le même matériel didactique, les élèves de la classe témoin ($n=18$) ont cependant reçu, pour le travail en groupe, la simple consigne « de discuter des réponses et de s'entraider » (Lonning, 1993: 1090). On a également indiqué à ces derniers que leur travail serait évalué de manière individuelle. Pour documenter le changement cognitif, les élèves des classes expérimentale et témoin ont répondu, au prétest et au posttest, à

²⁷ La 10^e année dans le système scolaire américain correspond à la 4^e secondaire dans le système scolaire québécois.

un test de compréhension conceptuelle composé de cinq questions portant sur les notions enseignées. Les tests ont été analysés selon une échelle descriptive en quatre catégories détaillant la teneur des changements observés chez chacun des individus (remplacement de conceptions naïves, développement de nouvelles conceptions naïves ou correctes, absence de changement, etc.). Des enregistrements vidéo ont en outre permis de documenter les interactions verbales effectives chez les élèves travaillant respectivement en groupes coopératifs et en groupes réguliers, interactions qui ont ensuite fait l'objet d'une analyse des occurrences selon trois catégories de schèmes d'interactions (affirmations de soutien; affirmations de conflit; demandes d'aide) qui sont associés par différents auteurs cités, dont Johnson et Johnson (1987) et Perret-Clermont (1980), à des gains cognitifs. À la lumière de l'analyse des tests de compréhension conceptuelle, il appert que les élèves de la classe expérimentale ont évolué vers des conceptions scientifiquement exactes de manière significativement plus importante que les élèves de la classe témoin. Aussi, les résultats de l'analyse des interactions verbales pendant le travail en groupe montrent, chez les élèves du groupe expérimental, significativement plus de schèmes d'interactions liés à des gains cognitifs. Par exemple, des interactions manifestant la co-construction d'arguments sont 1,5 fois plus fréquentes dans les groupes coopératifs, et les affirmations de conflit, explicitant un désaccord sur une conception par exemple, y sont trois fois plus fréquentes. Pour expliquer ces résultats, le chercheur envisage l'hypothèse que les élèves du groupe expérimental se soient davantage engagés dans les discussions en percevant deux dimensions aux tâches proposées dans l'intervention : celles de s'approprier individuellement les notions et concepts, mais également de s'assurer que ses coéquipiers les maîtrisent bien afin d'accroître les probabilités de succès du groupe.

1.4.2 Krol, Janssen, Veenman et van der Linden, 2004

S'appuyant sur les travaux de Webb et Farivar (1999), qui ont montré le caractère déterminant de la qualité des interactions verbales entre élèves lors du travail en groupe pour l'apprentissage, Krol et ses collègues (2004) ont comparé les effets du travail en « dyade coopérative » (voir section 2.4.2) et du travail en dyade simple sur le niveau d'élaboration dans

les interactions et le rendement scolaire auprès d'élèves de 11 et 12 ans ²⁸ (n=40). Dans le cadre d'un Programme d'amélioration des écoles aux Pays-Bas (1999-2001), les enseignants des quatre écoles expérimentales ont suivi une dizaine d'ateliers sur les principes de la coopération pédagogique, telle que définie par Johnson et Johnson (1999), et ont été accompagnés par des experts pour la mise en oeuvre de la coopération dans leurs classes. Puis, pendant une année scolaire, les enseignants des dyades expérimentales et témoins ont, à la même fréquence, proposé à leurs élèves du travail en dyade dans les classes de langue et de mathématiques, mais en leur fournissant un accompagnement pédagogique différent. Par exemple, en plus de mettre en place des activités induisant une dynamique d'interdépendance positive, les enseignants des classes coopératives devaient encourager les élèves à se soutenir dans la compréhension des notions en se questionnant mutuellement et en se fournissant l'un l'autre des explications étoffées. Pour documenter les effets sur le rendement scolaire, les dyades ont réalisé ensemble au terme de l'année scolaire des tâches de résolution de problèmes en mathématiques et en langue. Les élèves en dyade coopérative ont obtenu des résultats significativement plus élevés que ceux en dyade simple dans les tâches de langue en groupe du posttest, mais non significatifs dans la tâche de mathématiques. Pour documenter les interactions verbales, le travail des dyades expérimentales et témoins lors des tâches de résolution de problème du posttest a été capté sur vidéo puis a fait l'objet d'un codage. Les chercheurs ont distingué trois niveaux d'élaboration dans les interventions des élèves selon leur degré d'ouverture à la réflexion et à la discussion: les élaborations de haut niveau (par ex., explications avec élaboration argumentative ou questions de compréhension), celles de niveau moyen (par ex., questions factuelles ou réponse courte) et celles de bas niveau (par ex., action d'écouter ou de regarder sans apport concret à la discussion). L'analyse qualitative des interactions a démontré des occurrences d'élaboration de haut niveau significativement plus nombreuses en dyade coopérative qu'en dyade simple. Les chercheurs concluent en mettant l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant dans la mise en place et le maintien des conditions coopératives en classe en vue de faire passer le travail en dyade simple à du réel

²⁸ La 6^e année du primaire aux Pays-Bas, lieu de la recherche, correspond à la 6^e année du primaire dans le système scolaire québécois.

travail coopératif avec les interactions verbales riches qui en résultent : « (...) when teacher guidance is lacking, students working in small groups generally interact at a very basic level and appear to be focused on finding the right answers. » (p. 209)

Présentant toutes deux des limites, notamment liées à la taille de l'échantillon, les recherches de Lonning (1993) et de Krol et ses collègues (2004) nous apparaissent tout de même intéressantes en ce sens qu'elles mettent en lumière l'intérêt d'établir un cadre pédagogique tel que celui de la coopération en vue de voir émerger entre les élèves des interactions verbales véritablement fructueuses sur le plan cognitif.

1.5 Problème général et question de recherche

Comme en font foi les taux importants d'erreurs syntaxiques commises par les élèves dans les textes (Boivin *et al.*, 2011) et leurs faibles performances aux critères d'évaluation de la compétence à écrire liés à la syntaxe (Groupe DIEPE, 1995 ; MÉLS, 2012), les élèves de secondaire éprouvent, comme les étudiants de niveau postsecondaire, d'ailleurs (Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Roy, 1995; Lefrançois, 2005), des difficultés réelles en syntaxe écrite (voir section 1.1). Identifiée comme à la source d'une majorité d'erreurs de constructions de phrases par Boivin *et al.* (2011), la construction de la phrase complexe inclut une variété de modes de jonctions de phrases simples, dont celui de la phrase subordonnée (P sub) relative qui fait l'objet d'une attention particulière dans le traitement des erreurs syntaxiques (Roy *et al.*, 1995; Lefrançois, 2005; voir section 1.2.2). En effet, c'est que la P sub relative est, à la lumière des travaux de linguistes, une construction syntaxique particulièrement difficile qui donne lieu à une multitude de constructions dérogeant à la norme à l'oral (e.g. Gadet, 1992; Tellier, 2002; Blanche-Benveniste, 2010) et à l'écrit (Paret, 1991; Béguelin, 2000; Cappeau, 2000; voir section 1.2.2) Or, la P sub relative est une structure syntaxique dont la fréquence et la complexité des emplois s'accroissent avec l'âge, ce qui en fait un véritable « emblème » du développement syntaxique (e.g. Paret, 1991; Jisa et Kern, 1998; voir section 1.2.1) tout en accentuant l'importance d'y porter une attention didactique.

Dans la finalité non seulement de réduire le nombre d'erreurs à l'écrit mais aussi d'amener l'apprenant à comprendre le fonctionnement de la langue en tant que système (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 2015), la P sub relative apparaît comme un objet d'enseignement clé

en permettant de solliciter et d'articuler de manière systémique de nombreux concepts grammaticaux fondamentaux (Chartrand, 2012; voir section 1.2.3). Or, les travaux de recherche menés en classe ont montré, à travers des observations, les nombreux défis qui résident dans son enseignement et son apprentissage (Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Boivin 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Dolz et Schneuwly, 2009; voir section 1.2.4). Bien qu'ayant permis de dégager plusieurs propositions didactiques, aucune des recherches sur l'enseignement de la P sub relative en classe de français recensées ne comporte la mise en œuvre d'une intervention didactique susceptible de favoriser l'apprentissage de cette structure syntaxique en vue de contribuer à diminuer le nombre d'erreurs syntaxiques dans les textes.

Dans le domaine plus large de l'enseignement de la grammaire, plusieurs dispositifs visant à réduire les erreurs dans les textes, tels que l'Atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot; Haas, 1999) et le Groupe de révision rédactionnelle (Lafontaine et Blain, 2010), se fondent sur le travail en groupe et sur les interactions verbales entre élèves. Ces dispositifs visent cependant les erreurs orthographiques et ne sont pas conçus ni utilisés empiriquement pour réduire le nombre d'erreurs syntaxiques.

Fondée notamment sur le principe d'incitation aux interactions verbales, la coopération s'est imposée comme une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage (e.g. Johnson et Johnson, 2009; Puzio et Colby, 2013; voir section 1.4). Les travaux empiriques de Lonning (1993) et de Krol *et al.* (2004) ont mis en lumière l'intérêt du cadre pédagogique de la coopération pour faire émerger des interactions verbales fructueuses en termes d'apprentissage (voir section 1.4). Cependant, à notre connaissance, aucune recherche n'a investigué les effets sur les erreurs syntaxiques en écriture de l'enseignement d'une structure syntaxique, telle que la P sub relative, qui se fonde sur la coopération pédagogique.

Ainsi, notre question de recherche est la suivante : *une intervention didactique basée sur la coopération pour enseigner la syntaxe peut-elle contribuer à l'amélioration de la compétence à écrire des élèves ?*

Chapitre 2. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de cette thèse s'organise en cinq grandes sections. Les quatre premières, soit 2.1 *Situation d'écriture et révision*; 2.2 *Phrase subordonnée relative*; 2.3 *Didactique de la grammaire et de l'écriture*; 2.4 *Coopération*, visent à présenter, à expliquer et à articuler des éléments et concepts pertinents en regard du problème général et de la question de recherche formulés au terme du chapitre 1 (section 1.5). De manière plus spécifique, les sections 2.3 et 2.4 comportent la formulation de cinq principes didactiques dont la mise en œuvre en classe serait susceptible de favoriser l'apprentissage de la grammaire, dont celui de la phrase subordonnée (P sub) relative, et la mobilisation de connaissances grammaticales en situation d'écriture en vue de réduire le nombre d'erreurs syntaxiques dans les textes. Le chapitre culmine avec la section ultime de *Synthèse des principes retenus et objectifs de recherche* (2.5).

Dans la problématique, nous avons montré une préoccupation pour le développement de la compétence à écrire des élèves (notamment 1.5 *Problème général et question de recherche*). Dans une perspective didactique, la compétence à écrire est définie comme la « capacité que démontre l'élève [...] à sélectionner l'information pertinente, à assurer l'organisation et la cohérence de son texte, à utiliser les unités grammaticales et lexicales ainsi qu'à orthographier convenablement, en ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale » (MÉLS, 2008: 4). Du point de vue de la psychologie cognitive, la compétence à écrire renvoie à une gestion efficace des processus cognitifs en jeu dans la situation d'écriture, et le développement de cette compétence chez l'élève, au développement d'une « expertise » chez le scripteur (e.g. Bereiter et Scardamalia, 1987; Alamargot et Chanquoy, 2004; Becker, 2006). La section suivante (2.1) vise à mieux comprendre le déroulement des processus cognitifs en jeu dans la situation d'écriture.

2.1 Situation d'écriture et révision

Dans le domaine de la psychologie cognitive, le processus d'écriture a fait l'objet de plusieurs modélisations au cours des dernières décennies. Recourant à la méthode d'analyse de protocoles verbaux (« thinking-aloud protocol », voir Hayes et Flower, 1980), plusieurs

auteurs de ces modèles se sont fondés sur les verbalisations de scripteurs novices et experts produites en cours de rédaction en vue de décrire les processus cognitifs qui ont cours, les structures cognitives sollicitées et les ressources mises à profit.

Les premiers modèles se sont intéressés à décrire les processus cognitifs de base selon lesquels s'organise le processus d'écriture (Becker, 2006). Par exemple, ceux de J. R. Hayes et L. Flower (Hayes et Flower, 1980; Flower et Hayes, 1981) ont décrit l'activité d'écriture selon trois grandes phases (ou processus), la planification (« planning »), la mise en texte (« translating »²⁹), et la révision (« reviewing »), qui prennent place de manière récursive. Bereiter et Scardamalia (1987) ont, pour leur part, proposé deux modèles en vue de distinguer les processus qui caractérisent l'écriture de texte chez le scripteur novice (« knowledge-telling model ») et l'écriture de texte chez le scripteur expert (« knowledge-transforming model »). Plus récemment, les contributions de Kellogg (e.g. 1996) ont mis à l'avant-plan le rôle de la mémoire de travail dans le processus d'écriture. Aussi, des modèles (Hayes, 1996, 2004) et des travaux théoriques (Allal, Chanquoy et Largy, 2004; Roussey et Piolat, 2005; Heurley, 2006) se sont intéressés de manière plus particulière à la phase de révision dans le processus, établie comme lieu privilégié d'amélioration du texte (Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986; Hayes, 1996, 2004).

L'amélioration du texte dans sa dimension linguistique passant notamment par l'utilisation des connaissances grammaticales, nous envisageons qu'il est possible d'amener les élèves à réduire leurs erreurs grammaticales en intervenant soit lors de la mise en texte, lorsque les processus liés à la mobilisation de connaissances grammaticales sont automatisés, soit lors de la révision du texte, avec une mobilisation contrôlée des connaissances pertinentes (voir section 2.1.2). Le processus de mise en texte n'ayant pas fait, à notre connaissance, l'objet d'une modélisation, nous adoptons ici un modèle qui décrit de manière spécifique le processus (ou « phase ») de révision. Il s'agit du modèle de Hayes décrit d'abord en 1996, de manière intégrée au processus d'écriture, puis repris en 2004 en vue d'examiner les conditions qui initient l'activité de révision (*What triggers revision?*, Hayes, 2004). Ce modèle présente

²⁹ Certains auteurs font une traduction plus littérale du terme « translating » en parlant de la phase de « traduction » (e.g. Heurley, 2006)

certains avantages pour nous : il intègre explicitement les connaissances sur la langue (stockées en mémoire à long terme), dont font partie les connaissances grammaticales, et envisage la révision non pas comme un processus élémentaire (vs. Hayes et Flower, 1980), mais plutôt comme un processus complexe et composite qui comprend des processus plus élémentaires, soit l'interprétation du texte, la réflexion et la production du texte. Il permet également, comme nous le verrons, une articulation avec le concept d'activités métalinguistiques en prévoyant une structure de contrôle.

Le modèle d'écriture de Hayes (1996), dans lequel s'inscrit le modèle de révision, comporte deux grandes composantes : l'environnement de la tâche et l'individu. L'environnement de la tâche regroupe l'environnement social et l'environnement physique qui agissent en proposant certaines potentialités, par exemple le médium employé pour la rédaction (« the composing medium »), mais également en imposant certaines contraintes au scripteur, par exemple en lien avec le(s) destinataire(s) (« the audience »). La composante de l'individu est celle qui occupe le plus d'espace dans la représentation graphique du modèle (figure 1.3, Hayes, 2004 :4), mais aussi dans la description faite du processus d'écriture par le chercheur. Elle englobe les sous-composantes de la motivation et de l'affect³⁰, des processus cognitifs et des structures cognitives engagées dans le processus d'écriture. Les processus cognitifs et les structures cognitives font partie intégrante du modèle de révision, que nous décrivons plus avant.

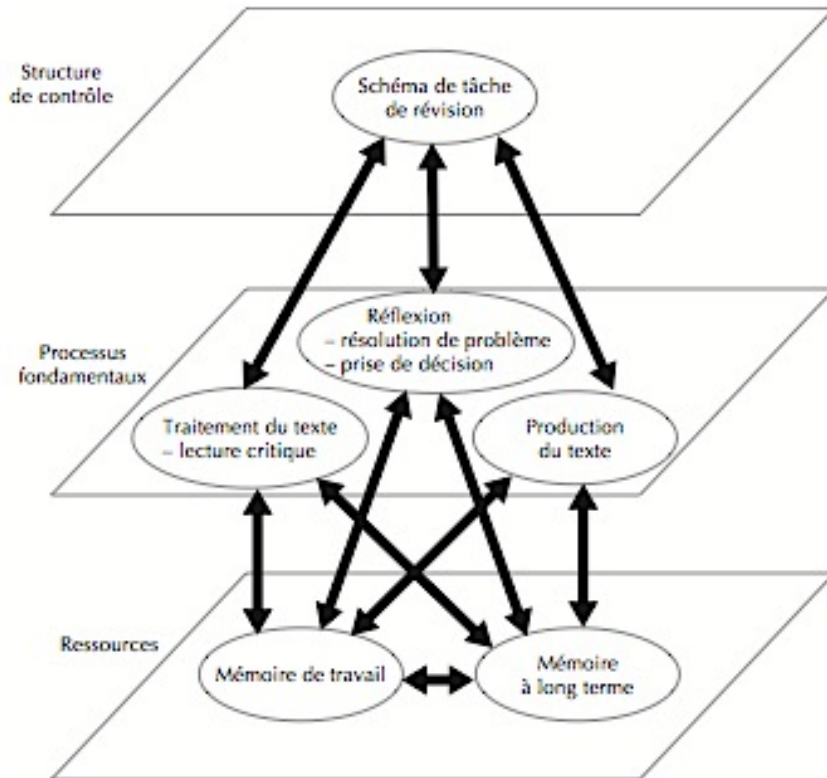
2.1.1 Modèle de révision (Hayes, 1996, 2004)

Avant de procéder à la description du fonctionnement et des composantes du modèle, la figure 1 présente le schéma par lequel le modèle est représenté (Hayes, 1996, 2004)³¹.

³⁰ La composante de la motivation et de l'affect inclut les buts (« goals »), les prédispositions (« predispositions »), les croyances et attitudes (« beliefs and attitudes ») et l'estimation des coûts et des bénéfices (« cost/benefit estimates »).

³¹ Le schéma présenté à la figure 1 consiste en la traduction du modèle proposée par Heurley (2006) telle qu'elle se retrouve également chez Roussey et Piolat (2005).

Figure 1. Modèle de révision de Hayes (1996, 2004)



Procédons à la présentation du modèle de révision de bas en haut en décrivant d’abord les ressources de la mémoire à long terme (« *long term memory* ») et de la mémoire de travail (« *working memory* »). La mémoire à long terme est une structure cognitive servant au stockage permanent d’informations de différentes natures ayant déjà fait l’objet d’un traitement: des schémas de la tâche de révision; des connaissances sur le sujet; des connaissances sur le destinataire; des connaissances sur le genre textuel; des connaissances sur la langue. En ce qui a trait aux schémas de la tâche de révision, Hayes (1996) les envisage comme « *un ensemble de connaissances, acquises à travers la pratique, qui est utile pour réaliser la tâche et qui est récupéré comme une unité (« *unit* ») quand les indices indiquent que la pertinence du schéma est perçue (p. 16, notre traduction).*

La mémoire de travail est une structure cognitive servant au stockage temporaire d'informations provenant des systèmes sensoriels, et plus fondamentalement à la gestion des interactions entre les structures et les ressources du système cognitif. Fondée sur le modèle général de la mémoire de travail de Baddeley (1986), la mémoire de travail telle que décrite dans le modèle regroupe trois structures : la boucle phonologique (« phonological loop »), le calepin (ou « bloc-notes », Roussey et Piolat, 2005) visuo-spatial (« visual/spatial sketchpad ») et l'administrateur central. La boucle phonologique et le calepin visuo-spatial stockent respectivement les informations codées sous forme phonologique, et sous forme spatiale ou visuelle, mais ce, pour un temps limité. Pour ce qui est de l'administrateur central, il est décrit comme une structure de contrôle qui assume un rôle fondamental : celui de gérer le déroulement de toutes les opérations cognitives et de rendre disponibles pour chacune les ressources nécessaires aux traitements opérés par ces différents composants (Hayes, 1996; Roussey et Piolat, 2005). Comme le soulignent plusieurs auteurs, les capacités de la mémoire de travail sont toutefois limitées, c'est pourquoi elle est sujette à la surcharge cognitive (e.g. Gombert, 1990; Roussey et Piolat, 2005; Kellogg, 2008).

En lien avec le deuxième niveau du modèle de révision, Hayes (1996, 2004) distingue trois processus fondamentaux en jeu: la compréhension du texte («text processing»), le raisonnement («reflection») et la production de texte («text production»). La compréhension du texte consiste essentiellement en la lecture critique («critical reading») du texte produit avec pour objectif principal la détection d'éventuels problèmes auxquels apporter des corrections. Le raisonnement («reflection») se matérialise généralement par la résolution de problème ou la prise de décision en regard de la question soulevée. Ce raisonnement débouche généralement sur le troisième et dernier processus, celui de la production de texte, qui vise à actualiser sous forme de correction la ou les décisions prises en vue de résoudre le problème détecté plus tôt. L'auteur du modèle note que ces processus ne se présentent pas de façon linéaire lors de la révision du texte et qu'ils sont récursifs, c'est-à-dire qu'ils peuvent être répétés.

Alors que la mémoire de travail a été identifiée au premier niveau comme la structure cognitive qui assume de manière générale la gestion des processus et des ressources du

système cognitif, Hayes (1996, 2004) prévoit au niveau supérieur de son modèle une structure de contrôle (« control structure »). Se représentant la tâche sous la forme d'un schéma construit à l'aide des ressources de la mémoire à long terme, cette structure mobilise les fonctionnalités de la mémoire de travail dans un but bien précis: l'amélioration du texte. La structure de contrôle s'applique donc à réaliser les tâches identifiées comme nécessaires à l'atteinte de ce but, par exemple celles liées à la lecture critique du texte. Aussi, des sous-buts attentionnels (« attentional subgoals ») sont définis, par exemple, porter une attention spécifique à la syntaxe des phrases complexes. Pour l'atteinte du but général (l'amélioration du texte) et des sous-buts définis, la structure de contrôle fait appel aux ressources identifiées comme pertinentes, par exemple les stratégies de détection d'erreurs et les connaissances sur la syntaxe des phrases complexes stockées en mémoire à long terme.

En somme, comme le souligne Heurley (2006), le modèle de révision de Hayes (1996, 2004) envisage la révision de texte non pas comme un processus de base tel que l'envisageaient d'autres modèles (e.g. Hayes et Flower, 1980) ni comme un processus de modification du texte existant (e.g. Bereiter et Scardamalia, 1987), mais comme un processus composite au sein duquel plusieurs sous-processus auront cours et pour lequel différentes ressources seront sollicitées. La révision est ainsi conçue comme une composante du contrôle de la production écrite à part entière (Heurley, 2006; Roussey et Piolat, 2005; Hayes, 1996). C'est précisément le contrôle que la révision requiert qui explique son coût cognitif très élevé (*ibid*), et également les risques de surcharge cognitive qui y sont inhérents (e.g. Gombert, 1990; Roussey et Piolat, 2005; Kellogg, 2008).

2.1.2 Mobilisation des connaissances grammaticales, activités métalinguistiques et habiletés métalinguistiques

De nombreux auteurs discutent de l'importance de contribuer à réduire la charge cognitive pendant la tâche d'écriture, et plus spécifiquement pendant la révision. L'automatisation des processus du scripteur, dont ceux d'accès aux connaissances grammaticales, est identifiée comme une piste de solution incontournable au problème de surcharge cognitive (Hayes et Flower, 1980; Gombert, 1990, 1991; Roussey et Piolat, 2005; Kellogg, 2008). En effet, l'automatisation des processus permettrait d'alléger le coût cognitif lié aux opérations de

révision guidées par des sous-buts de détection et de correction d'erreurs linguistiques, ce qui incombe autrement à la mémoire de travail lorsque les processus ne sont pas automatisés : « The present model assumes that all of the processes have access to working memory and carry out all *nonautomated* activities in working memory. » (Hayes, 1996: 8; notre mise en emphase). Les connaissances grammaticales, dont est tributaire l'adéquation du texte à la norme linguistique, sont donc effectivement mobilisées, et ce, à un coût cognitif peu élevé si les processus en jeu dans leur mobilisation sont automatisés. Ceci contribue à libérer la mémoire de travail permettant au scripteur d'effectuer d'autres opérations, liées par exemple à des sous-buts d'amélioration de la structure du texte ou de son adéquation au destinataire, opérations qui caractérisent les comportements du scripteur expert (Bereiter et Scardamalia, 1987; Gombert, 1990; Alamargot et Chanquoy, 2004).

Qu'est-ce que l'automatisation? Comment le scripteur parvient-il à automatiser ses processus, dont ceux liés à la mobilisation des connaissances grammaticales? Par opposition à un processus « contrôlé », un processus « automatisé » ne requiert pas de traitement en mémoire de travail, ce qui explique son coût cognitif peu élevé, sa rapidité d'exécution et la possibilité qu'il se déroule en parallèle à d'autres processus (Fayol et Got, 1991). Un processus automatisé demeure accessible à un traitement conscient et contrôlé en mémoire de travail « si la situation l'impose ou si un obstacle survient pendant la rédaction » (Gombert, 1990 : 218). Si le processus automatisé demeure accessible à l'analyse et au contrôle, c'est qu'il est précisément le *fruit* du développement d'habiletés d'analyse et de contrôle, dites *habiletés métalinguistiques* (définies plus avant dans cette section); plus spécifiquement, l'automatisation de processus linguistiques consisterait en la finalité même du développement métalinguistique. En effet, selon le modèle du développement métalinguistique de Gombert (1990) ³² basé sur celui de Karmiloff-Smith (1985), l'apprenti scripteur parvient à l'automatisation de processus linguistiques en conduisant des activités métalinguistiques

³² Le modèle de développement métalinguistique de Gombert (1990) comporte quatre stades : (1) l'acquisition des premières habiletés linguistiques ; (2) l'acquisition de la maîtrise épilinguistique ; (3) l'acquisition de la maîtrise métalinguistique ; (4) l'automatisation des métaprocessus.

fréquentes et productives: « En fait, se trouvent automatisés les fonctionnements métalinguistiques ayant été répétés fréquemment de manière efficace. » (p. 248)³³ L'auteur définit les activités métalinguistiques comme un « sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant (1) les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; (2) les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). » (Gombert, 1990 : 27). En d'autres mots, il s'agit d' « activités de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers, qui permettent leur étude ou leur contrôle en situation de production » (Delcambre, 2010 : 127). Les activités métalinguistiques, telles qu'entendues dans le cadre de ce travail, sont des processus ou actions se déroulant dans les structures cognitives du sujet, et se distinguent en ce sens des « activités d'apprentissage », soit des tâches dont la réalisation pourrait sous-tendre d'éventuelles activités métalinguistiques.

Les activités métalinguistiques se distinguent des activités linguistiques en ce sens que la langue n'y est plus seulement envisagée comme moyen de communication naturel mais comme objet dont on peut faire l'étude et la manipulation (Roy *et al.*, 1995; Delcambre, 2010). Gombert (1990) réfère d'ailleurs au concept chomskien de « compétence linguistique » pour distinguer l'intuition linguistique, qui se traduit par un usage du langage visant l'échange de significations, de la « compétence métalinguistique », qui s'actualise par la réflexion consciente et l'action délibérée sur le langage: « La compétence linguistique n'exige en aucun cas que l'individu soit capable d'explicitier les règles qu'il suit lorsqu'il parle ou lorsqu'il est en position d'auditeur. » (Gombert, 1990 : 23). Cette citation met en relief le caractère « explicitable », verbalisable, des observations linguistiques faites comme manifestation tangible de la prise de conscience, qui apparaît d'ailleurs chez certains comme une condition même des activités métalinguistiques, par exemple chez Roy, Lafontaine et Legros (1995) :

³³ Notons que Gombert propose, en 2006, quelques modifications à son modèle de 1990 en statuant que le développement des habiletés épilinguistiques, qui découle de l'apprentissage implicite de la langue, ne cesse pas au moment où apparaissent les premières habiletés métalinguistiques, fruits de l'apprentissage explicite, mais perdure en parallèle. En lien avec cette complémentarité des processus développementaux, il ajoute que l'automatisation pourrait résulter également du développement d'habiletés épilinguistiques (Gombert, 2006).

« [l'activité métalinguistique] est consciente et se manifeste totalement ou partiellement par des verbalisations. » (p. 33) Ces verbalisations peuvent par exemple prendre la forme d'explications, de manipulations ou de reformulations (Chartrand, 1998; Grossman, 1998; Fisher et Nadeau, 2014) portant sur un matériau linguistique le plus souvent écrit (Gombert, 1990, 1991).

Aussi, dans le cadre de ces comportements verbaux, le métalangage est étroitement lié aux activités métalinguistiques et les relations que ces deux réalités entretiennent sont « complexes » (Delcambre, 2010 : 127). Le métalangage est défini comme le « répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase » (*ibid*). Pour reprendre les mots de Barth (1987/2004), le métalangage regroupe un ensemble « d'étiquettes » dont on se sert pour référer à des concepts linguistiques (voir section 2.3.4). Or, l'usage de ces étiquettes constitue pour plusieurs un outil qui permet de réfléchir sur le langage, de supporter la mise à distance et l'objectivation inhérente à toute activité métalinguistique (Chartrand, 1998; Canelas -Trevisi, 1998; Grossman, 1998³⁴). Pour certains même (Gombert, 1990, 1991³⁵), il n'y a pas d'activités métalinguistiques sans métalangage, tout comme « Un concept n'a pas d'existence sans un mot pour le désigner. » (Fisher et Nadeau, 2014 : 176)

Comme les activités linguistiques, les activités dites « épilinguistiques » sont également à dissocier des activités métalinguistiques, bien qu'elles puissent s'y apparenter. Il s'agit de comportements précoces manifestant un début d'articulation entre elles des connaissances

³⁴ Le terme « activités métalangagières » est utilisé par certains auteurs (e.g. Grossman IN J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.) 1998. *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1er mars 1997)* comme équivalent à celui « d'activités métalinguistiques ».

³⁵ Dans la première édition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (IN Reuter (dir.), 2007), Delcambre considère également les concepts de métalangage et d'activités métalinguistiques comme des synonymes: «la construction du métalangage n'est vraisemblablement pas dissociable des activités métalinguistiques (les activités de définition, de reformulation, d'explicitation du sens des mots, etc.) qui, elles-mêmes, sont étroitement liées aux situations disciplinaires.» (p. 128). Cette remarque est modifiée dans l'édition suivante (2010) à laquelle nous référons le plus souvent ici.

linguistiques implicites accumulées au fil de l'exposition au langage oral et de sa pratique (Karmiloff-Smith, 1985; Gombert, 1990, 2006; Roy *et al.*, 1995). Au stade de maîtrise épilinguistique, qui précède le stade de maîtrise métalinguistique (Gombert, 1990; Brossard, 1994; Roy *et al.*, 1995), l'enfant, exposé et réceptif à une multitude de formes et de structures linguistiques accessibles dans le réel, commence à se constituer non pas des règles, mais des contextes prototypiques de référence. Gombert synthétise bien ces distinctions entre activités métalinguistiques / activités épilinguistiques en notant pour ces dernières: « (...) le niveau faible, et souvent non spécifiquement linguistique, des connaissances qu'elles supposent (Kolinsky, 1986); le manque d'intentionnalité (Hakes, 1980); et l'imbrication dans des contextes situationnels riches (Boutet et coll., 1983; Hickmann, 1985; Lefebvre-Pinard, 1985; Vygotsky, 1934) » (p. 233). En somme, les activités métalinguistiques se distinguent de celles linguistiques puis de celles épilinguistiques de par le stade avancé de développement métacognitif qui les caractérise.

Alors que les *activités métalinguistiques* sont envisagées comme des processus cognitifs invisibles, la notion d'*habiletés métalinguistiques* réfère aux manifestations observables du déroulement d'activités métalinguistiques; elles en sont le reflet (« a reflection », Bialystok, 1986 : 498) ³⁶. En cohérence avec les composantes de réflexion et de production comprises dans la définition « d'activités métalinguistiques » adoptée, la notion « d'habiletés métalinguistiques » comporte deux composantes, la composante d'analyse de connaissances linguistiques (« the analysis of linguistic knowledge », Bialystok, 1986) et celle du contrôle du traitement linguistique (« control of linguistic processing »; *ibid*). La composante de l'analyse correspond au niveau d'explicitation (« explicitness », Simard, Foucambert et Labelle, 2013) des connaissances requis pour accomplir une tâche, ce qui se vérifie par la verbalisation de ces connaissances: « The more implicit (unconscious and unavailable for verbal report) the language knowledge, the less analysed it is and the more explicit (conscious and available for

³⁶ La notion d'habileté renvoie pour nous au terme anglais « ability » et non à celui de « skill ». Gombert (1990), qui préfère parler de « capacité métalinguistique », établit une distinction entre ces deux termes, la notion d'*habileté* au sens de « skill » désignant pour lui une mobilisation « plus ou moins automatique sans réflexion ni décision délibérées de la part du sujet » et celle de *capacité* (« ability ») à une mobilisation des connaissances délibérée et réfléchie (p. 21).

verbal report) the language knowledge, the more analysed it is. » (Simard *et al.*, 2013 : 48). La composante du contrôle correspond « au niveau d'attention requis pour extraire l'information pertinente et l'intégrer en temps réel » (Simard *et al.*, 2013; notre traduction).

Pour mener des études sur le développement des habiletés métalinguistiques, incluant les habiletés métasyntaxiques (Gombert, 1990; Simard *et al.*, 2013³⁷), les psycholinguistes proposent à des sujets enfants, adolescents et plus rarement adultes (De Pinto et El Euch, 2015), différentes tâches ayant pour objectif général de « focaliser l'attention du sujet sur la forme plutôt que sur le contenu de l'énoncé (...) » (Cupples et Holmes, 1992, cité par Gaux et Gombert, 1999: 51). Parmi les plus connues et utilisées dans une perspective développementale, on retrouve les tâches de jugement de grammaticalité (Hakes, 1980; Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999; De Pinto et El Euch, 2015), celle d'explicitation (Hakes, 1980; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999; De Pinto et El Euch, 2015) et celle de correction d'énoncés agrammaticaux (Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999). En quoi consistent ces tâches? Quelles habiletés les études ont-elles permis d'observer chez les sujets selon différents stades du développement métalinguistique?

La tâche du jugement de grammaticalité consiste à demander à l'enfant de déterminer si un énoncé, généralement soumis oralement, est grammaticalement correct ou non, en d'autres mots « si on [peut] le dire comme ça [...] » (Gaux et Gombert, 1999 : 54). Comprenant une telle tâche, l'étude de Hakes (1980), menée auprès d'enfants ($n=100$) de cinq groupes d'âge (4, 5, 6, 7 et 8 ans), montre que les taux de jugement erroné baissent systématiquement d'un groupe d'âge à l'autre. Chez Bialystok (1986), qui a proposé une tâche de ce type à des enfants de 5, 7 et 9 ans ($n=119$), les résultats indiquent également que l'habileté à juger de la grammaticalité d'énoncés est significativement améliorée d'un groupe d'âge à l'autre. Dans les deux études, les résultats montrent par ailleurs qu'il est systématiquement plus difficile pour les enfants des différents groupes d'âge de porter un jugement correct sur des énoncés

³⁷ Les habiletés métasyntaxiques, définies comme des habiletés « (...) à réfléchir sur les aspects syntaxiques du langage (mots, catégories grammaticales, règles gouvernant leur combinaison) ainsi que l'habileté à les contrôler et à les manipuler délibérément. » (Simard *et al.*, 2013 : p. 19, notre traduction), consistent en une catégorie spécifique d'habiletés métalinguistiques (Gombert, 2000; Bialystok, 2001; Simard *et al.*, 2013).

dits « déviants » que sur des énoncés corrects au plan grammatical. Réalisée auprès d'enfants un peu plus vieux (12 ans et 3 mois en moyenne), la tâche de jugement grammatical est, dans l'étude de Gaux et Gombert (1999), une des mieux réussies alors que les sujets ($n=83$) y atteignent des performances « plafond » (99,1% de taux de réussite pour les items liés à l'ordre des mots). Pourtant, la tâche de jugement de grammaticalité prise isolément soulève une certaine controverse parmi les chercheurs, plusieurs doutant ouvertement de son caractère métalinguistique (e.g. Gaux et Gombert, 1999; Bialystok, 2001). Le jugement de grammaticalité est tantôt un comportement, non pas métalinguistique, mais plus précocement épilinguistique (Gombert, 1990), tantôt le reflet d'une « compétence linguistique » au sens entendu par Chomsky : « For Chomsky, at least, [the judgment of grammaticality] is simply part of native speaker competence. » (Bialystok, 2001 : 173)., puisque « [c]e jugement peut être porté sur la base d'une réflexion grammaticale mais [...] également [...] à partir de connaissances tacites ou d'informations sémantiques. » (Gaux et Gombert, 1999 : 46).

Les raisons ou critères invoqués pour rejeter un énoncé pouvant être davantage évocateurs du développement métalinguistique que le jugement en soi, des chercheurs proposent en complément à la tâche de jugement une tâche dite « tâche d'explicitation » (Gaux et Gombert, 1999), en sollicitant une justification de la part du sujet dans les cas où l'enfant rejette l'énoncé (Hakes, 1980; De Pinto et El Euch, 2015). Il appert que les jeunes enfants se fondent d'abord sur des critères d'acceptabilité sémantique pour déterminer si un énoncé est correct sans égard à l'ordre des mots: « (...) si l'enfant peut donner du sens à l'énoncé, il l'accepte, sinon, il le rejette » (Gombert, 1990 : 62). Bien que les jugements d'agrammaticalité basés sur la signification y soient encore dominants à 6 ou 7 ans, l'étude de Hakes (1980) montre une baisse, d'un groupe d'âge à l'autre, du recours à des justifications liées au contenu sémantique de l'énoncé, tel que le déni de la réalité rapportée (*Yesterday, Daddy painted the fence.* – « Silly. Daddies don't paint fences, they paint walls. », p. 79) ou la désapprobation morale (*The boy hit.* - « Bad, because you're not supposed to hit people. », *ibid*). En contrepartie, le chercheur observe une hausse du recours aux critères syntaxiques pour fonder son jugement d'agrammaticalité d'un groupe d'âge à l'autre, et ce, pour les deux catégories de critères syntaxiques (ordre des mots; règles de sous-catégorisation), avec un bond particulièrement élevé entre 4 et 5 ans. Le développement sur le plan du jugement

grammatical sera donc marqué non seulement par une habileté accrue à juger correctement du caractère grammatical d'un énoncé, mais aussi par une centration accrue sur les aspects syntaxiques de l'énoncé pour porter ce jugement, se manifestant notamment par une plus grande « sensibilité à l'ordre des mots » (Gombert, 1990 : 63).

Aussi utilisée par plusieurs chercheurs (Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999; De Pinto et El Euch, 2015), la tâche de correction d'énoncés agrammaticaux requiert du sujet qu'il transforme un énoncé soumis oralement, ou qu'il le « manipule » en quelque sorte, en vue d'en proposer une version exempte d'erreur. Dans l'étude de Bialystok (1986), les scores moyens augmentent de manière significative et passent de 3,46 (5 ans) à 7,73 (7 ans) puis à 9,33 sur 12 points (9 ans). En comparaison avec la tâche de jugement, les résultats à la tâche de correction sont tout de même significativement plus bas aux trois groupes d'âge, ce qui indiquerait une demande plus élevée de cette dernière tâche au plan des habiletés métalinguistiques pour la composante « analyse ». Gaux et Gombert (1999) appuient cette comparaison tout en proposant des nuances selon le type d'anomalies contenues dans les items : « [...] *la tâche de correction requiert en général une plus grande analyse des connaissances syntaxiques que celle de jugement, et ce, en particulier lorsque l'anomalie est perceptible. Lorsque l'anomalie est peu perceptible, comme c'est le cas pour les agrammaticalités n'affectant qu'un morphème, les enfants corrigeraient plus fréquemment la phrase automatiquement sans réfléchir à sa structure. En revanche, lorsque l'anomalie est plus perceptible, comme c'est le cas pour les phrases dont l'ordre des mots est perturbé, la prégnance de l'agrammaticalité focaliserait l'attention des élèves sur la forme plutôt que sur le contenu.* » (p. 48) Aussi, de la même manière que pour la tâche de jugement, une large part des reformulations proposées à la tâche de correction viseraient, en bas âge, la sémantique de l'énoncé pour se porter plus tard sur la syntaxe, par exemple en rétablissant l'ordre des mots ou des syntagmes (Gleitman et al., 1972 et de Villiers et de Villiers, 1972, rapportés par Gombert et Gaux, 1999). Montrant des résultats presque aussi élevés que ceux obtenus à la tâche de jugement, l'étude à caractère méthodologique de Gaux et Gombert (1999) mène les auteurs à conclure que cette tâche, à l'instar de celle de jugement, « (...) serait réalisée à partir d'une connaissance implicite permettant à l'élève de produire l'énoncé correctement. » (p. 68), et ne permettrait donc pas de solliciter (strictement) des habiletés métalinguistiques.

Nous aurions aimé présenter des résultats en lien avec la tâche de répliation d'erreurs sur des énoncés grammaticaux utilisée dans certains travaux empiriques (Gaux et Gombert, 1999; Simard *et al.*, 2013) et reconnue comme mobilisant des habiletés métalinguistiques de niveau assez élevé (Gaux et Gombert, 1999). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a utilisé à ce jour la tâche de répliation d'erreurs en vue de comparer les performances des sujets selon différents groupes d'âge dans une perspective développementale.

Le tour d'horizon des résultats empiriques à des tâches visant à solliciter les habiletés métalinguistiques met en lumière certaines tendances fortes dans le développement des habiletés métalinguistiques selon les différents groupes d'âge étudiés : meilleure habileté à juger de la grammaticalité d'énoncés; meilleure habileté à appuyer ses jugements sur des critères proprement grammaticaux; meilleure habileté à corriger des énoncés erronés au plan grammatical. Aussi, les enfants semblent d'abord développer leur habileté à formuler un jugement de grammaticalité correct, puis l'habileté à corriger un énoncé agrammatical, pour enfin déployer celle à expliquer son jugement ou sa correction en se fondant sur un ou des critère(s) syntaxique(s). Par ailleurs, la description des tâches et des remarques à caractère méthodologique mettent en lumière quelques-uns des défis que comporte l'étude des habiletés métalinguistiques. S'en dégage entre autres l'intérêt de solliciter non seulement une « action » (jugement, correction), mais une justification (ou explication), comme l'ont fait plusieurs chercheurs (Hakes, 1980; Simard *et al.*, 2013; De Pinto et El Euch, 2015) afin de mettre au jour les raisons ou critères sur lesquels se base cette action. Ces explications apparaissent cruciales pour juger du degré métalinguistique des habiletés déployées dans la tâche, puis pour évaluer l'évolution qui se produit entre deux ou plusieurs moments du processus de développement.

Enfin, les potentialités mais également les limites liées à chacune des tâches démontrent l'intérêt de combiner ces tâches métalinguistiques entre elles et même avec des tâches plus proprement linguistiques (de compréhension et/ou de production) à l'instar d'autres dispositifs (Hakes, 1980; Simard *et al.*, 2013; De Pinto et El Euch, 2015). Cette combinaison de tâches permet non seulement de pallier les limites des tâches prises isolément, mais plus encore de mettre en relation le développement des différentes habiletés métalinguistiques entre elles et

avec les habiletés linguistiques, ce qui a permis à Hakes (1980) d'observer de fortes corrélations entre les tâches selon les groupes d'âge, puis de conclure à l'existence d'un « dénominateur commun » sous-jacent aux différentes performances observées: « *As it is, [the obtained intertask correlations] provide rather compelling evidence that there is some common denominator underlying performances on the several metalinguistic tasks.* » (p. 92). En combinant des tâches sollicitant les habiletés syntaxiques (en lecture) et des tâches visant des habiletés métasyntaxiques, puis en proposant un modèle statistique qui met en lien les résultats obtenus à ces tâches, Simard et ses collègues (2013) sont en mesure de conclure que les sujets s'appuient significativement sur leurs habiletés métalinguistiques en syntaxe pour réaliser les tâches de compréhension en lecture sollicitant des habiletés syntaxiques.

2.2 Phrase subordonnée relative

Ayant approfondi à la section précédente la situation d'écriture en tant que lieu de réinvestissement des connaissances grammaticales, incluant les connaissances syntaxiques, le temps est venu pour nous de nous pencher sur l'objet dont l'apprentissage nous intéresse, en l'occurrence la structure syntaxique de la phrase subordonnée (P sub) relative. Visant à décrire l'objet, cette section s'organise en trois parties : *Notion de « phrase », subordination et types de phrases subordonnées (2.2.1); Processus d'enchâssement et types de phrases subordonnées relatives (2.2.2); Outils d'analyse syntaxique et leur application pour la relative (section 2.2.3).*

Principes directeurs

Les descriptions grammaticales auxquelles nous avons puisé (e.g. Gobbe et Tordoir, 1986; Genevay, 1994; Boivin et Pinsonneault, 2008; Riegel *et al.*, 2004, 2014; Grevisse et Goose, 2008; Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2009; 2011) diffèrent parfois de manière importante dans la présentation des concepts, par exemple celui de « phrase de base » (voir section 2.2.3). Nous avons donc dû faire certains choix. Ces choix s'appuient sur trois principes directeurs : la cohérence interne, la puissance descriptive et l'adaptation de la description pour l'enseignement à la population d'élèves ciblée. D'abord, dans la perspective du fonctionnement de la langue en tant que système (voir chapitre 1, section 1.1.2), il nous

apparaît crucial que les concepts décrits, par exemple ceux de « phrase », de « phrase de base » et de « phrase subordonnée relative », s'articulent de manière cohérente en vue de rendre la description opérationnelle, ce qui sera favorisé par l'adoption d'un ensemble de définitions et d'outils s'appuyant sur des critères syntaxiques (Boivin, 2012; Elaouf, 2014). Ensuite, comme toute description grammaticale, nous visons à ce que notre description comporte une certaine puissance descriptive, c'est-à-dire qu'elle permette d'appréhender le plus grand nombre de réalités linguistiques, ici surtout relatives à des structures syntaxiques. Nous prônerons ainsi exhaustivité et complétude dans notre description, des types de pronoms relatifs par exemple (voir section 2.2.2), tout en misant sur la présentation des régularités, et non des cas exceptionnels, de la langue ((Nadeau et Fisher, 2006). Enfin, comme nous l'avons annoncé dans le chapitre 1 (*Problématique*), nous nous intéressons à l'apprentissage de la phrase subordonnée relative par des élèves du secondaire, et il importe que nos choix reflètent la prise en compte de cette population d'élèves. Ainsi, lors de divergences de description entre savoirs plus proches des « savoirs savants » et descriptions relevant des « savoirs à enseigner », comme c'est le cas pour les acceptions du concept de « phrase subordonnée » (voir section 2.2.1), nous privilégierons des descriptions relevant des savoirs à enseigner telles que celle de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999/2011), et celles du Programme de formation (MÉLS, 2009) et de la Progression des apprentissages (MÉLS, 2011) en vigueur pour l'enseignement secondaire québécois.

2.2.1 *Concept de « phrase », subordination et types de phrases subordonnées*

Le concept de « phrase » est défini de manières diverses dans les descriptions grammaticales, s'appuyant parfois sur des critères sémantiques, intonatifs ou graphiques notamment (Béguelin, 2000a; Riegel *et al.*, 2004). Puisque nos choix s'inscrivent dans une conception syntaxique de la phrase tel qu'annoncé en introduction avec nos principes directeurs, nous adoptons une définition de la phrase qui s'appuie sur les fonctions syntaxiques des constituants de la phrase, c'est-à-dire sur le rôle joué respectivement par chacun des éléments au sein de la structure d'ensemble de la phrase (Riegel *et al.*, 2004 : 106). Ainsi, le concept de phrase réfère à une séquence composée minimalement d'un constituant occupant la fonction de sujet de phrase (P) et d'un constituant occupant la fonction de prédicat de P, séquence à

laquelle est parfois adjointe un constituant facultatif occupant la fonction de complément de phrase (C de P) (Grevisse et Goosse, 2008; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011; MÉLS, 2011). La fonction de sujet de phrase est généralement occupée par un groupe nominal (GN) (21) mais peut également être remplie par un pronom (22), un groupe infinitif (23) et une P sub complétive (24) (Chartrand *et al.*, 2011). La fonction de prédicat de phrase est toujours occupée par un groupe verbal (GV), c'est-à-dire ayant pour noyau un verbe conjugué et comportant souvent une ou plusieurs expansions occupant la fonction de complément direct du verbe (24), de complément indirect du verbe (21, 22) ou d'attribut du sujet (23) (*ibid*). Facultative à la phrase, la fonction de complément de phrase (C de P) peut être occupée par un groupe nominal (GN), un groupe prépositionnel (GPrép) (21), un groupe adverbial (GAdv) (23), un pronom ou par une phrase subordonnée de type complément de phrase, soit un des quatre types de P sub décrits plus avant.

- (21) Le chien joue dans les feuilles près de la maison.
 [Le chien] ^{sujet de P} [joue dans les feuilles] ^{prédicat de P} [près de la maison] ^{C de P}.
- (22) Joue-t-il toujours dans les feuilles près de la maison?
 [Joue-t-] ^{prédicat de P} [il] ^{sujet de P} [toujours dans les feuilles] ^(préd. de P) [près de la maison] ^{C de P ?}
- (23) Dernièrement, jouer dans les feuilles est un grand plaisir pour lui.
 [Dernièrement] ^{C de P}, [jouer dans les feuilles] ^{sujet de P} [est un grand plaisir pour lui] ^{prédicat de P}.
- (24) Que ce chien joue dans les feuilles ne dérange pas sa maitresse.
 [Que ce chien joue dans les feuilles] ^{sujet de P} [ne dérange pas sa maitresse] ^{prédicat de P}.

Comme le montrent les exemples ci-haut, le C de P peut se trouver en fin de phrase (21) mais également entre le sujet et le prédicat ou en tête de phrase (23). Par ailleurs, la phrase syntaxique peut être de différents types, par exemple de type interrogatif (22), et de différentes formes, par exemple de forme négative (24)³⁸.

Mis à part les propriétés liées au caractère obligatoire ou facultatif, chacun des constituants de P présente des propriétés spécifiques sur la base desquelles des manipulations syntaxiques

³⁸ On distingue généralement quatre types de phrase (déclarative, exclamative, impérative, interrogative) et quatre distinctions de forme (active vs passive; neutre vs emphatique; positive vs négative, personnelle vs impersonnelle) (Genevay, 1994; Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2009)

peuvent être appliquées en vue d'identifier lesdits constituants (Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2009; voir la section 2.2.3).

Définie en regard de ses constituants, la phrase syntaxique peut se retrouver graphiquement isolée, c'est-à-dire en commençant par une lettre majuscule et se terminant par un point; il s'agit alors d'une phrase dite « simple » (21, 22, 23). Lorsque la phrase syntaxique se trouve jointe à une ou plusieurs autres phrases simples, par exemple par la subordination (24), on parle de « phrase complexe » (Boivin et Pinsonneault, 2008; Riegel *et al.*, 2004, 2014; Grevisse et Goosse, 2008; Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2009, 2011) (24). On distingue généralement trois modes de jonctions de phrases syntaxiques qui permettent de produire une phrase (P) complexe: la coordination, la juxtaposition et la subordination (*ibid*). La coordination consiste en la jonction de P syntaxiques au moyen d'un coordonnant, le plus souvent de la catégorie des conjonctions de coordination (*et, ou, donc, mais, car, ni, or*) (25). La juxtaposition consiste à joindre deux P syntaxiques au moyen d'un signe de ponctuation tel que la virgule ou le point-virgule (26). Bien que jointes au sein d'une même P graphique, les P syntaxiques qui sont coordonnées (25) ou juxtaposées (26) conservent leur autonomie syntaxique, entretenant entre elles un rapport dit « parataxique » (Riegel *et al.*, 2014), et pourraient tout aussi bien se présenter en deux phrases graphiques (27).

(25) Le chien joue dans les feuilles, et le chat regarde le spectacle.

(26) Le chien joue dans les feuilles, le chat regarde le spectacle.

(27) Le chien joue dans les feuilles. Le chat regarde le spectacle.

Le troisième mode de jonction, la subordination, consiste à joindre deux phrases au moyen d'un subordonnant (28), pouvant provenir de différentes catégories. Dans ce cas, il s'agit non pas d'un simple assemblage, mais d'un emboîtement, ou plus précisément d'un enchâssement. S'établit alors entre les deux P syntaxiques un rapport de « dépendance » (MÉLS, 2011) qualifié « d'hypotaxique » (Riegel *et al.*, 2014); la P enchâssante (ou matrice) demeure

autonome et donc grammaticale lorsque prise isolément, mais la P subordonnée ne peut fonctionner seule (29)³⁹.

(28) Le chien joue avec les feuilles pendant que le chat regarde le spectacle.

(29) Le chien joue avec les feuilles.

*Pendant que le chat regarde le spectacle.

Dans la perspective du critère de cohérence interne, la description grammaticale adoptée prévoit comme condition à la présence d'une phrase subordonnée (relative ou autre) la présence réalisée des deux constituants obligatoires de la phrase (sujet et prédicat, voir définition du concept de « phrase » plus haut dans cette section) et d'un subordonnant (pronom relatif ou autre). Ce choix diffère de celui fait dans le cadre de certaines descriptions (e.g. Genevay, 1994; Riegel *et al.*, 2004/2014) qui incluent dans leur typologie des phrases (ou « propositions ») subordonnées, des structures qui ne remplissent pas ces conditions. C'est le cas des « subordonnées participiales » et « subordonnées infinitives », dans lesquelles le sujet n'est pas réalisé à cause du mode du verbe et le subordonnant est aussi implicite, des subordonnées considérées comme « réduites » (*ibid*). À l'instar de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (2011, 2^e éd.) et du MÉLS (2009, 2011), nous privilégions une analyse de ces structures fondée sur les groupes syntaxiques avec les concepts de « groupe participial » (GPart) et de « groupe infinitif » (GInf)⁴⁰. Ce choix nous permet non seulement une cohérence interne accrue, en harmonisant les définitions de « phrase » et de « phrase subordonnée », mais également de jouir d'une description mieux adaptée à l'enseignement à la population d'élèves ciblée, un autre principe directeur.

³⁹ Dans le cas de certaines P complexes avec P sub complétive, la P matrice est agrammaticale lorsque prise isolément (ex. : Il voit que le chien joue avec les feuilles. *Il voit.)

⁴⁰ Exemples :

- Ces feuilles mortes [trainant sur la pelouse]^{groupe participial(e)} amusent ce chien.
- Les feuilles mortes [à ramasser]^{groupe infinitif} amusent ce chien.

Quatre types de phrases subordonnées

En nous fondant sur les descriptions de Chartrand et collaborateurs (1999/2011) et du MÉLS (2009, 2011), nous distinguons ici quatre types de P sub: la P sub complétive, P sub complément de P, la P sub corrélatrice et la P sub relative. Cette catégorisation se base sur la position syntaxique généralement occupée par chacune des P sub. En vue de bien reconnaître les caractéristiques propres à la P sub qui nous intéresse plus particulièrement dans cette étude, la relative, caractérisons brièvement ces types de P sub en décrivant pour chacun la ou les positions et fonction(s) syntaxiques remplies, et le(s) subordonnant(s) utilisé(s) pour leur enchâssement.

Commençons avec la complétive. Il s'agit d'une P sub que l'on trouve généralement enchâssée dans le GV de la P enchâssante. Ainsi, la complétive agit comme complément direct (CD; 30), comme complément indirect (CI; 31) du verbe de la principale ou attribut du sujet (32). Elle est alors obligatoire, son effacement entraînant l'agrammaticalité de la P. La complétive occupe plus rarement d'autres fonctions, par exemple de complément de l'adjectif (33), sujet de phrase (34) ou complément du nom. En ce qui a trait au mot subordonnant, il s'agit le plus souvent de la conjonction « que », mais on peut aussi rencontrer des marqueurs interrogatifs (Chartrand *et al.*, 1999/2011) tels que « quand » (35). Le subordonnant n'occupe généralement pas de fonction syntaxique au sein de la P sub complétive⁴¹.

- (30) Le chien apprécie [que les feuilles soient bien sèches et volantes] ^{P sub compl}.
- (31) Le chat se méfie bien [que les énervements du chien se répercutent bientôt sur lui] ^{P sub compl}.
- (32) Mon rêve est [que le chat cesse de se méfier du chien et de ses énervements] ^{P sub compl}.
- (33) Le félin est soulagé [que son ami soit distrait par les appels de leur maitresse] ^{P sub compl}.
- (34) [Que les feuilles soient bien sèches et volantes] ^{P sub compl} facilite le ramassage.

⁴¹ Dans les cas où la complétive est introduite par un marqueur interrogatif, ce mot occupe une fonction syntaxique au sein de la P sub.

P complexe : Le chat se demande [quand le spectacle de son ami se terminera] ^{P sub compl}.

P de base : Le spectacle de son ami se terminera quand ^{modificateur du verbe/C de P (selon les analyses)}.

(35) Le chat se demande [quand le spectacle de son ami se terminera]^{P sub compl}.

Voyons maintenant la P sub complément de P (C de P). Ce type de P sub a longtemps été désignée comme « subordonnée circonstancielle » (et l'est toujours dans certaines grammaires), désignation basée sur la sémantique qui est généralement associée à cette P sub. À l'instar de Boivin et Pinsonneault (2008), nous adoptons le vocable « P sub C de P » en nous basant sur les principales propriétés syntaxiques de cette P sub, son caractère mobile et facultatif. En effet, cette P sub, comme tout groupe syntaxique occupant la fonction de C de P, peut être soit déplacée de sa position canonique en fin de P (36) à une position en tête de P par exemple (36a), soit effacée sans affecter la grammaticalité (36b). En ce qui a trait au subordonnant, il se présente sous différentes formes selon la valeur sémantique associée (temps, but, cause, conséquence, etc.; voir Boivin et Pinsonneault, 2008 : p. 147), et peut entraîner le recours au mode subjonctif pour la conjugaison du verbe de la P sub (37). Le subordonnant de la P sub C de P n'occupe pas de fonction syntaxique.

(36) Le chien joue avec les feuilles **pendant que le chat regarde le spectacle**^{P sub C de P}.

(36a) **Pendant que le chat regarde le spectacle**^{P sub C de P}, le chien joue avec les feuilles.

(36b) Le chien joue avec les feuilles.

(37) Le chien doit rentrer **pour que Jean puisse enfin ramasser les feuilles**^{P sub C de P}.

Le troisième type de P sub décrit ici est la corrélatrice, type qui se caractérise par l'établissement d'un rapport de comparaison entre les deux P syntaxiques. Cette comparaison se traduit parfois par une dépendance syntaxique de la P sub à l'adverbe de la P enchâssante, par exemple « plus », « aussi », « autrement » ou « si » (38) (Boivin et Pinsonneault, 2008). Occupant alors la fonction de C de l'adverbe (38) (ou modificateur de l'adverbe, selon une analyse différente), la P sub corrélatrice ne peut fonctionner si on efface l'adverbe dont elle dépend (38a). Nous incluons également sous le type des corrélatrices, les constructions utilisant la conjonction « comme » qui assument la fonction de modificateur de l'adjectif (39) ou de modificateur du verbe (40). La conjonction « que » ou « comme » subordonnant la P sub corrélatrice à la P enchâssante n'occupe pas de fonction syntaxique au sein de la P sub.

(38) Ce chien est *si* divertissant [que Jean le regarderait jouer pendant des heures]^{P sub corr}.

(38a) * Ce chien est divertissant [que Jean le regarderait jouer pendant des heures]^{P sub corr}.

(39) Ce chien est heureux [comme l'est un poisson dans l'eau.]^{P sub corr}.

(40) Ce chien s'excite [comme le ferait un enfant le matin des premières neiges]^{P sub corr}.

Le quatrième et dernier type de subordonnée, la P sub relative, est au cœur de notre étude. En ce qui a trait à sa position syntaxique, on retrouve la P sub relative dans le GN où elle occupe la fonction de C du nom (41, 42, 43) (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 2011; Riegel *et al.*, 2014). Sur le plan des propriétés syntaxiques, la relative est facultative et donc effaçable, bien que, sur le plan sémantique, cet effacement puisse affecter la portée du référent dans le cas de P sub relatives dites « restrictives » (43) (Béguelin, 2000b)⁴².

(41) Les feuilles [**qui** amusent le chien]^{P sub rel} chatoient sous le soleil d'automne.

(41a) P2: [**Les feuilles**]^{GN sujet de P} amusent le chien.

(42) Les feuilles [**que** le chien agite joyeusement] chatoient sous le soleil d'automne.

(42a) P2: Le chien agite [**les feuilles**]^{GN CD du verbe} joyeusement.

(43) Les feuilles [**avec lesquelles** joue le chien]^{P sub rel} chatoient sous le soleil d'automne.

(43a) P2: Le chien joue [**avec les feuilles**]^{GPrép CI du verbe}.

En ce qui a trait au subordonnant introduisant la P sub relative, il s'agit d'un pronom : le pronom relatif (PR). Le pronom est généralement considéré comme une catégorie grammaticale à part entière (Gobbe et Tordoir, 1986; Genevay, 1994; Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2009, 2011; Riegel *et al.*, 2004/2014), catégorie qui comporte cependant une caractéristique fondamentale propre qui le distingue des autres classes de mots : celle de remplacer une unité syntaxique et d'en prendre les traits morphosyntaxiques (*ibid*). Souvent assimilé d'abord à un « substitut » du groupe nominal (Riegel *et al.*, 2004/2014), le pronom a dans les faits la capacité de se substituer à des groupes syntaxiques de différentes catégories (GPrép, GAdj) et même à une phrase (Genevay, 1994; Boivin et Pinsonneault, 2008). En ce qui a trait spécifiquement au PR, il occupe la position et la fonction syntaxique d'un groupe de mots de la P syntaxique correspondant à la relative avant enchâssement (dite « P2 »; voir

⁴² La P sub relative restrictive (ou déterminative) a pour propriété sémantique de restreindre l'extension du référent désigné par son antécédent, soit le nom noyau du GN dont elle est l'expansion (Les feuilles avec lesquelles joue le chien seront bientôt ramassées.) Pour sa part, la P sub relative explicative (ou appositive) sert à apporter une explication complémentaire. Apparentée fortement à une parenthèse, cette dernière est séparée de son antécédent par un ou des signes de ponctuation (Les feuilles, avec lesquelles joue le chien, seront bientôt ramassées.)

section 2.2.2) C'est d'ailleurs sur la base de la construction et des caractéristiques du groupe syntaxique que remplace le PR que l'on détermine sa forme (QUI, QUE, DONT, OÙ, prép+LEQUEL; prép+QUI/QUOI; voir tableau I). Ainsi, le PR remplit deux rôles: celui de subordonnant d'une part, en permettant l'enchâssement de la P sub dans la P enchâssante, et celui de pronom, en assumant la position et la fonction associées au groupe de mots qu'il remplace (Genevay, 1994; Béguelin, 2000; Chartrand *et al.*, 1999/2011; Boivin et Pinsonneault, 2008; Riegel *et al.*, 2004/2014). Par exemple, « qui » remplace le GN sujet en (41, 41a), « que », le GN CD du verbe en (42, 42a), et « avec lesquelles », GPrép CI du verbe (43, 43a) (voir le tableau I, section 2.2.3). Dans ces trois cas, le PR porte les traits morphosyntaxiques de l'antécédent, ce qui est visible le dernier cas (« avec lesquelles »), où la particule pronominale « lesquelles » affiche les marques de genre et de nombre du noyau du GN antécédent « les feuilles ».

Au terme de la présentation des concepts fondamentaux de « phrase », de « phrase simple » et de « phrase complexe », et également des quatre types de P sub (complétive, C de P, corrélatrice, relative), le lecteur pourra se rappeler la relative comme un type de *phrase* subordonnée enchâssée dans le GN d'une phrase enchâssante, et qui se caractérise par la double fonction de son subordonnant, le pronom relatif, le seul parmi tous les subordonnants des P sub à occuper systématiquement aussi une fonction syntaxique au sein de la P sub.

2.2.2 *Processus d'enchâssement et types de phrases subordonnées relatives*

À la lumière de la description linguistique proposée par Boivin et Pinsonneault (2008), le processus d'enchâssement de la P sub relative s'organise en quatre étapes. L'étape un consiste en fait en l'établissement de la condition première permettant d'envisager la construction d'une P sub relative, soit la présence de deux P syntaxiques, que l'on appellera P1 et P2, qui ont un terme en commun. Ce terme, « feuilles » dans l'exemple (44), est généralement un nom, parfois un pronom démonstratif (ce/cela).

- (44) P1 : Les *feuilles* sont d'un rouge écarlate.
P2 : Le chien agite joyeusement les *feuilles*.

L'étape deux du processus consiste en le remplacement, dans P2, du groupe contenant le terme commun par le pronom relatif. Ce remplacement se vérifie sur la base de considérations liées à

la catégorie grammaticale, à la fonction syntaxique et parfois à des caractéristiques sémantiques du groupe syntaxique à remplacer (voir le tableau I). Dans l'exemple (23), le groupe contenant le terme commun (« les feuilles ») est un GN remplissant la fonction de CD du verbe « agite ». Dans ce contexte, le pronom relatif (PR) approprié pour le remplacement est QUE, remplacement dont résultera une P2 temporairement agrammaticale (45).

- (45) P2 avant remplacement: Le chien agite **les feuilles**^{GN CD du verbe} joyeusement.
P2 après remplacement: (*) Le chien agite **que**^{PR CD du verbe} joyeusement

Troisièmement, on procède au déplacement du PR en début de P2⁴³ (46).

- (46) P2 après remplacement et déplacement du PR: * **que** le chien agite joyeusement.

En quatrième et dernière étape a lieu l'enchâssement de la P2 au sein de la P1, que l'on désignera désormais respectivement avec les termes « P sub relative » et « P enchâssante ». La P résultant du processus d'enchâssement sera pour sa part appelée « P complexe avec P sub relative » (47).

- (47) P1 : Les *feuilles* sont d'un rouge écarlate.
P2 après remplacement et déplacement du PR: * **que** le chien agite joyeusement
P complexe: Les *feuilles* [**que** le chien agite joyeusement]^{P sub rel} sont d'un rouge écarlate.

L'insertion de la P sub se fait plus précisément après le nom noyau du GN de la P1, ou dans le cas d'autres expansions (GAdj, GPrép) après ces expansions (« Les feuilles [mortes/du chêne] que le chien agite joyeusement] (...). »). En terminant, rappelons que le processus d'enchâssement tout juste présenté doit être appréhendé dans une perspective linguistique, et non psycholinguistique ou cognitive. En effet, il ne s'agit pas de décrire les opérations par lesquelles passerait le locuteur ou scripteur pour produire une P sub relative, mais bien les opérations linguistiques, de remplacement et de déplacement notamment, qui permettent de

⁴³ Notons que le PR conserve les caractéristiques de catégorie et de fonction du groupe remplacé, sa position en tête de P sub ayant dans certains cas des implications orthographiques, par exemple en lien avec l'accord du participe passé employé avec « avoir » (« Les feuilles que le chien a agitées joyeusement (...) »).

comprendre les liens qui existent entre le PR et le groupe syntaxique correspondant en jeu dans cette construction syntaxique.

Une étape fondamentale dans le processus d'enchâssement est celle du remplacement du groupe syntaxique contenant le terme commun par le PR. En français, le PR prend plusieurs formes et l'emploi, ou « choix », d'une forme n'est pas aléatoire. À la lumière de différentes descriptions grammaticales consultées (Béguelin, 2000; Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 2011; Riegel *et al.*, 2014), nous retenons six types de PR : QUI, QUE, DONT, OÙ, prép+QUI/QUOI et prép+LEQUEL. Voyons d'abord le tableau 1 qui décrit et illustre l'emploi de chacun des PR en se fondant sur des critères liés à la catégorie grammaticale, à la fonction syntaxique et, dans certains cas, à des caractéristiques sémantiques.

Tableau I. Types de pronoms relatifs et caractéristiques des groupes syntaxiques remplacés

Type de pronom relatif	Catégorie grammaticale, fonction syntaxique et autres caractéristiques du groupe remplacé	Exemples (avec terme commun souligné dans P1 et P2)
QUI	Catégorie : GN Fonction : sujet de P	P: Le chien [qui agite joyeusement les feuilles] ^{P sub rel} adore l'automne. P1: Le <u>chien</u> adore l'automne. P2: [Le chien] ^{GN sujet} agite joyeusement les feuilles.
QUE (QU')	Catégorie : GN Fonction : CD du verbe	P: Les feuilles [que le chien agite joyeusement] ^{P sub rel} sont d'un rouge écarlate. P1 : Les <u>feuilles</u> sont d'un rouge écarlate. P2 : Le chien agite joyeusement [les feuilles] ^{GN CD du V} .
	Catégorie : GN Fonction : attribut du sujet	P: L'amoureux des chiens [qu' est Gustave] affectionne ces moments de jeu. P1: L' <u>amoureux des chiens</u> affectionne ces moments de jeu. P2: Gustave est [un amoureux des chiens] ^{GN attribut du sujet} .
DONT	Catégorie : GPrép = ^{Prép} DE + GN Fonction: CI du V, C du nom, C du pronom ou C de l'adj.	P: Le parc [dont les arbres sont d'essences variées] ^{P sub rel} accueille plusieurs chiens. P1 : Le <u>parc</u> accueille plusieurs chiens. P2 : Les arbres [de ce parc] ^{GPrép C du nom} sont d'essences variées.
OÙ	Catégorie : GPrép ou GN Fonction: CI du V ou C de P Caract. sémantique : désignant un lieu ou un temps	P: Le parc [où joue le chien] ^{P sub rel} rassemble une vingtaine d'essences d'arbres. P1 : Le <u>parc</u> rassemble une vingtaine d'essences d'arbres. P2 : Le chien joue [dans le parc] ^{GPrép CI du V} .
Prép + QUI/QUOI	Catégorie : GPrép (prép+GN) Fonction: CI du V Caract. sémantique : QUI pour GN animé; QUOI pour GN inanimé	P: Gustave [avec qui le chien s'amuse] ^{P sub rel} affectionne ces moments de jeu. P1 : <u>Gustave</u> affectionne ces moments de jeu. P2 : Le chien s'amuse [avec Gustave] ^{GPrép CI du V} .
Prép+LEQUEL et ses variantes	Catégorie : GPrép Fonction: CI du V (généralement)	P: Les feuilles [avec lesquelles joue le chien] ^{P sub rel} ont rougi à vue d'œil. P1 : Les <u>feuilles</u> ont rougi à vue d'œil. P2 : Le chien joue [avec les feuilles] ^{GPrép CI du V} .

À la suite du tableau I, le lecteur habitué à la catégorisation des pronoms relatifs remarquera d’abord que le libellé des pronoms relatifs « Prép+QUI/QUOI » et « Prép+LEQUEL (et ses variantes) », intègre explicitement la présence de la préposition (« prép »)⁴⁴. Ceci contraste avec les descriptions qui n’intègrent pas la préposition dans le libellé des relatifs « QUOI » et « LEQUEL » (en tant que CI de verbe), mais qui font plutôt mention de l’usage obligatoire de la préposition antéposée à la particule pronominale sous forme de remarque (e.g. Gobbe et Tordoir, 1986; Grevisse et Goosse, 2008). Pour nous, la préposition doit être explicitement intégrée dans le libellé du pronom relatif vu le caractère imbriqué de la préposition et de la particule pronominale. Cette imbrication se manifeste d’abord par l’existence de formes de relatifs contractés, telles que « dont », qui remplace un GPrép formé de la préposition « de » et d’un GN, et « auquel », qui remplace un GPrép formé de la préposition « à » et d’un GN. Cette imbrication s’actualise ensuite à travers le déplacement conjoint de la préposition avec la particule suivant le processus d’enchâssement (voir dans cette section, la troisième étape du processus d’enchâssement).

À ce sujet, les pronoms relatifs sont souvent catégorisés selon qu’ils correspondent à une forme simple ou à une forme complexe. Les critères d’une telle catégorisation divergent toutefois. Par exemple, Riegel et ses collègues (2004) catégorisent les pronoms relatifs selon leur actualisation morphosyntaxique : la forme simple s’actualise en un mot et est invariable; la forme complexe (ou *composée*) « (...) s’accorde en genre et en nombre avec son antécédent. » (Riegel *et al.*, 2004 : 480) Les pronoms QUI, QUE, DONT, OÙ et prép+QUI/QUOI sont ainsi catégorisés comme PR simples, laissant le PR prép+LEQUEL comme seule « forme composée ». Cette catégorisation nous apparaît lacunaire voire superficielle dans la mesure où elle néglige le processus de relativisation, plus spécifiquement la catégorie grammaticale du groupe syntaxique de la P2 qui est pronominalisé par le PR. Dans le cadre de cette étude, nous adoptons donc, à la suite des descriptions faites par Paret (1991) et Boivin et Pinsonneault (2008), une catégorisation des PR (simples vs complexes)

⁴⁴ Notons à ce sujet que l’emploi de LEQUEL peut se faire sans préposition, et équivaut alors à l’emploi de QUI, « lequel » occupant la fonction de sujet.

ex. : Gustave, [**lequel** affectionne les moments de jeu avec son chien], est un habitué du parc Lafontaine. P2: **Gustave**^{sujet de P} affectionne les moments de jeu avec son chien.

basée sur la catégorie grammaticale du groupe syntaxique pronominalisé par le PR⁴⁵. Comme d'autres, ce choix repose sur les principes de cohérence interne de la description et de puissance descriptive postulés plus tôt (voir introduction à la section 2.2) puisque pour tous les PR, le remplacement et le déplacement observés dans le processus d'enchâssement concernent l'ensemble du groupe syntaxique remplacé (à remplacer) par le PR.

Toujours pour faire suite au tableau I, la typologie des P sub qui y est mise au jour donne des indications en lien avec l'importance relative des critères de catégorie grammaticale, de fonction syntaxique et ceux liés aux caractéristiques sémantiques. Quel est le poids des différentes caractéristiques du groupe remplacé dans l'emploi des différents PR? L'emploi des PR QUI et QUE s'avère relativement simple sur le plan théorique dans la mesure où il est dans les deux cas conditionné uniquement par des critères syntaxiques, soit la fonction syntaxique du groupe remplacé dans P2 (QUI-sujet de P; QUE-CD du verbe ou attribut du sujet); dans ces deux cas, le PR est le seul candidat pour occuper les fonctions syntaxiques correspondantes. Aussi, la construction interne du groupe ou des considérations sémantiques ne seront en effet d'aucune pertinence pour déterminer que l'emploi du PR QUI ou QUE est adéquat ou non. En ce qui a trait aux pronoms DONT et prép+LEQUEL, ils sont également associés à des fonctions syntaxiques, mais elles ne leur sont pas exclusives, la fonction de CI du verbe pouvant par exemple être assumée par OÙ ou par prép+QUI/QUOI. Un critère déterminant dans les deux cas sera la construction interne du GPrép dans P2. En effet, pour DONT, ce GPrép devra impérativement être constitué autour de la préposition « de », alors que pour prép+LEQUEL, c'est précisément la préposition qui fera varier la forme du PR (« vers lequel », « pendant lesquels », etc.) Puisqu'il est question de prép+LEQUEL, mentionnons qu'il est le seul PR dont la forme varie selon le genre et le nombre du nom antécédent. En somme, l'emploi des PR DONT et prép+LEQUEL, pronominalisant tout deux des GPrép, est en bonne partie tributaire de la préposition noyau du groupe remplacé. Enfin, on note, pour l'emploi des PR OÙ et prép+QUI/QUOI, une importance plus particulière des caractéristiques sémantiques du groupe remplacé. Du côté de OÙ, le groupe syntaxique doit donner une

⁴⁵ La catégorisation des PR simples vs complexes adoptée ici nous servira plus avant lors de la présentation des résultats issus des textes (section 4.2)

indication spatiale ou temporelle, une condition sémantique, et ce peu importe qu'il remplace un GN ou un GPrép C de P, ou un GPrép CI du verbe. En ce qui concerne prép+QUI/QUOI, l'emploi est bien, comme celui de prép+LEQUEL, conditionné par la préposition noyau du GPrép remplacé, mais l'est également par le trait animé ou non animé du nom qui est terme commun à P1 et P2.

Il ressort de la section 2.2.2, portant sur le processus d'enchâssement et sur les types de P sub relatives, que la structure syntaxique qui nous intéresse ici recèle des particularités et une complexité certaines, ce qui explique entre autres les difficultés rencontrées par les apprenants quant à sa production (voir la section 1.2). Pour analyser les P sub relatives décrites notamment en regard du PR employé, nous avons recouru à la reconstruction de la phrase de base. La section suivante porte sur les différents outils qui peuvent être mis à profit pour analyser ces constructions syntaxiques.

2.2.3 Outils d'analyse syntaxique et leur application pour la relative

Comment vérifier la bonne construction de la P sub relative? Plus spécifiquement, comment s'assurer de l'emploi approprié du PR choisi? Le cadre d'analyse syntaxique actuellement en vigueur dans l'enseignement grammatical s'articule autour de trois outils d'analyse bien pertinents pour comprendre la structure de la P sub relative, puis identifier et corriger les erreurs syntaxiques. Dans cette section (2.2.3), nous décrivons les outils que sont le modèle de la phrase (P) de base, les manipulations syntaxiques et l'arbre syntaxique, puis nous illustrons comment ils peuvent être mis à profit pour l'étude de la P sub relative.

La phrase de base

La phrase de base (P de base) est un modèle syntaxique qui vise à décrire la structure canonique de toutes les phrases produites, peu importe leur type et leur forme. Cohérente avec la définition syntaxique de « phrase » proposée plus tôt (voir section 2.2.1), notre définition de la P de base comprend les constituants obligatoires de la P, mais ici définis non seulement par la fonction syntaxique (sujet de P, prédicat de P, complément de P), mais aussi par le groupe syntaxique occupant cette fonction. Il s'agit ainsi d'une séquence composée minimalement du GN sujet de phrase et du GV prédicat de phrase, pouvant comporter un ou plusieurs groupes de catégorie variée occupant la fonction de complément (C) de P, notés « GX ». Les

constituants se présentant dans leur ordre canonique, nous schématisons la séquence ainsi : GN – sujet de P + GV – prédicat de P (+ GX – C de P). Chacun des constituants de la P de base possède un ensemble de propriétés syntaxiques qui sont observables à travers l’application d’opérations (ou tests), dites « manipulations syntaxiques » (Chartrand, 2013; voir description ci-bas). Par exemple, tel que mentionné en lien avec la définition de « phrase » (voir section 2.2.1), les constituants occupant respectivement les fonctions de sujet et de prédicat de phrase sont obligatoires et leur effacement respectif entraîne l’agrammaticalité de la phrase (48). Pour sa part facultatif, le GX– C de P peut être effacé sans affecter le caractère grammatical de la phrase (49).

P de base : Le chien^{GN – sujet de P} joue dans les feuilles^{GV-préd de P} près de la maison^{GX-C de P}.

(48) * [Ø] Joue dans les feuilles près de la maison.

* Le chien [Ø] près de la maison.

(49) Le chien joue dans les feuilles [Ø].

Le GN–sujet peut également être identifié en utilisant l’encadrement par « c’est/ce sont [...] qui » (50), une manipulation dite « décisive » (Chartrand, 2013), le sujet étant le seul constituant auquel cette manipulation peut être appliquée (51). Distinctif de par sa mobilité, le GX- C de P est pour sa part le seul constituant pouvant être déplacé en tête de P et entre le GN – sujet et le GV – prédicat en préservant la grammaticalité de la P (52). Le verbe noyau du GV – prédicat a pour sa part la propriété de pouvoir être encadré par « ne [...] pas », une autre manipulation décisive (53).

(50) C’EST **le chien** QUI joue dans les feuilles près de la maison.

(51) * Le chien C’EST **joue dans les feuilles** QUI près de la maison.

(52) **Près de la maison**, le chien joue dans les feuilles.

Le chien, **près de la maison**, joue dans les feuilles.

(53) Le chien NE **joue** PAS dans les feuilles près de la maison.

* Le chien joue dans les feuilles NE **près de la maison** PAS.

Alors que certains auteurs vont fonder leur définition de P de base sur les fonctions syntaxiques uniquement (sujet de P – prédicat de P (– C de P); Chartrand *et al.*, 1999/2011; MÉLS, 2011; Chartrand, 2013) et d’autres sur les groupes syntaxiques occupant ces fonctions (GN – GV (– GX); Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2012), nous choisissons d’intégrer ces deux niveaux d’analyse à la manière du MÉLS (2009). Ceci a l’avantage d’une part de

mettre de l'avant les fonctions syntaxiques qui sont fondamentales dans une conception syntaxique de la phrase (voir section 2.2.1) tout en rappelant la constitution interne des constituants à la source de la phrase dite « transformée » (Genevay, 1994; Dolz, Schneuwly, *et al.*, 2009) et ou « dérivée » (Gobbe et Tordoïr, 1986). Ainsi, contrairement à la phrase, le sujet de la P de base ne peut être un pronom, et doit donc être un GN réalisé (54). De la même manière, le GV ne peut présenter de complément du verbe ou d'attribut du sujet pronominalisé (55), ce qui oblige à replacer dans leur ordre canonique les expansions dans le GV (Gobbe et Tordoïr, 1986; Riegel *et al.*, 2004/2014). En lien avec l'ordre canonique des constituants, bien que certains auteurs admettent dans leur modèle de la P de base des positions variées pour le C de P (Riegel *et al.*, 2004⁴⁶), nous spécifions, à l'instar d'une majorité d'auteurs (Genevay, 1994; Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2012; Chartrand *et al.*, 1999/ 2011; MÉLS, 2009, 2011), une position canonique pour ce constituant, celle en fin de phrase. Ce choix a l'avantage d'expliquer la ponctuation qui doit être ajoutée lors du déplacement du C de P en tête de phrase ou entre le sujet et le prédicat (56)

- (54) P transformée : **Il** joue dans les feuilles.
P de base : **Le chien** joue dans les feuilles.
- (55) P transformée : Le chien **y** joue.
P de base : Le chien joue **dans les feuilles**.
- (56) P transformée : **Près de la maison**, le chien joue dans les feuilles.
P de base : Le chien joue dans les feuilles **près de la maison**.

Au sujet du type et des formes, la P de base est généralement caractérisée comme étant de type déclaratif et de forme neutre, active, positive et personnelle (Boivin et Pinsonneault, 2008; MÉLS, 2009; Chartrand *et al.*, 1999/2011)⁴⁷. Aussi, la condition de ne comporter qu'un verbe conjugué dans la P de base est généralement partagée (Gobbe et Tordoïr, 1986; Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 1999/2011; Riegel *et al.*, 2004/2014), ce qui implique par exemple que le GN sujet ne peut comprendre de phrase subordonnée relative, cette phrase

⁴⁶ Les auteurs réfèrent au C de P en utilisant le terme « complément circonstanciel ».

⁴⁷ Certaines descriptions diffèrent légèrement à ce sujet, par exemple en ne spécifiant pas la forme personnelle (MÉLS, 2009) ou en ajoutant la « forme non exclamative » (Boivin et Pinsonneault, 2008).

subordonnée pouvant elle-même être reconstruite en P de base (57). C'est précisément ce qui explique la construction de la P sub relative à partir de deux P de base dites P1 et P2 (voir section 2.2.2)

- (57) P transformée : [Les feuilles **que le chien agite**] ^{GN - sujet} [chatoient] ^{GV - prédicat} .
P1: Les feuilles chatoient.
P2: **Le chien agite les feuilles.**

Enfin, le modèle adopté (GN – sujet de P + GV – prédicat de P (+ GX – C de P)) respecte nos principes de cohérence interne et de puissance descriptive et interagit avec les différents concepts définis dans cette section (2.1), notamment avec ceux de « phrase » et de « phrase subordonnée relative » (section 2.2.2). Au surplus, notre modèle évite des incohérences, découlant notamment du cumul non systématique de niveaux d'analyse différents (catégories grammaticales, fonctions syntaxiques) dans certains modèles rencontrés⁴⁸, un problème par ailleurs soulevé par différents auteurs (Boivin, 2012; Chartrand 2013; Elalouf, 2014).

Application pour la relative. La reconstruction en phrase de base de la P sub relative est fort pertinente voire nécessaire pour vérifier l'adéquation de la structure de cette subordonnée (Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2009, 2012). Par exemple, elle est incontournable pour vérifier la correspondance entre le pronom relatif et le groupe syntaxique correspondant dans la P de base. Par exemple, l'emploi du PR DONT dans des contextes inappropriés, associé par certains à un phénomène d'hypercorrection (e.g. Tellier et Valois, 2006; voir section 1.2.2) peut être révélé par la P de base. DONT doit remplacer un GPrép construit autour de la préposition « de » (voir tableau I). La reconstruction de la P de base en (58) fait apparaître la non-correspondance du PR DONT à un GPrép en « de ». Revoyant la P2 correspondant à la P sub relative erronée (58), le locuteur ou scripteur qui rectifie la P2 et qui y identifie la fonction du GN « ce chien » pourra opter pour le PR QUE, adéquat pour remplacer ce GN CD du verbe (59).

- (58) P complexe erronée : * Le chien [**dont** je vois souvent au parc] adore l'automne.
P2 correspondante: * Je vois souvent **?de ce chien** au parc
(59) P2 correcte : Je vois souvent **ce chien** ^{GN CD du V} au parc

⁴⁸ Exemples de modèle de « Phrase de base » : (CC) – Sujet – (CC) – Verbe – Complément(s)/Attribut – (CC) (Riegel *et al.*, 2004 :109); GN sujet – GV – Compl P (Genevay, 1994: 53).

P complexe correspondante: Le chien [**que** je vois souvent au parc] adore l'automne. Aussi, la reconstruction de la P sub en P de base met en lumière des erreurs syntaxiques diverses, par exemple celles liées à la présence d'un subordonnant « que » vide, dit « complémenteur » (e.g. Tellier, 2002; voir section 1.2.2), qui fait l'effet d'un redoublement du PR, tel que montré en (60). La P2 reconstruite fait émerger le caractère superflu du GN « le parc » qui aurait pu être sous-jacent au « que », dans les faits non pronominal (60). La P2 revue (61) fait disparaître ce groupe, et la relativisation du GPrép CI du verbe par OÙ se traduit par la construction d'une P complexe correcte (61).

(60) P complexe erronée: * Le parc [**où que** le chien joue habituellement]^{P sub rel} se colore.

P2 correspondante: * Le chien joue à **ce parc ? le parc** habituellement

(61) P2 correcte: Le chien joue à **ce parc**^{GPrép CI du V} habituellement

P complexe corresp.: Le parc [**où** le chien joue habituellement]^{P sub rel} se colore.

Les exemples d'application de l'outil d'analyse qu'est la phrase de base pour vérifier la construction de la P sub relative illustrent bien, à notre avis, le pouvoir de cet outil pour l'étude et la production de cette structure syntaxique. Ils montrent également la nécessité de pouvoir identifier les caractéristiques, notamment de fonction, du groupe syntaxique pronominalisé/à pronominaliser, ce que les manipulations syntaxiques rendent possible.

Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont « (...) des opérations (ou tests) menées de façon volontaire ou consciente sur une unité de la langue : un mot, un groupe de mots, une phrase subordonnée ou une phrase définie du point de vue syntaxique [afin de] mettre en évidence certaines caractéristiques syntaxiques de l'unité en question. » (Chartrand, 2013 : 2). La notion de « tests » incluse dans la définition de Chartrand (2013) met en lumière le caractère heuristique des manipulations syntaxiques; elles constituent de véritables procédures de découverte qui requièrent qu'une hypothèse soit d'abord formulée, par exemple que tel mot est un verbe ou que tel groupe de mot est un complément de phrase (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 1998, 2013). L'usage des manipulations syntaxiques fait également appel au jugement de grammaticalité de l'utilisateur, qui doit déterminer si la phrase résultant de l'application de la

manipulation est correcte en vue de confirmer ou d’infirmer l’hypothèse initiale (Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2009)⁴⁹. Aussi, les manipulations sont fondamentales à une approche syntaxique de la phrase, les propriétés des constituants de phrases et des constituants internes étant le plus souvent décrites à travers les manipulations syntaxiques qui peuvent être appliquées à la phrase sans affecter la grammaticalité de celle-ci.

On distingue généralement quatre grandes manipulations syntaxiques: le déplacement, l’effacement, l’ajout (ou « addition »), le remplacement (ou « substitution ») (Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008). Premièrement, le déplacement est une manipulation qui consiste à « changer la place d’une unité syntaxique dans un groupe, une phrase subordonnée ou une P [afin de] vérifier la dépendance syntaxique de cette unité par rapport à une autre. » (Chartrand, 2013 : 8). Tel qu’illustré plus tôt dans cette section en lien avec les constituants de la P de base, le GX - C de P ne dépend ni du GN sujet, ni du GV prédicat, ce qui explique sa mobilité dans la P (62). *A contrario*, la P sub relative, par définition, entretient un rapport de dépendance avec la P enchâssante, ou plus spécifiquement avec le noyau du GN enchâssant (voir section 2.2.1), ce qui explique l’agrammaticalité produite par son déplacement (63).

(62) Le chien joue dans les feuilles **près de la maison** ^{GX C de P}.

Près de la maison, le chien joue dans les feuilles.

(63) Les feuilles **que le chien agite joyeusement** ^{P sub rel C du nom} sont d’un rouge écarlate.

* **Que le chien agite joyeusement** les feuilles sont d’un rouge écarlate.

Deuxièmement, l’effacement consiste à « (...) supprimer une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une P [afin de] déterminer si cette unité, du point de vue syntaxique, est obligatoire ou facultative. » (Chartrand, 2013 : 9). L’effacement appliqué au complément du nom, une P sub relative en (64), met en relief son caractère facultatif. La même manipulation appliquée par exemple au complément direct du verbe dans la P de base, un GN en (65), prouve que ce groupe est obligatoire.

⁴⁹ Le jugement de grammaticalité est à distinguer du jugement d’acceptabilité, plus englobant : *Le jugement de grammaticalité est en fait une composante du jugement d’acceptabilité qui est porté sur un énoncé en lien avec facteurs grammaticaux (jugement grammatical) mais également sémantiques et stylistiques entre autres.* (Gombert, 1990: 70).

(64) Les feuilles **que le chien agite joyeusement**^{P sub rel C du nom} sont d'un rouge écarlate.

Les feuilles [Ø] sont d'un rouge écarlate.

(65) Le chien agite joyeusement **les feuilles**^{GN CD du verbe}.

* Le chien agite joyeusement [Ø].

L'ajout consiste à « (...) ajouter une unité à un groupe, à une P subordonnée ou à une P [afin d'] identifier la classe ou la sous-classe de cette unité. » (Chartrand, 2013 :6). Cette manipulation prend plusieurs formes spécifiques, notamment l'encadrement, une manipulation dont nous avons montré la pertinence plus tôt en vue d'identifier le GN sujet de P. Ainsi, dans une perspective d'analyse de la P sub relative, le groupe remplacé par QUI devrait pouvoir, à la suite de la reconstruction en P de base, être encadré par « c'est/ce sont [...] qui », tel que montré en (66).

(66) P complexe: Le chien [**qui agite joyeusement les feuilles**]^{P sub rel} adore l'automne.

P2 correspondante: **Le chien** agite joyeusement les feuilles.

P2 après encadrement: C'EST **le chien** QUI agite joyeusement les feuilles.

Le remplacement consiste à « (...) remplacer une unité par une autre de la même classe ou par le pronom personnel correspondant (pronominalisation) [afin de] vérifier l'équivalence syntaxique d'une unité par rapport à une autre. » (Chartrand, 2013 : 11) Par exemple, la P sub relative, occupant dans le GN la fonction de complément du nom, peut être remplacée par un autre groupe syntaxique candidat à cette fonction, tel que le GAdj ou le GPart (67)⁵⁰.

(67) Le chien **qui agite joyeusement les feuilles**^{P sub rel C du nom} adore l'automne.

Le chien **surexcité**^{GAdj C du nom} adore l'automne.

Le chien **jouant à la balle**^{GPart C du nom} adore l'automne.

Application pour la relative. Dans le cadre de l'étude et la production de la relative, la pronominalisation, un type spécifique de remplacement, apparaît particulièrement utile en vue de confirmer le choix du PR, par exemple que le PR QUE, parfois utilisé comme « passe-partout » (Blanche-Benveniste, 2010; voir section 1.2.2), est bien employé dans le contexte.

⁵⁰ Tel que spécifié à la section 2.2.1, nous analysons ce type de construction comme un groupe participial et non comme une « phrase subordonnée » participiale, en cohérence avec la définition de « phrase » adoptée.

Partant de l'hypothèse que QUE remplace le GN CD du verbe de la P sub, on reconstruit la P sub relative en P de base (P2) en tentant de remplacer le groupe correspondant par un des pronoms suivants : « le (l') », « la (l') », « les », « en », « cela » (68). Le remplacement par « le (l') », « la (l') », « les », « en », « cela » est une manipulation décisive pour identifier le CD du verbe⁵¹ (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand, 2013).

(68) P complexe erronée : *Le parc [*que* le chien joue habituellement] ^{P sub relative} se colore.

P2 correspondante : * Le chien joue habituellement ? *le parc*.

P2 après pronominalisation : * Le chien *le* joue habituellement

À la lumière de la pronominalisation résultant de la démarche en (68), il s'avère que l'emploi du PR QUE est erroné. La construction de la P de base réellement signifiée (69) permet d'envisager l'emploi d'un autre PR, qui devrait remplacer un GPrép CI du verbe. La pronominalisation avec les pronoms « leur », « lui », « en » ou « y », autre manipulation décisive (*ibid*), cette fois pour identifier le CI du verbe, est appliquée. Le résultat confirme la fonction grammaticale pour le GPrép « au parc » (69). Ici, les traits sémantiques de lieu permettent d'opter pour le PR OÙ (69), à la lumière du tableau I.

(69) P de base correcte: Le chien joue habituellement **au (à le) parc** ^{GPrép CI du V}.

P après pronominalisation : Le chien y joue habituellement.

P complexe correcte: Le parc [**où** le chien joue habituellement] ^{P sub relative} se colore.

L'arbre syntaxique

La phrase telle que décrite et envisagée dans ce travail est une organisation hiérarchique dans laquelle des constituants de phrase se ramifient en groupes syntaxiques, comportant chacun un noyau et une ou des expansions, qui sont également ramifiées pour aboutir au niveau le plus ramifié, celui des catégories grammaticales.

Nous définissons l'arbre syntaxique comme la représentation schématique de la structure d'une phrase *de base* (GN – sujet de P + GV – prédicat de P (+GX – C de P) et de la structure

⁵¹ Cette manipulation de remplacement implique également un déplacement du pronom (le (l'), la (l'), les; en cela, ça) entre le GN – sujet et le verbe noyau du GV – prédicat : *Le chien agite joyeusement *les*.

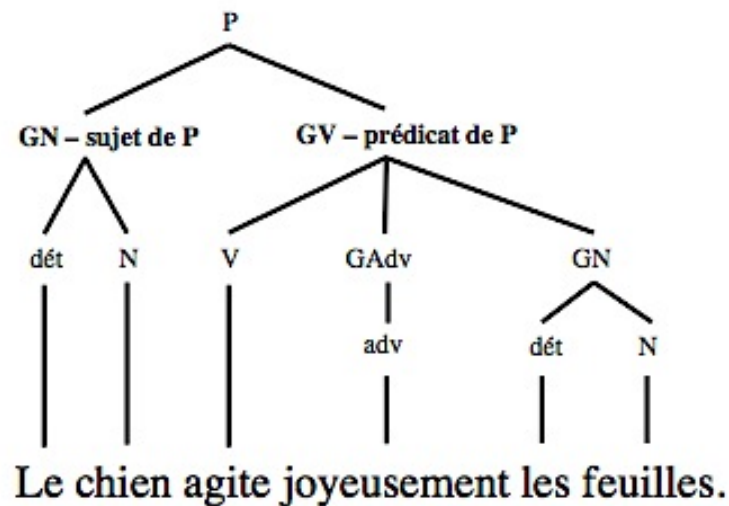
interne de ses constituants (noyau + expansion(s)). L'arbre syntaxique repose sur le principe de l'analyse en constituants immédiats qui «consiste à décomposer une unité syntaxique non pas d'emblée en ses plus petites unités grammaticales [...], mais d'abord en ses plus grands constituants; puis à répéter successivement l'opération sur ces constituants. » (Riegel *et al.*, 2004: 112).

Souvent illustrée par l'emploi de crochets (70), la hiérarchie syntaxique en jeu dans la construction d'une phrase simple ou complexe devient encore plus frappante lorsqu'elle fait l'objet d'une schématisation à l'aide de l'arbre syntaxique (voir figure 2).

(70) P de base :
 [[Le^{dét} chien^N] GN sujet de P [agit^V [joyeusement^{Adv}] GAdv [les^{dét} feuilles^N] GN] GV préd de P]P.

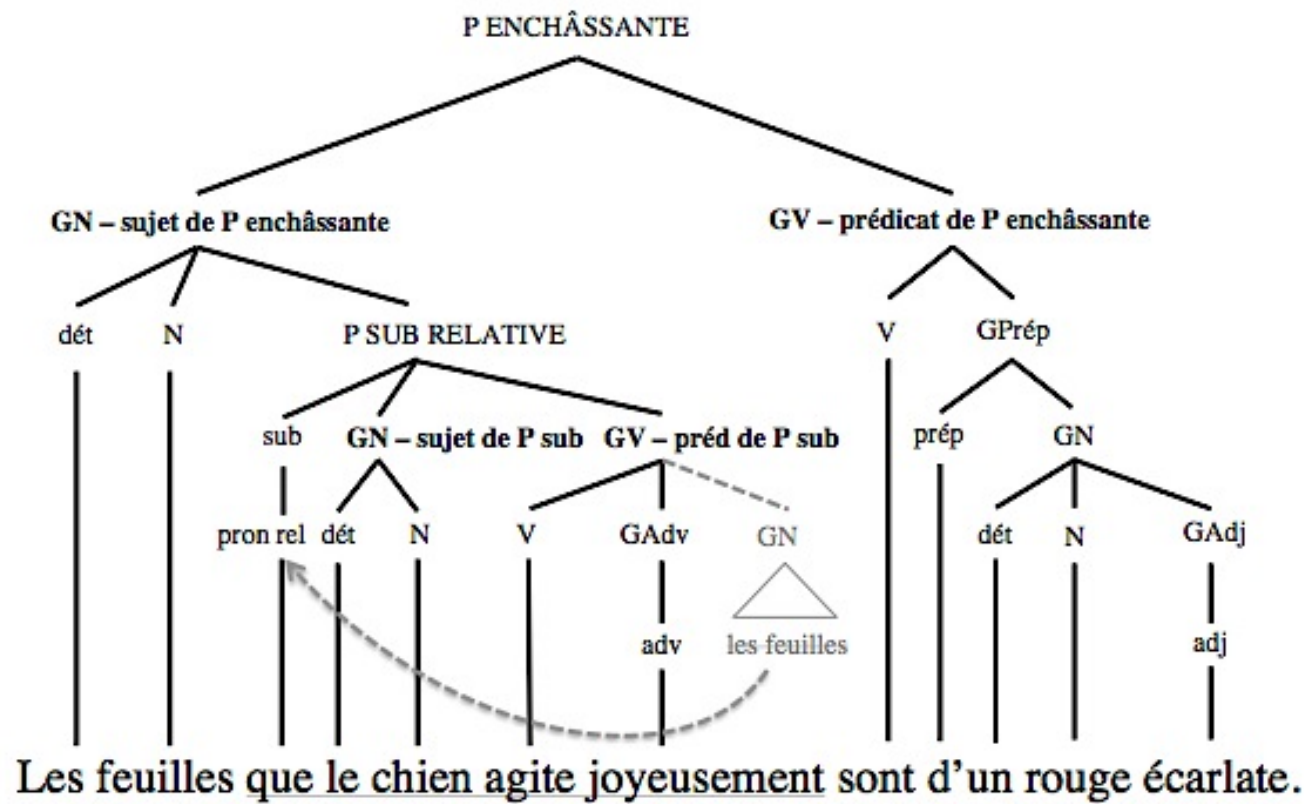
L'arbre syntaxique est utilisé à des fins de descriptions grammaticales par plusieurs grammairiens et didacticiens (Genevay, 1994; Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 1999/2011; Riegel *et al.*, 2004/2014) et également par des enseignants en classe de français (e.g. Canelas-Trevisi, 2009). Il n'est cependant pas, à notre connaissance, encore établi comme un outil d'analyse syntaxique à part entière, bien que son intérêt didactique soit mis de l'avant par certains auteurs, en enseignement de la langue seconde notamment (Nakamori, 2002).

Figure 2. Exemple d'arbre syntaxique de phrase simple



Application pour la relative. Tel que montré à la figure 3, l'arbre syntaxique peut également être employé pour représenter la construction de phrases complexes, comme la phrase complexe enchâssant une P sub relative, en autant qu'elle respecte les critères de type et de formes de la P de base et que ses constituants se présentent dans l'ordre canonique. L'arbre syntaxique permet alors de représenter la structure hiérarchique de la P enchâssante. Plus spécifiquement, il permet d'illustrer le remplacement du groupe syntaxique correspondant au pronom relatif dans P2 (GN « les feuilles » biffé et en grisé dans la figure 3). Toujours en cohérence avec le processus d'enchâssement décrit dans cette section (2.2.2), l'arbre syntaxique permet de montrer le déplacement qui s'opère à l'étape trois du processus, alors que le GN « les feuilles » remplacé par le PR QUE va se positionner en tête de la P sub relative en vue de compléter l'enchâssement dans P1 (illustré par la flèche en grisé dans la figure 3).

Figure 3. Exemple d'arbre syntaxique de phrase enchâssant une P sub relative



C'est ici que prend fin la deuxième grande portion du cadre théorique, celle consacrée à la P sub relative et à sa didactique (2.2). On y a décrit l'objet d'enseignement sous un angle d'abord linguistique, en abordant les caractéristiques qui font de la relative une P sub tout à fait unique, le double rôle du subordonnant, un pronom qui se trouve à aussi remplacer un groupe syntaxique au sein de la P sub (section 2.1.1). Puis, le tableau I a donné à voir les six types de PR (QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+QUI/QUOI, prép+LEQUEL), ce qui a permis de montrer des particularités en ce qui a trait au poids relatif des critères syntaxiques et sémantiques pour l'emploi de chacun des PR. Une présentation des outils aujourd'hui proposés pour l'analyse grammaticale, tels que la P de base, les manipulations syntaxiques, a contribué à approfondir l'examen de cette structure syntaxique, mais surtout à montrer comment les outils décrits sont utiles pour jeter un regard analytique sur la phrase en général, et sur la P sub relative de manière particulière. Fondée essentiellement sur des critères et des outils syntaxiques, la description grammaticale adoptée en section 2.2 se retrouve au cœur du premier des cinq principes didactiques que la section 2.3 se donne pour objectif de présenter.

2.3 Didactique de la grammaire et de l'écriture

Typiquement illustrée par le triangle didactique (Brousseau, 1998), « [la] didactique s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers. » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010: 12). En ce qui a trait à ces savoirs, ou « objets d'enseignement et d'apprentissage » (*ibid*), ils ne sont pas figés mais bien issus d'un processus de transformation, ou plus précisément de « transposition didactique » (Chevallard, 1991; Paun, 2006). D'abord objets de savoirs savants, ils connaissent une première transposition, dite « externe » (*ibid*) en vue d'en faire des savoirs à enseigner. Puis, lors de l'enseignement-apprentissage des objets de savoirs, ces savoirs connaissent une nouvelle transformation, la transposition « interne » (*ibid*), étant «reconfigurés et co-construits par les partenaires de la situation didactique à travers l'interaction en classe» (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006).

En vue de rendre effectif l'apprentissage par l'élève, ou de favoriser une réelle « construction des savoirs par l'enfant » dirait Piaget (voir section 2.4.1), le travail sur l'objet d'enseignement et sa description doit s'accompagner d'efforts dans la conception d'outils et de dispositifs permettant à l'élève de s'approprier cet objet et de mobiliser ses connaissances nouvelles.

Cette section (2.3) vise à présenter quatre principes didactiques issus des champs de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture qui, sans avoir nécessairement fait l'objet de travaux empiriques, sont reconnus comme étant pertinents pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire, englobant l'objet P sub relative visé par notre étude (voir section 2.2), et pour la mobilisation de connaissances grammaticales en situation d'écriture (voir section 2.1).

2.3.1 Principe 1. Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique

À la section 2.2.3 consacrée aux trois outils d'analyse syntaxique, nous avons exposé l'utilité de la phrase (P) de base, des manipulations syntaxiques et de l'arbre syntaxique pour le travail sur la P sub relative. En ce qui a trait à la P de base, Boivin et Pinsonneault (2008) sont formelles: «C'est l'outil par excellence pour vérifier la bonne construction de phrases de formes et de types variés.» (Boivin et Pinsonneault, 2008: 35). Pour le travail sur la P sub relative, la P de base est absolument nécessaire étant donné que la P sub relative consiste en une P de base transformée puis enchâssée dans un GN de la P2 (sections 2.2.1 et 2.2.2). Il est donc important que les enseignants mettent de l'avant ce rapport entre P1 et P2 lors de la production de P sub relatives et lors de l'analyse de P complexes qui en comprennent. Pour ce faire, les questions suivantes sont pertinentes: « Quelle est la différence entre la P sous étude et la P de base? À quel groupe de la P de base le pronom correspond-il? Cette correspondance est-elle adéquate? » (Boivin, 2009: 195). Pour ce qui est des manipulations syntaxiques, l'opération de remplacement par un pronom s'avère particulièrement importante lors du travail sur la P sub relative. En effet, on doit pronominaliser le groupe remplacé pour identifier sa fonction syntaxique, d'une part, et procéder, d'autre part, au remplacement par un pronom relatif pour procéder aux étapes de déplacement du pronom relatif et d'insertion de P2 issues de la procédure d'enchâssement présentée plus tôt (voir section 2.2.3). Des auteures (Paret, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2009, 2012; Arseneau, 2010; Chartrand *et al.*, 1999/2011; Arseneau et Boivin, 2012; Chartrand, 1996, 2013; Fisher et Nadeau, 2014) encouragent donc l'enseignant à être constant et systématique dans le recours aux manipulations syntaxiques. Il est en revanche suggéré d'éviter autant que possible de recourir aux questions caractéristiques de la grammaire traditionnelle, par exemple « qui est-ce qui? » ou « qu'est-ce qui? » pour repérer le sujet de P, « qui? » ou « quoi? » pour repérer le CD

du verbe ou «à qui?» et «à quoi?» pour repérer le CI. Même si le recours aux questions est encore courant et peut sembler fonctionnel, ces questions utilisées hors d'un raisonnement basé sur l'identification des groupes et fonctions syntaxiques ont une portée limitée, leur efficacité étant notamment tributaire de l'endroit où elles sont posées dans la phrase (Paret, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). En ce qui a trait à l'arbre syntaxique, il peut s'avérer efficace pour illustrer la structure de la phrase complexe, et plus spécifiquement pour rendre compte, de manière schématique, de la fonction de complément du nom qu'occupe la P sub relative dans le GN et du double rôle du subordonnant (voir section 2.2.3).

2.3.2 *Principe 2. Privilégier une approche inductive*

Souvent qualifiée de « magistrale », l'approche déductive en enseignement se caractérise par la définition de notions (ou « règles ») d'entrée de jeu, suivie de l'application des notions définies à des exemples, par exemple à travers des exercices (Vincent et Lefrançois, 2013). L'approche inductive vise en contrepartie à *faire découvrir* les notions en guidant l'apprenant dans le travail sur des exemples (Bruner, 1966, 1983; Barth, 1987/2004; Nonnon et Halté, 1999). L'apprenant chemine ainsi en sens inverse, partant du concret pour aller vers l'abstrait, une route appelée « abstraction » (Barth, 1987/2004) ou encore « généralisation » (Nonnon et Halté, 1999). Fondée sur les concepts « d'étayage » (« scaffolding », Bruner, 1966, 1983) et « d'interactions pédagogiques » (« tutorial interactions », Wood, Bruner et Ross, 1976) développés par Bruner (voir section 2.4.1), l'approche inductive requiert de l'adulte qu'il « arrange l'environnement d'un enfant » pour les fins de découverte (Bruner, 1973: 94). En enseignement, cette organisation s'opère à travers la formulation de questions dites « élucidantes » (Barth, 1987/2004) et le choix stratégique d'exemples comportant des similarités et des différences qui vont permettre d'attirer l'attention de l'apprenant sur les attributs du concept à l'étude.

Dans le domaine de l'enseignement de la grammaire, l'intérêt grandissant pour l'approche inductive s'est traduit par le développement et la mise en œuvre de démarches inductives adaptées à l'étude d'objets proprement grammaticaux, par exemple « Démarche active de découverte » (DADD, Chartrand, 1996) et la « Réflexion guidée avec exemples positifs et

« négatifs » (Nadeau, 1996)⁵². Axée sur le guidage par l'enseignant, la DADD (Chartrand, 1996) prévoit une série d'étapes bien définie: (1) l'observation du phénomène; (2) la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses; (3) la vérification des hypothèses; (4) la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures; (5) une phase d'exercisation; (6) le réinvestissement contrôlé. Comportant des étapes similaires, la « Réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs » (Nadeau, 1996) met pour sa part de l'avant l'importance du choix des exemples dans ce genre d'activité en insistant sur la présence, dans le corpus, d'exemples positifs (ou exemples «oui»), c'est-à-dire comportant tous les attributs du concept ou phénomène, et d'exemples négatifs (ou exemples «non»), c'est-à-dire présentant certains attributs seulement ou aucun.

En ce qui a trait aux avantages attribués à l'approche inductive, ils sont nombreux, et ce, à la condition que la démarche prévoie, à l'instar des deux types de démarche inductive décrites (*DADD* et *Réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs*), un guidage explicite de l'enseignant et qu'elle débouche vers une explicitation de la règle. C'est ce qui ressort de la recension des travaux de recherche portant sur « l'efficacité » des approches inductive et déductive proposée par Vincent et Lefrançois (2013). Dans cette recension, ces auteurs distinguent cinq types d'approche, une déductive et quatre inductives⁵³, utilisées pour l'enseignement grammatical. Les résultats des travaux recensés mènent les auteurs à conclure que « [...] toutes les études dont les modalités de la méthode inductive sont de catégories [approche inductive consciente par découverte guidée] ou [approche inductive suivie d'une explication résumée explicite], c'est-à-dire qu'elles prévoient, dans l'intervention, une participation explicite de l'enseignant, montrent une meilleure efficacité des méthodes inductives. » (Vincent et Lefrançois, 2013 : 480) Ces types d'approche inductive permettent de rendre l'élève actif sur le plan cognitif, en requérant de lui qu'il observe et manipule des exemples de phrases ou d'énoncés, puis qu'il formule lui-même des hypothèses en vue de

⁵² Jusqu'à maintenant, l'approche inductive a été le plus souvent mise à profit pour traiter de phénomènes d'accord (Chartrand, 1996; Nadeau, 1996; Arseneau, 2010; Arseneau et Boivin, 2012; Arseneau et Foucambert, 2013). Quelques travaux abordent sa mise en oeuvre éventuelle pour l'enseignement de la P sub relative (Chartrand et Paret, 1993).

⁵³ A – Réelle déduction ; B – Approche inductive consciente par découverte guidée ; C – Approche inductive suivie d'une explication résumée explicite ; D – Approche inductive implicite à l'aide de matériel structuré ; E – Approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré.

dégager des règles et notions abstraites et donc généralisables dans des contextes variés (Nadeau et Fisher, 2006), une activité cognitive qui permettrait, en comparaison avec une démarche déductive, d'amener l'élève à une compréhension plus profonde du fonctionnement de la langue (Cogis, 2005).

Le principe didactique de « privilégier une approche inductive » fait, pour l'enseignement de la grammaire, appel au principe précédent concernant le recours aux outils d'analyse syntaxique. En effet, peu importe la démarche spécifique privilégiée (DADD, réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs), le recours aux manipulations syntaxiques et à la phrase de base est au cœur de l'approche inductive entre autres pour vérifier les hypothèses formulées (Chartrand et Paret, 1993; Chartrand, 1996; Nadeau, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008; Arseneau, 2010; Arseneau et Boivin, 2012; Arseneau et Foucambert, 2013; voir section 2.2.3)

2.3.3 Principe 3. Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture

Que l'on parle de « décloisonnement » entre grammaire et écriture dans la classe (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005), ou « d'articulation de la grammaire et de l'écriture » pour l'enseignement (Boivin et Pinsonneault, 2012, 2014) ou de « dissolution de la grammaire dans les pratiques d'écriture » (Chabanne, 2004), les préoccupations théoriques liées à la production de connaissances grammaticales utilisables en contexte d'écriture sont indéniables, sans pour autant avoir donné lieu à ce jour à une théorisation généralement adoptée, comme le notait Myhill en 2005. Des recherches empiriques s'intéressent pour leur part à documenter les pratiques permettant d'articuler efficacement les dimensions grammaticales et textuelles (e.g. Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Dolz et Schneuwly, 2009; Canelas-Trevisi et Bain, 2010; Blain et Lafontaine, 2010), et il se trouve que certains de ces travaux portent sur la P sub relative. Évoquée plus tôt (section 1.2.4), la recherche d'Aeby-Daghé et Dolz (2004) procède à l'analyse de pratiques enseignantes dans le cadre d'une étude plus vaste portant sur l'enseignement du texte d'opinion et de la P sub relative dans 30 classes du secondaire en Suisse romande. L'objectif : identifier les lieux où s'articulent contenu grammatical et contenu textuel. Les chercheurs concluent que les séquences qui proposent une véritable articulation des contenus grammaticaux et discursifs demeurent rares. En effet, des trente séquences

filmées, seules deux séquences présentent une véritable tentative d'articulation des dimensions grammaticales et textuelle (une ciblant plus spécifiquement la P sub relative et l'autre, le texte d'opinion). Aussi dans le cadre des travaux du GRAFE (voir section 1.2.4), Dolz et Schneuwly (2009) ont procédé à la captation vidéo et à l'analyse de treize séquences didactiques dans le but d'identifier les priorités des enseignants et de dégager des régularités dans l'organisation des séquences et le choix des activités. Leur analyse les invite à conclure que la mise en pratique des connaissances grammaticales, passant entre autres par l'utilisation des P sub relatives, est essentiellement effectuée dans des contextes contrôlés de phrases et de textes lacunaires, s'inscrivant dans une logique qualifiée « d'applicationniste ». Les pratiques d'enseignement observées ne proposent que trop exceptionnellement des activités d'apprentissage contextualisées dans la situation d'écriture ou de révision de texte authentique. Portant plus spécifiquement sur notre objet grammatical, ces travaux (i.e. Aeby-Daghé et Dolz 2004; Dolz et Schneuwly, 2009) comme de nombreux autres en didactique du français soulignent l'importance de mettre en oeuvre un enseignement de la grammaire de la phrase qui permette à l'élève de réinvestir les connaissances acquises en situation d'écriture. Pour ce faire, il est suggéré aux enseignants de bâtir des séquences didactiques suivant un schéma de contextualisation des notions - décontextualisation - recontextualisation (Barth, 1987/2004; Chartrand, 1996; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008). Plus concrètement, ces séquences dites « en boucle » (Allal *et al.*, 2001) s'organisent en trois grandes phases : une situation de production textuelle d'abord, une série d'activités ciblant les notions grammaticales à l'étude (par ex., la P sub relative) et enfin, une nouvelle situation de production textuelle. Aussi, les activités grammaticales proposées en phase deux devraient permettre d'anticiper et de préparer la mobilisation des connaissances grammaticales en écriture, en mettant en relief les similarités entre les activités d'apprentissage (ou « tâche source ») et les situations de réinvestissement (ou « tâche cible ») comme le suggèrent des travaux traitant du transfert de connaissances (Gick et Holyoak, 1987; Tardif, 1997, 1999; Nadeau et Fisher, 2006; Arseneau, 2010).

2.3.4 *Principe 4. Adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser*

Que l'on procède par une approche déductive ou inductive (voir section 2.3.2), il vient un temps dans l'enseignement de notions, grammaticales par exemple, où des définitions ou

règles sont établies. En vue de décrire les généralités/ régularités, ces définitions font inéluctablement appel à des concepts. Un concept est une idée abstraite qui se définit par des attributs (ou propriétés), s'actualise par des exemples et s'exprime par une étiquette (Barth, 1987/2004). Tel qu'établi plus tôt en lien avec les activités métalinguistiques (section 2.1.2), les étiquettes grammaticales sont regroupées sous le vocable de « métalangage ». Pouvant sembler aller de soi, l'usage de métalangage lors de l'enseignement de notions grammaticales poserait au contraire problème à plusieurs enseignants, certains l'utilisant de manière approximative (Canelas-Trevisi, 2009a; Canelas-Trevisi et Bain, 2010), d'autres évitant de l'utiliser (Fisher et Nadeau, 2014).

En ce qui a trait à la P sub relative de manière plus spécifique, plusieurs chercheurs ont fait état de sa complexité conceptuelle en tant qu'objet d'enseignement et ainsi de la multitude des étiquettes à maîtriser pour référer clairement aux concepts y ayant trait (Béguelin, 2000; Boivin, 2009; Dolz et Schneuwly, 2009). Un travail rigoureux sur la P sub relative requiert effectivement la mobilisation des concepts relevant de différents niveaux d'analyse: les catégories grammaticales et les groupes syntaxiques (nom, pronom relatif, GN, GV); les fonctions syntaxiques (sujet, CD, CI, complément du nom); la phrase complexe (P de base, enchâssement, subordonnant); les manipulations syntaxiques (substitution, déplacement) (Chartrand, 2012, voir section 1.2.3). Le métalangage employé pour discuter de la P sub relative serait donc susceptible de subir des approximations voire des erreurs. Dans le cadre des travaux du GRAFE, Canelas-Trevisi (2009a) a effectué l'analyse d'une séquence didactique portant sur l'enseignement de la P sub relative en portant attention aux enchaînements entre les activités. Privilégiant une approche qualitative, la chercheuse procède d'abord au relevé exploratoire des termes et expressions employés relativement à l'objet dans la transcription de la séquence, puis analyse les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves lors de trois enchaînements. La chercheuse y remarque un emploi «très élevé» de termes génériques lors des enchaînements (*lier, accrocher, emboîter*, pour «enchâsser»; *petite phrase*, pour «phrase de base» (ou P1/P2); *grande phrase*, pour «phrase enchâssante»). Par exemple, dans le premier enchaînement, l'enseignante présente trois couples de phrases ayant des termes communs et donne comme consigne de «lier les deux petites phrases grammaticalement pour faire une grande phrase» et d'éviter de répéter le mot en commun

(Canelas-Trevisi, 2009a: 174). À travers l'analyse des interactions qui suivent ces consignes, Canelas-Trevisi (2009) note la difficulté des élèves à comprendre la nature de la tâche demandée, qui est d'enchâsser P2 dans P1. En effet, les élèves proposent une multitude de phrases qui correspondent aux critères établis par la consigne, mais qui, au lieu de s'actualiser en la construction de P sub relatives, résultent du processus de coordination de phrases ou de pronominalisation. Canelas-Trevisi (2009a) conclut donc à des conséquences potentiellement néfastes sur les élèves d'une utilisation approximative du métalangage, voire à un évitement de termes linguistiques à certains moments. Or, selon Fisher et Nadeau (2014) : « (...) un emploi explicite et précis du métalangage dans le travail en grammaire contribue à la « clarté cognitive » et aide les élèves à donner du sens à ces mots pour s'en servir eux-mêmes. » (pp. 176-177). Le recours au métalangage se doit donc non seulement d'être fréquent mais rigoureux. Il nous semble donc pertinent, comme principe didactique, d'insister sur l'emploi d'un métalangage précis sur le plan conceptuel et de solliciter son utilisation dans les interactions verbales en classe. Les termes à utiliser devraient être déterminés par l'enseignant *a priori*, soit lors du travail de transposition didactique externe (Chevallard, 1991; voir introduction à la section 2.3), et le moment de leur introduction devrait être fixé lors de la planification de la séquence didactique, idéalement lors d'activités en approche inductive (voir principe didactique #2 décrit ci-haut). Aussi, une fois un introduit et défini, le concept devrait faire l'objet d'une utilisation systématique par l'enseignant et par les élèves aux différents moments d'interactions verbales en classe.

2.4 Coopération

Au chapitre de problématique, nous avons montré l'intérêt du travail en dyade ou en équipe pour le développement de la compétence à écrire, intérêt attribuable en bonne partie aux interactions verbales souhaitées dans ce contexte (section 1.3). Les travaux de Lonning (2003) et de Krol et collaborateurs (2004) rapportés à la section 1.4 ont mis en lumière les avantages particuliers des interactions verbales se déroulant en contexte coopératif. D'où est venue l'idée que le travail avec d'autres apprenants dans un modèle de coopération pouvait contribuer à apprendre mieux? À quoi donc réfère le concept de « coopération » dans le domaine de la pédagogie? Comment la coopération peut-elle s'actualiser concrètement dans la classe, entre les élèves d'un groupe? Ce sont les questions auxquelles se consacre cette nouvelle section.

Après un détour du côté des fondements théoriques de la coopération (section 2.4.1), la section décrit des moyens de mise en œuvre de la coopération en classe (section 2.4.2), puis culmine par la formulation d'un principe didactique, celui *d'Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* (section 2.4.3) qui s'ajoutera aux quatre principes formulés à la section précédente (2.3).

2.4.1 Fondements théoriques

L'intérêt scientifique pour le travail en coopération et ses effets sur l'apprentissage ne date pas d'hier. Nous présentons dans cette section les apports théoriques de cinq auteurs et groupes d'auteurs ayant à notre avis contribué de manière significative à l'essor du courant de l'apprentissage coopératif : Piaget (1975, 1976), Vygostki (1978, 1997), Doise et Mugny (1981, 1993), Bruner (1966, 1973, 1983) et Johnson et Johnson (1990; 2009).

Piaget et le constructivisme

Il y a plus d'un demi-siècle, Jean Piaget (1896-1980) jetait avec le constructivisme les bases théoriques qui allaient contribuer à la naissance de l'apprentissage coopératif. Dans *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement* (1975), le psychologue et épistémologue suisse postule l'importance du conflit cognitif d'abord dans le développement, puis dans la construction de connaissances d'un individu. Selon la théorie de «l'équilibration majorante», ce conflit qui naît d'une confrontation entre les schèmes en mémoire et un apport nouveau et «déséquilibrant» peut être suscité par l'expérience d'une rencontre nouvelle avec un objet de l'environnement, ou encore avec un autre individu. En quête de cohérence cognitive, l'individu réagit à cette rencontre confrontante en modifiant ses schèmes mentaux. Pour Piaget, c'est ainsi que l'individu apprend.

Outre la rigidité reprochée au modèle d'équilibration majorante de Piaget, il y a le fait qu'il prenne somme toute peu en compte la dimension sociale de l'apprentissage. En construisant son «sujet épistémique», la représentation abstraite d'apprenant au fonctionnement cognitif optimal, et en occultant le rôle de l'environnement social, Piaget ne proposerait alors qu'une « description partielle du fonctionnement psychologique des sujets concrets » (Crahay, 1999: 201). La place quasi nulle attribuée à la variable de l'environnement social limiterait implicitement la portée de l'intervention pédagogique.

En revanche, on note l'apparition du concept de coopération assez tôt dans l'oeuvre de Piaget. En effet, dans l'article *Logique génétique et sociologie* (1976), publié pour la première fois en 1928, « (...) il [Piaget] fait une distinction entre l'autisme, qui serait une forme de pensée égocentrique, la contrainte sociale, qui donnerait lieu à une pensée conformiste et non autonome, et la **coopération**, définie comme tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit, tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige» (Doise et Mugny, 1981: 30; notre mise en évidence).

En somme, la conception piagétienne place au centre du processus d'apprentissage l'interaction avec l'objet au sens large et le conflit interne que cette interaction suscite. Dans cette perspective, le rapport avec l'autre n'est envisagé que comme une source possible de conflit cognitif parmi d'autres. Même si Piaget postule çà et là le caractère «générateur de raison» de la coopération (Piaget, 1976: 67), l'interaction avec l'autre ne constitue pas une base de sa pensée et plus spécifiquement de sa conception de l'apprentissage.

Vygotski et le socioconstructivisme

On peut difficilement parler d'apprentissage coopératif sans faire référence au courant du socioconstructivisme introduit par l'éminent psychologue russe Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934). Aligné en partie sur le constructivisme de Piaget, il reconnaît à l'enfant des particularités en ce qui a trait à la pensée et au développement, notamment à travers l'apprentissage du langage, et s'accorde ainsi avec Piaget sur l'idée que «l'enfant n'est pas du tout un petit adulte et son intelligence n'est pas du tout une petite intelligence d'adulte.» (Vygotski, 1997, 3^e éd. : 166). Ce consensus s'avère plutôt une concession pour mieux réfuter ensuite une large part de ses idées. Notamment, Vygotski s'éloigne de Piaget sur le rôle du langage et du social dans le développement de la pensée. En effet, alors que pour Piaget, le langage évolue d'abord d'une pensée autistique non verbale vers un langage égocentrique puis ultimement vers une parole socialisée, Vygotski postule l'inverse. Pour ce dernier, le langage est social d'abord, puis devient langage égocentrique avant d'aboutir à un langage intériorisé qui façonne la pensée: «Dans notre conception, la vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. » (Vygotski, 1978, cité par Doise et Mugny, 1981: 31). De ce postulat se dégage l'essence même du

socioconstructivisme de Vygotski: les interactions avec autrui sont le moteur du développement cognitif.

Le concept de «zone prochaine (ou proximale) de développement» est central dans la théorie de Vygotski. C'est avec ce concept que Vygotski révèle véritablement la place qu'il réserve à l'interaction, ou plus précisément à la collaboration.

«(...) l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la *collaboration* avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de la zone prochaine de développement. L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. » (Vygotski, 1997, 3^e éd.: 355)

La collaboration pour Vygotski est donc source d'apprentissage en induisant le processus d'imitation et en lui permettant d'actualiser progressivement les apprentissages qui lui sont accessibles.

L'école genevoise contemporaine et la théorie du conflit sociocognitif

Clairement inspirés par les idées de Piaget et de Vygotski, les psychologues genevois Doise et Mugny, accompagnés de leurs collègues Perret-Clermont et Deschamps, élaborent dans les années 70 la théorie du conflit sociocognitif. À la différence de leurs prédécesseurs, c'est dans une perspective bien davantage éducationnelle que développementale qu'ils formulent leur postulat de base: l'interdépendance entre régulations sociales et processus d'apprentissage. Dans *Le développement social de l'intelligence* (1981), Doise et Mugny affirment se baser sur le principe piagétien d'équilibration majorante pour développer leur concept de coordination. Ainsi, l'activité intellectuelle en serait une de coordination de nature individuelle mais aussi sociale: « (...) ce serait précisément en coordonnant ses actions avec celles des autres que l'individu acquerrait la maîtrise de systèmes de coordination, ensuite individualisés et intériorisés.» (Doise et Mugny, 1981: 34). À notre avis, ils se situent également, voire davantage, dans une perspective vygotkienne en postulant clairement l'antériorité des coordinations sociales, que «les coordinations entre individus sont à l'origine des coordinations individuelles, qu'elles les précèdent et les gènèrent» (*ibid*). Quoi qu'il en soit, Doise et Mugny innoverent en postulant qu'interactions sociales et développement cognitif s'articulent et se

nourrissent mutuellement dans un mouvement de spirale pour une perpétuelle évolution de la pensée. Nait alors le concept «d'interaction structurante» (1981).

D'autre part, en reconnaissant à l'interaction un rôle de premier plan dans le progrès cognitif, Doise, Mugny et les autres tenants de l'école genevoise se préoccupent de pédagogie et d'enseignement. Pour eux, il faut mener davantage de recherche appliquée afin de comparer la performance cognitive d'individus agissant ensemble sur un matériel donné avec celle d'individus agissant seuls sur le même matériel. La majeure partie des travaux issus du groupe demeure toutefois à ce jour de nature théorique, avec entre autres *Logiques sociales dans le raisonnement* (Doise, 1993).

Bruner et le concept d'étayage

Évoqué plus tôt en lien avec la démarche inductive (voir section 2.2.4), l'apport de l'Américain Jerome Seymour Bruner (1915- ...) est incontournable en ce qui a trait au rôle de l'interaction dans l'apprentissage. Clairement inscrit dans une perspective socioconstructiviste, Bruner conçoit l'apprentissage comme un fait social et accorde une place prépondérante à la culture et au langage dans le développement cognitif de l'enfant. L'enseignant est envisagé comme un passeur de culture et l'école, comme un lieu de socialisation où l'enfant apprend des savoirs et savoir-faire propres à une réalité culturelle donnée. Il rejette ainsi la conception selon laquelle la cognition s'apparenterait à une activité de traitement informatique, conception calquée sur le «modèle de l'ordinateur». Bruner (1991) affirme plutôt que le sens construit culturellement précède sa représentation dans un système. Dans ce contexte, le langage est conçu comme le médium privilégié pour interagir, et plus encore comme le moyen pour accéder aux formes de représentations d'ordre symbolique. Le plus élevé, le niveau de représentation symbolique serait celui comportant le meilleur potentiel générateur d'apprentissages nouveaux (Bruner, 1966).

Avec le concept d'interactions pédagogiques (« tutorial interactions », Wood, Bruner et Ross, 1976), le psychologue s'intéresse principalement à l'interaction sous l'angle des échanges se déroulant entre un « tuteur », soit un adulte éducateur (parent ou enseignant), et un apprenant, souvent l'enfant. Pour Bruner, cette forme d'interaction est non seulement bénéfique à l'apprentissage, mais elle en est tributaire: «intellectual development depends upon a

systematic and contingent interaction between a tutor and a learner» (Bruner, 1966: 6). Sur la base des travaux de Vygotski, et particulièrement sur le concept de zone prochaine de développement défini plus tôt dans cette section, Bruner (1966, 1983) développe le concept d'étayage. L'étayage se définit comme «l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ» (Bruner, 1983). L'enseignement doit en ce sens permettre à l'apprenant de découvrir, accompagné de son tuteur, les phénomènes soumis à son attention; le « tuteur » ou enseignant doit «arranger l'environnement d'un enfant» à cette fin (Bruner, 1973: 94). Le psychologue insiste sur l'importance pour l'enseignant de baliser l'exploration de l'apprenant: «Since learning and problem solving depend upon the exploration of alternatives, instruction must facilitate and regulate the exploration on the part of the learner.» (Bruner, 1966: 43). De manière plus spécifique, Bruner (1966) attribue au tuteur différentes fonctions, dont celles de l'activation (ou « enrôlement »), du maintien de l'orientation et la démonstration (ou « présentation de modèles »). En bref, la fonction d'activation, est la première phase d'une activité d'exploration qui a pour but d'engager l'enfant dans l'activité. C'est en suscitant la curiosité de l'apprenant que l'enseignant (ou tuteur) peut accroître la motivation de celui-ci à s'engager dans une tâche d'exploration ou la résolution d'un problème (*ibid*). Puis, il doit s'assurer du maintien de l'orientation, c'est-à-dire de garder l'apprenant concentré sur l'objectif de la tâche afin qu'il poursuive l'exploration entamée. Pour ce faire, l'enseignant doit intervenir en vue de réduire les risques d'erreurs liées à l'exploration d'hypothèses erronées qui pourraient autrement causer de la frustration et du découragement : « [...] the consequences of error, of exploring wrong alternatives, should be rendered less grave under a regimen of instruction, and the yield from the exploration of correct alternatives should be correspondingly greater.» (Bruner, 1966: 44) Enfin, en situation d'étayage, le tuteur procède à la démonstration et à la présentation de modèle. Dans *Quelques éléments de la découverte* (1973), Bruner illustre le processus de modelage en utilisant l'exemple de l'apprentissage du langage par l'enfant:

«Dans cet apprentissage, l'enfant invente des constructions grammaticales qui se modifient ensuite au contact du monde. Les parents reprennent les constructions verbales de l'enfant qui n'obéissent pas à la grammaire des adultes. Ils les améliorent et les complètent, et, ce faisant, ils ne laissent pas l'enfant découvrir au hasard, mais

lui fournissent plutôt des *modèles* qui sont toujours près de lui. Telles sont les premières formes d'apprentissage du langage.» (Bruner, 1973: 93)

Les frères Johnson et l'interdépendance positive

Du côté des États-Unis, les frères David W. Johnson et Roger T. Johnson ont réalisé, au cours des dernières décennies, un travail important pour développer le domaine de l'apprentissage coopératif. D'abord, pour situer la coopération en contexte scolaire, ces chercheurs la distinguent des modes compétitif et individuel: «Any learning task may be structured so that students compete to see who is the best, work individualistically on their own, or work cooperatively in pairs of three or four. » (Johnson et Johnson, 1990: 23). Le mode de travail est déterminant pour la dynamique qui va s'opérer entre les camarades de classe, un postulat à la base de la théorie de l'interdépendance sociale (« *Social interdependence theory* ») développée par Johnson et Johnson (2009a). En effet, pour ces chercheurs, le travail individuel suppose une dynamique d'indépendance, étant donné que l'objectif de la personne A n'est aucunement affecté par celui de la personne B, tandis que le travail en compétition induit une dynamique d'interdépendance négative, les actions d'autrui pouvant ainsi entraver l'atteinte des objectifs de l'individu. En contexte de travail en groupe, deux types de dynamique peuvent émerger: la dépendance, si la responsabilité d'un travail d'équipe incombe à un membre du groupe, ou encore l'interdépendance positive. Ils ont aussi travaillé à faire valoir l'importance de l'hétérogénéité des groupes pour susciter le conflit cognitif, source de décentration. Dans le même ordre d'idées, ils sont aussi à l'origine du concept de « constructive controversy », pour désigner une forme d'interaction issue d'une incompatibilité initiale ou apparente entre les idées, informations, conclusions ou théories de deux personnes, lesquelles vont se mettre à la recherche d'un accord.

En somme, comme le disent Lehraus et Rouiller, «les principes formulés par Johnson et Johnson sont incontournables et organisent chaque situation d'enseignement-apprentissage.» (2008: 19).

2.4.2 Mise en œuvre de la coopération en classe

Sans contredit, les travaux des frères Johnson (voir section 2.1.1) ont contribué de manière importante à définir le champ de l'apprentissage coopératif, en déterminant de manière précise

les caractéristiques de la coopération en contexte pédagogique. Ces avancées se sont faites notamment en établissant des distinctions entre la coopération et la collaboration, dont est issu le champ de l'apprentissage collaboratif («collaborative learning»). Les distinctions terminologiques que nous nous apprêtons à dresser entre apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif agiront ici comme préambule afin de permettre au lecteur de mieux saisir les conditions propres à la situation coopérative. Enfin, la description de structures de travail en coopération fondatrices dans le champ de l'apprentissage coopératif permettra d'illustrer la mise en œuvre de ces conditions, telle qu'envisagée par des chercheurs influents comme R. E. Slavin (1980, 2003, 2015).

Conditions

Voyons donc tout d'abord de plus près l'apprentissage collaboratif. Dillenbourg (1999) définit l'apprentissage collaboratif comme une «situation dans laquelle deux personnes ou plus apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble» (Dillenbourg, 1999: 2; traduction personnelle) . L'auteur marque le caractère englobant de sa définition en précisant que l'apprentissage collaboratif peut se produire en classe lors de travaux en équipe de trois à cinq élèves, mais qu'il peut aussi avoir cours lors d'activités en groupe-classe ou lors d'échanges dans une communauté composée de plusieurs centaines, voire de milliers d'apprenants qui collaborent le plus souvent par le biais d'outils technologiques («computer-supported collaborative learning»). Cette remarque met en lumière deux caractéristiques de l'apprentissage collaboratif faisant généralement consensus: la variété dans la taille des groupes et la diversité des moyens d'interaction entre apprenants (Baudrit, 2007). Le travail en communauté d'apprenants de taille parfois considérable n'étant pas nécessairement propice à la rencontre en face-à-face, il n'est pas surprenant que des chercheurs s'intéressent à l'utilisation de technologies de l'information et de la communication (Littleton et Häkkinen, 1999; Poellhuber, 2007) et au développement de nouveaux logiciels et de plates-formes virtuelles pour soutenir le travail à distance (Abrami, 2009). Ensuite, la taille des groupes et l'utilisation de nouvelles technologies pour communiquer influent inévitablement sur la nature de l'encadrement fait par le maître, et à la fois sur le niveau scolaire propice à ce type d'approche. En effet, pouvoir collaborer à distance implique souvent une plus grande latitude de l'apprenant quant au moment et au lieu choisis pour interagir avec ses coéquipiers. Cette

marge de manoeuvre dont l'apprenant dispose dans une situation d'apprentissage collaboratif explique sans doute pourquoi le terme «collaboration» et ses dérivés sont prédominants dans les études ciblant les niveaux collégial et universitaire (e.g. Volet, Summers et Thurman, 2009).

Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, Abrami et ses collègues (1999) adoptent la définition suivante: «L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes» (Abrami *et al.*, 1999: 1). Cette définition préliminaire s'accompagne d'une condition fondamentale à l'existence de coopération: l'établissement d'une dynamique d'*interdépendance positive* («social interdépendance») entre les membres du groupe. Faisant consensus comme condition *sine qua none* caractérisant la coopération, l'interdépendance positive, concept développé par Johnson et Johnson (voir section 2.4.1), est définie comme la perception qu'a un élève d'être lié aux autres membres de son groupe en concevant que son succès individuel dépend de celui des autres et à l'inverse que le succès des autres dépend en partie de lui (Johnson et Johnson, 1999, 2009a). En d'autres mots, chacun doit percevoir que les efforts de ses coéquipiers lui seront profitables et que ses propres efforts profiteront à l'ensemble des membres du groupe. Comment peut-on agir sur une perception qu'ont les élèves d'une situation d'apprentissage en groupe et des avantages individuels qu'ils peuvent en tirer? Encore ici, la vaste majorité des auteurs ayant théorisé la coopération pédagogique (e.g., Sharan, 1994; Abrami *et al.*, 1999; Slavin, 2003, 2015; Johnson et Johnson, 2009a) s'entendent sur trois composantes qui contribuent à établir la dynamique visée. D'abord, l'interdépendance positive ne serait envisageable que s'il y a mise en place d'un but commun («common goal»), c'est-à-dire un accomplissement consistant en un objectif de groupe qui représenterait pour l'ensemble des membres du groupe une source de motivation à fournir des efforts. Bien que la démarche pour atteindre le but visé comporte dans plusieurs structures de travail en coopération des phases où les tâches s'effectuent individuellement ou en sous-groupe (par ex., la phase d'expertise dans le *Jigsaw II*; voir description plus avant dans cette section sous *Structures de travail*), ces tâches contribuent toujours ultimement à la réalisation collective, et c'est cette dernière qui est conçue comme gratifiante. Comme deuxième composante à l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive, l'organisation du travail doit susciter un sentiment de

responsabilité individuelle (« individual accountability ») en lien avec l'atteinte du but commun visé, condition qui vise à contrer les phénomènes tels que celui du « cavalier seul » (« free-rider »; voir Toczek-Cappelle, 2003), observable lorsque l'ensemble du travail est assumé par un ou deux membres du groupe seulement. Comme nous le verrons un peu plus loin, certaines structures de travail basées sur l'addition des pointages obtenus respectivement par les coéquipiers, telles que le *Team Game Tournament* (décrit plus avant dans cette section), apparaissent particulièrement efficaces pour induire le sentiment de responsabilité individuelle. Comme troisième composante favorable à l'établissement d'une interdépendance positive, des chercheurs proposent de prévoir une phase préparatoire visant le développement d'habiletés sociales au travail coopératif (e.g. Sharan, 1994; Abrami *et al.*, 1999; Slavin, 2003, 2015; Johnson et Johnson, 2009a). Il est par exemple suggéré à l'enseignant et à ses élèves de définir ensemble des valeurs et attitudes jugées favorables à un travail en groupe productif et harmonieux, et ce, en amont au travail en groupe. Dans une conception clairement démocratique du travail en coopération, Dawes et Sams (2004), à travers l'approche *Thinking Together*, mettent de l'avant avec les élèves de leur étude la valeur de la solidarité, en postulant par exemple que « Nous [les coéquipiers] déciderons ensemble de ce que nous ferons », mais également des attitudes promouvant la rationalité, telles que « Nous nous servirons de raisons pour expliquer notre point de vue » (p. 98; traduction personnelle).

Bien que l'établissement d'une interdépendance positive au sein de groupes de travail contribue à induire le déroulement d'interactions verbales sans qu'elles soient encouragées explicitement, les chercheurs postulent l'incitation aux interactions verbales comme une deuxième condition à la coopération. Les chercheurs suggèrent que c'est par le déroulement d'interactions verbales portant sur les notions et concepts et motivées par l'atteinte d'un but commun que s'actualisent les gains cognitifs observés (Lonning, 1993; Sharan, 1994; Abrami *et al.*, 1999; Krol *et al.*, 2004; Slavin, 2003, 2015; Johnson et Johnson, 2009a; Webb, 1999, 2008)⁵⁴. Aussi, une organisation minutieuse et stratégique du travail coopératif s'attèlerait à requérir de chacun des membres du groupe qu'il fournisse des explications, en reçoive et les

⁵⁴ La condition de l'interdépendance positive est pour sa part généralement associée aux effets observés sur la motivation des élèves (Sharan, 1990; Stevens et Slavin, 1995; Hänze et Berger, 2007; Slavin, 2015).

mette à profit en vue de résoudre un problème ou encore qu'il discute voire argumente avec ses coéquipiers au sujet de notions et concepts (Johnson et Johnson, 1990; Krol *et al.*, 2004; Webb, 2008). Bien que les interactions verbales ne soient pas exclusives aux situations coopératives (voir la section 1.3), le fait d'inciter explicitement les élèves à interagir verbalement permet de tirer profit du contexte pédagogique fondé sur l'interdépendance positive mis en place pour optimiser les bénéfices qui découlent d'interactions verbales « fructueuses » (voir la section 1.4).

En somme, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif sont deux approches pédagogiques reposant sur un même principe, celui selon lequel l'apprentissage se réalise par la relation avec ses pairs: « Both are educational activities in which human relationships are the key to welfare, achievement, and mastery. » (Bruffee, 1993: 83) Tout de même, leur définition respective et les distinctions dressées montrent clairement que, en pédagogie, « collaboration » et « coopération » ne sont pas des synonymes. Les emplois tendent plutôt à démontrer une relation générique-spécifique: la coopération est un type de collaboration comportant des conditions de base propres que sont l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive et l'incitation aux interactions. Ajoutées à ces conditions, les distinctions établies quant à la taille des groupes, aux modes d'interaction entre les coéquipiers admis et aux niveaux scolaires plus souvent ciblés laissent envisager pour la situation de coopération un lien d'association plus étroit entre les membres du groupe, un lien qui exige un engagement de l'apprenant.

Structures de travail

Si les auteurs Johnson et Johnson ont travaillé à théoriser la coopération, d'autres auteurs, dont le psychologue américain Robert E. Slavin, se sont pour leur part intéressés à en actualiser les principes pour l'enseignement. L'actualisation de ces principes prend la forme de structures (ou modèles) de travail en coopération, dont certaines ont été évoquées précédemment. Bien qu'une multitude de ces structures aient été développées et testées au fil des années, nous en verrons quatre ici, que nous retenons pour deux raisons : il s'agit d'une part de structures fondatrices qui sont à la source des autres, et d'autre part de structures dites « généralistes »

(Stevens et Slavin, 1995), c'est-à-dire non spécifiques à une matière scolaire, ce qui les rend éventuellement adaptables à notre matière et à notre objet d'enseignement.

Voyons donc plus en détail les structures du *Jigsaw-Teaching*, du *Jigsaw II*, du *Team Game Tournament*, et de la dyade coopérative, en décrivant pour chacune les principes et phases qui permettent de mettre en œuvre les conditions d'établissement d'interdépendance positive et d'incitation aux interactions verbales. Au sujet de la formation des groupes par l'enseignant, les chercheurs suggèrent généralement de former des groupes dit « hétérogènes », c'est-à-dire dont les membres sont de genre, d'origine ethnique et d'habiletés scolaires variés, en vue que les interactions demeurent centrées sur la tâche (Stevens et Slavin, 1995; Johnson et Johnson, 2009a).

« **Jigsaw Teaching** ». Reposant sur l'idée d'une répartition des contenus d'apprentissage entre les coéquipiers suivie d'un enseignement réciproque de ces contenus, la structure pédagogique *Jigsaw Teaching* (Aronson *et al.*, 1978; Lazarowitz, Hertz, Baird et Bowlden, 1988; Hänze et Berger, 2007) s'organise en trois phases : travail en groupes, travail individuel, travail en groupes. Pour des fins d'illustration, imaginons une classe de première secondaire à laquelle l'enseignant souhaite faire travailler des contenus liés aux groupes syntaxiques en les intégrant à une activité de production textuelle ciblant le genre du poème à trame descriptive (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015). En première phase, les quatre coéquipiers prennent ensemble connaissance de l'objectif commun et des contraintes imposées, par exemple de rédiger et présenter à la classe un poème à trame descriptive sur le thème du réchauffement climatique qui utilise un nombre équivalent de groupes nominaux (GN), de groupes verbaux (GV), de groupes adjectivaux (GAdj) et de groupes adverbiaux (GAdv). Ils planifient ensemble le déroulement de la phase de travail individuel, établissant les responsabilités respectives pour chacun des coéquipiers et les ressources qu'il peut consulter pour s'aider. Dans notre exemple, chacun des coéquipiers se spécialise individuellement dans le groupe syntaxique attribué (GN, GV, GAdj, GAdv), en recherchant et en consignnant des informations sur la structure du groupe et des manipulations syntaxiques pour le reconnaître par exemple, puis en générant des exemples de ce groupe syntaxique qui s'inscrivent dans le champ lexical du thème du réchauffement climatique. En phase trois, les coéquipiers se retrouvent pour partager avec les autres le fruit de leurs recherches. Ayant en tête le but commun, chaque coéquipier de notre

exemple est attentif à la présentation (plus) théorique des groupes syntaxiques documentés par les autres et aux exemples proposés pour le thème du poème à écrire. On travaille ensemble à créer le poème en prenant les contraintes liées à l'objectif et en compte les propositions de chacun. Le poème du groupe coopératif est enfin présenté aux autres élèves de la classe et les coéquipiers relèvent quelques exemples des GN, GV, GAdj et GAdv qui ont servi à sa création.

« **Jigsaw II** ». Adaptée du *Jigsaw Teaching*, la structure du *Jigsaw II* (Slavin, 1980; Mattingly et VanSickle, 1991) est aussi fondée sur l'expertise en regard d'un contenu et l'enseignement réciproque, et elle comporte également trois phases de travail. Or, ici, la phase de travail individuelle est remplacée par une phase de travail en groupe d'experts. Plus précisément, le groupe d'appartenance (ou *Jigsaw group*) se réunit en phase un pour s'approprier l'objectif et les contraintes de l'activité, par exemple, comme nous l'avons imaginé plus tôt, de rédiger et de présenter un poème à trame descriptive sur le réchauffement climatique en intégrant de manière équivalente des GN, GV, GAdj et GAdv. Représentés par les lettres A-B-C-D, les élèves du groupe initial *Jigsaw* se séparent en phase deux, non pas pour effectuer de la recherche individuelle, mais plutôt pour rejoindre les élèves d'autres groupes *Jigsaw* qui se sont vu attribuer les mêmes contenus afin de former des groupes d'experts, représentés par les lettres A-A-A-A; B-B-B-B et ainsi de suite. Par exemple, les élèves du groupe d'experts A-A-A-A pourrait travailler à se documenter sur le GN et à en générer des exemples s'inscrivant dans le champ lexical du réchauffement climatique. Comme dans le Jigsaw original, la structure du Jigsaw II prévoit comme troisième phase, le travail en groupe d'appartenance, où les élèves s'enseignent mutuellement les notions sur lesquelles ils se sont spécialisés puis procèdent au réinvestissement de ces notions dans la production commune, par exemple la création puis la présentation du poème sur le réchauffement climatique.

« **Team Game Tournament** ». La structure du *Team Game Tournament* (De Vries et Slavin, 1978; Stevens et Slavin, 1995), est, comme son nom l'indique, basée sur le mode du jeu questionnaire et de l'accumulation de points. Comportant quatre phases, le travail débute par une phase d'enseignement magistral lors de laquelle l'enseignant présente les notions à l'étude qui feront l'objet de questions, par exemple la structure des groupes syntaxiques en classe de

français de première secondaire. En phase deux, appelée « phase d'entraînement », les élèves se rassemblent en groupe coopératif et s'approprient les notions à travers des exercices, par exemple d'association d'un groupe syntaxique à la bonne catégorie ou d'identification de groupes syntaxiques de différentes catégories (GN, GV, GAdj, etc.) dans un texte. Lors de cette phase, il est de la responsabilité de chacun de s'assurer d'une certaine maîtrise des notions en vue de l'objectif commun, qui culmine en phase suivante avec le tournoi. En phase trois, donc, les coéquipiers affrontent à tour de rôle les élèves des groupes adverses en répondant à des questions, par exemple « Identifiez dans cette phrase un GAdv, et prouvez qu'il en est un avec une manipulation syntaxique ». Les réponses correctes permettent d'accumuler des points, le score total de chaque équipe est calculé et on désigne la ou les équipes gagnantes, qui peuvent mériter une récompense. Remarquons que pour cette structure de travail, le sentiment de responsabilité individuelle, celui de maîtriser les notions, et la mise en place d'un objectif, celui de répondre correctement au plus de questions possibles en tant que groupe, qui fondent la dynamique d'interdépendance positive sont déterminés par le désir de remporter une compétition. En effet, le *Team Game Tournament* intègre la composante de compétition entre les groupes, une proposition pédagogique dont la mise en place aurait pour effet d'accroître la motivation à l'effort des coéquipiers en agissant sur la cohésion du groupe notamment (Abrami *et al.*, 1999; Toczec-Capelle, 2003; Toczec-Capelle et Martinot, 2004). Il s'agirait donc dans cette perspective d'optimiser la coopération au sein du groupe en intégrant une forme de compétition saine entre les groupes coopératifs de la classe.

Dyade coopérative. Le travail en dyade désigne au sens large le travail en équipe de deux. Il peut être de nature collaborative, si l'on assigne une tâche à réaliser en équipe de deux élèves sans donner de consignes et d'orientations spécifiques quant au mode de déroulement du travail et aux attitudes à privilégier. Dans ce cas, les risques que les interactions verbales soient limitées en nombre, ou portent sur d'autres sujets que la tâche à effectuer, ou encore que se développent des phénomènes de type « cavalier seul » (Toczec-Capelle, 2003) sont élevés. Pour induire un travail en dyade qui remplisse les conditions de coopération (interdépendance positive, interactions verbales), les auteurs à la source de la dyade coopérative (Krol *et al.*, 2004) suggèrent d'agir sur deux fronts : le regroupement des élèves et la régulation des interactions verbales. En ce qui a trait au regroupement des élèves, il devrait, dans un esprit

d'hétérogénéité des groupes (Abrami *et al.*, 1999; Slavin, 2003), être fondé sur les habiletés des élèves en vue que chacun puisse bénéficier des forces de l'autre tout en lui apportant à d'autres moments de l'aide pour comprendre les notions en vue d'atteindre l'objectif visé. Par exemple, dans la perspective de rédiger un poème à trame descriptive (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015) qui intègre des groupes syntaxiques, un élève qui présente des habiletés en écriture littéraire pourrait être groupé à un élève qui présente des habiletés en analyse grammaticale. Attention cependant, il ne s'agit pas ici de regrouper un élève fort avec un élève faible en vue qu'un élève soit désigné pour enseigner à l'autre : « [...] the ability of the students should be different in order to generate help-seeking and helping behaviors, but not too different in order to still make it possible for the students to work in their « zone of proximal development » » (Krol *et al.*, 2004 : 211). Le regroupement dyadique fort-faible entraînerait une dynamique plus proche de celle du tutorat⁵⁵ que de celle coopérative recherchée ici. En ce qui a trait à la régulation des interactions verbales, l'enseignant devra rappeler explicitement les valeurs et attitudes liées à la coopération qui doivent être mise de l'avant pour réellement parler « *d'apprentissage* coopératif ». Plus encore qu'en groupe coopératif où le temps de parole se répartit souvent entre quatre élèves, les élèves doivent comprendre que la dyade coopérative leur offre de bien précieuses occasions de verbaliser leurs connaissances et leur point de vue, et que ce sont ces verbalisations qui les aideront à apprendre : « Such verbalization [of thoughts] elicits elaborative cognitive processes that typically produce reflection, awareness, (re)organization, differentiation, fine-tuning, and the expansion of knowledge » (Krol *et al.*, 2004 : 208).

⁵⁵ Certains auteurs (Connac, 2009) considèrent le tutorat comme une forme de coopération, et en vante les mérites, en particulier pour le tuteur qui doit déployer des procédés d'explication bénéfiques à sa propre compréhension (Webb, 1991). Cependant, cette forme de travail, en cadrant les pairs dans des rôles asymétriques, où sont identifiés un élève fort (tuteur) et un élève faible (tutoré), induirait une dynamique qui ne correspond pas à une dynamique d'interdépendance positive telle que postulée comme condition d'une authentique coopération, mais qui correspond davantage à de l'étayage (Bruner, 1971; voir section 2.1.1). Dans le cadre de ce projet de recherche, nous faisons le choix de ne pas considérer le tutorat comme une forme de travail rencontrant les conditions retenues pour désigner la coopération en classe telle que définie plus tôt dans la section 2.1.2.

2.4.3 Principe 5. *Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*

En section 2.4.1, nous avons synthétisé la pensée de cinq chercheurs en mettant en lumière leur contribution à la constitution du champ de la coopération en pédagogie. Ont ainsi été rappelées les grandes lignes de la pensée de Piaget, de Vygotski, de Doise et Mugny, de Bruner et des frères Johnson, auteurs marquants dont les théories et concepts respectifs (*constructivisme; socioconstructivisme; conflit sociocognitif; étayage; interdépendance positive*) convergent vers une valorisation des interactions verbales en tant que moteur de l'apprentissage. Puis, portant un regard plus attentif à la contribution des frères Johnson et à l'essor du mouvement de l'apprentissage coopératif, nous avons posé en section 2.4.2 que la coopération se fonde sur la mise en œuvre, en contexte pédagogique, de deux conditions : l'établissement d'une interdépendance positive, sous-tendant les composantes de but commun, de responsabilité individuelle et d'habiletés sociales, et l'incitation aux interactions verbales. Aussi, nous avons vu que, des deux conditions à la coopération, c'est à la mise en œuvre de l'incitation aux interactions verbales que sont le plus souvent associés les progrès cognitifs observés dans les travaux empiriques (Lonning, 1993; Sharan, 1994; Abrami *et al.*, 1999; Krol *et al.*, 2004; Slavin, 2003, 2015; Johnson et Johnson, 2009a Webb, 1999, 2008).

Au fil de la présentation des structures de travail telles que le « Jigsaw Teaching » et le « Team Game Tournament » spécifiquement conçues en vue de remplir les conditions coopératives, des exemples de leur application éventuelle à l'enseignement de notions grammaticales et textuelles ont permis d'illustrer comment concrètement ces structures pédagogiques pourraient trouver des actualisations intéressantes pour la didactique de la grammaire. C'est que ces structures de travail lorsque présentées en dehors d'un contexte didactique fait d'objets de savoirs spécifiés se trouvent en quelque sorte « désincarnées ». Il ne peut en effet y avoir d'*apprentissage* coopératif qu'à la condition que des objets d'*apprentissage* propres à une discipline soient envisagés.

À la section 2.3, nous avons formulé des principes didactiques dont l'actualisation serait susceptible de favoriser l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture. À la lumière des considérations établies dans la section 2.4, il nous paraît intéressant d'intégrer à ces principes celui d'*inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*. Aussi, nous postulons que la mise en œuvre de ce principe pour l'enseignement d'objets spécifiés, tels que

l'objet P sub relative, fait de celui-ci un principe *didactique*; c'est ainsi qu'il sera désigné et traité dans ce qui suit.

2.5 Synthèse des principes retenus et objectifs de recherche

À la section 2.1, nous avons situé la mobilisation (non automatisée) des connaissances grammaticales à la phase de révision et avons montré le rôle des activités métalinguistiques dans cette mobilisation *in situ*. Également, nous avons vu que l'automatisation des processus linguistiques découlerait d'activités métalinguistiques répétées et efficaces en amont à l'activité d'écriture; ces activités métalinguistiques conduiraient ainsi au développement d'habiletés métalinguistiques observables à travers différentes tâches. En deuxième portion de chapitre (section 2.2), nous avons découvert en la P sub relative, que nous connaissions pour sa pertinence didactique et les erreurs qu'elle suscite (section 1.2), une structure syntaxique qui se caractérise notamment par le double rôle du subordonnant et la variété des formes de pronom relatif existantes. Nous (re)plaçant dans notre contexte scientifique, celui de la didactique de la grammaire et de l'écriture, nous avons, en section 2.3, formulé quatre principes didactiques pertinents pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire, englobant l'objet P sub relative visé par notre étude, et la mobilisation de connaissances grammaticales en situation d'écriture.

En quatrième partie (2.4 *Coopération*), à la suite de la présentation de contributions théoriques au développement de la coopération pédagogique, l'établissement des conditions caractérisant la coopération a mis en lumière le rôle crucial d'interactions verbales effectives, dans un climat d'interdépendance positive, pour expliquer les progrès cognitifs observés empiriquement. C'est ainsi que nous avons formulé un cinquième principe, celui « d'inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs » en postulant qu'il s'agit d'un principe proprement didactique à partir du moment où des objets de savoirs spécifiés sont envisagés et pris en compte.

Le tableau II synthétise les principes didactiques retenus au fil du cadre conceptuel et rappelle les auteurs qui sont à la source de leur formulation.

Tableau II. Synthèse des principes didactiques retenus (5)

Principes retenus	Auteurs
1. Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique	Paret, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008; Boivin, 2009, 2012; Arseneau, 2010; Chartrand <i>et al.</i> , 1999/2011; Arseneau et Boivin, 2012; Chartrand, 1996, 2013; Fisher et Nadeau, 2014. Voir section 2.3.1.
2. Privilégier une approche inductive	Bruner, 1966; Barth, 1987/2004; Chartrand et Paret, 1993; Chartrand, 1996; Nadeau, 1996; Nonnon et Halté 1999; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Arseneau, 2010; Arseneau et Foucambert, 2013. Voir section 2.3.2.
3. Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture	Chartrand, 1996; Allal <i>et al.</i> , 2001; Cogis, 2005; Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008; Dolz et Schneuwly, 2009; Arseneau, 2010; Arseneau et Boivin, 2012. Voir section 2.3.3.
4. Adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser	Boivin et Pinsonneault, 2008; Canelas-Trevisi, 2009a; Dolz et Schneuwly, 2009; Canelas-Trevisi et Bain, 2010; Chartrand, 2012; Fisher et Nadeau, 2014. Voir section 2.3.4.
5. Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs	Aronson <i>et al.</i> , 1978; De Vries et Slavin, 1978; Lazarowitz, Hertz, Baird et Bowlden, 1988; Lonning, 1993; Sharan, 1994; Toczek-Cappelle, 2003; Abrami <i>et al.</i> , 1999; Slavin, 1980, 2003, 2015; Johnson et Johnson, 1990, 2009a; Stevens et Slavin, 1995; Krol <i>et al.</i> , 2004; Hänze et Berger, 2007; Rouiller et Lehraus, 2008. Voir section 2.4.3

Notre projet vise comme objectif de recherche général à documenter, suivant une intervention didactique intégrant les principes didactiques retenus pour l'enseignement-apprentissage de la P sub relative et la mobilisation des connaissances grammaticales, les apprentissages d'élèves de 3^e secondaire en situation d'écriture, plus spécifiquement :

1. Documenter l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives;
2. Documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives.

Naturellement, nous devons procéder à l'élaboration et la mise en œuvre d'une intervention didactique intégrant ces principes didactiques, puis prévoir des dispositifs méthodologiques en lien avec l'analyse de textes et les entretiens avec les élèves avant et après la mise en œuvre de l'intervention. Les considérations de cet ordre font partie de celles discutées au prochain chapitre, celui de méthodologie.

Chapitre 3. MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les éléments conceptuels jugés pertinents pour éclairer le problème des erreurs syntaxiques commises en situation d'écriture, et des principes didactiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de la P sub relative et la mobilisation de connaissances grammaticales en situation d'écriture ont été dégagés. Au terme du cadre conceptuel, nous nous sommes fixé deux objectifs spécifiques à atteindre à la suite d'une intervention didactique intégrant ces principes didactiques (section 2.5), soit:

1. Documenter l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives;
2. Documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives.

Le présent chapitre vise d'une part à présenter un type de recherche qui apparaît tout indiqué pour atteindre les objectifs de recherche fixés, celui de la recherche-action (section 3.1). D'autre part, nous présenterons les différents aspects de notre démarche organisés selon ses deux grandes phases : la conception de la séquence didactique et l'expérimentation (phase 1 de la démarche, section 3.2) et la collecte et l'analyse des données (phase 2 de la démarche, section 3.3).

3.1 Qu'est-ce que la recherche-action?

Le champ de sciences de l'éducation, qui comprend le domaine de la didactique du français, connaît un réel foisonnement en termes de types de recherche (Thouin, 2014). Pour choisir le type de recherche qui est adéquat en regard de nos objectifs (rappelés ci-haut), nous devons choisir un type de recherche empirique qui permet à la fois une action transformatrice en classe et l'étude de ses impacts. En lien avec cette condition établie, deux types de recherche se distinguent : la recherche quasi-expérimentale et la recherche-action. Bien que similaires sur ces points, ces deux types de recherche diffèrent de manière importante quant à leurs fondements épistémologiques respectifs.

Fruit de l'adaptation aux sciences humaines de la méthode expérimentale développée pour l'étude des phénomènes naturels, la recherche quasi-expérimentale repose sur la conception selon laquelle l'avancement de la connaissance passe par la construction puis la réfutation de

théories (ou modèles) universelles et généralisables (Grawitz, 1976; Popper, 1985). En vue « [d']expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s) » (Astolfi, 1993: 7), des hypothèses sont formulées *a priori* sur la base d'une théorie pré-existante (*ibid*), puis une méthode, série prédéterminée de procédures (Liu, 1997), est appliquée. Envisagée comme reproductible et ultimement indépendante de l'expérimentateur (*ibid*)⁵⁶, la méthode prévoit une intervention découlant des hypothèses à tester auprès d'un groupe expérimental, et la comparaison des mesures prises avec celles issues d'un groupe témoin en vue de statuer sur des *effets*, et donc sur la validation ou la réfutation de la théorie (Astolfi, 1993; Crahay, 2010).

Bien que représentant un certain « idéal » dans une conception positiviste (De Landsheere, 1982), la recherche quasi-expérimentale comporterait des limites la rendant plus ou moins adaptée à la prise en compte de caractéristiques propres aux sciences humaines, telles les sciences de l'éducation (Grawitz, 1976; Verspieren, 1990; Liu, 1997; Dolbec et Clément, 2000; Crahay, 2010) L'individualisation (i.e. impossibilité de l'existence de deux individus identiques, Verspieren, 1990) et l'unicité des contextes caractérisant le matériau des sciences de l'éducation rendraient difficilement admissible la généralisation d'une explication (Verspieren, 1990; Liu, 1997; Dolbec et Clément, 2000). Aussi, l'application d'une méthode prédéterminée dans une recherche visant la transformation d'une situation aurait une portée limitée si elle ne « (...) tient pas compte de la présence d'acteurs ni de leurs préférences dans la recherche de solutions» (Liu, 1997 : 79). La recherche-action serait pour sa part un type bien adapté aux caractéristiques des sciences de l'éducation (Verspieren, 1990; Liu, 1997; Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Anadòn et Savoie-Zajc, 2007).

Sur la base de travaux réfléchissant à la recherche-action et à son usage en éducation (Verspieren, 1990; Liu, 1997; Savoie-Zajc, 2001; Anadòn et Savoie-Zajc, 2007; Arseneau,

⁵⁶ «En fait, les méthodes des sciences humaines qui s'inspirent [du] modèle [expérimental] ne peuvent respecter entièrement ce postulat [indépendance de l'objet p.r. à son étude], elles admettent que la recherche perturbe les individus qui sont questionnés, mais considère cette perturbation comme négligeable, bien qu'elle ne sache pas l'évaluer. De ce fait, elles se limitent à l'étude de certains phénomènes et s'interdisent d'effectuer des recherches là où ces effets ne peuvent plus être négligés. » (Liu, 1997 : 121)

Foucambert et Lefrançois, 2016), nous définirons la recherche-action comme une démarche de résolution de problème (section 3.1.1) issue du travail conjoint entre chercheur(s) et praticien(s) (section 3.1.2) et qui entraîne trois types de retombées : la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (section 3.1.3).

3.1.1 La R-A, une démarche de résolution de problème

Dans un processus dynamique, les partenaires d'un projet de R-A, chercheur(s) et praticien(s), cheminent ensemble vers une finalité décrite comme la transformation d'une situation-problème (Verspieren, 1990; Anadòn et Savoie-Zajc, 2007). La notion de situation-problème réfère à une situation qu'on vise à transformer pour le mieux sans toutefois connaître *a priori* la séquence des étapes menant à l'atteinte de cet objectif. Aussi, à la différence d'une méthode, une démarche en R-A correspond à un processus de transformation de la situation-problème dont la séquence des étapes n'est pas prédéterminée (Liu, 1997; Arseneau *et al.*, 2016). Bien que la démarche comporte le recours à des méthodes et techniques (de collecte de données, par exemple), cet usage est tributaire de l'évaluation continue faite par les partenaires au projet de recherche: «Dans le déroulement d'une démarche, le pilote évalue constamment les savoir-faire qu'il utilise par rapport à la finalité qu'il poursuit et en fonction de la situation dans laquelle il se trouve.» (Liu, 1997 : 82). En vue de permettre cette régulation et d'éventuels ajustements, la démarche de R-A est schématisée selon une progression en spirale constituée de cycles itératifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion (Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Morrissette, 2013).

3.1.2 La R-A, un travail conjoint entre chercheur et praticien

« La recherche-action repose sur le postulat que l'implication des personnes dans la définition d'un problème et dans la recherche de solutions pour le résoudre est préalable au changement des pratiques. » (Savoie-Zajc, 2001: 16). Or, la définition de la situation-problème dans une démarche de R-A n'est qu'une des dimensions du travail conjoint qui s'opère entre le

chercheur et le praticien. En effet, la nature de la participation des praticiens⁵⁷ est au cœur de la R-A: « Cette recherche est une recherche d'équipe. Elle demande la *coopération* des personnes qui mènent l'action et de celles qui enregistrent et mesurent les différents aspects de cette action. » (Liu, 1997: 29; notre mise en évidence) Cette coopération ne peut prendre place que dans un cadre éthique négocié et accepté par tous et qui prévoit un partage équitable des pouvoirs (Liu, 1997; Savoie-Zajc, 2001; Morrissette, 2013). Aussi, le rejet de « toute forme de rapport hiérarchique entre chercheur et participants » (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007: 23) est une valeur considérée comme partie intégrante de l'épistémologie de la R-A originale (Verspieren, 1990; Liu, 1997; Anadòn et Savoie-Zajc, 2007; Morrissette, 2013; Arseneau *et al.*, 2016)⁵⁸. Dans la lignée des travaux de Schön (1994), le praticien est envisagé en R-A comme un acteur qui nourrit une réflexion sur son agir et sur les conditions qui contribuent à en accroître l'efficacité (Morrissette, 2013; Arseneau *et al.*, 2016). Le chercheur dont le projet vise l'étude des conditions d'une transformation effective aurait ainsi tout intérêt à s'engager dans un processus de « co-construction » (Morrissette, 2013) où « [il] travaille *avec* les acteurs et non *sur* ceux-ci » (Savoie-Zajc, 2001 : 35) tant lors de la définition du problème que dans la recherche et la mise en œuvre de solutions.

C'est ainsi que se redéfinissent les rapports entre les sphères (ou « espaces », Arseneau *et al.*, 2016) de recherche et d'action du projet : « Par sa démarche, [la R-A] cherche à briser la dichotomie recherche/action, car la méthodologie implique la pensée réflexive sur l'action et tente d'influer sur l'organisation et la mobilisation des groupes engagés. » (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007: 23). Cette interaction entre recherche et action, cette « interdépendance positive », nous ramène aux sources de la R-A alors que K. Lewin (1947), le premier à théoriser ce type de recherche (Dolbec et Clément, 2000), postulait que le chercheur doit être partie prenante de l'action en vue de connaître les conditions dans lesquelles les transformations s'opèrent.

⁵⁷ aussi dits « acteurs sociaux » (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007) ou « usagers » (Liu, 1997).

⁵⁸ Le concept de « recherche-action » est devenu polysémique de par les usages variés de ce type de recherche (e.g. Anadòn et Savoie-Zajc, 2007), ce qui a donné lieu à des sous-catégorisations. Par exemple, la recherche-action dite « technique » (Carr et Kemmis, 1982) comporte une forme de hiérarchie entre chercheur et participant.

Aussi, dans une démarche scientifique de type R-A, il est impératif que les partenaires maintiennent un équilibre entre implication dans l'action et distanciation afin de favoriser la mise à distance et l'objectivation nécessaire à l'analyse de la situation, ce que visent des dispositifs tels que le journal de bord et les rencontres collectives (Verspieren, 1990, 2002; Morrissette, 2013; voir section 3.3.3)

3.1.3 *La R-A, trois types de retombées*

Les retombées de la R-A peuvent être catégorisées selon trois types : la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Arseneau *et al.*, 2016). Fortement interreliées, ces retombées d'une R-A entre elles entretiennent des rapports que nous pourrions qualifier de « synergiques » (Arseneau, Lavallée, Foucambert et Lefrançois, 2016).

Comme tout projet de recherche, les R-A visent à s'inscrire dans un processus global d'avancement de la connaissance (Romian *et al.*, 1989; Astolfi, 1993; Ducancel et Dabène, 1999; Anadòn et Savoie-Zajc, 2007). Les connaissances scientifiques nouvelles qui découlent de projets de R-A portent d'abord sur les conditions de la transformation jugée à la fois souhaitable socialement et pertinente scientifiquement, par exemple ici combler l'absence de recherche ayant investigué les effets sur les erreurs syntaxiques en écriture de l'enseignement d'une structure syntaxique, telle que la P sub relative, qui se fonde notamment sur la coopération pédagogique (voir section 1.5). Validées par l'expérimentation (Liu, 1997), ces connaissances peuvent à la fois servir à irriguer la recherche fondamentale en « défrichant » de nouveaux terrains de recherche et en soulevant de nouvelles questions, et à informer la communauté de par la « transférabilité » qu'elles recèlent (Verspieren, 1990 : 118). Comme le synthétise H. Romian, dont les R-A ont eu des retombées considérables pour la didactique du français (Ducancel et Dabène, 1999), les R-A permettent la production tant de savoirs « sur » l'action que de savoirs « pour » l'action (Manesse, Hardy, Romian et Dabène, 1999).

D'autre part, la R-A vise à produire des connaissances sur la production de connaissances même (Verspieren, 1990; Liu, 1997; Arseneau *et al.*, 2016). L'analyse de données recueillies sur la conduite de la démarche par le biais de dispositifs d'objectivation tels que le journal de

bord (voir sections 3.1.2 et 3.3.1) permet par exemple de nourrir une réflexion épistémologique essentielle à la conduite de tels projets de recherche⁵⁹.

Inextricablement liée à la production de connaissances en R-A, la visée de transformation d'une situation-problème sous-tend la mise en œuvre d'une intervention susceptible d'apporter un changement souhaité en regard d'un problème identifié conjointement par les praticiens et les chercheurs (voir section 3.1.2), par exemple les difficultés qu'éprouvent les élèves en syntaxe écrite (voir section 1.1) dont celles liées à la phrase subordonnée relative (voir section 1.2.2). Aussi, c'est sur la base de la documentation des transformations (ou « évolutions », voir section 2.6), à travers la collecte et l'analyse de données pertinentes, que les partenaires du projet seront à même d'évaluer la teneur de ces transformations, et conséquemment « l'atteinte d'un autre objectif majeur [de la R-A], à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. » (Astolfi, 1993: 7)

Enfin, le développement professionnel est une retombée importante de la conduite d'une R-A. De par son caractère fondamentalement social (Dolbec et Clément, 2000), la réalisation d'une R-A engage les partenaires dans un processus cyclique (section 3.1.1) et donne lieu à non seulement à la « co-construction » du projet, mais plus durablement à la « co-formation » (Verspieren, 1990 : 14). Le praticien acquiert au fil du travail conjoint avec le chercheur des savoirs (typiquement) théoriques susceptibles de contribuer à surmonter des difficultés de la situation (Liu, 1997), par exemple des principes didactiques (section 2.3) pertinents pour l'enseignement souvent difficile de la P sub relative (voir section 1.2.4). Plus encore, les cycles itératifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion permettent au praticien d'adopter un « regard distancié » sur sa pratique (Manesse *et al.*, 1999). « Voie d'égalisation des pouvoirs par excellence » (Liu, 1997 : 210), l'apprentissage mutuel trouvera notamment source chez le chercheur dans la confrontation de ses connaissances théoriques aux « conditions spécifiques du terrain » (*ibid*).

⁵⁹ Dans une autre contribution, l'analyse de la démarche réalisée sur la base du journal de bord et de l'entretien bilan nous a permis de formuler des pistes pour mener à bien une R-A, en insistant sur celle selon laquelle « (...) les conceptions, les attentes et les défis respectifs des participants doivent faire l'objet de discussions ouvertes en tout début de projet afin de définir ensemble les modalités de conduite de la démarche » (Arseneau *et al.*, 2016 : 161).

En vue de synthétiser les considérations méthodologiques établies pour la R-A et de les ancrer dans notre projet, rappelons que le travail conjoint (section 3.1.2) prend pour nous la forme d'un partenariat entre nous, doctorante et auteure de la présente thèse, et une enseignante de français au secondaire. La transformation de la situation-problème visée (section 3.1.1) est ici un apprentissage de la syntaxe, et plus spécifiquement de la P sub relative, en vue de diminuer les erreurs syntaxiques à l'écrit chez les élèves auprès desquels travaille l'enseignante. Nous décrivons dans ce chapitre la démarche menée en focalisant notre propos sur la dimension de la production de connaissances de la R-A (section 3.1.3).

3.2 Phase 1 de la démarche : conception de la séquence didactique et expérimentation

Correspondant à la phase 1 de notre démarche, la section 3.2 présente les éléments liés au contexte et aux modalités de conception de la séquence didactique (section 3.2.1), à la participation des élèves (section 3.2.2.), à la séquence didactique expérimentée elle-même (section 3.2.3) et enfin aux modalités de l'expérimentation et à l'intégration effective des principes didactiques (section 3.2.4).

3.2.1 Contexte et modalités de conception de la séquence didactique

Précisons d'emblée que la présente recherche s'inscrivait initialement dans le cadre d'une recherche « *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire* » subventionnée par le FRQ-SC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture – Programme d'action concertée sur l'écriture) et le MÉLS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), et pilotée par Marie-Claude Boivin⁶⁰ (Université de Montréal) et Reine Pinsonneault (UQÀM). Bien qu'une distanciation d'avec la recherche cadre se soit opérée en cours de route, notamment formalisée par l'obtention d'un certificat d'approbation éthique indépendant (annexe 1), notre projet a pu bénéficier du contexte initial pour la conception de la séquence didactique et des instruments de collecte et d'analyse des données (section 3.2). Notamment, la recherche cadre a servi en quelque sorte d'étude pilote en permettant, à travers des collectes de données antérieures liées à l'expérimentation

⁶⁰ Mme Boivin agissait alors comme directrice de recherche de la doctorante.

de séquences didactiques, de tester les outils de collecte des données qui allaient être utilisés dans notre recherche. En effet, au moins trois autres séquences didactiques ont été expérimentées en vue de tester le modèle⁶¹, donnant lieu, selon des modalités similaires (prétest; expérimentation d'une SD; posttest), à six autres phases de collecte de données (3 prétests; 3 posttests) dont les données sont en cours de codage. Ces collectes, auxquelles nous avons systématiquement participé, ont été effectuées en recourant, selon des modalités similaires, aux instruments du texte (section 3.3.1) et de l'entretien métagraphique (EM; section 3.3.2), ainsi qu'au journal de bord de l'enseignante dans une perspective de documentation de la démarche (voir section 3.3.3). Aussi, bien que nous ayons dû adapter nos instruments à l'objet grammatical ciblé, la P sub relative, par exemple en ajoutant une consigne à la tâche d'écriture en vue d'induire la production de la structure (voir section 3.3.1) et en incluant au canevas de questions des EM des questions spécifiques pour la cibler (voir section 3.3.2 et annexe 26), les modalités générales de passation de chacun des instruments ont été testées à plusieurs reprises et permettent de colliger les données attendues en lien avec les objectifs de la recherche cadre, qui rejoignent les nôtres. Aussi, les intervieweuses, qui réaliseront plusieurs entretiens métagraphiques de cette recherche, et nous avons pu acquérir, à travers leur participation aux différentes collectes de données de la recherche cadre, une expérience précise dans la conduite des EM, notamment en regard de l'application des principes généraux adoptés (voir section 3.3.2).

Tel qu'évoqué en fin de section 3.1.1, notre recherche-action est le fruit d'un travail conjoint entre une enseignante et nous, à qui nous référons ici par le terme de « doctorante » pour une description plus « distanciée » (Verspieren, 2002). L'enseignante partenaire dans le projet est une ancienne collègue de la doctorante, au moment où la doctorante était elle-même enseignante de français au secondaire. Au moment d'entreprendre le travail conjoint, l'enseignante et la doctorante se connaissaient depuis une dizaine d'années. La doctorante l'a invitée à prendre part au projet, la sachant aguerrie au travail en groupes coopératifs (voir section 6.2.1). À travers des expériences antérieures de collaboration professionnelle et des

⁶¹ Une SD sur les « homophones » (ou catégories grammaticales) en 1^{re} secondaire, une SD sur l'enchaînement de phrases avec coordination ou subordination en 1^{re} secondaire (Merizzi, 2013) et une SD sur l'accord du verbe en 2^e secondaire.

valeurs communes, la doctorante et l'enseignante entretiennent une certaine « proximité sociale » et ont développé une confiance mutuelle, éléments jugés favorables au travail conjoint (Bourdieu, 1993; voir Arseneau *et al.*, 2016).

En acceptant de prendre part à la recherche, l'enseignante consent notamment à participer à des rencontres liées à la conception d'une séquence didactique et à l'évaluation continue de l'expérimentation et de la démarche de recherche (voir section 3.3.3), puis à mettre en œuvre les cours et activités de la séquence didactique conçue auprès de ses trois groupes d'élèves, et enfin à consacrer des périodes d'enseignement à la collecte des données (voir annexe 2 - *Formulaire de consentement – enseignante*⁶²).

Débutant environ deux mois avant le début de l'expérimentation, les deux rencontres entre la doctorante et l'enseignante en lien avec le projet visent à établir un cadre de travail satisfaisant pour tous en regard des besoins du projet et à se construire une compréhension commune du contexte et des objectifs du projet. Elles donnent lieu à des discussions autour des objectifs de la recherche, des principes didactiques identifiés par la doctorante (voir section 2.3), des pratiques actuelles de l'enseignante en regard de ces principes⁶³, des connaissances antérieures des élèves et des attentes et contraintes de chacune. Aussi, l'enseignante présente à la doctorante le matériel didactique qu'elle utilise avec ses élèves de 3^e secondaire, notamment la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999, 1^{ère} éd.) et le manuel et le matériel didactique reproductible de la collection *Forum* (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, 2007b) Enfin, les deux partenaires s'entendent sur des modalités de travail conjoint (tâches et rôles respectifs, fréquences des rencontres, etc.) et établissent un calendrier

⁶² Le formulaire de consentement a été rédigé et signé dans un contexte où la recherche de la doctorante était incluse dans la recherche cadre (décrite ci-bas). Bien que la distanciation d'avec la recherche cadre fut accompagnée de certains changements au projet (notamment dans les modalités de l'expérimentation; voir Arseneau *et al.*, 2016), les conditions établies dans le formulaire ont été respectées.

⁶³ Notamment, l'enseignante mentionne utiliser alors occasionnellement le travail en groupe coopératif (pour réaliser des activités de compréhension en lecture par exemple), mais jamais pour l'enseignement de la grammaire. Elle mentionne aussi n'avoir jamais enseigné formellement l'objet P sub relative au cours de ses quinze années d'enseignement. Au sujet des connaissances antérieures des élèves, l'enseignante précise qu'elle a travaillé récemment les fonctions des constituants de phrases (sujet; prédicat; C de P), mais que les fonctions dans les groupes (ex. : complément direct/indirect du verbe) n'ont pas été (re)vus.

pour l'expérimentation en classe (voir section 3.2.2) et pour la collecte des données (voir section 3.3).

En parallèle aux premières rencontres avec l'enseignante, la doctorante, encadrée par les chercheurs, élabore une ébauche de la SD en se fondant sur les principes didactiques retenus et sur le matériel didactique disponible. C'est cette ébauche qu'elle proposera comme point de départ à l'enseignante pour nourrir la discussion autour de la conception fine de la SD.

Environ un mois avant le début de l'expérimentation, la doctorante rencontre l'enseignante pour lui proposer une formation d'une heure sur la description grammaticale en vigueur et les outils d'analyse syntaxique⁶⁴. Cette formation plus générale sera suivie de lectures par l'enseignante de sections portant sur la phrase subordonnée relative tirées de deux grammaires à caractère didactique (Boivin et Pinsonneault, 2008⁶⁵; Chartrand *et al.*, 2011⁶⁶). Une fois complétées par l'enseignante, ces lectures font l'objet, lors de rencontres subséquentes, de discussions entre les deux partenaires visant d'une part à établir une compréhension commune de l'objet grammatical ciblé par la séquence didactique et, d'autre part, à faire des choix sur le plan des concepts à aborder, du métalangage à utiliser pour les décrire avec les élèves pendant la SD, travail qui relève de la transposition didactique interne (Chevallard, 1991; voir Arseneau *et al.*, 2016).

Les rencontres subséquentes, ayant lieu avant et pendant la collecte des données du prétest, sont consacrées à la conception fine de la SD, avec comme points de départ l'ébauche de SD élaborée et les principes didactiques dont l'intégration est visée (voir section 2.5). L'enseignante participe dès lors activement à la conception fine de la SD et des activités qui la composent. Par exemple, elle formule des propositions pour modifier les modalités de travail des activités en vue d'optimiser l'intégration des principes didactiques, (par ex., avec l'ajout d'une activité en coopération; voir section 6.2.1) et suggère de bonifier certains documents de

⁶⁴ L'outil de la représentation en arbres syntaxiques n'est pas abordé lors de la formation.

⁶⁵ La subordonnée complément du nom. Dans M.-C. Boivin et R. Pinsonneault (dir.), *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique* (p. 137-144). Montréal: Beauchemin.

⁶⁶ La subordonnée relative. Dans S.-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain et C. Simard (dir.), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (p. 239-245). Boucherville, Québec: Graficor.

description grammaticale, notamment des tableaux aide-mémoires 1 et 3 (voir annexes 8 et 12), en vue de les arrimer mieux aux connaissances antérieures de ses élèves. Les partenaires profitent également de ces rencontres pour tester le matériel technologique utilisé, notamment le tableau numérique interactif, et pour en explorer ensemble les potentialités.

3.2.2 La conception fine de la SD se prolongera tout au long de l'expérimentation de la SD, alors que les deux partenaires se rencontrent fréquemment, le plus souvent une fois par jour, pour faire le point. Aidées des journaux de bord complétés par l'enseignante (voir section 3.3.3, et annexes 28 et 34), elles discutent alors du déroulement effectif des activités complétées dans un groupe et apportent ensemble des ajustements tantôt aux modalités de réalisation de l'activité (ajout de temps; modification des modalités du travail, par exemple en dyade au lieu de groupe-classe), tantôt au matériel didactique (reformulation ou ajout de consignes sur un document; modification du choix d'exemples), en vue d'en améliorer le déroulement dans le ou les prochains groupes-classes. Participation des élèves

En acceptant de prendre part au projet de recherche, les élèves consentent notamment à participer aux cours de la séquence didactique (SD) et à réaliser les activités liées à la collecte des données (voir annexes 3 et 4 - *Formulaires de consentement (élèves)*), activités décrites plus avant (section 3.3). Voyons ici la description des élèves participants et la manière dont le projet leur a été présenté.

L'expérimentation de la séquence didactique s'effectue dans trois classes de 3^e secondaire d'une école publique en milieu défavorisé de Montréal. Au sujet du milieu, l'école obtient un indice de milieu socio-économique (IMSÉ) de 10 sur une échelle de 10, se classant au 10^e rang décile des écoles du Québec en regard du niveau de défavorisation (MÉLS, 2010)⁶⁷. Le groupe dit « expérimental » comptant au total 55 élèves est constitué de la classe 1 ($n=22$), de la classe 2 ($n=18$) et de la classe 3 ($n=15$). On compte au total 35 garçons et 20 filles, pour une répartition 64%-36%. 45 des 55 élèves participant à la recherche ont le français pour

⁶⁷ L'IMSÉ est « composé de deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquelles ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire » (MÉLS, 2016).

langue première (81%), mais tous ont effectué la totalité de leur scolarité en français langue première, ce qui était un critère d'admissibilité à la recherche⁶⁸. Les élèves connaissent en majorité un parcours scolaire normal, bien que 11 élèves aient redoublé une année scolaire en cours de scolarité (20%). L'âge moyen des élèves du groupe expérimental est de 15,0 ans. Les informations liées à la langue première, à la langue de scolarité, au parcours scolaire et à l'âge des élèves ont été obtenues par le biais d'un questionnaire soumis aux élèves en début d'intervention (voir annexe 5 - *Questionnaire pour l'élève*). En ce qui a trait à l'assiduité durant l'intervention, le nombre moyen de cours suivis par élève est de 8,4 sur 9, alors que la majorité des élèves sont présents aux 9 cours (33/55; 60%).

Peu avant l'expérimentation de la séquence didactique prenant place au printemps 2013, la doctorante vient présenter le projet aux élèves. Ayant notamment pour objet le consentement écrit des élèves à participer à la recherche (annexes 3 et 4) cette première rencontre avec les élèves a un objectif plus important : celui d'initier l'instauration des valeurs et façons d'agir en coopération qui seront mises de l'avant tout au long de l'intervention⁶⁹, tel que suggérés par différents auteurs (e.g. Dawes et Sams, 2004; voir section 2.4.2). Aussi, la doctorante questionne les élèves oralement sur leur appréciation générale du travail en équipe. La plupart des élèves qui interviennent répondent en disant apprécier le travail d'équipe, bien que certains disent y rencontrer des problèmes, par exemple lorsqu'un élève fait tout le travail seul, rappelant à la doctorante le phénomène du cavalier seul (« free-rider », Toczek-Capelle, 2003, voir section 2.4.2) tel qu'elle le note dans son journal de bord. La doctorante et l'enseignante présentent ensuite aux élèves des valeurs et façons d'agir en coopération mises au jour par le biais de deux affiches posées au mur (annexe 6). Une courte discussion permet de s'assurer qu'ils en comprennent le sens et consentent à les mettre de l'avant lors de l'intervention.

⁶⁸ Ce critère nous a conduit à écarter de notre corpus les données collectées auprès de quatre élèves. Ces élèves ont tout de même suivi l'intervention.

⁶⁹ Quatre valeurs sont formulées: la solidarité; l'ouverture et la tolérance; la rationalité; la communication efficace. Actualisant ces valeurs, cinq façons d'agir sont mises de l'avant: (1) *Nous essayons de partager ce que nous savons*; (2) *Chacun peut s'exprimer s'il le souhaite*; (3) *Chacun s'appuie sur des raisons, des arguments et des connaissances pour expliquer son point de vue*; (4) *Chacun doit écouter les autres*; (5) *Nous décidons ensemble de ce que nous faisons*.

3.2.3 Séquence didactique expérimentée

Le tableau III présente la séquence didactique (SD) telle qu'expérimentée dans les classes. La première colonne présente l'objectif visé pour chacune des activités d'apprentissage, objectif formulé dans la perspective de l'apprenant. Par exemple, l'objectif de « définir et d'illustrer » un concept ou une notion fait référence à une situation « d'institutionnalisation » de connaissance telle que définie par Brousseau (1998)⁷⁰ alors que l'objectif de « découvrir » réfère à l'usage par l'enseignant de l'approche inductive (voir section 2.3). La deuxième colonne est consacrée à la description du déroulement réel des activités d'apprentissage. Le numéro et le libellé de l'activité serviront plus avant à associer les activités aux principes didactiques mis en oeuvre (section 3.2.4, tableau IV). La troisième colonne du tableau III décrit la durée allouée à chacune des activités pour des cours totalisant respectivement 70 minutes d'activités, ainsi que le mode de travail (en groupe-classe, en groupe coopératif, en dyade coopérative, individuellement). La cinquième colonne présente le matériel didactique utilisé pour réaliser l'activité et celui suggéré aux élèves à titre de référence (R). Au sujet du matériel didactique, il regroupe essentiellement des documents conçus spécifiquement pour les besoins de la recherche (tableaux aide-mémoire; activités d'observation et de manipulation de P; activités en coopération; affiches; etc.) et intègre également du matériel reproductible de la collection *Forum* (Trudeau *et al.*, 2007b), tels que les exercices dits « haltes grammaticales ». Tout le matériel didactique utilisé se trouve en annexe (annexes 6 à 22).

Avant de présenter le tableau synoptique de la SD, il apparaît pertinent de mettre au jour les grandes phases de cette SD afin de permettre au lecteur d'en saisir l'organisation générale et de mieux comprendre pourquoi nous avons ordonné ainsi les activités qui la composent. Nous distinguons trois grandes phases à la SD : (1) la phase d'activation des connaissances antérieures et de mise à niveau, (2) celle d'introduction de notions sur la P sub relative et sur le PR et (3) celle d'approfondissement et de mise en pratique.

La phase d'activation des connaissances antérieures et de mise à niveau a lieu aux cours 1 à 3 de la SD. Cette phase vise à procéder à une mise à jour systématique des connaissances des

⁷⁰ L'institutionnalisation est définie comme « le passage pour une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle : celui de référence pour des utilisations futures, collectives ou personnelles » (Brousseau, 1998)

élèves pour que les connaissances antérieures soient fraîches en mémoire, que des documents qui « institutionnalisent » ces savoirs soient accessibles à l'élève tout au long de la SD et ultimement que les apprentissages nouveaux puissent s'ancrer aux savoirs antérieurs de manière cohérente et articulée. Cette phase comporte des activités proposant la description de connaissances grammaticales antérieures qui seront sollicitées en phase 2, telles que les groupes de mots et les fonctions syntaxiques dans la P et à l'intérieur des groupes (tableau III, activités 1.2, 2.1, 3.3). On y retrouve également des activités visant le rappel des outils d'analyse syntaxique que sont les manipulations syntaxiques et la P de base, outils auxquels les élèves seront appelés à recourir tout au long de la SD (activités 1.1 et 2.2) selon le principe didactique 1 (voir section 2.3.1). L'utilisation d'une approche d'enseignement déductive (ou magistrale) nous est apparue adéquate pour la réalisation des activités de cette phase étant donné que l'objectif est de rappeler les notions (supposées) connues des élèves et non d'introduire, ou de faire « découvrir » de nouvelles notions.

Se déroulant aux cours 1 à 5 de la SD, les activités d'apprentissage de la phase 2 visent à introduire les notions qui sont au cœur de la SD, celles sur la P sub relative et le pronom relatif (PR). Ces activités sont proposées en alternance avec celles de la phase d'activation des connaissances antérieures et de mise à niveau afin de mettre en lumière la pertinence des connaissances antérieures pour les apprentissages nouveaux, par exemple celles sur le complément du nom pour aborder la fonction syntaxique et la position de la P sub relative au sein du GN. L'introduction de notions nouvelles se déroule en *privilégiant une approche inductive*, un principe didactique adopté au cadre conceptuel (section 2.3.2), en proposant à l'élève des activités d'observation et de manipulation d'exemples (tableau III, act. 1.3, 3.1 et 4.1). Des moments de description grammaticale servent à institutionnaliser les connaissances nouvelles (activités 2.3, 3.2, 4.2 et 4.3), par exemple sur le processus d'enchâssement de la P sub relative ou sur le choix du PR, en vue de favoriser la consolidation des apprentissages en phase 3.

La phase ultime a lieu aux cours 5 à 9 de la SD et vise à favoriser chez les élèves l'appropriation et la mise en pratique des notions. Les activités qui la composent prennent ainsi appui sur les notions « découvertes » et décrites en phase 2 ainsi que sur les outils mis à profit pour l'analyse syntaxique tels que rappelés en phase 1. C'est dans cette phase que se

retrouvent les activités en dyades ou groupes coopératifs de manière à actualiser le principe didactique issu de la coopération pédagogique, celui *d'inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*. L'activité des *Arbres syntaxiques en coopération* (tableau III, act. 5.3 à 7.2) permet de s'approprier les notions liées à l'enchâssement de la relative et au choix du PR en s'appuyant sur les descriptions grammaticales de la phase 2 et en recourant aux outils d'analyse syntaxiques rappelés en phase 1. La phase 3 est également le lieu privilégié pour articuler les connaissances grammaticales et avec la situation d'écriture, tel que mis de l'avant par le principe didactique 4 (section 2.3.4). Par exemple, l'activité de la *Chasse aux erreurs en coopération* (tableau III, act. 9.5 et 9.6) s'inscrit dans cette visée en permettant à l'élève de mobiliser ses connaissances grammaticales, dont celles sur le choix du PR, lors d'une activité de révision qui prépare à la phase de révision de la situation d'écriture.

L'organisation générale de la SD étant mise au jour, voyons le tableau synoptique III qui en détaille les cours et les activités.

Tableau III. Tableau synoptique de la séquence didactique - 9 cours.

COURS 1 : Les constituants de P et la fonction syntaxique de la P sub relative (début)			
Objectif et <i>notions à l'étude</i>	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
Activer ses connaissances antérieures sur les <i>manipulations syntaxiques</i>	1.1 Description des manipulations syntaxiques. En se référant à l'affiche 3 au mur, l'enseignante présente quatre manipulations syntaxiques et les symboles associés: le déplacement (\Leftrightarrow); l'effacement ($\otimes<$); le remplacement (\Downarrow); l'ajout (+), qui inclut l'encadrement ([]). Elle mentionne aux élèves qu'ils devront y recourir lors des cours à venir, notamment pour identifier les constituants de P.	En groupe-classe (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Affiche 3: <i>Les manipulations syntaxiques</i> (A-7)
Définir et illustrer les <i>constituants de la P de base et les manipulations syntaxiques pour les identifier</i>	1.2 Description des fonctions syntaxiques dans la P. À l'aide du tableau aide-mémoire 1 distribué aux élèves, l'enseignante présente les trois constituants de la P, soit le sujet de P, le prédicat de P et le complément (C) de P. Les propriétés de chacun des constituants sont passées en revue à travers les manipulations syntaxiques pertinentes à leur identification. Afin de faire ressortir les constituants observés dans les exemples de P, les élèves et l'enseignante, au tableau interactif, utilisent un code de couleur (sujet - bleu; prédicat - jaune; C de P -rose).	En groupe-classe (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau aide-mémoire 1: <i>Les fonctions syntaxiques dans la phrase</i> (A-8) • surligneurs (bleu, jaune, rose) • tableau numérique interactif
À travers une approche inductive, découvrir <i>la fonction syntaxique de la P sub relative, soit celle de complément du nom</i>	<p>1.3 AOMP - La fonction syntaxique de la P sub relative. Les élèves observent et annotent les quatre phrases du bloc 1 de l'AOMP, qui comportent des similarités (même GV, même noyau du GN) mais dont le complément (C) du nom du GN diffère.</p> <p>En utilisant des manipulations syntaxiques, l'enseignante propose la démarche d'analyse suivante : (1) identifier chacun des constituants de P; (2) dans le GN, identifier le nom noyau, puis son expansion; (3) identifier la catégorie du groupe syntaxique de l'expansion C du nom (GAdj, GPrép, GPart, <i>P sub rel</i>).</p> <p>Analysant la 4^e phrase, les élèves observent que l'expansion, introduite par un « pronom relatif », comporte elle-même un GN sujet et d'un GV prédicat. L'enseignante précise qu'il s'agit d'une P sub relative, qui, comme les autres C du nom, a pour propriété d'être effaçable.</p>	En groupe-classe (40 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Activité d'observation et de manipulation de P (AOMP), bloc 1 (A-9) • Tableau aide-mémoire 1 annoté (A-8) • surligneurs (bleu, jaune, rose) • TNI

COURS 2 : Les groupes de mots, et la fonction syntaxique de la P sub relative (fin)

Objectif et <i>notions à l'étude</i>	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
Définir et illustrer <i>les groupes de mots en utilisant l'arbre syntaxique</i>	<p>2.1 Description des groupes de mots. À même le tableau aide-mémoire 2, l'enseignante et les élèves lisent, commentent et annotent au besoin les définitions et exemples des principaux groupes syntaxiques (GN, GV, GPrép, GAdj, GAdv).</p> <p>En vue de préparer les élèves aux notions liées au choix du PR (cours 3 et suivants), une attention particulière est portée au : (1) GN, parfois sujet de P (voir cours 1), mais également retrouvé comme expansion du V dans le GV; (2) GPrép, généralement composé d'un GN et d'une prép, et qui se retrouve aussi comme expansion du V dans le GV.</p>	En groupe-classe (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau aide-mémoire 2: <i>Les groupes de mots</i> (A-10)
Activer ses connaissances antérieures sur <i>la phrase de base en utilisant l'arbre syntaxique</i>	<p>2.2 Description de la P de base. Avec l'affiche 4 reprenant le code de couleur, l'enseignante présente la phrase (P) de base, un modèle correspondant à la fois à une séquence de groupes constituants de P obligatoires (GN-GV) et facultatif (GX, voir cours 1) et à un outil visant à dégager la structure des P rencontrées.</p> <p>Référant au cours 1, l'enseignante questionne les élèves sur les manipulations servant à identifier chaque constituant. Sur le tableau aide-mémoire 1 (voir cours 1), les élèves tracent, comme sur l'affiche, l'arbre syntaxique au dessus de la P exemple, indiquant « P de base » au sommet.</p>	En groupe-classe (15 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Affiche 4 : <i>La phrase de base</i> (A-7) • Tableau aide-mémoire 1 annoté (A-8)
Définir et illustrer <i>la fonction syntaxique de la P sub relative, soit celle de complément du nom</i>	<p>2.3 Description de la P sub relative. L'enseignante demande aux élèves de remplir un document de prise de notes trouées, en se basant sur l'activité d'observation et de manipulation de phrases (AOMP) du cours 1. En remplissant la partie A du document, les élèves sont amenés à formuler une définition de la P sub relative mettant de l'avant sa fonction syntaxique, et à inventer de nouveaux exemples de C du nom.</p> <p>Lors de la mise en commun, les élèves valident leurs réponses et les exemples de C du nom en GAdj, GPrép, GPart et surtout P sub relative inventés en se basant sur l'AOMP et le tableau 2 (groupes de mots).</p>	Individuellement, puis en groupe-classe (35 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Notions <i>La phrase subordonnée relative, un complément du nom</i> (A-11, partie A) • R : AOMP, bloc 1 (A-9) • R : tableau aide-mémoire 2 (A-10)

COURS 3 : Les différentes formes de pronom relatif et les fonctions syntaxiques dans le GV

Objectif et <i>notions à l'étude</i>	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
<p>À travers une approche inductive, découvrir la <i>notion de pronom relatif (PR) et ses différentes formes</i></p>	<p>3.1 AOMP – Le pronom relatif et ses différentes formes. Les élèves observent et annotent les phrases du bloc 2 qui présentent des P sub relatives construites autour de PR différents (<i>que, qui, dont, auxquels</i>). La démarche d'analyse est la même que pour le bloc 1 (identifier les constituants de P, le noyau et l'expansion dans le GN; étiqueter l'expansion). Puis, l'enseignante questionne les élèves sur les différences dans la structure de la P sub rel. En cause dans ces différences, le PR est nommé, identifié et défini en bref. Les élèves manipulent les P sub en remplaçant un PR par un autre, et en jugeant de la grammaticalité de la relative résultante. Il en ressort que les PR ne sont pas interchangeables.</p>	<p>En groupe-classe (25 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AOMP, bloc 2 (A-9) • TNI
<p>Définir et illustrer la <i>notion de pronom relatif (PR) et ses différentes formes</i></p>	<p>3.2 Description du PR et illustration de la variété des formes de PR. Issues du bloc 2 de l'AOMP, les notions trouées, rappelant avec l'arbre la position et la fonction syntaxiques de la P sub relative, mettent l'accent sur le PR. Des exemples issus de l'AOMP illustrent les formes variées que le PR peut prendre. En vue de préparer au choix du PR, une question importante est soulevée: « Pourquoi choisir un pronom relatif plutôt qu'un autre? » Aussi, l'enseignante identifie avec les élèves les constituants de P dans chaque P sub relative, en montrant que le PR remplit une fonction.</p>	<p>Individuellement, puis en groupe-classe (20 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notions 1 : <i>Différentes formes de pronom relatif (A-11, partie B)</i> • surligneurs (bleu, jaune, rose) • TNI
<p>Définir et illustrer les <i>fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes de mots</i></p>	<p>3.3 Description des fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes. En préparation aux notions liées au choix du PR (cours 4 et suivants), les élèves, guidés et questionnés par l'enseignante, lisent et annotent le tableau aide-mémoire 3, qui présente des fonctions syntaxiques occupés par des groupes de mots dans le GN (C du nom) et dans le GV (CD du V, CI du V, attribut du sujet) à travers les manipulations. Recourant au code de couleur pour identifier les constituants dans les P exemples, les annotations mettent aussi en relief les propriétés des groupes occupant une fonction (remplaçable par, non effaçable, etc.).</p>	<p>En groupe-classe (30 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau aide-mémoire 3: <i>Les fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes de mots (A-12)</i> • surligneurs (...)

COURS 4 : Le groupe remplacé par le PR et processus d'enchâssement de la P sub relative

Objectif et <i>notions</i> à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
<p>À travers une approche inductive, découvrir les caractéristiques du groupe remplacé par le pronom relatif</p>	<p>4.1 AOMP – Caractéristiques de groupes remplacés par un PR. Les élèves sont invités à retranscrire les P sub relatives identifiées aux blocs 1 et 2 (avec PR en majuscule), puis à dire s'ils considèrent que ces P peuvent fonctionner de manière autonome. « Non, elles sont toutes agrammaticales ainsi! ». L'enseignante leur demande de reconstruire, au-dessous de la P sub, la P de base correspondante en se basant sur le modèle présenté au cours 2. Le seul élément qui peut être alors manipulé (remplacé/déplacé...) est le PR. Après avoir validé les P de base, l'enseignante demande aux élèves d'identifier entre crochets le groupe de mots apparu en remplacement du PR. Pour chacun des groupes de mots, il s'agit maintenant, à l'aide des tableaux 2 et 3 au besoin, de déterminer: « Quelle est sa catégorie grammaticale? Sa fonction syntaxique? » Pour les GPrép, on note aussi la préposition utilisée.</p>	<p>Individuellement et en groupe-classe (40 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AOMP, bloc 3 (A-9) • R : Tableaux aide-mémoire 2 et 3 annotés (A-10; A-12) • TNI
<p>Définir et illustrer : (1) le processus de construction-enchâssement; (2) le choix du pronom relatif.</p>	<p>4.2 Description du processus d'enchâssement de la relative. La partie A du document <i>Notions 2</i> décrit, selon 4 étapes, le processus par lequel les élèves peuvent se représenter la construction et l'enchâssement de la P sub relative en recourant aux outils de la P de base et des manipulations syntaxiques (rempl., déplac.). Les élèves complètent les notes trouées et annotent les exemples, mettant en évidence l'équivalence entre PR et groupe remplacé : « le PR remplit la fonction syntaxique du groupe correspondant dans la P de base! »</p>	<p>Individuellement et en groupe-classe (20min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notions 2 : <i>L'enchâssement de la P sub relative et le choix du pronom relatif</i> (A-13)
	<p>4.3 Description des critères pertinents dans le choix du PR. Destiné à devenir un document de référence pour la suite du travail, le tableau présenté en partie B de <i>Notions 2</i> synthétise les critères en jeu dans le choix du pronom relatif. Pour chaque emploi de PR, les élèves annotent les exemples en utilisant le code de couleur, cette fois pour l'analyse grammaticale des P sub relatives et P de base correspondantes. L'enseignante leur demande de prouver les fonctions syntaxiques indiquées aux groupes remplacés par des PR (sujet, CD, Cl...) en utilisant une manipulation décisive issue des tableaux 1 et 3.</p>	<p>En groupe-classe (20 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notions 2 : <i>L'enchâssement de la P sub relative et le choix du pronom relatif</i> (A-13) • Tableaux aide-mémoire 1 et 3 (A-8, A-12)

COURS 5: Représenter la structure de la P sub relative par un arbre syntaxique, 1^{ère} partie

Objectif et notions à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
Observer la représentation en arbres syntaxiques pour illustrer l'enchâssement de la P sub relative	<p>5.1 Modelage de la représentation de P en arbres syntaxiques. À la suite de questions rappelant les étapes du processus de construction de la P sub relative, l'enseignante présente aux élèves les Notions (3) visant à passer d'une représentation linéaire à une représentation hiérarchique de l'enchâssement. Tour à tour, des élèves sont invités au tableau numérique interactif (TNI) afin de former des arbres syntaxiques en traçant des « branches » allant des étiquettes de groupes aux catégories gram., puis aux mots des P de base sous l'arbre. Alors qu'un élève trace l'arbre de la P enchâssante, l'enseignante fait remarquer que, mis à part le remplacement d'un groupe par un PR dans P2 et l'insertion de l'arbre de P2 dans P1, la structure interne des arbres de départ ne change pas.</p>	En groupe-classe (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> •Notions 3: <i>Arbres syntaxiques du processus de construction enchâssement de la P sub relative</i> (A-14) •TNI
Comprendre l'objectif de « l'activité des arbres syntaxiques en coopération » (ASC)	<p>5.2 Consignes. L'enseignante explique aux élèves qu'ils devront réaliser, sur une affiche, l'arbre syntaxique d'une P enchâssante à partir de deux P de base. Lors de la présentation de l'affiche (cours 7), ils expliqueront leurs choix, notamment de PR, en répondant à des questions pour obtenir des points. Avant de former les groupes, on rappelle les valeurs et façons d'agir en coopération (affiches 1 et 2).</p>	En groupe-classe (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (ASC) - Consignes (A-15) •ASC- Document de travail (A-16)
À travers les ASC, représenter des P de base en arbres syntaxiques	<p>5.3 Représentation en arbre syntaxique de P de base. Après s'être choisi un nom, les groupes notent dans leur document de travail les deux P de base avec terme commun attribuées. En dyades, les élèves analysent une P (dyade 1-P1; dyade 2-P2) puis en représentent l'arbre (doc., bloc 1).</p>	En groupes coopératifs, et en dyades coop.	<ul style="list-style-type: none"> •ASC-Phrases pour enchâssements (A-17)
À travers les ASC, expliquer à ses coéquipiers son analyse en arbre syntaxique	<p>5.4 Explications mutuelles de l'arbre produit. De retour en groupes pour le bloc 2, les élèves de la dyade 1 montrent l'arbre de P1, et doivent expliquer leur analyse (« <i>Les rochers</i>, c'est le sujet, un GN formé d'un déterminant et d'un nom (...)») en s'appuyant sur des manipulations (« on peut l'encadrer par « ce sont [...] qui »). Avant de retranscrire l'arbre, les élèves de l'autre dyade sont responsables de poser des questions afin de déceler toute erreur en prévision de l'affiche finale.</p>	(40 min.)	<ul style="list-style-type: none"> •R : affiches 1 et 2. (A-6) •R : 3 tableaux aide-mémoire (A-8; A-10; A-12).

COURS 6: Représenter la structure de la P sub relative par un arbre syntaxique, 2^e partie

Objectif et notions à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
À travers les ASC, réaliser l'enchâssement de P2 dans P1, en choisissant le pronom relatif adéquat	<p>6.1 Explicitation des étapes pour enchâsser la P2 dans la P1. Il est maintenant temps de procéder à l'enchâssement de P2 dans P1, ce que chacun des groupes fait en suivant explicitement la procédure qui rappelle les étapes du processus au bloc 3 du document de travail. Ainsi, ils retranscrivent P1 et P2, indiquent le terme commun, le groupe syntaxique qui le contient, sa catégorie grammaticale et sa fonction. Ils remplacent ce groupe de P2 par le PR en recourant au tableau de notions sur le choix du pronom relatif (voir cours 4). Après le déplacement du PR en tête de P2 et l'enchâssement de P2 dans P1, le groupe remplit l'encadré récapitulatif qui servira à expliquer le choix du PR lors de la présentation orale de son affiche (cours 7).</p>	En groupes coopératifs (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbres syntaxiques en coopération (ASC) - Consignes (A-15) • ASC - Document de travail (A-16) • R : Notions 2 : <i>L'enchâssement de la P sub relative et le choix du pronom relatif (A-13)</i>
À travers les ASC, représenter la P enchâssante, incluant le remplacement du groupe syntaxique par un PR, en arbre syntaxique	<p>6.2 Représentation en arbre de la P complexe avec relative. Arrivés au bloc 4, les élèves revoient la liste de vérification indiquant sous forme de points les éléments qui doivent figurer sur l'affiche d'une part, et qui doivent être mis en évidence dans l'arbre d'autre part. Les élèves doivent ainsi veiller à présenter non seulement la P enchâssante, mais également les deux P de base (avant enchâssement) dans un des coins de l'affiche. Le terme commun doit être souligné et les constituants (GN sujet-GV prédicat-GX C de P) de la P enchâssante et des P de base, identifiés suivant le code de couleur, rappelé par une légende. Enfin, le remplacement du groupe par un PR et son déplacement en tête de P sub doivent être illustrés en biffant le groupe de mots pronominalisé et traçant une flèche vers le PR dans l'arbre. Les exigences en tête, les élèves réalisent l'arbre d'abord au brouillon sur le document. Circulant d'un groupe coopératif à l'autre pendant le travail, l'enseignante guide les élèves en utilisant le questionnement, les réfère aux documents pertinents, approuve les arbres terminés sur le brouillon pour remettre les affiches et rappelle au besoin les valeurs et façons d'agir en coopération figurant aux affiches 1 et 2 au mur.</p>	En groupes coopératifs (50 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • R : Notions 3: <i>Arbres syntaxiques du processus (A-14)</i> • R : 3 tableaux aide-mémoire (A-8; A-10; A-12). • R : affiches 1 et 2 (A-6)

COURS 7 : Décrire la structure de la P sub relative et expliquer le choix du pronom relatif

Objectif et notions à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
<p>À travers les ASC, se préparer à expliquer le processus d'enchâssement réalisé en présentant son arbre</p>	<p>7.1 Préparation à la présentation orale interactive. L'enseignante annonce aux groupes coopératifs les questions auxquelles chacun des membres devra être mesure de répondre pendant la présentation de l'arbre syntaxique: <i>Quels sont les constituants de la P enchâssante? de la P sub rel? Quel est le terme commun? Dans quel groupe se trouve-t-il dans P2 avant enchâssement? Quelle est la fonction de ce groupe? Pouvez-vous le démontrer par une manipulation syntaxique? Pour récapituler, Pourquoi avez-vous choisi ce PR ?</i> L'enseignante précise enfin qu'il sera important d'utiliser les termes grammaticaux travaillés. Sachant qu'ils auront tous à prendre la parole, les membres du groupe coopératif repassent ensemble le processus.</p>	<p>En groupes coopératifs (20 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ASC – Document de travail (A-16) • ASC - Phrases soumises pour enchâssement (A-17) • Affiche de l'arbre produit par le groupe coopératif
<p>À travers les ASC, expliquer aux autres élèves le processus d'enchâssement réalisé en présentant son arbre</p>	<p>7.2 Présentation orale interactive. Les élèves reconnaissent dans l'exercice <i>Choisir le pronom relatif</i> des paires de P attribuées à leur groupe pour les ASC Tour à tour, chaque groupe coopératif installe l'affiche de son arbre à l'avant et ses membres présentent respectivement une étape du raisonnement ayant mené à l'enchâssement. L'enseignante anime en posant les questions annoncées en début de cours et en évaluant l'affiche pour des points à l'équipe. Dans le cas d'erreurs sur l'affiche, elle sollicite les élèves de la classe pour rectifier. Pendant les présentations, les élèves de la classe écoutent et consignent les éléments de réponses requis dans l'exercice, notamment la P enchâssante, le groupe remplacé par le PR, sa fonction syntaxique et d'autres caractéristiques pertinentes pour le choix du PR.</p>	<p>En groupe-classe (40 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>idem</i> • notes perso. pour présenter • Exercice <i>Choisir le pronom relatif</i> (HG 16.1) (A-19) • Affiche 5. Groupes coopératifs et pointage (...) (A-18)
<p>S'exercer à choisir le pronom relatif adéquat et à en expliquer l'emploi</p>	<p>7.3 Exercice sur le choix du PR. Les élèves poursuivent l'exercice sur le choix du pronom relatif en procédant pour les numéros restants à l'enchâssement de P2 dans P1, puis en expliquant le choix du PR selon une formulation de type « Le PR QUI remplace le GN « les rochers » sujet de la P2 ».</p>	<p>Indiv. (10 min.) puis en devoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice (A-19) <p>R : Notions 2, partie B: <i>Le choix du PR</i> (A-13)</p>

COURS 8 : Étoffer un texte en y enchâssant des P sub relatives

Objectif et notions à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
Expliquer et valider son choix de pronom relatif	<p>8.1 Correction de l'exercice sur le choix du PR avec justifications orales. Pour la correction des numéros de l'exercice sur le choix du pronom relatif non faits à travers la présentation des arbres, l'enseignante procède en demandant à différents élèves de la classe de lire P1, P2, puis la phrase résultant de l'enchâssement, pour ensuite préciser le groupe remplacé par le PR, sa catégorie gram. et sa fonction syntaxique, et d'éventuelles caractéristiques pertinentes pour le choix.</p>	En groupe-classe (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice <i>Choisir le pronom relatif</i> (HG 16.1) (A-19) • R : Notions 2, partie B : <i>Le choix du PR</i> (A-13)
S'exercer à enchâsser des P sub relatives dans les GN d'un texte	<p>8.2 Exercice d'ajout de P sub relatives dans un texte. L'enseignante et les élèves lisent un texte dont certaines parties, des C du nom, sont omises. Puis, ils prennent connaissance d'une série de P à la suite du texte, P qui devront être enchâssées comme C du nom dans les P lacunaires du texte. Avec leur camarade de la dyade coopérative formée au cours 5, les élèves analysent les P2 à enchâsser en regard de la P1 du texte, identifiant pour chacune le groupe qui remplace le terme commun, sa catégorie et sa fonction. Puis, ils choisissent le PR adéquat en se référant au besoin au tableau (notions 2, partie B).</p>	En dyades coopératives (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice d'ajout de P sub relatives dans un texte (A-20) • R : Notions 2, partie B : <i>Le choix du PR</i> (A-13)
Expliquer et valider les P sub relatives enchâssées dans un texte, puis évaluer l'effet produit par ces ajouts sur le texte	<p>8.3 Correction de l'exercice d'ajout de P sub relatives dans un texte, avec justifications orales. L'enseignante procède en demandant à chacune des dyades de se présenter à l'avant de la classe pour énoncer une P sub enchâssée dans le texte, et en expliquer le choix du PR en se basant sur la catégorie, la fonction et d'autres caractéristiques (s'il y a lieu) du groupe remplacé par le PR. Au terme de la correction, des élèves relisent le texte à voix haute et on compare le texte lu avant l'ajout des P sub relatives à celui qui résulte des enchâssements pour évaluer l'effet de ces ajouts. Les élèves conviennent de la pertinence des P sub relatives avec PR variés pour étoffer le texte.</p>	En groupe-classe (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>idem</i> • TNI

COURS 9 : Identifier et corriger des erreurs en coopération

Objectif et notions à l'étude	Déroulement de l'activité	Structure (et durée)	Matériel (R : pour référence)
Observer et décrire des erreurs courantes dans le choix du pronom relatif	9.1 Description d'erreurs courantes dans le choix du PR. L'enseignante lit et commente un tableau qui fait état d'erreurs courantes liées à l'emploi de PR (HG 16.3), décrivant par exemple l'emploi erroné de « qui » au lieu de « qu'il(s) » et de « que » au lieu de « dont ». L'enseignante décrit aux élèves l'activité d'identification d'erreurs à venir, par laquelle chaque groupe tentera d'amasser le plus de points.	En groupe-classe (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau et exercice pour le quiz <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i> (HG 16.3) (A-21)
Identifier et corriger des erreurs dans le choix du pronom relatif	<p>9.2 Trouvez l'erreur de pronom relatif!- caucus. En groupe coopératif, les élèves lisent chaque phrase à la recherche de l'erreur de PR et la corrigent en se basant sur le tableau.</p> <p>9.3 Trouvez l'erreur de pronom relatif!- quiz. L'enseignante désigne deux équipes pour chaque affrontement, puis donne le numéro de la P à corriger. L'équipe la plus rapide à faire signe propose une réponse. Un point est accordé pour chaque réponse correcte, ou pour la réplique à une réponse erronée. On note la bonne réponse et les points.</p>	En groupes coopératifs (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • TNI • Affiche 5. Groupes coopératifs et pointage (...) (A-18)
À travers la chasse aux erreurs en coopération, identifier des erreurs de tous types dans un texte, dont des erreurs liées à l'emploi du PR	<p>9.4 Consignes. L'enseignante précise les façons de justifier les erreurs, les types des erreurs à trouver dans le texte et le pointage. Les élèves sont avisés qu'ils devront désigner un porte-parole différent pour chacun des tours, que tous les élèves doivent pouvoir discuter d'une erreur donc.</p> <p>9.5 Chasse aux erreurs en coopération- caucus. Les coéquipiers lisent le texte et se mettent d'accord sur des erreurs, Ils vérifient en particulier les PR, qui rapportent plus de points.</p> <p>9.6 Chasse aux erreurs en coopération- tournoi. À tour de rôle, un porte-parole désigné a 30 secondes pour identifier une erreur, la corriger et justifier cette correction. L'enseignante détermine le pointage accordé au groupe selon la modification (correction correcte ou erronée, avec ou sans justification, sur PR ou sur autre objet). On note le pointage.</p>	<p>En groupe-classe (5 min.)</p> <p>En groupes coopératifs (35 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chasse aux erreurs en coopération</i> – texte lacunaire (A-22) • Affiche 5. Groupes coopératifs et pointage (...) (A-18) • TNI + chronomètre

3.2.4 Modalités de l'expérimentation et intégration effective des principes didactiques

En ce qui a trait aux modalités de l'expérimentation, les cours 1 à 4 de la SD se déroulent généralement comme prévu. L'enseignante, qui assure l'expérimentation des cours de la SD, fait part à la doctorante lors d'une rencontre que « (...) les élèves ne semblent pas avoir de difficulté à comprendre. » (journal de bord de la doctorante, p. 4). L'enseignante rapporte que les élèves ont parfois du mal à « maintenir leur attention » (j. de bord de l'enseignante, cours 2, groupe-classe 3c) pendant certaines activités visant l'activation des connaissances antérieures (section 3.2.3), mais que de manière générale, les élèves « participent (assez) bien » (4 mentions dans les j. de bord de l'enseignante, cours 1 à 4) voire qu'ils sont « allumés » ou « réceptifs » (j. de bord de l'ens., cours 3 et 4, groupe-classe 3c).

Les deux partenaires constatent cependant que le déroulement effectif de certaines activités, notamment celle d'observation et de manipulation de phrases visant les caractéristiques de groupes remplacés par un PR (act. 4.1, tableau III), prend plus de temps que prévu et que « (...) nous prenons du retard sur le plan de cours projeté » (j. de bord de la doctorante, p. 4). Le « retard » pris en classe s'ajoute à certaines contraintes de temps à l'extérieur de la classe, alors que l'enseignante mène un projet pédagogique en parallèle au projet de recherche, ce qui réduit sa disponibilité pour des rencontres. Par ailleurs, lors de rencontres visant la conception fine d'activités d'apprentissage (section 3.2.1), en particulier l'activité des *arbres syntaxiques en coopération* débutant au cours 5 (act. 5.1 à 7.3), la doctorante observe des difficultés de l'enseignante avec la représentation arborescente et lui propose de s'exercer à faire les arbres qui seront soumis aux élèves : « Lorsque [j'arrive], elle termine le premier arbre. Elle trouve difficile cet exercice. Je l'encourage tout en lui montrant de petites erreurs (GAdj pas décomposé, par exemple; groupes mal alignés/hierarchisés). Elle m'avoue qu'elle ne comprend toujours pas exactement en quoi l'arbre va permettre d'illustrer l'enchâssement. Je vois qu'elle ne saisit pas le lien entre les étapes du processus et l'arbre syntaxique. C'est un constat source de stress pour moi. » (j. de bord de la doctorante, p. 7). L'enseignante est consciente de ces difficultés et affirmera ressentir du stress de ne pas avoir suffisamment « (...) de temps pour [s']approprier [les arbres syntaxiques]» (verbatim de l'entretien bilan avec l'ens., p. 5-6). Après discussion, les deux partenaires arrivent à la conclusion que, pour assurer une adéquation de la SD expérimentée avec les principes didactiques retenus (section 2.3), et plus

particulièrement celui de *Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique* qui incluent l'outil de l'arbre syntaxique (voir section 2.3.1), tout en réduisant le stress de chacune, il serait judicieux que la doctorante se joigne à l'enseignante pour le cours 5 et les cours suivants. Avec l'aval des chercheurs de la recherche cadre, les activités des cours 5 à 9, expérimentées dans trois classes, seront dispensées tantôt par l'enseignante tantôt par la doctorante. Plus spécifiquement, chacune des activités de ces cours est d'abord pilotée par la doctorante auprès de la classe expérimentale qui arrive la première à ce point de la SD. Ensuite, la doctorante et l'enseignante, qui a assisté à l'activité, discutent et prennent une décision quant à qui pilotera l'activité auprès de la deuxième classe expérimentale « selon le niveau d'aisance ressenti par l'enseignante » (journal de bord de la doctorante, p. 12). Enfin, c'est l'enseignante qui assure le pilotage de l'activité dans la troisième classe. À partir du cours 5, les deux partenaires sont ainsi présentes en classe; une enseigne, l'autre observe. Les tenants et aboutissants de cette modification dans les rôles établis initialement font l'objet d'une section entière du chapitre de discussion (section 6.3 *Considérations méthodologiques liées à une modification des rôles en cours de démarche*) et d'une contribution à caractère épistémologique (*Quand les arbres font obstacle... Décloisonnement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche-action en didactique de la grammaire*, Arseneau et al., 2016).

La majeure partie des activités des cours 5 à 9 se déroulent en groupes coopératifs. Les élèves s'engagent dans les activités lors desquelles ils doivent interagir avec leurs coéquipiers, et « (...) ont du plaisir à le faire » (j. de bord de l'ens., cours 8, groupe-classe). Aussi, tel que discuté plus avant (voir section 6.2 *Observations liées à l'actualisation de la coopération en classe*), la compétition saine établie entre les groupes coopératifs semble inciter particulièrement les élèves à fournir des efforts : « Il y avait de l'excitation due à la compétition entre les groupes et cela a vraiment motivé les élèves à travailler ensemble ! » (j. de bord de l'ens., cours 9, groupe-classe 3a). L'enseignement en partenariat a par ailleurs pour effet d'apaiser le stress de chacune des participantes (voir section 6.3), sans pour autant que la présence de la chercheuse en classe ne modifie la dynamique établie dans les différents groupes-classes.

En ce qui a trait à l'intégration effective des principes didactiques, à la suite du tableau III décrivant entre autres le déroulement des activités d'apprentissage, le tableau IV associe explicitement les principes didactiques et pédagogiques (voir sections 2.3 *Didactique de la grammaire et de l'écriture* et 2.4.2 *Principes pédagogiques pour mettre en œuvre la coopération*) aux activités de la SD qui permettent leur actualisation.

Formulons d'abord quelques remarques. Quasi omniprésente, l'actualisation du principe de *recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique* (#1) est jugé effective lorsque un (ou des) outil(s) est (sont), non pas seulement décrit(s), mais bien utilisé(s) pour procéder à l'analyse grammaticale ou discuter de l'analyse effectuée. Dans le même ordre d'idées, nous avons veillé à ce que le principe d'*adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser* (#4) fasse l'objet d'une actualisation à tous les moments de description grammaticale et de consignes par l'enseignante en vue d'éviter les écueils découlant de l'emploi de termes approximatifs, tels que documentés par Canelas-Trevisi (2009a; voir section 2.3.4). Le tableau IV met en évidence les activités qui permettent une actualisation accrue du principe de par leur caractère interactif; le métalangage est utilisé tant par l'enseignant que par les élèves. En ce qui a trait au principe de *prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture* (#3), d'aucuns pourraient considérer des activités fondées sur la détection et la correction d'erreurs dans des phrases, telles que le quiz *Trouvez l'erreur de pronom relatif!* (activités 9.2 et 9.3; tableau III), comme des formes de son actualisation. Or, nous considérons ce principe comme mis en œuvre seulement lorsque la situation comporte la rédaction, la révision ou la modification d'un texte. Aussi, nous considérons que la production écrite du posttest, bien que non formellement incluse dans la SD, représente l'ultime contexte de mobilisation des connaissances grammaticales sur la P sub relative (voir section 2.1), comportant de surcroît une consigne visant l'insertion de P sub (voir section 3.3.1).

En nous fondant sur les travaux effectués dans le domaine de l'apprentissage coopératif (voir section 2.4), nous avons mis à profit différentes propositions en vue d'actualiser le principe d'*inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*. En plus de nous inspirer des structures de travail en coopération pour la conception, telles que le « Jigsaw II » (Slavin, 1980) pour l'activité des *Arbres syntaxiques en coopération* (5.1 à 6.2), la formation de ces groupes et sous-groupes, les dyades, s'est faite essentiellement sur le critère de

l'hétérogénéité entre les membres du groupe (Johnson et Johnson, 2009; voir section 2.4.2). Aussi, parmi les différents moyens qui ont été mis en œuvre en vue de favoriser la cohésion au sein du groupe et d'augmenter la motivation de ses membres, on note le choix collectif d'un nom de groupe coopératif, tel que suggéré par Dawes et Sams (2004) et l'attribution de points aux groupes lors des trois principales activités coopératives (*Arbres syntaxiques en coopération*; *Trouvez l'erreur de pronom relatif*; *Chasse aux erreurs en coopération*), idée inspirée du dispositif du « Team Game Tournament » (De Vries et Slavin, 1978; Slavin, 1995; Toczek-Capelle et Martinot, 2004; voir section 2.4.2), en vue de désigner un groupe gagnant dont les membres se partagent une récompense⁷¹.

Comme dernière remarque autour du tableau IV, il importe de souligner la présence d'activités qui assurent à elles seules l'actualisation de plusieurs principes. C'est le cas des trois activités d'observation et de manipulation de P (activités 1.3; 3.1; 4.1) qui permettent la mise en œuvre des principes 1, 2 et 4, et de l'activité des *Arbres syntaxiques en coopération* (activités 5.3; 5.4 ; 6.1; 6.2; 7.1; 7.2), intégrant les principes 1, 4 et 5. Les activités de la *Chasse aux erreurs* (activités 9.5; 9.6) et de l'exercice d'ajout de relatives dans un texte (activité 8.2.) apparaissent encore plus stratégiques sur le plan didactique en intégrant respectivement quatre des cinq principes retenus, soit les principes 1, 3, 4 et 5.

⁷¹ Les élèves ne connaissent la nature de la récompense qu'au moment de la désignation du groupe gagnant. Il s'agit d'une récompense essentiellement symbolique, soit un ensemble de quatre friandises que les membres pourront ainsi se partager.

Tableau IV. Actualisation des principes didactiques à travers les activités d'apprentissage

Principes didactiques	Activités d'apprentissage qui permettent leur actualisation
1. Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique	<p><u>Recourant aux manipulations syntaxiques</u>: descriptions gram. (1.2; 3.3); activités d'observation et de manipulation de P (1.3; 3.1)</p> <p><u>Recourant aux à la P de base et aux manipulations</u>: activité d'observation et de manipulation de P (4.1); descriptions gram. (4.2; 4.3); <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (6.1); exercice de choix du PR et correction (7.3; 8.1); exercice d'ajout de relatives dans un texte et correction (8.2-8.3); <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i> (9.2; 9.3); <i>Chasse aux erreurs en coopération</i> (9.5; 9.6).</p> <p><u>Recourant à l'arbre syntaxique</u> : descriptions gram. (2.1; 2.3; 3.2); <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (5.3; 6.2)</p> <p><u>Recourant à la P de base, aux manipulations et à l'arbre</u>: description gram. (2.2); <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (5.1; 5.4; 7.1; 7.2).</p>
2. Privilégier une approche inductive	Activités d'observation et de manipulation de P (1.3; 3.1; 4.1.)
3. Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture	Exercice d'ajout de relatives dans un texte et correction (8.2; 8.3); <i>Chasse aux erreurs en coopération</i> (9.5; 9.6); * production écrite du posttest (voir section 3.3.1).
4. Adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser	<p>Activités d'observation et de manipulation de phrases (1.3; 3.1; 4.1.)</p> <p><u>Activités qui requièrent des interactions verbales ou des justifications orales</u>: <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (5.3 ; 5.4 ; 6.1; 6.2; 7.1; 7.2); exercice d'ajout de relatives dans un texte et correction (8.2-8.3); <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i> (9.2; 9.3); <i>Chasse aux erreurs en coop.</i> (9.5; 9.6).</p>
5. Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs	<p><u>Activités en dyades coopératives</u> : <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (5.3); exercice d'ajout de relatives dans un texte (8.2).</p> <p><u>Activités en groupes coopératifs</u> : <i>Arbres syntaxiques en coopération</i> (5.4 ; 6.1; 6.2; 7.1; 7.2); <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i> (9.2; 9.3); <i>Chasse aux erreurs en coopération</i> (9.5; 9.6).</p>

3.3 Phase 2 de la démarche: collecte et analyse des données

Cette nouvelle section présente les instruments nous ayant permis de documenter la production des P sub relatives (3.3.1) et les habiletés métalinguistiques en lien avec ces P sub relatives (3.3.2) en vue d'observer d'éventuelles évolutions de part et d'autre, ce qui correspond à nos deux objectifs de recherche (voir section 2.6). Ensuite, les instruments ayant permis de documenter la démarche de recherche, caractéristiques de la R-A (voir section 3.1), sont brièvement décrits (3.3.3).

3.3.1 Instrument documentant la production des phrases subordonnées relatives: le texte

Afin de documenter la production des P sub relatives puis d'observer son évolution à la suite de l'expérimentation, il est demandé aux élèves participant à la recherche (voir section 3.2.2) de rédiger deux textes de 300 mots⁷². La rédaction des textes du prétest et du posttest s'échelonne respectivement sur les trois périodes de cours de 75 minutes précédant et celles suivant immédiatement l'expérimentation.

Description de l'instrument. Le texte demandé au prétest est du genre de la « critique littéraire » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015); les élèves doivent livrer leurs impressions sur un roman qu'ils ont lu récemment, en s'appuyant entre autres sur des exemples tirés du livre (voir annexe 23 – *Texte du prétest, consigne*). Au posttest, le texte demandé s'apparente à une « nouvelle » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015); les élèves doivent relater une situation haute en émotion en mettant à profit un champ lexical lié aux cinq sens (voir annexe 24 – *Texte du posttest, consigne*). Différant sur le plan du genre textuel en vue de s'arrimer à la planification globale de l'enseignante, les deux textes apparaissent propices à la production de P sub relatives (Chartrand, 2012).

En plus des consignes liées au genre textuel, deux consignes concernant directement la P sub relative sont prévues à la tâche. Écrite à même le document de consignes pour la tâche, la

⁷² Pour inclure le texte dans notre corpus, nous nous sommes fixé un seuil minimal de mots, soit 150 mots, et un seuil maximal, soit 600 mots. Un seul texte a été écarté du corpus sur la base de ce critère (au posttest).

première consigne vise à induire la production de P sub relatives utilisant différents PR⁷³. Évitant au possible le métalangage grammatical afin de ne pas affecter l'utilisation de métalangage faite spontanément par l'élève lors de l'entretien métagraphique (section 3.3.2), la consigne est formulée ainsi:

« Aussi, ton texte devra comporter au moins **5 phrases construites** comme celles-ci:

- C'est une lecture éprouvante **qui demande beaucoup de recul et une grande maturité**.
- Marie et Jean se sont rencontrés dans un village **où se trouve une magnifique chute**.
- Les récits de vampires, **dont les adolescents sont friands**, ont toujours la cote auprès des jeunes lecteurs et demeurent extrêmement populaires.
- J'ai donné le livre **que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt** à Jean.
- Les lecteurs **auxquels s'adresse ce bouquin** seraient des adolescents, selon l'auteur.

Assure-toi d'utiliser au moins une fois les mots *qui, où, dont, que, auquel* (ou à *laquelle, auxquels et auxquelles*). Aussi, encercle les mots que tu dois utiliser. » (annexes 24 et 25 – *Textes du prétest et du posttest, consigne*)

Bien que nous envisagions le texte d'abord comme une production linguistique, l'ajout de cette consigne fait appel dans une certaine mesure à des habiletés métalinguistiques (section 2.1.2) en demandant à l'élève d'extraire la structure syntaxique mise en évidence pour en produire du même type⁷⁴.

La seconde consigne ciblant la P sub relative vise à documenter la capacité des élèves à identifier dans leur propre texte les structures de ce type, une tâche qualifiée « d'identification des occurrences de phrases subordonnées relatives » (section 4.3). Remarquons que cette consigne ne vise pas directement à vérifier la production des P sub relatives, mais plutôt à mesurer leur habileté à les identifier une fois produites, ce qui sera discuté plus avant⁷⁵. Dix minutes avant la

⁷³ Il est essentiel de disposer, dans notre corpus, de P sub relatives dans une certaine quantité et variété afin d'atteindre non seulement l'objectif 1, mais également l'objectif 2, soit de « Documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives. » à l'aide de l'entretien métagraphique (voir section 3.3.2).

⁷⁴ La section 6.1 du chapitre de discussion permettra d'approfondir cet élément.

⁷⁵ Puisque la consigne entraîne des marques graphiques dans le texte, nous présenterons les résultats qui y ont trait dans le chapitre 4, mais la positionnerons en discussion (section 6.1) comme une tâche d'identification métalinguistique.

fin de la dernière période de rédaction dans chacune des classes ⁷⁶, la consigne suivante est lue oralement: « Je vais vous demander de relire votre texte et de *souligner les subordonnées relatives* que vous voyez. Il se peut que vous ne sachiez pas ce que c'est exactement. Dans ce cas, ce n'est pas grave, ne soulignez rien. » On privilégie la désignation « subordonnée relative » à celle de « *phrase* subordonnée relative » en vue de ne pas interférer avec la consigne écrite (« (...) 5 *phrases* construites comme celles-ci ») et de minimiser l'usage de métalangage. Aussi, on suggère à l'élève de s'abstenir de souligner s'il ne sait pas à quoi le concept réfère afin de n'obtenir des traces graphiques au texte que lorsqu'une certaine conception de l'objet « subordonnée relative » est présente en mémoire.

Procédure d'analyse des données. L'analyse des données issues des textes s'est effectuée selon six grandes phases: (1) l'élaboration de la grille de codage; (2) la transcription des textes; (3) la vérification de la transcription des textes; (4) le codage des textes, avec ajustements à la grille de codage; (5) le contre-codage de textes; (6) l'exportation des données, la construction de variables et le traitement statistique.

(1) Dans une approche d'abord déductive (Palys, 1992), l'élaboration de la grille de codage (décrite plus avant; voir aussi annexe 25 – *Texte, grille de codage*) s'est faite principalement préalablement à la « rencontre » avec les textes. Sur la base de travaux décrivant les structures de relatives erronées (ou « non standard »)⁷⁷ et des consignes de la tâche, nous avons établi une première série de codes catégorisant les erreurs et les occurrences des structures attendues, ainsi que les marques graphiques liées à la consigne orale (« « souligner les P sub relatives que vous voyez dans le texte »»). (2) Les textes ont été transcrits à l'aide du logiciel Word© en prenant soin de reproduire fidèlement les mots, phrases et signes de ponctuation du texte, ainsi que les marques graphiques de soulignement produites en réponse à la consigne orale⁷⁸. (3) Afin de valider l'étape de transcription, 11 textes (6 du prétest et 5 du posttest), soit un peu plus de 10%

⁷⁶ Les élèves sont avisés en début de cours de la venue d'une telle consigne. («Vers la fin du cours, nous allons vous demander *quelque chose de plus sur votre texte.*»)

⁷⁷ Une description préliminaire d'erreurs syntaxiques commises est faite au chapitre de problématique, section 1.2.2.

⁷⁸ Le logiciel de codage ne reconnaissant pas les mises en évidence, nous avons utilisé une paire de symboles « % » pour encadrer un segment souligné les symboles afin de pouvoir procéder au codage de ces marques graphiques.

des textes du corpus ($n=107$), choisis de manière aléatoire ont fait l'objet d'une contre-vérification par une assistante de recherche en didactique du français formée spécifiquement à cette tâche. Le nombre d'erreurs de transcription identifiées⁷⁹ divisé par le nombre de mots pour chaque texte a permis de déterminer un pourcentage moyen d'erreurs de transcription de 1,6%. Ce résultat, signifiant une correspondance entre le texte authentique et sa transcription pour en moyenne 98,4% des mots et autres marques graphiques, nous est apparu satisfaisant afin de poursuivre avec le codage des textes. (4) Le codage des textes, entendu ici comme l'application de codes (ou « étiquettes ») à des unités (mots, groupes de mots, P) du texte, a été effectué au moyen du logiciel HyperResearch© conçu pour l'analyse de données qualitatives. Le codage des textes correspond à la première étape de « réduction de données » alors que des données de nature qualitative, définies comme observables sans être mesurables, sont transformées en données quantitatives, c'est-à-dire mesurables (Miles et Huberman, 1994; Thouin, 2014). Au fil du codage, les critères définissant les catégories existantes se sont précisés. Aussi, dans une approche inductive (Palys, 1992), de nouvelles étiquettes jugées pertinentes pour la documentation de la production des P sub relatives ont « émergé » des données, entraînant des ajustements à la grille de codage⁸⁰. (5) À l'étape de contre-codage, visant à augmenter la fidélité du codage (Thouin, 2014), une assistante de la recherche, expérimentée en codage d'erreurs et d'occurrences grammaticales dans des textes et familiarisée avec notre grille, a procédé au codage d'une peu plus de 10% des textes collectés (11 textes ; 5 duprêtest – 6 du posttest) choisis aléatoirement. Les résultats de son codage ont été comparés à nos résultats, afin de déterminer le coefficient de corrélation entre les deux traitements. Le coefficient Alpha de Cronbach a indiqué un facteur d'homogénéité de 0.96. Ce coefficient, pour lequel on établit un seuil minimal de 0,8 par exemple (Thouin, 2014), permet de déterminer qu'une grille de codage comporte des descriptions aux critères suffisamment précis pour permettre un codage fidèle peu importe l'analyste (notion de « reliability »; Peers, 1996). (6) Après avoir exporté les données extraites à l'aide de HyperResearch© vers un fichier du logiciel Excel©, nous avons procédé à la construction de variables, telles que celles des pourcentages d'erreurs en créant des formules de calcul du nombre d'erreurs individuel d'un certain type divisé par le nombre des occurrences

⁷⁹ Ex. : lettre absente, lettres interchangées, accent ou signe de ponctuation manquant ou erroné.

⁸⁰ C'est le cas des codes identifiant les structures calquées sur les exemples de la consigne, tels que décrits plus avant en lien avec la description de la grille de codage.

pertinentes (voir le chapitre 4). La conduite de tests statistiques à l'aide du logiciel SPSS© s'est fait en générant d'abord systématiquement des statistiques descriptives, afin d'obtenir les indicateurs liés aux mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode), de dispersion (maximum, minimum, écart-type) et de normalité (asymétrie, aplatissement) de la distribution. Lorsque la distribution du prétest et la distribution du posttest étaient jugées normales en regard de critères établis (voir section 4.1), nous allions de l'avant avec la réalisation de tests paramétriques (ANOVA, T de Student). Lorsque l'une ou l'autre des distributions se révélaient anormales, nous faisons un examen plus approfondi des causes de cette anormalité (par ex., trop petit nombre de valeurs ou présence de valeurs aberrantes⁸¹) et prenions une décision (par ex., la réalisation de tests non paramétriques).

Description de la grille de codage. La grille de codage, dont nous venons d'aborder certains aspects de l'élaboration, se présente sous la forme d'un tableau associant chaque code à sa description, sa catégorie d'appartenance et des exemples évocateurs (voir annexe 25)⁸². Hormis les codes d'identification de l'élève⁸³, la grille regroupe 27 codes organisés en quatre grandes catégories: erreurs syntaxiques relevant de la P sub relative (13 codes); occurrences de P sub relatives selon le type de pronom relatif (PR) (6 codes); identification des P sub relatives du texte à la suite de la consigne orale (3 codes); utilisation de structures calquées sur la consigne écrite, selon le type de PR de la consigne (5 codes).

La première catégorie de codes porte sur les erreurs syntaxiques relevant de la P sub relative. Elle regroupe sept catégories d'erreurs : PR erroné; résumptivité; position de la P sub relative erronée; P sub relative orpheline; antécédent de la P sub relative erroné; redoublement du PR; autres erreurs. Les erreurs d'emploi du PR sont subdivisées selon le PR employé (QUI, QUE, OÙ,

⁸¹ La notion de « valeur aberrante » (*outlier*) réfère à une valeur extrême qui est possible mais apparaît incohérente (*unconsistent*) avec les autres valeurs de la distribution (Peers, 1996 : 49), en excédant par exemple la somme de la moyenne et de l'écart-type multiplié par deux ($x \geq (\bar{x} + (2*\sigma))$); voir section 4.2)

⁸² Les exemples, initialement fictifs, sont remplacés au fil du codage par des exemples authentiques issus des textes. Ils sont présentés en contexte de phrase complète le plus souvent, et présentent l'unité étiquetée en caractère gras.

⁸³ Chaque texte est identifié à l'aide de codes référant au temps de passation (2 codes : prétest-posttest), au groupe-classe d'appartenance pour l'expérimentation (3 codes : 3a (classe 1), 3b (classe 2), 3c (classe 3) et à des données sociodémographiques ayant trait au sexe de l'élève (2 codes) et à la langue maternelle (2 codes : français ou autre). Ces dernières données sont obtenues à l'aide d'un bref questionnaire rempli au début de l'intervention (voir annexe 5).

DONT, prép+LEQUEL; prép+QUI/QUOI; autre PR⁸⁴). La catégorisation des erreurs se fonde sur des travaux décrivant des formes non standard de P sub relatives produites tels qu'évoqués plus tôt (section 1.2.2). Ces catégories d'erreurs sont décrites en détails plus avant, au moment de la présentation des résultats (sections 4.1 et 4.2)

La seconde catégorie de codes décrit les occurrences de P sub relatives correctement construites selon le type de PR employé (QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+LEQUEL; prép+QUI/QUOI). Lors de la construction de variables, le nombre total de P sub relatives, en DONT par exemple, sera obtenu en additionnant les codes occurrences de P sub relatives en DONT aux codes erreurs d'emploi du PR DONT. Résultant d'une bonification de la grille en cours de codage, la troisième catégorie de codes porte sur l'utilisation de structures calquées sur un exemple de P sub relative présenté dans la consigne écrite, selon le type de PR de la consigne (QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+LEQUEL). La rencontre de plusieurs structures similaires nous a conduit à établir un critère (voir section 4.2.1 ou annexe 25) pour considérer une structure comme une imitation (ou « calque ») de l'exemple et à l'étiqueter comme telle. La dernière catégorie portant sur l'identification des P sub relatives du texte à la suite de la consigne orale comprend trois codes : identification correcte, identification partiellement correcte et identification erronée⁸⁵.

3.3.2 Instrument documentant les habiletés métalinguistiques en lien avec les phrases subordonnées produites dans le texte: l'entretien métagraphique

Afin de documenter les habiletés métalinguistiques, soit les manifestations observables du déroulement d'activités métalinguistiques (voir section 2.1.2), en lien avec les P sub relatives produites dans le texte, nous avons demandé à six élèves par classe ($n=18$) de se prêter à un entretien métagraphique (EM) avant et après la séquence didactique. Après avoir défini l'EM, nous établissons brièvement quelques principes généraux mis à profit dans la conduite de nos EM, puis en détaillons le contexte de réalisation, en abordant le canevas de questions ciblant les P sub relatives utilisé pour préparer les EM. Nous poursuivons avec la présentation du processus

⁸⁴ Il s'agit d'une catégorie rassemblant des cas d'emploi comme PR d'un mot subordonnant autre qu'un PR. Voir section 4.1.7 (*Emploi erroné du PR : autre subordonnant*) pour des exemples.

⁸⁵ Une description fine des catégories et les résultats sont présentés à la section 4.3 *Identification des occurrences de phrases subordonnées relatives*.

d'analyse des données issues des EM, et portons enfin une attention particulière à la grille de codage.

Description de l'instrument. Employé afin de mieux comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'écriture (Hassan, 2004) et plus spécifiquement ceux à liés à sa dimension orthographique (David et Jaffré, 1997; Cogis et Ros, 2003; Lefrançois, 2009; Cogis, 2014), l'entretien métagraphique (EM) est défini ici comme un entretien semi-dirigé réalisé avec le scripteur à la suite de la rédaction de son texte⁸⁶ et qui vise à faire verbaliser les raisons sur lesquelles il s'appuie pour expliquer (ou « justifier », Jaffré, 2003) la production observable, ici une construction syntaxique le plus souvent.

Dans les travaux s'intéressant à l'entretien comme méthode de recherche, l'établissement d'un contrat de communication entre l'intervieweur et l'interviewé est mentionné comme un principe de base (Blanchet, Ghiglione, Massonnat et Trognon, 1998; Blanchet et Gotman, 2007; Vermersch, 2010). Notamment, il s'agit d'établir le contact, puis de poser avec l'interviewé l'objectif de la rencontre, l'objet des questions, les attentes de part et d'autre et les modalités, ce que nous avons fait systématiquement (voir annexe 26 - *Entretien métagraphique, canevas de questions*)⁸⁷. Ensuite, en vue d'encourager la verbalisation sans affecter le contenu de réponses de l'interviewé, il importe de fournir une rétroaction neutre au possible, par exemple en hochant la tête, en souriant ou en utilisant des formules neutres (*d'accord, je vois, c'est clair* et non : *très*

⁸⁶ Se rapprochant de la méthode des protocoles verbaux utilisée pour modéliser le processus d'écriture (voir introduction à la section 2.1), certains chercheurs tels que David et Jaffré (1997) sollicitent les commentaires métagraphiques en cours d'écriture même, et non à la suite de la rédaction.

⁸⁷ Extraits du contrat de communication en introduction à l'EM, annexe 26

Contact: *Bonjour! Merci de prendre du temps pour faire l'entretien avec moi aujourd'hui.*

Objectif de l'EM: *Je veux savoir ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu écrivais. Il n'y a pas de bonne ou de mauvais réponse, le but n'est pas de t'évaluer.*

Objet des questions: *Je vais te poser des questions sur la manière dont tu as procédé pour écrire ton texte, puis sur des phrases et des mots. Les questions peuvent porter sur phrases et mots bien écrits ou qui contiennent des erreurs. Ce n'est pas parce que je pose une question qu'il y a une erreur.*

Attentes: *Je veux que tu te sentes à l'aise de prendre une pause pour relire, pour réfléchir. Il est très important que tu répondes selon ce tu penses vraiment. L'important, c'est que je comprenne pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça. (...) As-tu des attentes? des questions?*

Modalités: *L'entretien devrait durer une quinzaine de minutes. Nous allons enregistrer l'entretien pour éviter que j'aie à prendre des notes, ça te va?*

bien! / excellent! / c'est bon!) (Vermersch, 2010; Arseneau, 2015). De manière plus spécifique aux EM, il appert judicieux de prôner une utilisation tout à fait minimale de métalangage dans les questions (Arseneau, 2015). L'utilisation pertinente de métalangage étant envisagée ici et ailleurs comme une « facette des compétences métalinguistiques » (Jaffré, 1998 : 48), le chercheur laisse à l'élève scripteur le soin d'introduire lui-même des termes linguistiques dans la discussion, en vue d'observer par exemple la fréquence d'utilisation de ces termes (voir section 5.1, tableau XVII).

En lien avec le contexte de réalisation des EM propre à notre recherche, nous avons demandé à l'enseignante de nous indiquer six élèves par classe selon leur niveau d'habiletés en écriture, soit deux élèves de niveau fort, de niveau moyen ou de niveau faible. Ces élèves devaient être susceptibles de se sentir confortables dans un contexte d'entretien de recherche, puis consentir à l'EM (voir section 3.2.2). Au terme de la troisième et dernière période de cours consacrée à la rédaction du texte (voir section 3.3.1), la doctorante et deux intervieweuses, assistantes de recherche ayant participé à l'élaboration de l'EM dans la recherche cadre (voir section 3.2) et à son application pour notre contexte propre, prennent possession des textes des élèves et s'installent dans un local silencieux afin de préparer l'EM. Disposant d'environ une heure, chacune doit lire deux textes et préparer des questions qui ciblent la construction des P sub relatives du texte et également quelques éléments distracteurs en se fondant sur le canevas de questions. Le moment venu, chacune rencontre l'un à la suite de l'autre les élèves confiés dans un local silencieux. L'élève dispose de la copie originale de son texte. La durée prévue pour l'EM est d'environ 15 minutes⁸⁸.

En ce qui a trait au canevas de questions utilisé pour la préparation de l'EM, il comporte principalement⁸⁹ des questions types ciblant la P sub relative, et plus particulièrement l'emploi du PR (par ex., *Pourquoi as-tu choisi d'écrire [PR] ici?*). Appréhendant des difficultés à comprendre l'objet visé par la question, nous avons prévu des questions de relance, notamment en proposant des solutions de rechange (par ex., *Tu aurais peut-être pu dire [P complexe avec*

⁸⁸ Pour la durée réelle moyenne des EM du prétest et du posttest, voir la section 5.1, tableau XV.

⁸⁹ En début d'EM, nous avons également posé quelques questions portant sur le processus d'écriture en lien avec la consigne d'insertion de P sub relatives (par ex., *Comment as-tu procédé pour écrire ces phrases?*) et des questions portant sur les éléments distracteurs (par ex., *Pourquoi as-tu écrit le mot « lu » l-u?*) Voir la section 5.1, tableau XV.

autre PR]...? *Est-ce que c'est mieux? équivalent? Moins bon? Pourquoi?*)⁹⁰. Nous avons aussi inclus des questions sollicitant des affirmations spécifiques en vue de vérifier certaines habiletés métalinguistiques spécifiques de l'élève, telles l'identification métalinguistique (*Est-ce que tu pourrais me dire comment on appelle [ce mot/ce bout de phrase] en grammaire ?*), et celle du jugement de grammaticalité⁹¹.

Procédure d'analyse des données. L'analyse des données issues des textes s'est effectuée selon cinq grandes phases: (1) l'élaboration de la grille de codage; (2) la transcription des EM (verbatim)⁹²; (3) le codage des EM, avec ajustements à la grille de codage; (4) la vérification interjuge du codage d'EM; (5) l'exportation des données, la construction de variables et le traitement statistique.

(1) Après avoir défini l'unité à extraire de l'EM pour codage, soit la « séquence métagraphique », (Cogis, 2014; voir description de la grille de codage plus avant), nous avons procédé à l'élaboration des catégories en nous fondant notamment sur les thèmes visés par les questions (par ex., le pronom relatif), le type de réponse sollicitée (explications, affirmations spécifiques). (2) Les EM ont été transcrits à l'aide du logiciel Word© en procédant à une écoute attentive et répétée de chacun des fichiers audio et en adoptant une ponctuation visant à refléter au possible la situation authentique d'EM⁹³ (3) Effectué au moyen du logiciel HyperResearch©, le codage des EM a permis d'ajouter des exemples authentiques à la grille et d'y apporter quelques ajustements. (4) En vue de nous assurer de la fiabilité de la grille (« reliability », Peers, 1996), nous avons procédé à une étape de vérification interjuge du codage d'EM. Deux codeurs externes sont initiés à la liste de codes et codent 7% des séquences métagraphiques portant sur le thème de l'emploi du pronom relatif » (9/130 SM, voir section 5.2) en utilisant les codes « catégorie

⁹⁰ Les résultats liés aux séquences métagraphiques comportant des explications sont présentés à la section 5.2.

⁹¹ Les résultats liés aux séquences métagraphiques comportant des affirmations spécifiques sont présentés à la section 5.3.

⁹² Les verbatims des EM ne faisant pas l'objet d'une analyse linguistique fine sur le plan de la forme, nous n'avons pas jugé nécessaire de vérifier la transcription. En cas de doute lors du codage, une nouvelle écoute du fichier audio de l'EM était effectuée.

⁹³ La transcription fait notamment usage d'abréviations pour distinguer les intervenants, de guillemets pour encadrer les extraits (mot/phrase) de texte lus, d'une ponctuation révélant l'intonation ascendante lors de question (« ? ») et la suspension (« ... »), et de majuscules pour marquer la mise en emphase orale.

d'explications ». Les codes relevant de la catégorie d'explications sont ceux dont l'application apparaît susceptible de mener à des codages divergents, alors que les descriptions liées aux codes *thèmes*, *statut de l'élément questionné*, *affirmation spécifique* et *utilisation du métalangage grammatical* sont jugés plus facilement applicables, notamment de par la présence de critères liés au caractère falsifiable des éléments (par ex., utilisation correcte/erronée de métalangage; identification correcte/erronée de la catégorie grammaticale; élément questionné correct/erroné). Le coefficient Alpha de Cronbach (voir section 3.3.1) a indiqué un facteur d'homogénéité entre les codages respectifs de 0.88. (5) Enfin, à l'instar de la procédure adoptée pour l'analyse des données issues des textes, nous avons procédé à l'exportation des données, à la construction de variables et au traitement statistique (voir section 3.3.1).

Description de la grille de codage. La grille de codage des EM regroupe 59 codes organisés en cinq grandes catégories: thème de la séquence métagraphique (SM) (18 codes); statut de l'élément questionné (2 codes); catégories d'explication (23 codes); affirmations spécifiques (14 codes); emploi de métalangage (2 codes) (voir annexe 27- *Entretien métagraphique, grille de codage*). Les codes sont appliqués à des unités nommées « séquences métagraphiques » (SM), consistant en la portion de verbatim qui comporte l'élément questionné, le plus souvent une P complexe comportant une P sub relative, et la question posée par le chercheur intervieweur et les interventions qui forment l'échange qui découle de la question (Cogis, 2014).

La SM est d'abord délimitée par le code *thème* qui y est apposé, le code *thème* étant généralement tributaire de la question initiant l'échange. Comportant une hiérarchie interne, les codes thèmes s'organisent en catégories englobantes, indiquées par des lettres majuscules dans le libellé, puis se ramifient en sous-catégories (par ex., PR - emploi QUE/emploi DONT/fonction/(...); P SUB REL – caractéristiques/fonction/position/(...)) Faisant l'objet d'un codage multiple, la SM identifiée par le code thème se voit ensuite attribuer un code *statut de l'élément questionné* selon que la question porte sur une structure syntaxique correcte ou erronée. Lorsque la question initiant la SM sollicite une explication, c'est-à-dire une raison sur laquelle l'élève interviewé s'appuie pour expliquer la production observable (voir définition de l'EM ci-haut), un code (ou plusieurs) code(s) *catégorie d'explications* (CE) est apposé(s). À l'instar des codes thèmes, les codes CE s'organisent en grandes catégories comportant dans plusieurs cas des sous-catégories (SYNT groupe remplacé/ P de base/ manipulations/ (...); AUTRES registre de langue/ fréquence/ outil/ (...) SÉMANTIQUE); mais pas systématiquement (ABSENCE,

JUGEMENT GRAM.). Parfois verbalisée spontanément dans des SM sollicitant des explications, parfois directement sollicitée par une question, l'affirmation spécifique est codée sur deux plans : le domaine grammatical visé par l'affirmation (par ex., identification de la catégorie grammaticale/ fonction synt./ P sub relative /(...); jugement grammatical; reconstruction de la P de base) et le niveau d'exactitude de l'affirmation en regard du contexte (par ex., correcte/partiellement correcte/erronné(e)). Enfin, lorsque l'emploi d'un terme relevant du métalangage grammatical est constaté, la SM est codée en fonction de l'exactitude de l'emploi pour désigner la réalité (correct, erronné), et ce, autant de fois qu'il y a de termes employés dans la SM. Nous considérons comme du métalangage tous les termes linguistiques utilisés pendant la séquence didactique (par ex., *pronom relatif, phrase de base, déplacement/déplacer; GN, prédicat*) et de manière plus large, les termes issus de la description grammaticale en vigueur (éventuellement, *coordination, complétive, pronom indéfini*; Chartrand *et al.*, 2011) (voir annexe 27 - *Entretien métagraphique, grille de codage*)

3.3.3 Instruments documentant la démarche : les journaux de bord et l'entretien bilan

En plus de permettre *a posteriori* une analyse de la démarche conduite (Arseneau *et al.*, 2016; voir section 6.3), les journaux de bord de l'enseignante et de la doctorante, et la rencontre autour de l'entretien bilan nourrissent la « distanciation » des partenaires par rapport à l'action opérée dans le projet, distanciation jugée nécessaire à la réflexion et à la prise de décisions éclairées (Verspieren, 1990, 2002; voir section 3.1.2).

Se présentant sous la forme d'un tableau par cours (voir annexe 28 – *Journal de bord de l'enseignante, canevas*), le journal de bord de l'enseignante a pour objectif de favoriser un retour réflexif sur le cours donné en vue d'apporter des ajustements, en identifiant par exemple des facteurs ayant joué dans le bon ou moins bon fonctionnement d'une activité d'apprentissage⁹⁴. Chaque cours étant dispensé trois fois, le tableau prévoit une colonne par classe (1, 2, 3) et un

⁹⁴ Ex. de questions : *Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) bien fonctionné et pourquoi? Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) moins bien fonctionné et pourquoi?*

Exemples de pistes d'explication suggérées: connaissances antérieures des élèves; consignes particulières données par l'enseignante; complexité des notions; ordre des activités; enchaînement entre les activités; temps alloué aux activités; choix des exercices; formation des groupes coopératifs.

espace est réservé à la comparaison synthèse entre le déroulement selon la classe au terme de l'expérimentation du cours.

Sous la forme d'un document Word (23 pages), le journal de bord de la doctorante a pour objectif de documenter la démarche du point de vue de la doctorante « (...) en gardant des traces du déroulement de l'élaboration de la SD, de l'expérimentation et de la collecte des données. Organisé de manière chronologique et recouvrant une période totale de deux mois, le journal de bord est utilisé par la doctorante pour consigner des informations factuelles telles que les points discutés en rencontre, en entretien téléphonique et dans des courriels, les personnes présentes ou concernées et les décisions prises. [Aussi] la doctorante y note ses observations et impressions relativement aux événements et décisions (...). » (Arseneau *et al.*, 2016 : 152)

Réalisé avec l'enseignante deux mois après la fin de l'expérimentation, l'entretien bilan (voir annexe 29 – *Entretien bilan avec l'enseignante, canevas de questions*) vise à documenter la démarche du point de vue de l'enseignante dans une approche de co-construction de discours (Morrissette, 2011), ou de « co-structuration » de l'expérience (Quéré, 1994). Dans l'entretien de type semi-dirigé de 75 minutes, la doctorante questionne l'enseignante sur différents aspects de la démarche, dont ses perceptions quant à la transformation de la situation-problème (voir section 3.1.1), aux modalités du travail conjoint (voir section 3.1.2) et à d'éventuelles retombées de sa participation au projet en termes de développement professionnel (voir section 3.1.3). Nourrissant la proximité sociale existante, l'intervieweuse adopte des attitudes d'écoute active et de flexibilité aussi jugées favorables à l'échange et au dialogue (Bourdieu, 1993; Blanchet et Gotman, 2007; Morrissette, 2011).

Conclusion du chapitre

Dans le chapitre de méthodologie qui s'achève, nous avons d'abord présenté le type de recherche privilégié en regard de nos objectifs, la recherche-action (R-A), en faisant ressortir trois de ses caractéristiques distinctives : il s'agit d'une démarche de résolution de problème (section 3.1.1) qui est issue du travail conjoint entre chercheur(s) et praticien(s) (section 3.1.2) et qui entraîne trois types de retombées : la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (section 3.1.3). Ensuite, nous avons présenté des éléments méthodologiques liés à la phase de conception et d'expérimentation de la séquence didactique (section 3.2), dont le tableau synoptique de la séquence didactique

expérimentée (tableau III), en montrant comment notre intervention a permis de mettre en œuvre les principes didactiques adoptés en amont (tableau IV). Enfin, en lien avec la phase de collecte et d'analyse des données de la démarche, nous avons décrit notre utilisation du texte (section 3.3.1), ayant permis de documenter l'évolution de la production des P sub relatives dont découlent les résultats rapportés au chapitre 4, et notre utilisation de l'entretien métagraphique (section 3.3.2), en vue de documenter l'évolution de les habiletés métalinguistiques liée aux P sub relatives produites, telle que les résultats en font état au chapitre 5. Les instruments ayant permis de documenter la démarche de R-A ont également été esquissés (section 3.3.3).

Chapitre 4. RÉSULTATS RELATIFS À LA PRODUCTION DE PHRASES SUBORDONNÉES RELATIVES

Ce chapitre vise l'objectif 1 de notre recherche, soit de documenter l'évolution de la production de phrases subordonnées (P sub) relatives dans les textes. Les résultats présentés ici sont issus de la collecte et de l'analyse de textes au prétest et au posttest. Entre ces deux temps s'est déroulée l'expérimentation de la séquence didactique, telle que décrite au chapitre de méthodologie (voir la section 3.2). La description du déroulement de la collecte des données, de l'instrument du texte et de la procédure ayant servi à l'analyse se trouve également au chapitre de méthodologie (voir la section 3.3.1). On y trouve notamment des détails sur la procédure de codage et de contre-codage. Au sujet du contre-codage, rappelons que le coefficient Alpha de Cronbach obtenu en comparant le codage de l'analyste principale et de la seconde analyste, effectué sur 10% des textes, a indiqué un facteur de fidélité très élevé (0.96) (Thouin, 2014).

Ce chapitre adopte une approche à dominante quantitative. Les résultats au prétest et au posttest sont présentés à l'aide de statistiques descriptives (moyenne, écart-type, minimum, maximum, asymétrie, aplatissement) rendant compte de la distribution des valeurs à un temps donné. Lorsque les conditions de normalité reconnues seront remplies, les résultats seront comparés en utilisant des statistiques dites « inférentielles ». Les statistiques inférentielles permettent de déterminer la probabilité (p) que l'évolution observée, par exemple la diminution d'un pourcentage d'erreur donné, puisse se produire dans la population scolaire parente, ici celle de 3^e secondaire en milieu socio-économique défavorisé (voir section 3.2.2). Lorsque la valeur de p sera inférieure au seuil fixé par convention ($p \leq 0,05$), on dira que la différence est significative, et qu'il est raisonnable de l'attribuer à l'intervention réalisée (Peers, 1996). Afin d'évaluer le caractère significatif des différences observées entre prétest et posttest, nous recourons généralement à des analyses de la variance (ANOVA) à mesures répétées. Conçu pour analyser des données issues de designs expérimentaux, ce test nous apparaît adéquat ici puisqu'il permet d'attester de l'inférence entre des variables de l'intervention (Peers, 1996), et également de mettre en lumière l'intervention éventuelle d'une ou de plusieurs variables caractérisant l'individu (dites « indépendantes » ou « intersujets »). Les variables intersujets examinées sont les suivantes : le sexe (masculin, féminin), la langue première (français ou autre), la classe

d'appartenance (1, 2 ou 3), le parcours scolaire (régulier ou avec redoublement d'une année scolaire ou plus) et l'assiduité (2 niveaux : 9 cours, 8 ou moins). Nous avons privilégié le recours à un modèle d'ANOVA décrivant les effets simples pour isoler l'effet de chacun des facteurs intersujets examinés dans un test donné, et non l'interaction de ces différents facteurs. La taille de l'échantillon étant limitée, le nombre de sujets actualisant les interactions est souvent faible⁹⁵, donnant lieu à des tests d'une validité statistique discutable. Aussi, nous allons privilégier au possible le recours au test paramétrique de l'ANOVA, lorsque les distributions des prétest et posttest correspondront aux critères de normalité établis (Dagnélie, 2013; voir section 4.2.1). En cas d'anormalité d'une des deux distributions (prétest ou posttest), nous recourrons à des tests non paramétriques, tel que le test de Wilcoxon pour échantillons liés (voir section 4.3, tableau XIII). Lorsque les deux distributions (prétest et posttest) d'une variable à tester démontrent des anomalies, nous nous abstiendrons d'effectuer des tests statistiques (par ex., voir section 4.2.1, tableau VI). Pour indiquer le caractère significatif de résultats dans les tableaux, nous suivrons la convention selon laquelle un astérisque (*) indique un coefficient de signification moyen ($p \leq 0,05$); deux astérisques (**), un coefficient élevé ($p \leq 0,01$); et trois astérisques (***) un coefficient très élevé ($p \leq 0,001$). Les résultats non significatifs portent quant à eux la mention (n.s.).

Dans une approche plus qualitative, nous procéderons en début de chapitre (section 4.1) à la description et à l'analyse de structures de phrases subordonnées relatives (P sub rel) choisies dans les textes et qui nous apparaissent représentatives de structures erronées. Afin de nourrir cette analyse qualitative, l'éclairage offert par des descriptions linguistiques sur la langue orale dans des variétés populaires de français (e.g. Gadet, 1992; Blanche-Benveniste, 2010) sera notamment sollicité. Notons que l'astérisque, apposé à des exemples de structures syntaxiques, servira à en signaler l'agrammaticalité.

Les résultats présentés dans ce chapitre s'organisent selon trois grandes sections. La première section (4.1) vise, tel qu'évoqué, à décrire de manière qualitative les erreurs syntaxiques affectant la P sub relative recensées dans les textes, à l'aide d'une typologie en sept catégories. À la

⁹⁵ Par exemple, seuls deux élèves de notre échantillon ($n=55$) combinent les facteurs intersujets du parcours scolaire avec redoublement et de la langue première autre que le français, et on retrouve un seul élève avec redoublement dans la classe d'appartenance 1.

deuxième section (4.2), nous adoptons un regard quantitatif afin de présenter les résultats concernant les évolutions observées sur le plan des erreurs et des occurrences de phrases subordonnées relatives. La troisième section (4.3) donne à voir l'évolution non plus des structures produites, mais bien de l'identification des occurrences de P sub relatives à la lumière des marques graphiques laissées par les élèves à la suite de la consigne « de souligner les subordonnées relatives dans [le] texte » donnée au terme de la rédaction. La synthèse proposée en section 4.4 visera à rappeler les faits saillants du chapitre.

4.1 Description et analyse linguistique des erreurs recensées

Nous avons identifié sept catégories d'erreurs concernant la structure de la P sub rel: pronom relatif erroné (PR); résumptivité; position de la P sub relative erronée; P sub relative orpheline; antécédent de la P sub relative erroné; redoublement du pronom relatif; autres erreurs. Avant de présenter les résultats, nous décrivons et illustrons chacune des catégories d'erreurs identifiées dans les textes, en sollicitant, tel qu'annoncé, des descriptions linguistiques de structures de P sub relative attestées pour l'oral et dans des variétés populaires.

Tel que développé plus tôt (voir la section 2.2.2), la description de la P sub relative adoptée fait état de six types de pronoms relatifs : QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+LEQUEL; prép+QUI/QUOI. L'erreur d'emploi du pronom relatif est observable lorsque le pronom relatif employé est différent du (ou des) pronom(s) relatif(s) adéquat(s). Nous ajoutons à ces six catégories d'emploi erroné du PR une catégorie « autre », servant à classer les cas où figure dans la position du PR attendu un subordonnant autre, par exemple « qu'est-ce que ». Le classement des erreurs est donc fait en fonction du PR utilisé, et non du PR attendu.

4.1.1 *Emploi erroné du PR : QUI*

L'exemple (66) présente une erreur de pronom relatif erroné pour le PR QUI tirée de notre corpus. Cette erreur pourrait être attribuée à l'homophonie entre le PR QUI et la contraction du PR QUE (QU'), du présentatif « il y » en français populaire (qu'il y), résultant tous deux en le phonème [ki] à l'oral (Blanche-Benveniste, 2010).

(66) * le restant du livre que j'ai lu était très bon aussi les actions [qui avait]^{P sub rel} était très bon et détaillé (pre_3b_10_F_f)

Il s'agit du seul cas d'erreur d'emploi pour le PR QUI de notre corpus (voir tableau VIII).

4.1.2 *Emploi erroné du PR : QUE*

Certaines erreurs d'emploi concernant le PR QUE (ou QU') consistent en des cas où le QUI aurait été approprié (67), une erreur probablement aussi due à l'homophonie pour le locuteur entre le PR QUI et la contraction du PR QUE (QU') et du pronom « il » ou « ils » (*ibid*). Dans ces cas cependant, plutôt que de choisir la forme graphique la plus simple (QUI), le scripteur opte pour la forme la plus complexe (QU'+il/ils), un choix qu'on pourrait associer au phénomène d'hypercorrection⁹⁶ selon De Calan (1972).

(67) * L'histoire donne envie d'en savoir plus et c'est ce [qu'il encourage à terminer se roman]^{P_{sub rel}}
(pre_3b_23_F_n)

Dans les travaux décrivant la relative en français oral issus du domaine de la linguistique, une des structures syntaxiques les mieux documentées est sans contredit le suremploi du QUE (de Calan, 1972; Godard, 1988; Gadet, 1992; Béguelin, 2000b; Tellier, 2002; Mougeon et Uritescu, 2006; Blanche-Benveniste, 2010). Il appert que le QUE agit comme un PR « passe-partout » (Blanche-Benveniste, 2010: 115) dans des variétés populaires, ce qui est attesté pour différentes zones de la francophonie, dont le Québec (Tellier, 2002), « toutes les régions de France » (Blanche-Benveniste, 2010 : 114), la Belgique (Béguelin, 2000) et même le village de Frenchville au Maine (Mougeon et Uritescu, 2006). Le PR QUE est employé pour remplacer un groupe syntaxique dans P2 peu importe la fonction syntaxique qu'il y occupe, alors qu'on trouverait dans la langue standard des pronoms relatifs (ou « syntagmes QU- ») différents (*qui, dont, où, à qui, pour lequel, etc.*) (Tellier, 2002). Notre corpus écrit comporte plusieurs exemples de cette structure syntaxique, notamment en (68), où le DONT aurait été employé en langue standard. D'ailleurs, pour Tellier et Valois (2006), le DONT est celui, dans la langue populaire, qui « (...) tend plus que tout autre relativisant à disparaître au profit de *que*. » (p. 35). En (69), c'est le OÙ plutôt que le QUE qui aurait été adéquat.

(68) * La manière [qu'Anne Robillard l'a écrit]^{P_{sub rel}} te fait presque croire que c'est réel.
(pre_3b_13_F_f)

(69) * Heureusement ils sont dans le fond de l'avion ils ne m'ont pas encore vue je me couche quand même par terre au cas [qu'ils me voit]^{P_{sub rel}}. (post_3c_14_M_f)

⁹⁶ L'hypercorrection est définie comme « le fait pour un locuteur de tenter de « mieux parler » en situation formelle ou de « mieux écrire », c'est-à-dire d'utiliser un niveau de langue jugé prestigieux, mais qu'il ne maîtrise pas bien. » (Tellier et Valois, 2006: 35)

En lien avec l'emploi erroné du QUE, la langue orale connaît plusieurs cas de relatives dites « décumulées » (Béguelin, 2000). Il s'agit de structures relatives dans lesquelles le QUE, pourtant en position de PR, agit comme simple subordonnant et où la fonction syntaxique normalement assumée par le PR est ici assumée par un constituant de la P sub (Mougeon et Uritescu, 2006). L'actualisation dans la P sub de ce constituant, dont la fonction syntaxique aurait été remplie par l'emploi du pronom relatif adéquat, se fait généralement par un pronom dit *résomptif* (ou « pronom de rappel ») : « Ce pronom [...] correspond par sa fonction grammaticale au constituant relativisé. » (Tellier, 2002: 136). Ainsi, dans l'exemple (70), le PR QUI aurait permis de pronominaliser adéquatement le sujet de P2, plutôt actualisé par le pronom résomptif « ils » (souligné). En (71), c'est le déterminant possessif « leur », en comprenant le GPrép [de les bananes], qui agit comme pronom résomptif.

(70) *Ces l'histoire de gars et de filles, qui parle de leurs vie et [**que** toute les samedi ils vont dans les restaurants]^{P sub rel} (pre_3b_10_F_f)

(71) * Ses lunatique glisse sur des bananes [**que** leur effet est repugnant]^{P sub rel}. (post_3a_09_M_f)

Dans le cadre de l'analyse des textes, la structure de relative décumulée est codée comme comportant deux erreurs : une erreur d'emploi du pronom QUE et une erreur de résomptivité (une catégorie d'erreurs décrite en détail plus avant dans cette section).

4.1.3 *Emploi erroné du PR : DONT*

Bien que le PR DONT comporte comme les autres PR des caractéristiques qui justifient son emploi dans des contextes syntaxiques déterminés, ce PR serait porteur d'un certain prestige qui, selon Tellier et Valois (2006), le positionnerait aux yeux des locuteurs comme appartenant à la langue standard. Aussi, son emploi par les locuteurs en révèle souvent une maîtrise incertaine, dont découleraient des cas d'hypercorrection. Les textes collectés comportent plusieurs emplois erronés du PR DONT qui témoignent des difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs de notre étude. L'exemple (72) pourrait bien révéler une tentative de « mieux écrire » (Tellier et Valois, 2006: 35), alors que le PR QUE, plus commun, est celui qui assume correctement la fonction de complément direct.

(72) * Ce roman [**dont** je vais vous presenter]^{P sub rel} m'a été récomandé par un de mes amis. (pre_3a_09_M_f)

(73) * Le plus vite juste pour me rendre sur cette plage [**dont** je me sens si bien]^{P sub rel}.
(post_3b_04_F_f)

Comme pour le QUE, les emplois erronés de DONT sont parfois assortis de cas de « décumul » (Mougeon et Uritescu, 2006), alors que la fonction qui aurait dû être assumée par le PR est plutôt remplie par un constituant dans la P sub. C'est le cas en (74) et en (75).

(74) * Ce n'est pas à tout les jours que l'on entend parler d'une fillette devenu une femme adulte, [**dont elle** a survécu à son enlèvement qui a duré 8 ans et demi]^{P sub rel}.
(pre_3c_12_F_f)

(75) * C'est un roman [**dont les adolescents et peut importe qui, l'aimeraient**]^{P sub rel}.
(pre_3c_14_M_f)

Ces structures ont, comme les « décumulées » avec QUE, fait l'objet d'un double codage afin d'identifier d'une part l'erreur de choix du pronom relatif DONT et d'autre part, la résomptivité produite par la présence du pronom résomptif (« elle » en (74); « l' (le) » en (75)).

Les difficultés liées à l'emploi de DONT dans la langue orale pourraient se répercuter aussi à l'écrit. Dans le cadre de sa description de la syntaxe des adolescents, Paret (1991) signale que le sixième des emplois de DONT dans les textes de son corpus ($n=530$) sont agrammaticaux (p. 161). Le maniement du DONT par l'élève lors du travail en classe est par ailleurs considéré comme une source de difficulté (Boivin, 2009; Dolz et Schneuwly, 2009a).

4.1.4 *Emploi erroné du PR : OÙ*

Bien rares dans notre corpus comme nous le verrons (2 cas au total; voir tableau VIII), les emplois erronés du PR OÙ semblent aussi peu typiques de la langue orale ou écrite en général, aucune étude linguistique recensée n'en faisant état. L'examen des cas d'erreurs du OÙ (76, 77) ne permet pas d'identifier clairement une source unique pour l'erreur.

(76) * Ce n'est pas aussi bon qu'une bonne grosse pizza [**où** l'odeur est si merveilleuse]^{P sub rel}.
(post_3a_13_M_F)

(76a) P de base: L'odeur [de la bonne grosse pizza]^{GPrép} est si merveilleuse

(77) * J'étais couché dans le fond d'un trou. [**Où** j'avais du mal à voir les arbres au dessus de moi]^{P sub rel}. (post_3b_20_F_f)

(77a) P de base: J'avais du mal à voir les arbres au dessus de moi [du fond du trou]^{GPrép}.

En (76), l'emploi erroné du OÙ se fait au dépend du PR DONT qui aurait été adéquat pour remplacer le GPrép « de la bonne grosse pizza » dans la P de base associée à P2. De surcroit, le groupe syntaxique remplacé par le PR en (76) ne comporte pas les propriétés sémantiques

permettant à ce dernier d'être relativisé par OÙ : il n'indique ni un lieu ni un temps (notamment Chartrand *et al.*, 1999/2011; voir section 2.2.2). Remplissant ce critère sémantique, l'autre cas d'emploi erroné de OÙ est un contexte dans lequel la préposition « de » du GPrép remplacé dans la P2 aurait aussi dû être déplacée en tête de P sub (de où > d'où). La P sub relative en (77) a par ailleurs fait l'objet d'un double codage, présentant également une erreur de P sub relative orpheline (une catégorie d'erreurs décrite en détail plus avant dans cette section).

4.1.5 *Emploi erroné du PR : prép+LEQUEL*

Bien que les erreurs concernant l'emploi de PR prép+LEQUEL ne semblent pas faire pas l'objet de descriptions exhaustives dans les écrits en linguistique, Paret (1991) fait état, dans son corpus de textes d'élèves du secondaire ($n=530$) de plus d'une erreur d'emploi de prép+LEQUEL toutes les quatre occurrences (p. 160). Lié à l'usage de ce PR, Béguelin (2000) évoque la difficulté de pronominaliser le GPrép qui sous-tend nécessairement l'emploi de ces formes pronominales complexes. L'auteure mentionne au passage (p. 315) le rôle de la construction du verbe de la relative comme un facteur de difficulté supplémentaire. C'est que le scripteur doit, face à une « relativisation » de complément verbal, être en mesure de déterminer la manière dont se construit le verbe complété, plus précisément la classe à laquelle ce verbe appartient (transitif direct à un complément, transitif indirect à un complément, transitif à deux compléments, intransitif, attributif; voir Boivin et Pinsonneault, 2008 : 52-55). Des erreurs peuvent donc survenir si le scripteur ne se figure que plus ou moins clairement la construction requise pour le verbe employé dans la relative, comme il arrive pour le « fameux » cas du verbe « se rappeler » (transitif direct, se rappeler [quelque chose]^{GN}) souvent confondu avec le verbe « se souvenir » (transitif indirect, se souvenir [de quelque chose]^{GPrép}) (Béguelin, 2000 : 315). Faisant écho à l'erreur décrite par Béguelin (2000), notre corpus comporte un emploi erroné de prép+LEQUEL avec « se rappeler » (« me r'appelais » en (78)) comme verbe noyau du GV de la P sub rel. La construction du verbe pourrait aussi être en cause pour l'erreur d'emploi de prép+LEQUEL constatée en (79).

(78) * C'est je t'aime était aussi sincère que ceux [**auquels** je me r'appelais]^{P sub rel}.
(post_3b_02_F_f)

(79) * Tout le long du roman, il ce passe des histoires [**auquels** on es habituer de voire ou entendre dans la vie de tout les jours]^{P sub rel}. (pre_3b_02_F_F)

On pourrait, en lien avec cette dernière, faire l'hypothèse de deux constructions verbales concurrentes chez le scripteur : l'une dans laquelle la relativation du GPrép complément de l'adjectif (être habitué [à des histoires]^{GPrép-C de l'adj}) commanderait en effet le PR prép+LEQUEL (ici « auxquelles »); puis l'autre où c'est le CD du verbe à l'infinitif qui est relativisé (être habitué à voir/entendre [des histoires]^{GN-CD}), requérant alors plutôt l'emploi de QUE.

Il semble en outre que l'emploi de prép+LEQUEL présente, comme l'emploi de QUE et de DONT, le risque d'une construction syntaxique avec décumul, entraînant par exemple en (80) une erreur de résomptivité en plus de l'emploi erroné du PR.

(80) * Cet voiture [**auquel** elle me fasine]^{P sub rel}, je la prend. (post_3a_09_M_f)

Des structures comme celle en (81) laissent penser à la possibilité, comme pour le DONT, de phénomènes d'hypercorrection.

(81) * Mais je n'ai rien trouvé qui puisse séduire les jeunes hommes [**auxquels** seront présents ce soir]^{P sub rel}. (post_3b_23_F_n)

Le « auxquels », forme complexe plus rare en termes d'occurrences d'emploi, pourrait avoir exercé un effet d'attraction pour le scripteur, qui l'aurait alors préféré au QUI, forme simple la plus fréquente dans les textes de différents corpus (notamment Paret, 1991) et peut-être perçue comme plus banale, mais ici adéquate pour remplir la fonction de sujet dans la P sub.

La production de telles constructions syntaxiques, combinée à d'autres observations et résultats⁹⁷ nous mène à poser l'hypothèse que l'emploi du AUQUEL requis dans le texte à travers la consigne de rédaction aurait pu inciter les élèves à employer cette forme complexe sans en maîtriser l'usage de manière assurée.

Enfin, il est important de noter que l'emploi de prép+LEQUEL est jugé erroné sur la base du critère syntaxique, et seulement sur la base de ce critère; ainsi, une occurrence du PR prép+LEQUEL correctement employé sur le plan syntaxique (i.e. préposition + forme pronominale correctes), mais présentant une erreur orthographique (par exemple en (78) et (79) « auquels ») ne se verra pas attribuer ce code.

⁹⁷ L'hypothèse du rôle de la consigne dans les choix morpho-syntaxiques est renforcée par les résultats en lien avec calques, tels que mis au jour au tableau VII. On y apprend que plus du tiers (35,6%) des emplois de prép+LEQUEL sont calqués sur la phrase avec « auxquels » donnée en exemple dans la consigne d'écriture. Aucun de ces emplois calqués ne présente par ailleurs d'erreur d'emploi du PR.

4.1.6 Emploi erroné du PR: prép+QUI/QUOI

Les occurrences du PR de type PRÉP+ QUI/QUOI sont assez rares (9 occ. au prétest; 2 occ. au posttest) mais présentent, comme nous le verrons plus avant (tableau VIII), des pourcentages d'erreurs élevés. Par exemple, la construction de la relative en (82) présente deux problèmes syntaxiques importants, soit l'emploi erroné du PR PRÉP+QUI/QUOI (« à qui ») et la résomptivité (« leur(s) »), qui font écho au facteur de difficulté de construction du verbe soulevé par Béguelin (2000).

(82) * Les lecteurs auxquels s'adresse ce roman est à tout les gens [**à qui** cela leurs interesse les histoires vraies]^{P sub rel}. (pre_3c_12_F_f)

Le verbe « intéresser », agissant comme noyau du GV de la P sub en (82), comporte différentes constructions possibles, dont celles de verbe transitif direct à un complément (Cette question intéresse [les scientifiques]^{GN-CD}) et de verbe transitif à deux compléments (L'enseignant intéresse [ses élèves]^{GN-CD} [à la littérature]^{GPrép-CI}), par ailleurs souvent trouvé en emploi pronominal (Les élèves [s']^{Pron-CD} intéressent [à la littérature]^{GPrép-CI}). La construction transitive directe à un complément privilégiée en (82) (Cela (les histoires vraies) intéresse [les gens]^{GN-CD}) pourrait avoir causé problème au scripteur lors de la pronominalisation. D'une part, le pronom relatif choisi ne remplace pas le CD (« les gens ») adéquatement, ce que le PR QUE permettrait de faire. Aussi, le choix de « à qui » et la présence du pronom personnel « leur(s) », qui permet de pronominaliser un GPrép commençant par « à » (La musique plait [aux gens] > La musique [leur] plait), laissent penser que la construction ditransitive concurrente employant aussi la préposition « à » (intéresser [quelqu'un] [à quelque chose]) pourrait avoir interféré.

Enfin, les erreurs d'emploi de prép+QUI/QUOI peuvent, comme pour le PR OÙ, être dues à des propriétés sémantiques. L'emploi de prép+QUI (vs prép+QUOI) se fonde sur la présence (ou non) de traits humains chez l'antécédent (Chartrand *et al.*, 2011).

(83) * Alors, voyons voir où tu est rendu dans les jeux vidéos [**à qui** je dois ton calme depuis deux semaines]^{P sub rel}. (post_3a_18_M_f)

En (83), le choix de « à qui » pour remplacer le GPrép « à des jeux vidéo(s) » apparaît acceptable sur le plan strictement syntaxique, mais est jugé erroné en regard des propriétés sémantiques du PR « à qui » évoquées.

4.1.7 *Emploi erroné du PR : autre subordonnant*

Comme dernière (sous-)catégorie d'erreurs de choix du pronom relatif, nous avons regroupé les cas d'emplois, dans la position de PR, d'un subordonnant autre que le PR alors qu'un PR était attendu. Il s'agit donc le plus souvent de mots interrogatifs, tel que « pourquoi », ou du marqueur interrogatif « est-ce que » (Boivin et Pinsonneault, 2008).

(84) *Le côté invraisemblable est l'une des raisons [**pourquoi** je l'ai lu]^{P sub rel}.
(pre_3b_13_F_f)

(85) *Je ne sais pas [**qu'est-ce-que** je devrais faire, me laisser frapper où me battre pour vivre]^{P sub rel}
(post_3c_11_F_f)

Enchâssée dans un GN, la construction en (84) apparaît clairement comme une P sub relative, dont le PR adéquat serait plutôt de type prép+LEQUEL (Le côté invraisemblable est l'une des raisons [**pour lesquelles** je l'ai lu]^{P sub rel}.) La structure syntaxique en (85), pouvant pour sa part s'apparenter à une P sub complétive interrogative (Je ne sais pas [**comment** je devrais faire]^{P sub compl}), est bel et bien une relative non standard (*ibid*). La construction standard correspondante présente comme antécédent au PR « que » le pronom démonstratif « ce » : Je ne sais pas *ce* [**que** je devrais faire]^{P sub rel}.

Il est à noter que tous les emplois de subordonnants autres en position de PR sont considérés comme erronés, ce qui explique les pourcentages d'erreurs de 100,0% observables au tableau VIII. Nous ne retrouvons ainsi pas dans notre grille de codage, comme c'est le cas pour les six types de PR, de catégorie d'occurrence (correcte) de « PR autres ».

4.1.8 *Résomptivité*

En lien avec l'emploi erroné du PR QUE, nous avons décrit plus tôt la structure de la relative décumulée, dans laquelle la fonction syntaxique normalement remplie par le PR est plutôt assumée par un pronom dit « résomptif » (Gadet, 1992; Tellier, 2002), laissant le QUE comme « conjonction vide » (Mougeon et Uritescu, 2006). La structure de relative résomptive, comportant aussi dans les cas de décumul un emploi erroné du QUE, s'actualise aussi dans notre corpus avec des emplois corrects du pronom relatif. En effet, il arrive que la seule erreur dans la construction de la relative soit la présence dans la P sub relative d'un constituant dont la fonction syntaxique est pourtant déjà assumée par le PR. Cette redondance syntaxique provoque une

relative dite « pléonastique » (Béguelin, 2000; Boivin, 2009), telle qu'illustrée par les exemples (86) et (87) tirés de notre corpus.

(86) * Ivan doit aller chez sa grande tante très étrange [**où** il y trouvera une boîte très mystérieuse]^{P sub rel}. (pre_3a_08_M_f)

(87) * Les deux personnages principaux sont des adolescents normaux [**dont** leurs âges tournent autour de seize ans]^{P sub rel}. (pre_3a_20_M_f)

Ainsi, en (86), l'effacement du pronom résomptif « y », qui remplace le GPrép « chez sa grande tante très étrange » pourtant déjà relativisé par le PR OÙ, rétablirait la structure de la P sub. En (87), le rétablissement de la structure se traduirait par le remplacement du déterminant possessif (« leurs ») par le défini (« les »)⁹⁸, le possessif comportant en lui-même le GPrép « des (de les) adolescents normaux » déjà pronominalisé par DONT.

Pour Gadet (1992), les emplois de PR appartenant typiquement à la langue standard, tels que « où » (« c'est une petite ville où il ferait assez bon y vivre », p. 96) (par opposition à « qui » et « que », typiques de la langue populaire), combinés à la présence d'un pronom résomptif constituent des cas d'hypercorrection. Ce faisant, le scripteur se « (...) [référerait] à un registre standard sans en manifester la maîtrise. » (*ibid*).

4.1.9 Position erronée

La position erronée de la P sub relative est observée lorsqu'une relative est enchâssée dans une phrase matrice contenant l'antécédent de la P sub, mais que cette P sub n'est pas positionnée directement après cet antécédent, et que ce positionnement cause une ambiguïté pour le lecteur.

(88) *Dernièrement, j'ai lu un roman à la bibliothèque de mon école [**qui** se nomme « Un lourd silence »]^{P sub rel}.

(88a) Dernièrement, j'ai lu un roman [**qui** se nomme « Un lourd silence »]^{P sub rel} à la bibliothèque de mon école.

(89) *Et on découvre toujours de nouveaux personnages dans chacun de ses livres [**auxquels** on s'attache aussi vite]^{P sub rel}. (pre_3a_21_F_f)

(89a) Et on découvre toujours de nouveaux personnages [**auxquels** on s'attache aussi vite]^{P sub rel} dans chacun de ses livres.

⁹⁸ Le déterminant défini pluriel « les » (« dont **les** âges tournent autour de seize ans ») est proposé en remplacement du possessif « leurs » tel que figurant dans le texte de l'élève. Le singulier serait toutefois à privilégier dans le GN sujet de la P sub relative : « dont **l'âge** tourne autour de seize ans », à notre avis.

Ainsi, en (88), le PR QUI de la P sub relative « qui se nomme « Un lourd silence » » a pour antécédent syntaxique le nom « école » (en italique dans l'exemple), alors que l'antécédent que le lecteur jugerait sémantiquement adéquat (souligné) est plutôt le nom « roman ». Sans être exactement agrammaticale, la P complexe en (88) comporte alors une ambiguïté sémantique qui la rend plus difficilement interprétable pour le lecteur. C'est également le cas pour la P sub en (89), positionnée après le nom « livres », ce qui est ambigu pour le lecteur qui peut ainsi hésiter entre deux interprétations possibles pour la P sub: « on s'attache aussi vite aux nouveaux personnages » vs « on s'attache aussi vite à chacun de ses livres ». Ces deux interprétations correspondent aux deux P de base dont la reconstruction est proposée (Boivin, 2012) afin de vérifier la conformité de la phrase en regard de l'antécédent et à la fois le groupe syntaxique correct. La reconstruction de la P sub de (88) en P de base montre sans équivoque que le PR QUI remplace en effet le GN « le roman » (Le roman se nomme « Un lourd silence ») et non « l'école » (*L'école se nomme « Un lourd silence »). Dans les deux exemples de position erronée pour la P sub relative, le simple déplacement de la relative juste après le nom antécédent (88a; 89a) suffirait à rétablir la structure et ainsi à en faciliter l'interprétation.

La position de la P sub relative et son effet sur l'interprétation par de jeunes enfants a été étudiée à différentes reprises dans le passé, tel que rapporté par Cohen-Bacri (1978). Des chercheurs ont notamment comparé l'interprétation de la P sub relative selon qu'elle est enchâssée dans le CD ou le CI du verbe, ou dite « juxtaposée » (Cohen-Bacri, 1978), par opposition à une P sub relative plutôt enchâssée dans le GN sujet de P (dite « enchâssée », *ibid*). Bien que les conclusions divergent quant à la position rendant la P sub plus difficile à traiter (chez Menyuk (1969), « l'enchâssée » dans le sujet; chez Slobin (1971), la « juxtaposée » dans le complément du verbe), il semble que la position puisse être un facteur pour l'interprétation. Les exemples en (88) et (89), où la P sub relative est enchâssée dans un GN complément du verbe (ou « juxtaposée »), apparaissent difficilement traitables, d'autant plus qu'un C de P vient séparer dans les deux cas le nom antécédent de la P sub relative (« à la bibliothèque de mon école »; « dans chacun de ses livres ») sans qu'une ponctuation appropriée ne soit marquée.

4.1.10 P sub relative orpheline

La catégorie des erreurs dites de « P sub relative orpheline » regroupe des structures de deux types : les GN orphelins enchâssant une P sub relative et les P sub relatives orphelines à proprement parler.

Le cas du GN orphelin enchâssant une P sub relative est lié, selon Cappeau (2000), à la position occupée par ce GN. L'auteur note que «[l]orsqu'elle se greffe à un complément, [la P sub rel] est utilisée correctement (...). Mais lorsqu'elle porte sur un sujet, elle entraîne une désorganisation de la structure syntaxique.» (p. 82) Ainsi, la présence du verbe conjugué dans la P sub relative aurait comme effet de détourner le jeune scripteur de la P principale, et du GV à y inclure. Dans notre corpus, la « désorganisation de la structure syntaxique » dont parle Cappeau (2000) s'actualise essentiellement par l'absence de GV pour la principale (90, 91, 92, 93). Le GN enchâssant a généralement pour noyau un nom, mais aussi parfois un pronom démonstratif (93).

(90) *La populaire, la sexy, l'incendiaire Alice [**sur qui** tous les regards sont posé]^{P sub rel}.
(pre_3c_19_F_f)

(90a) [La populaire, la sexy, l'incendiaire Alice sur qui tous les regards sont posé(s)]^{GN}
[déambule nonchalamment]^{GV}.

(91) *À mon avis, le livre [**qui** ressemble beaucoup au jeu]^{P sub rel}. (pre_3a_18_M_f)

(91a) [À mon avis]^{GX}, [le livre]^{GN} [ressemble beaucoup au jeu]^{GV}.

(92) *Et pour finir, Morin [**qui** est un homme à tout faire que Bruno engage pour lui fabriquer quelque chose]^{P sub rel}. (pre_3a_02_M_f)

(92a) Et [pour finir]^{GX}, [Morin]^{GN} [est un homme à tout faire que Bruno engage pour lui fabriquer quelque chose]^{GV}.

(93) *Ce [qui m'a vraiment plu]^{P sub rel}. (pre_3a_01_F_n)

(93a) Ce [qui m'a vraiment plu]^{P sub rel} est le dénouement de l'histoire.

Pour Boivin (2012), ce type de structure non standard peut être rétabli par l'ajout d'un GV, tel qu'illustré en (90a) et en (93a). Lorsque le PR est QUI, qui remplace le sujet et ainsi dédouble ce constituant, la suppression du PR aura aussi pour effet de corriger la structure, mais également d'effacer la P sub, son GV devenant celui de la P (principale) (91a, 92a).

Pour ce qui est de la « vraie » P sub relative orpheline, elle se caractérise par la présence d'une ponctuation qui vient séparer l'antécédent et le PR introduisant la P sub rel. Chez Muller (1996), ce type de structure, dite « relative disloquée » (p. 22), est illustré par des exemples employant comme signe de ponctuation le point-virgule (« On a arrêté quelqu'un qui tentait d'entrer en

fraude; lequel individu prétendait avoir été autorisé », *ibid*). Ces relatives sont observées dans le langage familier à l'oral, avec des constructions telles « Elle me coute cher ma salle de bain/ que je me sers pas d'ailleurs » (Gadet, 1992 : 95), une intonation (représentée par « / ») marquant ce « pseudo-clivage » (*ibid*). Dans les exemples de notre corpus, le clivage est assuré par le point, mettant fin à la phrase graphique contenant l'antécédent (aussi incluse dans les exemples en 94 et 95).

(94) *Je me rapelle d'un temps où la vie était si belle, où j'avais pas besoin d'elle. [Où tout semblait beau pas si faux]^{P sub rel}. (post_3c_09_F_f)

(95) *J'étais couché dans le fond d'un trou. [Où j'avais du mal à voir les abres au dessus de moi]^{P sub rel}. [Dans lequel la terre était si humide]^{P sub rel}. (post_3b_20_F_f)

Peut-être construites ainsi en vue de créer un effet de stylistique, les phrases des deux exemples présentés, dont la cascade d'orphelines en (95), remplissent par ailleurs la condition qui autorise la construction de P sub relatives orphelines : les P sub relatives sont de type « appositif »⁹⁹ (Muller, 1996; Béguelin, 2000).

4.1.11 Antécédent du PR erroné

Similaire à l'erreur de position erronée de la P sub relative, l'erreur d'antécédent du PR erroné consiste en une P sub relative positionnée après un nom qui, sur le plan sémantique, ne peut pas être l'antécédent. Le déplacement éventuel de la P sub pour un enchâssement dans un autre GN de la P complexe ne suffit alors pas à corriger l'erreur. Dans les constructions catégorisées dans les cas d'antécédent du PR erroné, la phrase produite, sans être complètement agrammaticale, apparait inacceptable pour le locuteur qui aura du mal à l'interpréter (94, 95, 96).

(96) * Il me dit de me coller face contre le mur [**auquel** je suis obligé d'obéir]^{P sub rel}
(post_3a_16_M_f)

(96a) P de base : *je suis obligé d'obéir [au mur].

(97) * Donc, à cause de ça il faudra aller à l'ordinateur pour avoir des informations et des images. Auxquelles sa fait perdre le rythme. (pre_3a_12_M_f)

(97a) P de base : *ça fait perdre le rythme [aux informations et aux images].

⁹⁹ Par opposition à la P sub déterminative (voir la section 2.2.2), la P sub relative appositive sert, sur le plan sémantique, à apporter une explication complémentaire. Apparentée fortement à une parenthèse, cette dernière est séparée de son antécédent par un ou des signes de ponctuation : Les enfants, [qui ont été sages]^{P sub rel APP}, iront au parc. (vs Les enfants [qui ont été sages]^{P sub rel DÉT} iront au parc.)

(98) * c'est un style [**qui** demande beaucoup de concentration pour comprendre tous les petits détails de l'histoire]^{P sub rel}. (pre_3a_04_M_f)

(98a) P de base : *[le style] demande beaucoup de concentration pour comprendre tous les petits détails de l'histoire.

Ceci est bien mis en évidence lors de la reconstruction de la P sub en P de base, telle que proposée par Boivin (2012) pour vérifier la bonne formation des P sub rel. Ainsi, les P de base en (96a) et (97a), qui comportent également une erreur de P sub relative orpheline, provoquent de réelles difficultés d'interprétation. Catégorisée également comme une P sub relative avec antécédent erroné pour le PR, la construction en (98) et la P de base en (98a) ne constituent pas des cas aussi tranchés (est-ce qu'un style peut demander de la concentration? Ou n'est-ce pas plutôt le *livre* ou *l'histoire* qui demande de la concentration?). Par le C de nom « concentration », soit le GPrép « pour comprendre tous les petits détails de l'histoire » fait référence à « l'histoire », un GN qui, par le caractère résomptif ressenti, pourrait bien être l'antécédent sémantique réel : *c'est une histoire qui demande beaucoup de concentration pour en comprendre tous les détails*.

4.1.12 Redoublement du PR

Le type d'erreur dit de « redoublement du pronom relatif » s'observe par la présence d'un PR et d'un subordonnant QUE ou de deux PR, positionnés l'un après l'autre.

Attestée pour le français populaire (Léard, 1982; Gadet, 1992; Tellier, 2002), la première structure syntaxique est analysée comme la cooccurrence d'un PR et d'un subordonnant n'ayant pas de fonction syntaxique. Ce redoublement n'apparaît pas avec tous les PR, mais bien seulement avec OÙ et les prép+QUI (« La personne *sur qui que* vous comptiez arrive demain », Tellier, 2002 : 135). Ce serait selon Gadet (1992) une manière « (...) d'aligner le système des relatives sur les autres subordonnées qui, en français populaire encore plus qu'en français standard, sont toutes introduites par un composé de *que*. » (p. 97) Les structures PR + QUE identifiées dans le corpus sont surtout construites autour du PR OÙ (99, 100). Le PR antéposé au QUE étant bien employé tant dans nos exemples que dans ceux présentés dans les écrits de linguistique cités, la suppression du subordonnant QUE permet de rendre la phrase grammaticale en regard des normes du français standard (99a; 100a).

(99) *Il y a beaucoup de magasins [**où que** je peux dépenser mon argent]^{P sub rel}!
(post_3c_12_F_f)

- (99a) Il y a beaucoup de magasins [**où** je peux dépenser mon argent]^{P sub rel}!
- (100) *(...) Cérébra, le plus fascinant et le plus dangereux des univers intérieurs, [**où qui** il lui révélera le secret de sa propre destinée].^{P sub rel} (pré_3a_19_M_f)
- (100a) (...) Cérébra, le plus fascinant et le plus dangereux des univers intérieurs, [**où** il lui révélera le secret de sa propre destinée].^{P sub rel}

S'agissant bel et bien d'un « redoublement du PR », la deuxième structure syntaxique catégorisée ici ne semble pas correspondre à une construction de la relative attestée. Cette construction se caractérise par la présence de deux PR à proprement parler, dont aucun ne comporte la polyvalence du subordonnant sans fonction QUE. En (101), ce sont les PR « dans laquelle » et « où » qui sont combinés, en (102), ce sont « auxquels » et « qui ». Dans chacun des cas, comme pour les constructions du premier cas de figure de la catégorie, la suppression d'un des deux PR permet de rétablir la construction en regard des normes pour la relative standard (101a, 101b, 102a).

- (101) *Je décide alors d'aller dans la chambre à ma mère [**dans laquelle où** se trouve se que je cherche pour être magnifique]^{P sub rel}. (post_3b_23_F_n)
- (101a) Je décide alors d'aller dans la chambre à ma mère [**dans laquelle** se trouve se que je cherche pour être magnifique]^{P sub rel}
- (101b) Je décide alors d'aller dans la chambre à ma mère [**où** se trouve se que je cherche pour être magnifique]^{P sub rel}
- (102) *Ce roman pourrait s'adresser aux lecteurs [**auxquels qui** aiment l'action irréaliste]^{P sub rel}. (pre_3a_08_M_f)
- (102a) Ce roman pourrait s'adresser aux lecteurs [**qui** aiment l'action irréaliste]^{P sub rel}.

L'absence de documentation sur le redoublement du PR dans son deuxième cas de figure (non composé du QUE) et l'observation des structures produites pourrait refléter une certaine influence de la consigne de rédaction (voir section 3.3.1). Demandant l'inclusion « d'au moins une fois les mots *qui, où, dont, que, auquel* (ou à *laquelle, auxquels* et *auxquelles*) » dans le texte, la consigne pourrait avoir incité certains élèves à ajouter ces PR à des structures déjà adéquates. Cette hypothèse du rôle de la consigne est par ailleurs explorée en section 4.2.1 alors que des structures identifiées comme des imitations des exemples sont décrites et prises en compte.

4.1.13 Autres erreurs

Dans la catégorie des erreurs autres concernant la construction de la P sub relative, mentionnons deux sous-catégories d'erreurs plus souvent rencontrées : l'omission du pronom démonstratif noyau du GN enchâssant; l'omission du PR.

Des structures dans les textes présentent bien une P sub relative, mais l'antécédent est omis (103, 104). Dans notre corpus, l'antécédent est généralement omis alors que le contexte prévoit la présence, non pas d'un nom antécédent du PR, mais d'un pronom démonstratif, tel que « ce » (103, 104) ou « celui/ceux/celle/celles » (105). En (103), le seul ajout de « ce » suffit à rétablir la structure (103a). En (104), l'erreur d'omission se combinant à une erreur de choix du PR (« qu'est(-ce) que », PR autre), l'ajout du « ce » omis va de pair avec l'effacement de la particule interrogative « qu'est » (104a) en vue d'une rectification de la structure.

(103) * je ne sais pas [dont ils sont capable]^{P sub rel}. (post_3c_11_F_f)

(103a) je ne sais pas ce [dont ils sont capable]^{P sub rel}

(104) * Maintenant je me retrouves dans ce coffre sans savoir [qu'est que l'avenir me réserve]^{P sub rel}
.. (post_3b_04_F_f)

(104a.) Maintenant je me retrouves dans ce coffre sans savoir ce [que l'avenir me réserve].

(105) *Blackburn a été envoyer pour mettre Dima hors d'état de nuire et ne s'attendait surtout pas d'avoir autant de problèmes qu'[auxquelles ils à affaire]^{P sub rel}. (pre_3a_18_M_f)

(105a) Blackburn a été envoyer pour mettre Dima hors d'état de nuire et ne s'attendait surtout pas d'avoir autant de problèmes que ceux[auxquel(le)s ils à affaire]^{P sub rel}

Des cas d'omission du pronom démonstratif de notre corpus se retrouvent dans des P sub corrélatives, alors que le subordonnant introduisant la corrélatif (« que (qu') ») semble être amalgamé au PR qui introduit une P sub relative comprise dans la corrélatif (« auxquelles ils à affaire »). La préposition et le pronom antécédent (« à ceux ») devraient ainsi figurer entre le subordonnant de la corrélatif (« que ») et le PR (105a.)

La deuxième structure décrite en regard des erreurs de P sub relatives autres, l'omission du pronom relatif, se manifeste de pair souvent avec l'omission d'un constituant autre. Par exemple, en (106), l'omission du PR (« qui »), également sujet de la P sub relative, s'actualise avec l'omission du verbe de la P sub relative (« sont »). La structure est effectivement rétablie avec l'ajout de ces deux constituants (106a).

(106) Chacun d'entre eux ont tous des pouvoirs qui sortent de l'ordinaire et [surtout très bien décrit par Bryan Perro]^{P sub rel.} (pre_3b_16_M_n)

(106a) Chacun d'entre eux ont tous des pouvoirs qui sortent de l'ordinaire et [**qui** sont surtout très bien décrit par Bryan Perro]

La coordination de cette P sub et de celle qui la précède (« qui sortent de l'ordinaire ») pourrait bien être à la source de cette erreur.

4.2 Évolution des erreurs et des occurrences de phrases subordonnées relatives

À la lumière de la description et de l'analyse linguistique des erreurs recensées dans les textes, telles que proposées à la section 4.1, cette nouvelle section vise à présenter les résultats de l'analyse des erreurs et des occurrences de P sub relatives en adoptant une approche quantitative dans le but de documenter leur évolution. Aussi, après avoir dressé un portrait du nombre de P sub relatives dans les textes de notre corpus (tableau V), nous présentons à la section 4.2.1 les résultats ayant trait aux erreurs syntaxiques de P sub relatives, et plus spécifiquement aux erreurs dans l'emploi du PR. À la section 4.2.2, en nous fondant sur la catégorisation des PR faite au chapitre de cadre conceptuel (section 2.2.2), notre regard se porte sur les résultats liés aux occurrences de PR dans les textes afin de voir dans quelles proportions les élèves emploient les PR simples (QUI, QUE) et les PR complexes (OÙ, DONT, prép+LEQUEL, prép+QUI/QUOI). La section 4.2.3 se penche enfin sur les erreurs d'emploi du PR commises au prétest et au posttest par les élèves selon qu'ils emploient un PR simple ou un PR complexe.

Les résultats qui suivent permettent d'apprécier le corpus et la place qu'y occupe la P sub relative. Les données colligées sont issues de 107 textes au total (55 au prétest; 52 au posttest¹⁰⁰). Les textes du prétest comptent en moyenne 353 mots, ceux du posttest, 317 mots. Les textes recueillis comptent en moyenne 9,04 P sub relatives au prétest et 7,48 P sub relatives au posttest. Pour permettre des comparaisons de la fréquence des P sub relatives au prétest et au posttest, nous présentons le nombre moyen de P sub relatives par 100 mots (tableau V). Afin de permettre au lecteur d'apprécier avec plus de précision l'aspect des distributions, nous présentons également l'écart-type, coefficient de dispersion, les minimums et maximums, pour évaluer

¹⁰⁰ Au posttest, deux des 55 élèves participants n'ont pas terminé la rédaction (identifiants : 3a_19_M_f; 3c_08_M_f). Par ailleurs, le texte d'un élève (identifiant : 3a_03_M_f) comptait 650 mots, soit plus du double de la longueur spécifiée dans la consigne, et a été écarté pour cette raison.

l'étendue de la distribution, et les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement, pour évaluer sa forme.

Tableau V. Nombres de phrases subordonnées relatives par 100 mots au prétest et au posttest

Indices statistiques	Prétest ($n=55$)	Posttest ($n=52$)
Moyenne	2,56	2,36
Écart-type	0,86	1,06
Minimum	0,96	0,60
Maximum	5,00	6,07
Asymétrie	0,65	0,96
Aplatissement	0,57	1,92

Il est à noter que c'est essentiellement sur la base des deux coefficients de forme que la normalité de chacune des distributions est examinée en vue de déterminer la possibilité de réaliser des tests statistiques paramétriques tels les ANOVA (Peers, 1996). Comme condition pour la réalisation de tests, nous avons déterminé, à la suite de Dagnélie (2013), que le coefficient d'asymétrie et celui d'aplatissement doivent être inférieurs ou égaux à 2,0. Tel qu'observé au tableau V, les coefficients concernés sont tous deux inférieurs ou égaux à 2,0, ce qui autorise les tests. Les ANOVA réalisées montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'occurrences de P sub relatives par 100 mots dans les textes du prétest et dans ceux du posttest.

4.2.1 Erreurs concernant la structure syntaxique des phrases subordonnées relatives, dont les erreurs d'emploi du pronom relatif

Sur la base de la grille de codification dont nous avons présenté les sept catégories à la section 4.1, nous avons étiqueté toutes les erreurs de structure syntaxique concernant la P sub relative. Les résultats présentés dans le tableau VI consistent en la moyenne des pourcentages d'erreurs individuels, soit le nombre d'erreurs de chacune des catégories sur le nombre d'occurrences de P sub relatives multiplié par 100. Les statistiques descriptives complémentaires au tableau VI se trouvent en annexe (annexe 30).

Tableau VI. Pourcentages moyens (et écarts-types) d'erreurs de P sub relatives au prétest et au posttest, selon la catégorie

Catégories d'erreur	Prétest (n=492)		Posttest (n=389)		Différence
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	
Emploi erroné du PR	8,8%	11,3	9,1%	13,1	0,3 (<i>anormal</i>)
Résomptivité	2,1%	4,9	1,8%	6,3	-0,3 (<i>anormal</i>)
Position de la P sub erronée	2,6%	5,8	3,3%	7,4	0,7 (<i>anormal</i>)
P sub relative orpheline	1,3%	3,7	0,4%	1,9	-0,9 (<i>anormal</i>)
Antécédent du PR erroné	1,0%	3,9	0,5%	3,5	-0,5 (<i>anormal</i>)
Redoublement du PR	0,9%	3,2	0,8%	3,9	-0,1(<i>anormal</i>)
Autres erreurs	2,1%	5,6	2,0%	5,9	-0,1(<i>anormal</i>)
TOTAL (toutes catégories)	18,8%	16,1	17,9%	21,2	-0,9 (n.s.)

À la suite du tableau VI, on observe de manière générale que les erreurs syntaxiques liées à la construction de la P sub relative (toutes catégories confondues) se retrouvent, au prétest, dans moins d'une P sub relative sur cinq (18,8%) en moyenne. L'erreur la plus fréquente, celle liée au choix du pronom relatif, compte pour près de la moitié des erreurs (8,8%/18,8%). Viennent ensuite les erreurs liées respectivement à la position de la P sub relative (2,6%), à la résomptivité et aux autres erreurs (2,1%; *ex æquo*), puis à la P sub relative orpheline (1,3%). Les erreurs d'antécédent erroné (1,0%) et de redoublement du PR (0,9%) sont moins fréquentes.

Au posttest, le pourcentage d'erreurs syntaxiques liées à la P sub relative diminue légèrement pour se situer à 17,9%. On observe une diminution des pourcentages moyens d'erreurs pour 5 des 7 catégories d'erreurs, la situation est de manière générale assez similaire. Connaissant une légère hausse, les cas de pronom relatif erroné représentent maintenant un peu plus de 50% des erreurs.

Il importe cependant de mettre ces résultats préliminaires sur l'emploi erroné du PR en perspective : ces résultats sont affectés, d'une part, par la présence de constructions calquées sur les exemples de la consigne et, d'autre part, par la présence de valeurs aberrantes. Aussi, ces considérations sont détaillées (tableau VII) et prises en compte dans la présentation des résultats subséquents, notamment aux tableaux IX et X. Les erreurs les plus fréquentes sont ensuite la position erronée pour la P sub relative (3,3%), soit l'autre catégorie d'erreur en hausse, suivi « autres erreurs » (2,0%), résumptivité (1,8%). Le pourcentage d'erreurs de redoublement du PR se situe à moins d'une erreur sur 100 occurrences de P sub relatives (0,8%). Les erreurs d'antécédent erroné pour le PR (0,5%) et de P sub orpheline (0,4%) connaissent des diminutions proportionnellement plus importantes.

En somme, les pourcentages d'erreurs sont relativement bas pour la plupart des catégories retenues. Le nombre d'occurrences de la plupart des codes étant très faible, les observations valides sont peu nombreuses et affectent la normalité de distribution (voir annexe 30). Dans d'autres cas, comme pour la distribution des valeurs à l'erreur de catégorie « emploi erroné du PR » au posttest, ce sont des valeurs aberrantes qui affectent la normalité (voir section 4.2.1). Ainsi, toutes les variables connaissent au moins une distribution (prétest ou posttest) présentant un coefficient d'asymétrie ou d'aplatissement supérieur au seuil établi pour la réalisation de tests statistiques ($\leq 2,0$), ce qui est compréhensible vu le nombre peu élevé d'erreurs de cette catégorie dans les textes¹⁰¹. Par conséquent, nous ne sommes pas ici en mesure de déterminer si les différences observées en regard des sept catégories d'erreurs sont statistiquement significatives. En vue d'observer de manière attentive la catégorie d'erreur la plus préoccupante ici, celle de l'emploi erroné du PR, nous approfondirons l'examen de ces données à la prochaine section (4.2).

Pour approfondir le regard porté aux pourcentages moyens d'emplois erronés du PR présentés précédemment (tableau VI), nous devons prendre en compte un élément apparu comme possible source de biais au fil du codage des textes. En effet, le codage des P sub relatives dans les textes nous a permis d'observer, d'abord de manière informelle, une présence importante de P sub

¹⁰¹ Par exemple, on retrouve au prétest 4 erreurs de redoublement et 6 erreurs d'antécédent inapproprié. Notez que les nombres absolus ne sont pas présentés dans le tableau VI étant donné que les pourcentages qui y figurent correspondent aux moyennes individuelles et non aux moyennes globales.

relatives fortement similaires à l'exemple d'emploi d'un PR dans la consigne pour la rédaction. En guise de rappel (voir méthodologie, section 3.3.1), il était demandé à l'élève, afin d'induire la production de P sub relatives, d'inclure dans son texte « (...) au moins 5 phrases construites comme celles-ci:

- C'est une lecture éprouvante qui demande beaucoup de recul et une grande maturité.
- Marie et Jean se sont rencontrés dans un village où se trouve une magnifique chute.
- Les récits de vampires, dont les adolescents sont friands, ont toujours la cote auprès des jeunes lecteurs et demeurent extrêmement populaires.
- J'ai donné le livre que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt à Jean.
- Les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin seraient des adolescents, selon l'auteur. »

L'établissement de critères pour juger d'une occurrence de « calque » de l'exemple a permis de procéder au codage de ces calques. Pour être considéré comme un calque de l'exemple, la structure syntaxique produite doit remplir les critères suivants :

1. employer, pour l'enchâssement, le même pronom relatif que dans l'exemple concerné ;
2. présenter, en lien avec l'exemple, au moins deux (2) des caractéristiques suivantes:
 - a. le même nom noyau du GN enchâssant;
 - b. le même verbe noyau du GV de la P matrice;
 - c. le même nom noyau du GN sujet de la P sub (excepté si PR = QUI);
 - d. le même verbe noyau du GV de la P sub;
 - e. le même complément (direct ou indirect) du verbe de la P sub.

Ainsi, les P sub en (107, 108, 109) ont été étiquetées comme des calques. La construction syntaxique en (107) est considérée comme un calque de l'exemple en QUI, et présente trois des cinq caractéristiques en b): le même verbe de la principale (le présentatif « c'est »); même nom noyau du GN enchâssant (« lecture »); le même verbe de la P sub (« demande »). En (108), la structure est considérée comme un calque de l'exemple en QUE, puisqu'elle rencontre, en plus du PR identique, trois caractéristiques : même nom noyau du GN enchâssant (« livre »); même sujet de la P sub (« j' » (je)); même verbe de la P sub (« ai lu »). Enfin, en (109), le calque de l'exemple en « auxquels » est attesté par la présence du même PR (bien que la graphie diffère), et également de deux autres traits : le même nom noyau du GN enchâssant (« lecteurs »); même verbe noyau du GV de la P sub (« s'adresse »). Bien que n'agissant pas comme critères,

l'inversion du verbe et du sujet dans la P sub (« s'adresse ce livre ») et le noyau du GN l'attribut du sujet de la principale (« adolescents ») identiques à l'exemple amplifient l'impression que la construction de la P complexe en (109) a été fortement inspirée par l'exemple fourni dans la consigne.

(107) C'est une lecture [**qui demande** de la facilité à comprendre le langage d'adolescents]^{P sub rel}. (pre_3a_14_F_f)

(108) J'ai prêter le livre [**que j'ai lu avec passion**] à ma mère et elle aussi à adoré

(109) Pour conclure, les lecteurs [**auxquelles s'adresse** ce livre]^{P sub rel} sont des adolescents qui veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance. (pre_3a_01_F_n)

Ces constructions peuvent difficilement être considérées comme des productions qui reflètent la véritable compétence syntaxique des élèves, mais pourraient bien manifester une difficulté à décontextualiser l'emploi de certains PR. Afin de donner à voir l'effet éventuel de l'inclusion de ces constructions calquées, qui font tout de même partie de notre corpus, sur les résultats, nous allons poursuivre dans cette section 4.2 en présentant les résultats incluant et excluant les calques. Notre interprétation se basera essentiellement sur les résultats excluant les constructions calquées.

Le tableau VII présente les pourcentages de P sub relatives calquées sur la consigne, ainsi que les occurrences associées, le type de pronom relatif et le temps. Il s'agit d'un pourcentage pour l'ensemble des textes, et non un pourcentage moyen individuel. Il est aussi à noter que, bien que nous identifions six types de PR dans les textes (QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+LEQUEL, prép+QUI/QUOI), la consigne ne comporte pas d'exemple pour le PR prép+QUI/QUOI, ce qui explique la consignation au tableau VII des calques pour cinq PR, et non six. Précisons également que la recherche des structures calquées a été réalisée sur l'ensemble des relatives du corpus, qu'elles soient bien ou mal construites.

Tableau VII. Pourcentages de P sub relatives calquées sur un exemple de la consigne (et occurrences associés), selon le type de pronom relatif *de la consigne* et le temps

Types de pronoms relatifs <i>de la consigne</i>	Prétest (n=55) (492 P sub rel; 482 avec un PR de la consigne)	Posttest (n=52) (389 P sub rel; 383 avec un PR de la consigne)
QUI	2,7% (7/255)	0,0% (0/180)
QUE	7,9% (8/101)	0,0% (0/64)
OÙ	2,5% (1/40)	0,0% (0/53)
DONT	0,0% (0/38)	0,0% (0/40)
prép+LEQUEL (« auxquels »)	35,4% (17/48)	0,0% (0/46)
TOTAL	6,8% (33/482)	0,0% (0/383)

De manière générale, on observe au prétest un pourcentage global d'occurrences de P sub relatives calquées sur un exemple de 6,8% (33 calques/482 occ.). Bien qu'aucune des 38 occurrences de P sub relative avec DONT du prétest ne constitue un calque en regard des critères établis, les occurrences pour chacun des quatre autres types de PR présentent au moins un calque. Ainsi, on retrouve une occurrence de P sub relative en OÙ calquée sur l'exemple correspondant, soit 2,5% des occurrences de P sub relative avec OÙ du prétest. L'exemple de P sub relative employant QUI a été calqué dans une proportion de 2,7% (7 calques /255 occ.). On retrouve pour le PR QUE un pourcentage de structures calquées de 7,9% alors que 8 des 101 constructions de relatives en QUE du prétest rencontrent les critères établis. Enfin, c'est l'exemple de PR en prép+LEQUEL qui a entraîné le pourcentage de calques le plus important : plus du tiers des 48 P sub relatives en prép+LEQUEL (35,4%) sont calquées sur l'exemple de la consigne.

Au posttest, on constate que les textes colligés ne comportent aucune occurrence de P sub relative qui remplirait les critères établis pour la catégorie des calques. En effet, peu importe le PR en cause, les 389 P sub relatives trouvées dans les textes du posttest apparaissent en totalité de construction originale. Comment expliquer cette absence de structures calquées, pourtant si présentes dans les textes du prétest pour certains types de construction, dont celles en prép+LEQUEL? Nous envisageons différentes pistes d'explication. Les différences dans la

présence de calques pourraient être dues à une adéquation plus ou moins grande des exemples avec les spécificités de la tâche de rédaction. Bien que nous ne soyons en mesure de le vérifier empiriquement, il est probable que les exemples fournis aux élèves, tournant en majeure partie autour du thème de la lecture, leur soient apparus davantage utiles et utilisables pour la rédaction d'une critique littéraire, tâche du prétest, que pour la rédaction d'une nouvelle¹⁰², tâche du posttest. Enfin, pourrait-ce être attribuable à un effet de l'expérimentation réalisée entre prétest et posttest? Il est raisonnable d'envisager que des scripteurs de notre cohorte aient pu éprouver, avant la séquence didactique, un certain manque d'autonomie en regard de la production d'une ou de plusieurs structures syntaxiques demandées, telles que la P sub relative en prép+LEQUEL. La séquence didactique, en aidant les élèves à se familiariser avec l'ensemble de ces structures, aurait permis aux élèves d'éviter les calques dans leur production pour faire place à des structures syntaxiques originales uniquement. Quoiqu'il en soit, ce qui importe ici est de prendre en compte ces structures calquées dans l'examen des erreurs liées au pronom relatif erroné. En effet, puisqu'aucune des constructions calquées, comme nous le verrons au tableau VIII, ne présente d'erreur dans le choix du pronom relatif, le fait qu'une construction soit un calque apparaît important à considérer et éventuellement à isoler.

Voyons maintenant à la lumière des résultats concernant la question des calques, le tableau VIII, qui fait état des pourcentages de pronoms relatifs erronés et des occurrences associées, selon le type de PR et le temps. Il s'agit, ici encore, de pourcentages globaux, donc issus des textes pris dans leur ensemble. La présence des colonnes organisant les résultats au prétest selon l'inclusion ou non des constructions calquées traduit notre volonté de nuancer les résultats à la lumière du biais produit par la consigne, tel que montré au tableau VII. L'italique pour les pourcentages d'erreurs au PR prép+QUI/QUOI et pour les autres subordonnants employés comme PR s'explique justement par l'absence d'exemple à calquer pour ces structures. D'ailleurs, nous le rappelons, les emplois d'autres subordonnants en position de PR (ex. : « Le côté invraisemblable est l'une des raisons [**pourquoi** je l'ai lu] » ; voir section 4.1) sont toujours jugés erronés.

¹⁰² Voir le chapitre de méthodologie, section 3.3.1 pour la description des deux tâches d'écriture.

Tableau VIII. Pourcentages de pronoms relatifs erronés (et occurrences associées), au prétest et au posttest, selon le type de pronom relatif

Types de pronoms relatifs	Prétest (n=55)		Posttest (n=52) (389 P sub rel)
	<i>incluant les calques</i> (492 P sub rel)	<i>excluant les calques</i> (459 P sub rel)	
QUI	0,4% (1/255)	0,4% (1/248)	0,0% (0/180)
QUE	9,9% (10/101)	10,7% (10/93)	9,4% (6/64)
OÙ	2,5% (1/40)	2,6% (1/39)	3,8% (2/53)
DONT	26,3% (10/38)	26,3% (10/38)	27,5% (11/40)
prép + LEQUEL	29,2% (14/48)	45,2% (14/31)	28,3% (13/46)
prép + QUI/QUOI	44,4% (4/9)	44,4% (4/9)	50,0% (1/2)
subordonnants autres employés comme PR	100,0% (1/1)	100,0% (1/1)	100,0% (4/4)
TOTAL	8,3% (41/492)	8,9% (41/459)	9,5% (37/389)
TOTAL, excluant les subordonnants autres	8,1% (40/491)	8,7% (40/458)	8,6% (33/385)

Le QUI, d'abord, est le PR pour lequel le pourcentage d'emploi erroné est le plus faible au prétest (0,4%; 1/248, excluant les calques). C'est également le cas au posttest alors qu'on n'a identifié lors du codage des textes aucune erreur dans le choix du PR QUI (0,0%; 0/180). Le QUE se situe au troisième rang pour les PR dont l'emploi est le plus souvent correct. Au prétest, en excluant les calques, c'est un peu plus d'un PR QUE sur 10 (10,7%; 10/93) qui est mal employé, un pourcentage qui baisse au posttest pour se situer à 9,4% (6/64). Pour ce qui est du PR OÙ, il est au prétest comme au posttest celui qui figure en deuxième position pour les plus faibles pourcentages d'erreurs. Excluant le calque, le pourcentage d'erreurs d'emploi de OÙ se situe à 2,6% (1/39) au prétest. Ce pourcentage est en hausse au posttest, se situant à 3,8% (2/53) au posttest. Concernant le PR DONT, le seul inscrit dans la consigne dont l'emploi n'a pas été calqué, il connaît un pourcentage d'emploi erroné de 26,3% (10/38) au prétest. Ce pourcentage

est en hausse à 27,5% (11/40) au posttest. Le PR prép+LEQUEL, nous en avons parlé (voir tableau VII), est un PR qui a fortement été affecté par la reproduction de la P complexe donnée en exemple dans la consigne de rédaction. Même avec les calques de la P sub de l'exemple, le pourcentage d'erreurs affiché demeure élevé (29,2% ; 14/48). Si on exclut les constructions syntaxiques calquées, les occurrences de prép+LEQUEL présentent un emploi du PR erroné dans 45,2% (14/31) au prétest. Au posttest, ce pourcentage d'erreurs d'emploi de prép+LEQUEL diminue à 28,3% (13/46), ce qui représente une baisse relative du pourcentage d'erreurs de plus de 37%. Le dernier PR « en règle », prép+QUI/QUOI, présente dans nos textes des pourcentages d'erreurs importants. Au prétest, ce sont 44,4% (4/9) des occurrences qui constituent des erreurs d'emploi, alors qu'au posttest, c'est littéralement une occurrence sur deux (50,0%; 1/2). Bien évidemment, ces pourcentages élevés doivent être mis en lien avec la fréquence d'emploi très faible pour ce PR tant au prétest qu'au posttest. Jetons enfin un œil à ces subordonnants autres. Nous l'avions annoncé (section 4.1), l'emploi de ces subordonnants en position de PR est toujours fautif, ce qui explique les pourcentages d'emploi erroné du PR de 100,0% affichés au tableau VIII autant pour le prétest (1/1) que pour le posttest (4/4).

En résumé, le tableau VIII met en lumière des différences marquées entre les PR les mieux employés (QUI, OÙ) et les PR causant des difficultés réelles (prép+LEQUEL; prép+QUI/QUOI). Ceci exclut le pourcentage d'erreurs de 100,0% associé à l'emploi de subordonnants autres en position de PR. Il apparaît d'ailleurs important de souligner l'influence des occurrences de ces emplois immanquablement erronés sur le pourcentage global de PR erroné, des occurrences qui sont quatre fois plus nombreuses au posttest. Au prétest, le pourcentage global de PR erroné de 8,9% (41/459, excluant les calques) est plutôt de 8,7% (40/458) si on exclut la catégorie « subordonnants autres ». Au posttest, le pourcentage global de 9,5% (37/389) est, à l'exclusion des subordonnants autres, de 8,6% (33/385). Faisant augmenter le pourcentage d'erreurs, l'emploi accru au posttest de ces subordonnants autres que des pronoms relatifs, objets n'ayant pas été étudiés lors de la séquence didactique, traduisent, à l'instar des résultats concernant l'emploi de PR complexes (section 4.2.2, tableaux X et XI), une diversification des structures syntaxiques liées à la P sub relative.

Enfin, il est nécessaire de rappeler que les résultats présentés au tableau VIII concernent tous les textes confondus, et ne considèrent pas les variations individuelles. Aucun test statistique n'ayant été réalisé, les évolutions décrites entre prétest et posttest, tantôt ascendantes, tantôt

descendantes, ne peuvent être reliés à ce point-ci à d'éventuels effets de la séquence didactique. Sur la base des pourcentages individuels cette fois, des tests statistiques seront réalisés plus avant (tableaux IX et XII) pour déterminer entre autres si les pourcentages individuels pour la variable de pronom relatifs erronés connaissent une variation significative entre prétest et posttest.

Le tableau VI a mis en lumière la présence plus importante des erreurs de type « pronom relatif erroné » en regard des autres erreurs identifiées dans la construction des P sub relatives. L'anormalité des distributions au prétest et au posttest pour les valeurs à l'examen (voir annexe 30) a cependant entravé la réalisation de tests statistiques. Les résultats présentés au tableau VI comportaient un autre problème : ils ne prenaient pas en compte la présence, dans les textes du prétest, de constructions syntaxiques très fortement inspirées d'exemples de la consigne. Le tableau VII a permis de mettre au jour, pour l'ensemble des textes, des pourcentages d'occurrences de calques parfois importants, et qui donnaient lieu, dans la totalité des cas, à un choix du PR correct. Cette variable ne pouvant être négligée, les résultats en lien avec les pourcentages moyens de pronom relatif erroné et occurrences associées, selon le type de pronom relatif et le temps (tableau VIII) ont été mis au jour en incluant et en excluant les calques. Dans le même ordre d'idées, nous sommes prêts à observer, sur la base de tests de signification statistique, l'évolution des pourcentages moyens de PR erronés en prenant en compte les calques. Il nous faut, pour ce faire, avoir en main une distribution normale au posttest.

Tel que montré au tableau de l'annexe 30, les données du posttest se distribuent de manière anormale, des statistiques descriptives démontrant un aplatissement fort (2,5), supérieur au seuil établi plus tôt pour ce coefficient ($\leq 2,0$). Nous avons identifié dans cette distribution une valeur dite « aberrante » chez trois individus¹⁰³. La notion de « valeur aberrante » (*outlier*) réfère à une valeur extrême qui est possible mais apparaît incohérente (*unconsistent*) avec les autres valeurs de la distribution (Peers, 1996 : 49). Comme critère adopté, une valeur est jugée aberrante lorsque qu'elle excède la somme de la moyenne et de l'écart-type multiplié par deux ($x \geq (\bar{x} + (2*\sigma))$) de la distribution à laquelle elle appartient. Sur la base du critère établi et des statistiques descriptives (annexe 30) pour la distribution du posttest ($n=52$), la valeur du pourcentage d'erreurs ne devait pas excéder 35,2% ($(x \geq (9,1 + (2*13,1)))$). Or les valeurs identifiées sont

¹⁰³ identifiants : 3a_07_F_n; 3b_16_M_n; 3c_07_F_f

clairement supérieures au seuil calculé (respectivement 50,0%, 42,9% et 50,0%). De plus, alors que 75,0% (39/52) des individus pour lesquels nous avons des mesures au prétest et au posttest voient leur pourcentage d'erreur pour le choix du pronom relatif demeurer stable (18/52) ou diminuer (21/52), ces trois individus voient leur pourcentage augmenter de manière importante (respectivement de 37,5 points, de 42,9 points et de 50 points), les plus fortes augmentations individuelles observées. Ces valeurs apparaissent donc non seulement aberrantes en regard du critère adopté pour en juger par rapport à l'ensemble de la distribution, mais se révèlent également singulières de par la force des écarts individuels entre prétest et posttest pour les individus concernés. Afin de maintenir une cohérence dans la présentation des résultats et de permettre d'établir des comparaisons *ceteris paribus* pour cette section, nous choisissons donc de retirer les données de ces individus pour la variable du pourcentage de pronom relatif erroné moyen par texte. Le retrait de ces données aberrantes correspond à 5,8% des données du corpus (3/52).

Voyons donc le tableau IX, qui présente les pourcentages moyens de pronoms relatifs erronés par texte, selon que les calques soient inclus ou non et selon le temps. Les tests statistiques réalisés sont des analyses de la variance (ANOVA) avec mesures répétées dont les variables intersujets sont le sexe, la langue première, la classe d'appartenance, le parcours scolaire et la présence aux cours de la SD (voir introduction au chapitre). Les statistiques descriptives complémentaires au tableau IX se trouvent en annexe (annexe 31).

Tableau IX. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie des P sub relatives prises en compte.

P sub relatives prises en compte	Prétest (n=55)		Posttest (n=49)		Différence
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	
P sub incluant les calques d'exemples	8,8%	11,3	6,7%	9,1	- 2,1 **
P sub excluant les calques d'exemples	9,7%	13,0			- 3,0 **

Le tableau permet d'observer pour le prétest, un pourcentage moyen de pronoms relatifs erronés de 8,8% si on inclut les cas de constructions calquées sur un exemple de la consigne, et de 9,7% si on les exclut. C'est donc près d'un PR sur 10 qui est mal employé au prétest. Au posttest, moment où aucun calque n'est identifié dans les textes (voir tableau VII), le pourcentage d'erreur

pour le choix du PR est de 6,7%. C'est donc désormais un PR sur 15 qui est employé de manière erronée. La diminution du pourcentage d'emplois erronés du PR excluant les calques correspond à une baisse de près de plus de 30%. La différence entre prétest et posttest est, à la lumière des tests statistiques, très significative, et ce, que l'on inclue les calques ($F(1,42) = 8,53; p \leq 0,007$), ou que l'on les exclue ($F(1,42)=8,62; p \leq 0,005$).

Parmi les cinq variables intersujets testées (sexe, langue première, classe d'appartenance, parcours scolaire, présence aux cours de la SD; voir introduction au chapitre), aucune ne s'est révélé comme un facteur significatif. Le progrès apparaît ainsi équivalent chez tous les élèves.

En somme, nous pouvons conclure, sur la base des tests statistiques réalisés, que la différence entre les distributions du prétest et du posttest ne peut être due au hasard, selon le seuil de probabilité généralement adopté ($p \leq 0,05$), et pourrait donc raisonnablement être attribué à la séquence didactique expérimentée en classe. C'est le cas que l'on prenne ou non en compte les calques. Les résultats pour tous les textes confondus présentés au tableau VIII ayant permis d'observer (de manière préliminaire) des évolutions globales particulières en termes d'erreurs et de fréquence selon le type de PR, une question se pose : l'expérimentation aurait-elle donné lieu à un ou des effets particuliers selon qu'il s'agisse d'un PR simple ou d'un PR complexe?

4.2.2 Occurrences de pronoms relatifs simples et complexes

À la section 4.2.1, nous avons examiné les occurrences et erreurs d'emploi du PR. Certains résultats ont pointé des différences potentiellement importantes sur le plan de la fréquence et de la réussite des emplois selon le type de PR employé (voir le tableau VIII). Il nous apparaît donc pertinent de creuser dans la direction des types de PR en adoptant la catégorisation basée sur le critère de catégorie du groupe remplacé par le PR, telle proposée dans le cadre conceptuel (section 2.2.2, à la suite du tableau I). Aussi, nous distinguons deux catégories de PR, les PR simples (i.e. remplaçant un GN) et les PR complexes (i.e. remplaçant un GPrép). Ainsi, nous considérons comme des PR simples les formes QUI et QUE, puisque ces formes servent à remplacer des GN. Le PR QUI remplace le GN sujet (110) tandis que le PR QUE remplace le GN CD du verbe (111).

(110) Le monsieur [**qui** me poursuit depuis si longtemps]^{P sub rel} me regarde avec une expression moqueuse, et sort un fusil de sa poche de veste. (post_3a_07_F_n)

(110a) P de base : [**le monsieur**]^{GN sujet de P} me poursuit depuis si lon(g)temps

(111) Mais mourir à la place de la femme [**que j'aime**] ^{P sub rel} me semble une bonne façon de partir. (post_3a_10_F_n)

(111a) P de base : j'aime [**la femme**] ^{GN CD du verbe « aime »}

Aussi appelés « obliques » (Paret, 1991; Gadet, 1992), les PR DONT, OÙ, prép+LEQUEL, prép+QUI/QUOI servent généralement à remplacer des GPrép occupant différentes fonctions syntaxiques (voir section 2.2.2). En effet, DONT remplace inmanquablement un GPrép commençant par « de », il s'agit précisément d'une condition pour son emploi (112). Tel que le montre l'abréviation « *prép+QUI/QUOI* » pour le désigner, le groupe relativisé par le PR prép+QUI/QUOI oblige au déplacement de la préposition (113).

(112) Par exemple l'écriture est un peu petite et il a des mots [**dont** je ne connaissais même pas l'existence] ^{P sub rel} (pre_3b_10_F_f)

P de base : je ne connaissais même pas l'existence [**de les mots**] ^{GPrép C de N « existence »}

(113) Ce livre parle d'Étienne un homme qui prend un auto-stoppeur [**avec qui** il va se lier d'un amitié pour vivre une aventure parsemmé d'enbuche aux quel il serat confronté] ^{P sub rel}.

P de base : il va se lier d'un amitié [**avec un auto-stoppeur**] ^{GPrép CI du V « se lier d'amitié »} pour vivre une aventure parsemmé d'enbuche aux quel il serat confronté

Dans l'emploi de prép+LEQUEL, certaines structures syntaxiques ne demandent pas l'emploi de la préposition (114). Nous n'avons cependant identifié, dans les textes du corpus, que quatre occurrences de prép+LEQUEL sans préposition (2 au pré; 2 au posttest), ce qui représente 5,2% des emplois (4/77 occ. excluant les calques; voir tableau VIII). Que 94,8% des emplois de prép+LEQUEL relativisent un GPrép, tel qu'en (115), contribue à notre avis à justifier l'inclusion de ce PR dans la catégorie de PR complexes.

(114) mon regard a tout de suite été attiré par la tranche du livre, [**laquelle** est si attachante, qu'on ne peut plus en décrocher son regard] ^{P sub rel}. (pre_3a_05_M_f)

P de base : [**la tranche du livre**] ^{GN sujet de P} est si attachante, qu'on ne peut plus en décrocher son regard

(115) Le sol [**sur lequel** Rimbo était allongé] ^{P sub rel} avait beaucoup de sang.

P de base : Rimbo était allongé [**sur le sol**] ^{GPrép C de l'adj « allongé »}

À l'instar d'autres auteurs (Paret, 1991; Gadet, 1992), nous incluons également le OÙ dans cette catégorie, bien qu'il comporte aussi des particularités. OÙ sert à pronominaliser un GPrép lorsqu'il remplace le CI du verbe de P2 et également dans des cas de remplacement du C de P (116). Il y a pourtant certains contextes, tels qu'en (117), dans lesquels OÙ remplace un C de P consistant en un GN. De tels contextes s'avèrent toutefois bien rares dans notre corpus: seules

trois occurrences de P sub relatives (1 au prétest; 2 au posttest) dans les textes de notre corpus le OÙ servent à remplacer un GN C de P, ce qui correspond à 3,3% des emplois (3/92 occ. excluant les calques; *ibid*). Les P sub relatives construites autour du OÙ sont ainsi, dans une forte majorité (96,7%), des cas de PR complexes, ce qui supporte la décision d'inclure le OÙ dans la catégorie des PR complexes.

(116) Sans idée, il décide de téléphoner à son éditeur, Rémy, qui lui suggère une histoire [**où** un écrivain tue son éditeur]^{P sub rel}. (pre_3a_17_M_n)

P de base : un écrivain tue son éditeur [**dans une histoire**]^{GPrép C de P}

(117) Il y a ce jour [**où** un autre gars es arrivé dans ma vie]^{P sub rel} (post_3b_02_F_f)

P de base : un autre gars es(t) arrivé dans ma vie [**ce jour(-là)**]^{GN C de P}

Mentionnons enfin que les quelques occurrences de subordonnants autres (1 au prétest; 4 au posttest; voir tableau VIII), emplois par ailleurs toujours erronés (ex. : « pourquoi », « qu'est-ce que »; voir section 4.2.1), ont été classées parmi les PR complexes.

Le critère de catégorisation des PR en nos deux catégories (PR simples, PR complexes) étant établi, le tableau X permet un premier coup d'œil à la fréquence des PR simples et complexes pris selon le type de PR et le temps. Il s'agit des pourcentages globaux, c'est-à-dire qui prennent en compte l'ensemble des textes. À l'instar du tableau VIII présentés plus tôt pour un aperçu des erreurs, le tableau X donne à voir les résultats selon qu'on inclue ou non les calques.

Tableau X. Pourcentages d'emploi de pronoms relatifs (et occurrences associées) au prétest et au posttest, selon le type de pronoms relatifs

Types de pronoms relatifs	Prétest (n=55)		Posttest (n=52) (389 P sub rel)
	<i>incluant les calques</i> (492 P sub rel)	<i>excluant les calques</i> (459 P sub rel)	
QUI	51,8% (255/492)	54,0% (248/459)	46,3% (180/389)
QUE	20,5% (101/492)	20,3% (93/459)	16,5% (64/389)
OÙ	8,1% (40/492)	8,5% (39/459)	13,6% (53/389)
DONT	7,7% (38/492)	8,3% (38/459)	10,3% (40/389)
prép + LEQUEL	9,8% (48/492)	6,7% (31/459)	11,8% (46/389)
prép + QUI/QUOI	1,8% (9/492)	2,0% (9/459)	0,5% (2/389)
subordonnants autres employés comme PR	0,2% (1/492)	0,2% (1/459)	1,0% (4/389)

En ce qui a trait à sa fréquence, le PR simple QUI domine. Il représente au prétest 54,0% des emplois excluant les calques (248/459); plus de la moitié des P sub relatives sont alors construites avec QUI comme pronom relatif. La fréquence d'emploi relative de QUI diminue au posttest (46,3% des occurrences; 180/389), mais ce PR demeure le plus utilisé. Le PR simple QUE est le deuxième PR le plus souvent employé. Il représente au prétest 20,3% (93/459) en excluant les calques. Toujours en deuxième position pour la fréquence, les occurrences de QUE diminuent de fréquence au posttest et comptent désormais pour 16,5% de l'ensemble des PR employés dans les textes (64/389). Pour ce qui est du PR complexe OÙ, on le rencontre dans environ une P sub relative sur 12 au prétest (8,5% des emplois excluant le calque), puis dans une P sub relative sur sept au posttest (13,6%). Il s'agit donc pour OÙ d'une hausse de la fréquence d'emploi de plus de la moitié. Ensuite, dans une proportion similaire à OÙ au prétest (8,3%), le PR DONT connaît aussi une hausse de fréquence au posttest, contribuant alors à la construction d'une P sub relative sur 10 (10,3% des emplois). Lorsqu'on exclut les calques, on observe prép+LEQUEL dans une P

sub relative sur 15 (6,7%). Au posttest, ce PR complexe structure plus d'une P sub relative sur neuf au posttest (11,8%). Cette augmentation de plus de 76,1% est la plus forte enregistrée au tableau X pour les PR standard. En ce qui a trait à prép+QUI/QUOI, il s'agit au prétest du type de PR le moins fréquent dans les textes, représentant 2,0% (9/459) de tous les PR, en étant tout de même plus représenté que les subordonnants autres employés en position de PR. Au posttest, la fréquence relative pour le PR complexe prép+QUI/QUOI baisse à 0,5% des emplois (2/389). On retrouve les subordonnants autres en position de PR dans 0,2% (1/459) des P sub relatives produites au prétest contre 1,0% (4/389) des emplois de P sub rel.

En somme, on observe sur le plan de la fréquence d'emploi globale une dominance certaine des PR simples QUI et QUE en termes de fréquence. Au prétest, ils structurent ensemble près des trois quarts des P sub relatives des textes (74,3%), laissant aux cinq types de PR (et aux subordonnants autres) la construction de 25,7% des P sub rel. Cette domination des PR simples en termes de fréquence diminue au posttest, alors que la distribution entre PR simples et PR complexes est plus équilibrée (62,8% vs 37,2%). Au sein des PR complexes, trois des quatre PR standard (OÙ, DONT, prép+LEQUEL) sont en hausse de fréquence et passent le cap d'une occurrence toutes les 10 P sub relatives (<10,0%); seul le PR prép+QUI/QUOI est en baisse. Par ailleurs, l'emploi du subordonnant autre en position de PR est également plus fréquent au posttest, emploi par ailleurs systématiquement considéré comme erroné (voir tableau VIII). Cette répartition plus équitable des emplois observés pour l'ensemble des textes atteste d'une certaine diversification des structures de P sub relative à la suite de la séquence d'enseignement.

Deux questions se posent maintenant. D'abord, l'augmentation observée dans la fréquence relative des PR complexes de trois types sur quatre (ou quatre sur cinq incluant les subordonnants autres), laissant poindre un recours individuellement plus massif aux PR complexes est-elle significative? Si l'emploi de PR complexes s'avère effectivement plus fréquent, leur emploi est-il marqué par un plus ou moins grand respect de la norme? Les tableaux XI et XII apportent l'éclairage voulu en présentant les pourcentages moyens de PR simples et de PR complexes (tableau XI) et les pourcentages moyens de PR erronés selon cette catégorisation (tableau XII, section 4.2.3).

Concernant le tableau XI d'abord, il est attendu que, puisque ces deux catégories sont mutuellement exclusives, la somme des pourcentages moyens à un même temps (prétest/posttest)

soit de 100,0%, et que les écarts-types soient les mêmes pour les distributions complémentaires. Les statistiques descriptives complémentaires au tableau XI se trouvent en annexe (annexe 32).

Tableau XI. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs simples et complexes au prétest et au posttest, selon la catégorie du pronom relatif et l'inclusion ou non des calques.

Catégories de pronoms relatifs (PR)	Prétest ($n=55$)		Post test ($n=52$)		Différence moyenne
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	
PR simples, avec calques	71,7%	17,8	62,3%	21,1	(+/-) 9,4***
PR complexes, avec calques	28,3%		37,7%		
PR simples, sans calques	73,5%	18,3	62,3%	21,1	(+/-) 11,2***
PR complexes, sans calques	26,5%		37,7%		

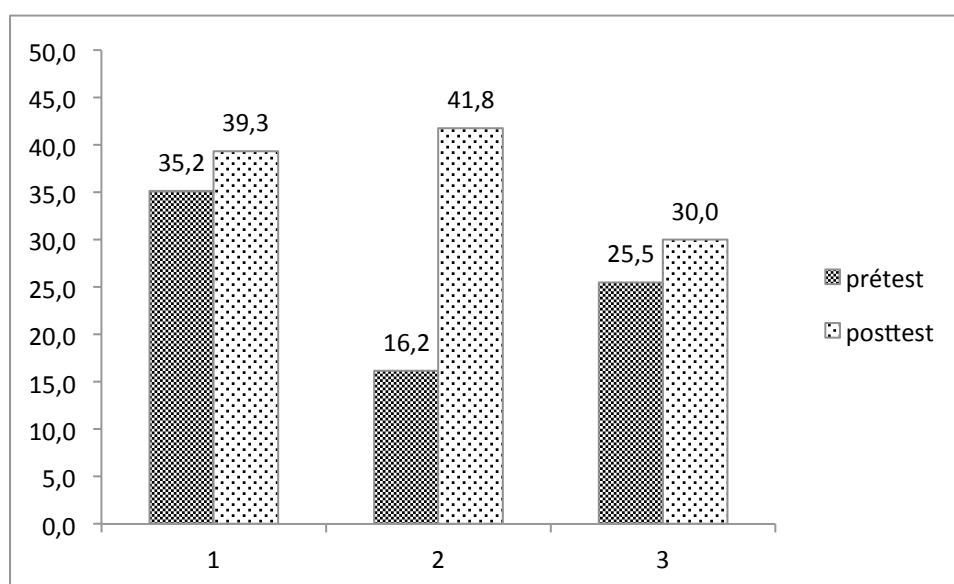
On observe d'abord que près des trois quarts (73,5%) des PR employés par texte au prétest en excluant les calques sont des occurrences (correctes ou erronées) de QUI et de QUE. Les PR complexes, qui regroupent quatre types de PR standard (OÙ, DONT, prép+LEQUEL, prép+QUI/QUOI) et les subordinants autres, ne se partagent ainsi qu'un peu plus d'un quart (26,5%) des occurrences. La prise en compte des calques dans les calculs fait augmenter le pourcentage de PR complexes. Ceci n'est pas surprenant si on se rappelle que plus de 35% des occurrences de PR complexe prép+LEQUEL sont des calques de l'exemple d'emploi de ce PR dans la consigne (voir tableau VII). Par conséquent, lorsqu'on inclut les structures calquées, 71,7% des PR employés sont des PR simples contre une proportion de 28,3% de PR complexes. Les résultats pour le posttest en regard du pourcentage d'occurrences de PR simples et de PR complexes ne sont pas affectés par la présence de constructions syntaxiques calquées sur la consigne, aucun calque n'ayant été identifié au posttest (voir tableau VII).

Lorsqu'on inclut les calques au prétest, la différence entre le pourcentage de PR complexes au prétest et au posttest de 9,4%, ce qui correspond à une hausse de la présence relative des PR complexes de 33,2%. Cette différence est significative à la lumière des ANOVA réalisées ($F(1,45)=11,5$; $p \leq 0,001$). Si on exclut les calques cette fois, la différence de fréquence des PR complexes de 11,2 points entre prétest et posttest est également significative ($F(1,45)=12,33$; p

$\leq 0,001$) et correspond à une hausse de plus de 42%. Ainsi, que l'on inclue les calques ou non, il appert que, à la suite de l'expérimentation, les élèves emploient moins de relatives en QUI et en QUE pour privilégier, dans une proportion significativement plus grande, les constructions de P sub relative employant les PR complexes DONT, OÙ, prép+LEQUEL et prép+QUI/QUOI.

De plus, avec les données excluant les calques, les analyses de la variance révèlent le rôle de deux facteurs intersujets : la classe d'appartenance (figure 4) et le parcours scolaire (figure 5).

Figure 4. Pourcentages moyens de pronoms relatifs complexes *excluant les calques* au prétest et au posttest, selon la classe d'appartenance.



La classe d'appartenance, premier facteur intersujets examiné en lien avec les pourcentages de PR simples et de PR complexes, apparaît comme un facteur significatif par ailleurs ($F(2,45)=7,59; p \leq 0,001$).

Des trois classes, la classe 1 (pré: $n=22$; post: $n=20$) connaît le plus haut pourcentage de PR complexes par texte au prétest (35,2%; écart-type : 16,9). Sans être le plus élevé des trois classes, le pourcentage de PR complexes augmente au posttest pour friser les 40% (39,3%; é-type : 16,5), ce qui correspond à une hausse de près du dixième.

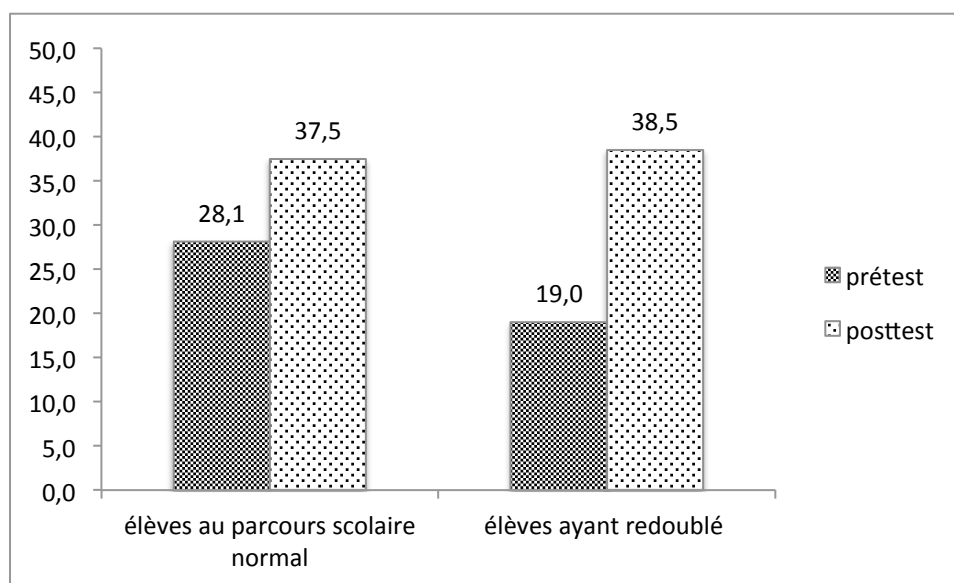
La classe 3 (pré: $n=15$; post: $n=14$): connaît un profil similaire à celui de la classe 1, bien que ses pourcentages moyens de PR complexes au prétest comme au posttest soient moins élevés. Au prétest, un peu plus d'un PR sur quatre (25,5; é-type : 16,7) est dit complexes. Ce pourcentage est

de 30,0% (é-type : 22,8) au posttest, une augmentation à la hauteur de 17,6%, donc légèrement plus forte que celle de 12% observée chez les élèves de la classe 1.

On observe pour les élèves de la classe 2 (pré et post: $n=18$) le pourcentage de PR complexes le plus bas au prétest, soit 16,2% (é-type : 16,6). Ceci signifie que ces élèves emploient pour construire leurs relatives le QUI et le QUE dans une proportion moyenne de plus de 83%. Leur pourcentage de PR complexes est donc au prétest de plus de deux fois inférieur à celui de la classe 1. Comme pour les autres classes, le pourcentage de PR complexes au posttest connaît une hausse. Toutefois, cette hausse pour atteindre 41,8% (é-type : 23,7) se produit ici dans une échelle différente. Au lieu de parler d'une augmentation modérée (12%, 17%), on parle pour la classe 2 d'une augmentation de 158,0% du pourcentage d'emploi de PR tels que DONT et prép+LEQUEL. Alors qu'elle est la classe utilisant proportionnellement le moins de PR complexes au prétest, elle devient celle qui en utilise le plus au posttest.

La variable du parcours scolaire permet de classer les individus de la cohorte en deux catégories : ceux qui ont effectué un parcours normal (pré : $n=44$; post : $n=41$), et ceux qui ont redoublé au moins une année scolaire ($n=11$). Cette caractéristique est ressorti des ANOVA menées comme un facteur hautement significatif ($F(1,45) = 7,34$; $p \leq 0,001$) pour expliquer des différences observées entre les pourcentages moyens de PR complexes dans les textes (excluant les calques), tels que montrés à la figure 5.

Figure 5. Pourcentages moyens de pronoms relatifs complexes *excluant les calques* au prétest et au posttest, selon le parcours scolaire.



Plus du quart des PR (28,1%; é-type : 19,0) sont complexes au prétest, ce qui se rapproche du pourcentage pour l'ensemble des élèves tel que montré au tableau XIII. Pour les élèves ayant redoublé au moins une année, c'est moins d'une P sub relative sur cinq (19,0%; é-type : 13,9) qui est construite utilisant un PR complexe. En contrepartie, plus de quatre P sub relatives sur cinq qui emploient QUI et QUE. Au posttest, les pourcentages pour les deux sous-groupes augmentent. Les élèves au parcours normal emploient désormais en moyenne 37,5% (é-type : 20,2) de PR complexes, une hausse de 33,5% (9,4 points). Chez les élèves ayant redoublé, le pourcentage moyen de PR complexes par texte va plus que doubler, passant à 38,5% (é-type : 25,1). Cette hausse permet à ces derniers d'arriver à un pourcentage moyen de PR complexes près de celui des élèves au parcours normal.

4.2.3 Erreurs d'emploi des pronoms relatifs simples et complexes

S'intéressant à la catégorie d'erreurs la plus fréquente concernant la syntaxe de la P sub relative, soit le choix du pronom relatif, le tableau IX présenté à la section 4.2.1 a montré une baisse très significative (**) du pourcentage moyen, par texte, de pronoms relatifs erronés (incluant et excluant les calques). Puis, les résultats présentés en section 4.2.2 ont mis en lumière une augmentation fortement significative (***) de l'emploi de PR complexes, tels que OÙ, DONT, prép+LEQUEL et prép+QUI/QUOI. Conséquemment, la proportion de PR simples par texte a également significativement diminué. La question qui se pose ici est la suivante : comment la baisse généralisée des erreurs d'emploi du PR se ventile-t-elle lorsqu'on distingue les PR complexes des PR simples?

Le tableau XII présente les pourcentages moyens de PR simples et complexes erronés, ce qui signifie que le pourcentage de PR simples erronés est calculé sur le nombre d'occurrences de PR simples, *idem* pour les PR complexes.

Aussi, en vue de mener des tests statistiques, nous avons abordé les statistiques descriptives (voir annexe 33) des distributions du prétest et du posttest pour l'ensemble des individus (pré : $n=55$; post : $n=52$) aux différentes variables présentées au tableau XII. Pour les pourcentages d'erreurs aux PR simples, les distributions du prétest, avec calques et sans calques, ainsi que celle du posttest démontraient toutes des coefficients d'asymétrie et d'aplatissement élevés. Des tentatives de normalisation de la distribution pour la variable de pourcentage d'erreurs de PR simples au posttest ont échoué; aussi, la distribution présente toujours de forts coefficients d'asymétrie et

d'aplatissement (voir annexe 33). Sur la base du critère établi précédemment dans ce chapitre ($x \geq (\bar{x} + (2*\sigma))$ section 4.2), nous avons identifié deux valeurs aberrantes dans la distribution du posttest au pourcentage de PR complexes. Le coefficient d'aplatissement avec les données des 52 individus (3,2) révélait, en regard du seuil établi ($\leq 2,0$), une courbe anormale comparativement à la courbe de référence. Le retrait de deux valeurs aberrantes¹⁰⁴ a permis de rétablir la normalité de la distribution. En effet, sur la base du critère établi et des résultats pour la distribution du posttest avec tous les individus ($n=52$), la valeur du pourcentage d'erreurs ne devait pas excéder 60,0% ($(x \geq (15,2 + (2*22,4)))$). Or les valeurs identifiées sont supérieures au seuil calculé (respectivement 100,0% et 66,7%). Nous avons donc retiré les données de ces deux individus pour la variable du pourcentage de PR complexes erronés par texte. Le retrait de ces valeurs aberrantes correspond à 3,8% des données du corpus (2/52). Les statistiques descriptives complémentaires au tableau XII se trouvent en annexe (annexe 33).

Tableau XII. Pourcentages moyens (et écarts-types) de pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie de pronoms relatifs et l'inclusion ou non des calques.

Catégories de pronoms relatifs (PR)	Prétest ($n=55$)		Post test ($n=52$)		Différence moyenne
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	
PR simples, avec calques	2,9%	7,8	2,2%	9,3	-0,7 (<i>anormal</i>)
PR complexes, avec calques ($n=50$)	17,1%	24,8	12,2%	17,2	- 4,9*
PR simples, sans calques	3,1%	8,3	2,2%	9,3	-0,2 (<i>anormal</i>)
PR complexes, sans calques ($n=50$)	24,9%	31,2	12,2%	17,2	-12,7*

En ce qui a trait à l'emploi erroné de PR simples, le pourcentage d'erreurs se situe au prétest à 3,1%, ou encore 2,9% lorsqu'on inclut les calques. (Rappelons qu'un certain nombre de structures calquées sur l'exemple en QUI (7 calques /255 occ.) ou sur l'exemple en QUE (8 calques /101 occ.) ont été identifiées dans les textes, et qu'aucune structure calquée ne présente

¹⁰⁴ identifiants : 3a_07_F_f ; 3c_04_M_f.

d'erreurs d'emploi du PR (voir tableau VIII.) Ainsi, calques ou non, les erreurs d'emploi de QUI et de QUE dans le texte au prétest sont très rares. Cette rareté des erreurs d'emploi de PR simples est encore plus marquée avec un pourcentage moyen à la baisse à 2,2% d'erreurs, ce qui correspond à une baisse de 29% (excluant les calques). Précisons ici encore qu'aucun calque d'exemple n'a été identifié dans les textes du posttest, ce qui explique les statistiques identiques aux lignes du tableau « avec calque » et « sans calques » pour le posttest. Aussi, tel qu'expliqué en préambule au tableau XII, l'anormalité aux pourcentages d'emplois erronés pour le PR simple au prétest et au posttest, marquée par des coefficients d'asymétrie et d'aplatissement forts, n'a pu être résolue (voir annexe 33), empêchant la réalisation de tests statistiques paramétriques ou non paramétriques selon la condition établie en introduction au chapitre.

En ce qui concerne l'emploi erroné de PR complexes, il est, au prétest, autrement plus élevé que celui de PR simples. En effet, si on exclut les calques qui ont affecté de manière importante la production de PR complexes tels que prép+LEQUEL au prétest (35,4% - 17 calques /48 occ. ; voir tableau VII), près d'un PR complexe sur quatre (24,9%) est employé de manière erroné. C'est huit fois plus d'erreurs que pour les PR simples (excluant les calques) au même moment. Au posttest, on observe une baisse importante du pourcentage moyen d'erreurs d'emploi de PR complexes, pourcentage qui passe à 12,2%. À la lumière des analyses de la variance menées, la différence observée en regard du pourcentage d'erreurs de PR complexes est significative, que l'on inclue les calques ($F(1,39)=4,74$; $p \leq 0,04$) ou non ($F(1,32) = 6,03$; $p \leq 0,02$). Lorsqu'on exclut les calques, cette baisse est de l'ordre de plus de 100%. Les ANOVA réalisées n'ont pas ailleurs montré aucun effet des variables intersujets, les progrès apparaissant ainsi équivalents chez tous les élèves.

Ainsi, à la suite de l'expérimentation, il semble que les élèves font beaucoup moins d'erreurs dans l'emploi des PR qui relativisent des GN, dits « simples », que sont les PR QUI et QUE, un résultat qui n'a toutefois pu être appuyé par des tests statistiques paramétriques vu l'anormalité des distributions. Aussi, les élèves emploient des PR dits « complexes » (OÙ, DONT, prép+LEQUEL et prép+QUI/QUOI), c'est-à-dire qui servent à toutes fins utiles à pronominaliser un GPrép, avec significativement moins d'erreurs.

Voyons, avant de discuter, une dernière (et brève) section de résultats nouveaux, cette fois concernant l'identification des P sub relatives dans le texte.

4.3 Évolution de l'identification des occurrences de phrases subordonnées relatives

Alors que les principales sections de ce chapitre sont dévolues à l'analyse des résultats concernant la production des P sub relatives, cette section ne porte cette fois pas directement sur l'analyse des structures produites, mais plutôt sur l'analyse de l'identification de structures. Plus spécifiquement, il s'agit ici de présenter les résultats recueillis sur la base des traces graphiques produites par les élèves en réponse à la consigne donnée oralement en fin de rédaction. Par cette consigne, il était demandé à l'élève de « (...) relire [son] texte et de souligner les subordonnées relatives (...) » (voir la section 3.2.2). Puisqu'il s'agit pour l'élève d'associer le terme linguistique de « phrase subordonnée relative » à des unités linguistiques de son texte, les P sub rel¹⁰⁵, les résultats relevant des marques laissées dans les textes relèvent de ce que l'on appelle ici « l'identification métalinguistique ».

Lors de la transcription des textes, une méthode de marquage des éléments soulignés a été appliquée. Lors du codage des textes, les éléments identifiés ont été classés sous trois catégories. D'abord, une unité est classée sous la catégorie d'identification correcte, lorsqu'elle consiste en une P sub rel. Cette unité doit consister en la P sub relative, seule et complète, tel qu'en (118).

(118) Je regarde dans la section film et je vois le film [dont tout le monde parle] ^{P sub rel} et je le prends. (post_3b_03_M_f)

La seconde catégorie est celle d'identification partiellement correcte; l'unité soulignée comporte alors soit certains éléments de P sub relative, soit une P sub relative entière avec éléments additionnels. Les cas de marquage d'une partie de P sub relative, excluant par exemple le complément du verbe et le C de P en (119) ou le PR en (120), pronom relatif seulement (121), de P sub relative avec le nom antécédent (122) et de P complexe avec P sub relative (123) forment cette catégorie.

(119) Je vais rejoindre les rochers et m'assis sur le sable chaud, je joue avec le sable [qui se faufilent entre mes doigts lorsque je le prends dans mes mains] ^{P sub rel}. (post_3b_04_F_f)

(120) Le professeur [qui ne savait pas ce qu'il devait faire] ^{P sub rel}, se leva, se dirigeait vers la porte et l'ouvrit. (post_3b_06_M_f)

¹⁰⁵ La consigne écrite pour la rédaction demandait la production de 5 P sub rel. Tel qu'annoncé en instruction au chapitre, les textes recueillis comptent en moyenne 9,04 P sub relatives au prétest et 7,48 P sub relatives au posttest. La consigne orale, à laquelle renvoient les résultats présentés ici, visait à faire souligner *toutes* les P sub relatives produites.

- (121) Shanna Whelam une jeune dentiste discrète [qui est sous «la protection des témoins»]^{P sub rel} est pourchassée par des hommes très mystérieux. (pre_3a_01_F_n)
- (122) Je passe devant un fleuriste [où je sens l'odeur de toute sorte de fleur]^{P sub rel}. (post_3b_22_F_f)
- (123) Pourtant, la douleur [que je ressens]^{P sub rel} et [qui me donne des frissons m'empêche de dormir]^{P sub rel}. (post_3a_01_F_n)

Enfin, l'identification erronée correspond au soulignement de tout autre mot, partie de phrase ou phrase (graphique). On retrouve dans cette catégorie des cas de P sub d'autres types, telle que la complétive en (124) et des cas de P complexe avec P sub autre que relative, par exemple contenant une corrélatrice en (125). On remarque que les deux phrases complexes (124, 125) présentent une P sub introduite par le subordonnant « que », subordonnant trouvant son homonyme parmi les PR les plus fréquents (QUE). C'est également le cas pour le « lequel », mot interrogatif qui introduit une interrogative en (126), un marquage aussi catégorisé comme erroné. On retrouve enfin dans cette catégorie toute autre phrase complexe, et même certains cas de phrase simple (127).

- (124) J'ai peur, je sens que la mort s'approche de plus en plus de moi. (post_3b_16_M_n)
- (125) la peur était si insoutenable que je m'évanouï. (post_3b_12_M_f)
- (126) Je pourrais lui donner mon trophée ou ma médaille du championnat pour sauver ma peau, lequel voudrait-il? (post_3b_16_M_n)
- (127) Pendant la nuit les vietcong on attaqué presque tout le sud du viêt nam. (post_3b_11_M_f)

Le tableau XIII présente les pourcentages d'éléments identifiés pour tous les textes selon la catégorie d'identification et le temps. En plus des résultats pour les trois catégories d'identification se trouvent présentés les pourcentages de P sub relatives non identifiées, c'est-à-dire des P sub relatives qui n'ont fait l'objet ni d'une identification correcte ni d'une identification partiellement correcte.

Tableau XIII. Pourcentages d'éléments identifiés par P sub relative dans les textes (et occurrences associées) au prétest et au posttest, selon la catégorie d'identification.

Catégorie d'identification de la P sub rel	Prétest (<i>n</i> =55) (492 P sub rel)	Posttest (<i>n</i> = 52) (389 P sub rel)
Identification correcte	0,0% (0/492)	23,1% (90/389)
Identification partiellement correcte	3,5% (17/492)	33,9% (132/389)
Identification erronée	3,5% (17/492)	22,9% (89/389)
TOTAL, P sub relatives identifiées	3,5% (17/492)	57,1% (222/389)
TOTAL, P sub relatives non identifiées	96,5% (475/492)	42,9% (167/389)

Au prétest, aucune des 492 P sub relatives n'a correctement été identifiée (0,0%) à la suite de la consigne orale. Aussi, 3,5% des P sub relatives ont été identifiées de manière partiellement correcte; ces 17 identifications sont par ailleurs tous des cas de soulignement du PR, tel que montré à l'exemple (120) ci-haut. Toujours au prétest, on retrouve 17 identifications erronées, c'est-à-dire des unités soulignées ne correspondant aucunement à la P sub rel. Pour les mettre en perspective, ces identifications erronées représentent 3,5% du bassin de P sub relatives qui aurait pu être soulignées. Ainsi, puisque la somme des identifications correctes et partiellement correctes réalisées au prétest (17/492) constitue un pourcentage de 3,5% d'identification, il faut conclure que 96,5% des P sub relatives demeurent non identifiées. Notons en ce sens que 49 des 55 textes du corpus pour le prétest (*n*=55) ne comportent aucun soulignement.

Au posttest maintenant, les P sub relatives sont identifiées correctement dans 23,1% (90/389) des cas, une très forte augmentation en comparaison avec le pourcentage de 0,0% observé au prétest. En ce qui a trait aux identifications de P sub relatives partiellement correctes, elles sont observables sur plus du tiers des P sub relatives (33,9%), une proportion dix fois plus élevée qu'au prétest (3,5%). Les cas d'identifications correctes et partiellement correctes accrus en nombre s'accompagnent d'une hausse aussi bien importante d'identifications erronées. Les marques d'identification sur des unités qui ne sont pas des P sub relatives sont plus de six fois

plus élevées en proportion au posttest (22,9% vs 3,5%). Notons que seuls trois textes du corpus au posttest ne comportent aucune marque d'identification (3/52).

En somme, on a donc au posttest 222 des 389 P sub relatives qui portent une marque d'identification correcte ou partiellement correcte, correspondant à 57,0 % de toutes les P sub rel. C'est seize fois plus qu'au prétest (3,5%) pour ces deux catégories combinées. Par conséquent, le pourcentage de P sub relatives non identifiées diminue de plus de moitié au posttest (42,9% vs 96,5%).

Il est par ailleurs intéressant, sur la base de ces résultats, de comparer les ratios d'identification correcte et partiellement correcte pour chaque identification erronée. En moyenne, nous avons donc au prétest, un ratio d'un pour un (17-17): chaque identification partiellement correcte est accompagnée d'une identification erronée. Si on prend les identifications correctes seulement selon le même dénominateur, c'est plutôt un rapport de zéro pour un puisqu'aucune identification n'est correcte pour 17 erronées. Au posttest, ce sont 2,5 identifications correctes ou partiellement correctes qui coïncident avec une identification erronée (222-89). Si on prend les identifications correctes seulement, ce ratio est de un pour un (90-89).

Le tableau XIV présente les pourcentages d'identification pour les catégories « correcte » et « partiellement correcte » combinées, selon le temps. Il s'agit cette fois des pourcentages individuels, calculés en vue de réaliser des tests statistiques.

Tableau XIV. Pourcentages d'identifications correctes et partiellement correctes par P sub relative au prétest et au posttest.

Indices statistiques	Prétest (n=55)	Posttest (n=52)
Moyenne	3,0	59,1
Écart-type	12,7	31,1
Min	0,0	0,0
Max	81,8	100,0
Asym	5,1	-0,3
Aplat	28,7	-0,9

Tel qu'on aurait pu l'anticiper, la distribution du prétest pour la variable combinée d'identification correcte et d'identification partiellement correcte de P sub apparaît anormale. En

effet, à cause d'une forte prépondérance de valeurs 0,0% (49/55) (i.e. aucune identification de l'une ou l'autre des catégories correcte ou partiellement correcte), 3 des 6 valeurs n'étant pas 0,0% apparaissent aberrantes en regard de la distribution. Les tentatives de normalisation pour la conduite de tests ont échoué. En contrepartie, nous pouvons observer, sur la base des coefficients d'asymétrie (-0,3) et d'aplatissement (-0,9) obtenus au posttest, que les valeurs se distribuent de manière normale. Alors que nous avons privilégié l'usage de tests paramétriques, les ANOVA, pour analyser les résultats relatifs aux structures produites (section 4.2) afin de statuer que nos conclusions s'appuient sur des tests puissants bien que contraignants (avec les conditions de normalité décrites notamment), nous optons ici pour le recours à un test non paramétrique. Le test de Wilcoxon examine les différences entre les valeurs individuelles au prétest et au posttest, et accordent des rangs (*sign ranked test*, Peers, 1996) aux différences individuelles observées. Or, sur 52 appariements, on voit 5 valeurs identiques (*ex æquo*), 46 différences positives (augmentation du pourcentage d'identification) et une différence négative. À la lumière de l'application du test Wilcoxon sur les valeurs, nous établissons que la différence entre prétest et posttest est fortement significative ($p \leq 0,001$).

Pour conclure cette section faisant état des résultats concernant l'identification métalinguistique, rappelons que le tableau XIII a mis en lumière de très bas pourcentages globaux d'identification correcte (0,0%) et d'identification partiellement correcte (3,5%) au prétest. Ces pourcentages extrêmement bas s'accompagnent d'un pourcentage aussi bas d'identification erronée (3,5%), alors que les élèves ont souligné des unités autres que la P sub relative (ou une de ses parties). Avec un pourcentage de 96,5% de P sub relatives non identifiées, l'association entre le terme linguistique « subordonnée relative » et la réalité de ces structures syntaxiques dans son texte ne s'est pas avérée facile à réaliser pour l'élève. Que 49 des 55 textes ne portent aucune marque d'identification laisse penser que la consigne, ou le terme linguistique de « subordonnée relative » a rebuté plusieurs élèves, possiblement au point d'ignorer cette consigne sans même tenter le coup. Au posttest, on observe de fortes hausses dans les pourcentages d'identification correcte et d'identification partiellement correcte; ce sont maintenant 57,0% des P sub relatives qui sont identifiées. Il semble donc plus aisé pour l'élève de relever dans son propre texte, en tout ou en partie, la structure syntaxique à l'étude au terme de la rédaction. Ce pourcentage s'accompagnant d'une augmentation aussi importante du pourcentage d'identification erronée, ce qui pourrait indiquer une confiance nouvelle à l'égard du terme linguistique, et possiblement

aussi avec la consigne en tant que telle. L'élève « essaie » dans la grande majorité des cas (49 textes avec marques/52). Les ratios d'identification correcte (et partiellement correcte) par identification erronée indiquent que malgré cette hausse des erreurs de marquage, l'identification se fait au profit de plus d'exactitude au posttest. Afin de valider statistiquement le caractère significatif de l'augmentation des identifications correctes et partiellement correctes observées au posttest, nous avons calculé les pourcentages individuels et soumis ces pourcentages à un test non paramétrique, le test de Wilcoxon. Ce test a permis de conclure au caractère hautement significatif (***) de l'augmentation de moyenne de 56,1 points de pourcentage observée au tableau XIII. Bien que nous n'ayons pas de groupe témoin, la hausse observée dans les pourcentages d'identification correcte et partiellement correcte individuels n'apparaît pas aléatoire mais bien liée à la séquence didactique.

4.4 Synthèse des faits saillants

Les résultats issus de l'analyse des phrases subordonnées (P sub) relatives produites dans les textes ont été organisés selon trois parties: *Description et analyse linguistique des erreurs recensées* (4.1); *Évolution des erreurs et des occurrences de phrases subordonnées relatives* (4.2); *Évolution de l'identification des occurrences de phrases subordonnées relatives* (4.3). Voyons, en guise de conclusion, les faits saillants de ce chapitre.

D'abord, parmi les erreurs concernant la structure syntaxique des P sub relatives décrites et analysées en début de chapitre (section 4.1), nous avons pu, grâce à l'éclairage de travaux documentant la langue orale, relier plusieurs structures produites à l'écrit à des phénomènes affectant les relatives à l'oral dans une variété de français populaire. Par exemple, nous avons retrouvé dans notre corpus des structures de relatives en QUE dites « décumulées » (Béguelin, 2000) telles que « Ses lunatique glisse sur des bananes *que leur effet est repugnant* » (section 4.1.2) et des emplois erronés du DONT possiblement dû à de l'hypercorrection (Tellier et Valois, 2006) tel que « Ce roman *dont je vais vous présenter* m'a été récommandé par un de mes amis. » (section 4.1.3).

En début de section 4.2, le tableau VI a révélé que près du 1/5 des P sub relatives produites sont affectées par une erreur syntaxique de l'une ou l'autre des catégories décrites au prétest (18,8% au prétest, 17,9% au posttest). Alors que certaines catégories d'erreurs sont rares, notamment le redoublement du PR et l'antécédent erroné pour le pronom relatif (PR), environ la moitié des

erreurs identifiées concernent l'emploi du pronom relatif, une catégorie sur laquelle notre attention s'est naturellement portée.

Pour pouvoir examiner les erreurs d'emploi du PR à la section 4.2.1, nous ne pouvions ignorer le phénomène des calques dans les textes du prétest. En effet, tel que montré au tableau XIII, près de 7% de l'ensemble des structures produites au prétest sont calquées sur les exemples de phrases fournies dans la consigne. Pour le PR de type prép+LEQUEL, ce sont plus de 35% des P sub relatives qui imitent, selon les critères établis (section 4.2.1), la P sub relative dans la phrase « Les lecteurs *auxquels s'adresse ce bouquin* seraient des adolescents, selon l'auteur. »

Ayant mis au jour la présence de calques pour en tenir compte dans la présentation des résultats subséquents, on a pu observer au tableau VIII des différences importantes dans les pourcentages d'erreurs globaux selon le type de PR. Par exemple, au prétest, le PR QUI a un pourcentage d'erreur inférieur à 0,5%, tandis que le PR prép+LEQUEL est employé de manière erronée dans plus de 45% des cas, en excluant les calques.

De manière plus fine, les tests statistiques réalisés sur les pourcentages moyens d'erreurs montrent que la diminution observée dans le pourcentage moyen d'erreurs d'emploi du PR (9,7% contre 6,7%, excluant les calques) est très significative ($p \leq 0,01$) (tableau IX), et ce, même en incluant les calques. La présence d'erreurs syntaxiques pour la P sub relative la plus fréquente dans les textes des élèves est donc significativement moins importante à la suite de la séquence didactique (SD).

Des résultats révélés semblant indiquer des différences possiblement importantes entre certains types de PR en termes de fréquences et d'erreurs, nous avons voulu savoir si les PR simples, c'est-à-dire remplaçant un GN, et les PR complexes, remplaçant un GPrép, divergeaient effectivement de manière significative, et si la SD avait permis des évolutions particulières de ce côté. Sur le plan des occurrences d'abord, le tableau X a mis en lumière l'importante disparité dans la distribution des PR selon la catégorie au prétest, le QUI raflant par exemple à lui seul près de 54% des emplois au prétest. Or, au tableau XVIII, on observe que, au prétest, les PR simples (QUI, QUE) représentent près des 3/4 de tous les emplois, un pourcentage diminuant sous la barre des 2/3 au posttest, les tests statistiques appliqués au pourcentage moyen de PR complexes par texte montrent que l'évolution vers l'emploi plus important de PR complexes est fortement significative ($p \leq 0,001$) (avec ou sans les calques).

Comme derniers résultats liés à la production écrite des structures syntaxiques à l'étude, en moyenne, près du quart des PR complexes (OÙ, DONT, (prép+LEQUEL) ; prép+QUI-QUOI ; autres subordonnants) employés au prétest le sont de manière erronée (tableau XII). Au posttest, les PR complexes erronés ne comptent plus que pour le huitième des PR complexes employés (12,2% excluant les calques), une diminution significative ($p \leq 0,05$) à la lumière des tests. La catégorisation des structures fondée sur la catégorie grammaticale du PR employé, donnant lieu aux catégories de PR simples et de PR complexes, a permis de jeter un regard plus fin sur notre corpus, révélant à la fois une plus grande proportion de PR complexes dans les relatives et une diminution particulière des erreurs pour ces mêmes PR.

En plus d'analyser les structures de relatives produites, le chapitre 4 s'est penché brièvement sur l'identification des occurrences des structures concernées par les élèves (section 4.3). Ainsi, alors que nous avons demandé aux élèves au terme de leur rédaction de souligner les subordonnées relatives dans leur texte, 96,5% des P sub relatives produites demeurent non identifiées au prétest (tableau XIII). En moyenne, on a donc 3,5% des P sub relatives qui sont identifiées de manière correcte ou partiellement correcte (pronom relatif seul, P complexe avec P sub relative ; P sub relative sans le PR), alors qu'au posttest, ce sont près de 60,0% des P sub relatives font l'objet d'une identification correcte ou partiellement correcte (tableau XIII). À la lumière des tests statistiques, nous avons conclu à une différence d'identification correcte et partiellement correcte de P sub relative entre prétest et posttest fortement significative ($p \leq 0,001$).

Ces faits saillants du chapitre 4 rapportés seront repris puis discutés au chapitre ultime de cette thèse. Cette discussion bénéficiera également de l'éclairage apporté par les évolutions en termes d'habiletés métalinguistiques en lien avec les P sub relatives produites dans les textes, telles que dégagées de l'analyse des entretiens métagraphiques (voir chapitre 5).

Chapitre 5. RÉSULTATS RELATIFS AUX HABILETÉS MÉTALINGUISTIQUES EN LIEN AVEC LES PHRASES SUBORDONNÉES RELATIVES PRODUITES

Ce chapitre vise à présenter les résultats de l'objectif 2, soit de documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec les phrases subordonnées relatives produites dans le texte telles qu'analysées au chapitre 4. Les résultats présentés ici sont issus de la réalisation et de l'analyse d'entretiens métagraphiques au prétest et au posttest. Rappelons qu'entre ces deux temps a eu lieu l'expérimentation de la séquence didactique, telle que décrite au chapitre de méthodologie (voir la section 3.2). Alors qu'est également détaillée en méthodologie la description du déroulement de la collecte des données, de l'instrument de l'entretien métagraphique (EM) et de la procédure d'analyse (voir la section 3.3.2), il apparaît nécessaire de rappeler ici ce que nous entendons par « entretien métagraphique », ainsi que quelques éléments méthodologiques ayant trait au choix des élèves, aux principes adoptés pour la conduite de l'EM et à la procédure d'analyse des données¹⁰⁶.

En nous fondant sur les travaux de Jaffré (2003), nous définissons l'entretien métagraphique (EM) comme un entretien semi-dirigé réalisé avec le scripteur à la suite de la rédaction de son texte¹⁰⁷ et qui vise à faire verbaliser les raisons sur lesquelles il s'appuie pour expliquer (ou « justifier », Jaffré, 2003) la production observable, ici une construction syntaxique le plus souvent (voir la section 3.3.2). Aussi, les EM analysés ici ont été réalisés auprès de 18 élèves issus des trois classes ayant participé à la séquence didactique. Pour choisir les élèves, nous avons demandé à l'enseignante de nous indiquer, pour chacune des classes respectivement, deux élèves de niveau fort, moyen ou faible en écriture, élèves qui, selon elle, se sentiraient par ailleurs

¹⁰⁶ Tel qu'établi en introduction au chapitre 4, nous allons privilégier au possible le recours à des tests statistiques paramétriques, tels que les ANOVA, lorsque les distributions des prétest et posttest rencontreront les critères de normalité établis (Dagnélie, 2013; voir section 4.2). En cas d'anormalité d'une des deux distributions (prétest ou posttest), nous recourrons à des tests non paramétriques, tel que le test de Wilcoxon pour échantillons liés (voir section 5.1, tableau XVII). Lorsque les deux distributions (prétest et posttest) d'une variable à tester démontrent des anomalies, nous nous abstenons d'effectuer des tests statistiques.

¹⁰⁷ Tel que décrit dans le chapitre de méthodologie (voir section 3.3.2), l'EM est généralement réalisé dans les 60 minutes suivant la dernière période de rédaction.

relativement confortables dans un contexte d'entretien de recherche. Un élève de la classe 3 n'ayant réalisé qu'un des deux EM, nous présentons ici les résultats pour les 17 « paires » d'EM, totalisant 34 entretiens.

Ayant pour principal objectif d'accéder aux explications des élèves en regard de la construction des phrases subordonnées relatives de leur texte, nous avons, à la manière de Jaffré (2003) privilégié dans nos EM des questions en « pourquoi » (« Pourquoi as-tu écrit *que* ici? »), offrant parfois d'autres possibilités en vue de préciser l'objet de la question (« Est-ce que tu aurais pu écrire *dont* [...] ? Pourquoi? »). Certaines questions en « comment », visant ainsi davantage la verbalisation de l'action effective (Vermersch, 2010), ont également été posées (« Comment as-tu fait pour écrire *auxquels* ici? »). Bien que munie d'un canevas de questions pour préparer et réaliser l'entretien (voir section 3.3.2 et annexe 26), l'équipe de quatre intervieweuses avait établi comme principe de se centrer davantage sur la réponse de l'élève livrée *in situ* que sur les questions préparées, en vue de prioriser l'approfondissement de son raisonnement et l'émergence d'éléments non anticipés en regard de notre objet. Aussi, l'intervieweuse, disposant d'une banque de termes génériques (ex. : « bout de phrase », « mot »), devait éviter d'introduire elle-même du métalangage pour référer aux réalités du texte (ex. : « phrase subordonnée relative », « pronom relatif »). Afin de prendre en compte la dimension relationnelle de la rencontre, des principes ont été instaurés, parmi lesquels figure l'importance d'établir avec l'élève un contrat de communication, précisant les objectifs et les modalités de l'entretien entre autres, puis de renouveler ce contrat au fil de l'EM (Blanchet et Gotman, 2007; Vermersch, 2010). Les questions et principes pour la conduite des EM sont décrits en détail à la section 3.3.2 du chapitre de méthodologie.

Le présent chapitre adopte une approche mixte intégrant à des résultats quantitatifs (tableaux, figures) des résultats qualitatifs prenant la forme d'extraits d'EM mis en contexte. De manière générale, l'analyse des données, réalisée dans une perspective d'abord quantitative, a consisté en les étapes suivantes : transcription des EM; élaboration de la grille de codage; codage (logiciel HyperResearch) et modification de la grille (ajout, fusion et scission de codes); vérification interjuge; construction de variables et analyses statistiques (voir section 3.3.2) Puis, en vue d'intégrer des résultats qualitatifs aux données chiffrées, nous avons systématiquement filtré, des fichiers de codage, les séquences métagraphiques (SM) pouvant illustrer les données chiffrées, leur donner corps et profondeur, tout en mettant au jour certains phénomènes qui, sans être

directement observables à travers les chiffres, nous apparaissent intéressants. Les critères pour la sélection et la mise en forme des extraits d'EM sont d'ailleurs précisés plus avant (section 5.2). La récupération d'éléments de contexte entourant les SM sélectionnées (par ex., le niveau en écriture de l'élève, son parcours scolaire) permet enfin de « prendre contact » avec les élèves rencontrés.

Le chapitre s'organise selon trois grandes sections. À la section 5.1, nous dressons un portrait général des EM et SM, en présentant notamment les résultats concernant la répartition des SM selon les grands thèmes abordés et l'utilisation de métalangage au prétest et au posttest. La section 5.2 vise à observer les évolutions en ce qui a trait aux catégories d'explications invoquées par les élèves (syntaxe, sémantique, jugement grammatical, autre explication, absence d'explication) pour justifier l'emploi des différents PR (QUI, QUE, OÙ, DONT, prép+LEQUEL). Enfin, à la section 5.3, nous nous penchons sur l'évolution des affirmations grammaticales spécifiques, soit des énoncés verbalisant des connaissances spécifiques ou un jugement de grammaticalité et qui est jugé correct ou non en rapport avec la norme linguistique. Il s'agit alors d'observer, non plus les arguments ou critères sur lesquels les élèves s'appuient pour expliquer des structures de relatives produites, mais le caractère exact ou erroné des affirmations grammaticales qu'ils font pendant l'EM, par exemple dans quelle proportion ils procèdent à une identification correcte de la catégorie grammaticale,.

5.1 Portrait général des entretiens et séquences métagraphiques

Lors du codage, le verbatim de l'entretien fait l'objet d'un découpage en unités appelées « séquences métagraphiques ». Inspirée de la présentation de Cogis (2014), nous définissons la séquence métagraphique (SM) comme un échange entre l'intervieweuse et l'élève initié par une question de l'intervieweuse portant sur une phrase du texte de l'élève. Lors du codage, chacune des SM se voit attribuer un et un seul code « thème », code par lequel on détermine par exemple le nombre de SM d'un entretien. Le tableau XV vise à donner un portrait global des EM réalisés au prétest et au posttest en présentant notamment des résultats sur la durée et le nombre moyens de SM par entretien. On y retrouve également le nombre moyen de SM portant sur les thèmes de la phrase subordonnée (P sub) relative et sur le pronom relatif (PR), thèmes principaux visés par la séquence didactique et donc par l'entretien.

Tableau XV. Durées moyennes des entretiens et nombres moyens de séquences métagraphiques au prétest et au posttest

Éléments	Prétest (n=17)	Posttest (n=17)
Durée moyenne d'un entretien	17,7 min.	14,7 min.
Durée moyenne d'une séquence	1,1 min.	1,0 min.
Nombre moyen de séquences par entretien	16,0 SM	14,8 SM
Nombre moyen de séquences par entretien portant sur un thème directement lié à la séquence didactique (P sub relative + PR)	10,9 SM	10,6 SM
• thème de la P sub relative	1,8 SM	3,8 SM
• thème du pronom relatif (PR)	9,1 SM	6,8 SM
Pourcentage d'éléments questionnés corrects	78,8%	80,0%
Pourcentage d'éléments questionnés erronés	21,1%	20,0%

Alors que la durée moyenne de l'EM est un peu plus courte au posttest qu'au prétest (17,7 min. vs 14,7 min.), la durée de la SM est stable (1,1 min; 1,0 min.). Ainsi, lorsqu'une SM est initiée par une question de l'intervieweuse sur une phrase lue par l'élève, l'échange entre les deux interlocuteurs dure environ une minute. En ce qui a trait aux objets d'enseignement ciblés par la séquence didactique (SD), ils se retrouvent aussi de manière équivalente dans les thèmes abordés dans les échanges autour de structures syntaxiques du texte. En effet, près de 11 SM (10,9 au prétest; 10,6 au posttest) par entretien en moyenne portent sur la P sub relative ou sur le PR.

Enfin, nous avons étiqueté les SM selon que la structure ou la graphie ciblées par la question étaient corrects ou erronés par rapport à la norme. Or, il appert ici aussi que les SM colligées au prétest et au posttest s'équivalent en ciblant des graphies ou structures correctes dans 4 cas sur 5 environ (78,8% au prétest; 80,0% au posttest).

La grille de codage (voir section 3.3.2 et annexe 27) comporte au total quatre grandes catégories de thème (par ex., « pronom relatif ») qui se subdivisent en 24 sous-catégories (par ex., « emploi du PR QUI »). Le tableau XVI donne un aperçu de la distribution des SM selon le thème abordé

et le temps, résultats calculés sur la base du nombre d'occurrences de SM d'un thème spécifique dans les EM divisé par le nombre total d'occurrences de SM.

Tableau XVI. Pourcentages de séquences métagraphiques au prétest et au posttest, selon le thème de la séquence métagraphique

Thèmes et nombre de catégories associées	Prétest (n=17; 272 SM)	Posttest (n=17; 251 SM)
Le pronom relatif (11)	56,6%	46,2%
La P sub relative (8)	11,0%	25,9%
Autres thèmes (4)	26,1%	21,5%
Processus d'écriture en regard de la consigne (1)	6,3%	6,4%

Avant d'entrer dans le vif du sujet, l'intervieweur demandait à l'élève comment s'était déroulée la rédaction de son texte et, plus spécifiquement, comment il avait composé avec la consigne de production de P sub relatives. Les SM de ce thème représentent une faible proportion du corpus (6,3% au prétest; 6,4% au posttest). Respectant la méthode adoptée (voir section 3.3.2), nous avons aussi inclus des questions, sur l'orthographe notamment, en vue de « distraire » l'élève de notre objet, ce qui explique la proportion de SM portant sur des thèmes « autres » (26,1% au prétest; 21,5% au posttest). Thème le plus fréquent, le pronom relatif est abordé dans plus de la moitié des SM au prétest (56,6%). Ainsi, de nombreuses SM ciblent l'emploi des différents types de PR (« Pourquoi as-tu écrit *dont* ici? »), mais aussi d'autres aspects tels que ses caractéristiques (« Peut-on enlever ce mot [PR]? Pourquoi? ») et sa graphie (« Comment as-tu fait pour écrire *auxquels* de cette manière? »). Le thème de la P sub relative, seulement dans le dixième des SM au prétest (11,0%), fonde plus du quart des SM au posttest (25,9%). Les questions initiant les SM ciblent ainsi moins souvent le pronom relatif introduisant la subordonnée au profit de la P sub relative comme unité. Ces résultats font écho à ceux relatifs au nombre de SM présentés au tableau XVI. Les variations dans la répartition des SM selon ces deux grands thèmes s'expliquent entre autres par la difficulté que nous avons eue à cibler la P sub relative en tant qu'unité syntaxique avant que l'enseignement de cette structure ait eu lieu, surtout suivant le principe selon lequel l'introduction de métalangage était réservée à l'élève. Lorsque dans des EM du posttest le terme linguistique de « (phrase) subordonnée relative » avait été employé par l'élève, nous avons pu questionner directement l'élève quant à sa conception de la subordonnée relative

(par ex. : « Pour toi, qu'est-ce qu'une subordonnée relative? »), ce qui a contribué à augmenter le nombre de SM portant sur la P sub relative au posttest comme le rapporte le tableau XVI. Notons enfin que malgré ces différences de répartition, la proportion totale de SM qui ciblent un thème de la SD (PR ou P sub rel) est comparable: 66,6% au prétest (56,6 + 11,0) et 72,1% au posttest (46,2 + 25,9).

Toujours dans le cadre du portrait général des EM et SM colligés, le tableau XVII présente les pourcentages de SM comportant l'usage de métalangage, c'est-à-dire l'utilisation d'un terme linguistique. Nous avons considéré comme termes linguistiques les étiquettes référant aux concepts travaillés pendant la séquence didactique, qu'elles soient liées aux catégories grammaticales (par ex., *nom*, *verbe*), aux groupes syntaxiques (par ex., *GN*, *GV*, *GPrép*), au processus d'enchâssement (par ex., *enchâsser*, *pronom relatif*, *P1—P2*) et aux outils d'analyse syntaxique (par ex., *P de base*, *manipulations syntaxiques*, *déplacement*, *remplacer*). De manière plus large, les étiquettes référant à des concepts de la grammaire actuelle (par ex., *coordination*, *subordonnée complétive*; Boivin et Pinsonneault, 2008) ont également été identifiées comme des termes linguistiques¹⁰⁸. Le codage des SM sur le plan du métalangage s'est fait d'une part en attribuant un code à chaque terme linguistique, et d'autre part, en déterminant l'exactitude de l'association entre le terme employé et l'exemple auquel il réfère. Par exemple, le terme « subordonnée relative » employé pour référer à un exemple du PR « dont » est considéré comme un emploi erroné. Il est à noter que chacun des pourcentages présentés constitue la moyenne du nombre de SM comportant un terme linguistique. Ainsi, bien que certaines SM comportent en réalité plusieurs termes linguistiques, et parfois au sein d'une même SM, des utilisations correctes et erronées de ces termes, le calcul des pourcentages a entraîné la répartition des termes linguistiques sur l'ensemble des SM.

¹⁰⁸ Employés pour référer à des concepts précis, certains termes tout de même connus et génériques, comme celui de « phrase » n'ont pas été considérés comme du métalangage.

Tableau XVII. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant un terme linguistique au prétest et au posttest, selon la catégorie d'emploi

Catégories d'emploi	Prétest (<i>n</i> =17; 272 SM)	Posttest (<i>n</i> =17; 251 SM)
SM avec terme linguistique correct	14,5%	36,2%
SM avec terme linguistique erroné	5,1%	11,9%
SM avec terme linguistique (total)	19,6%	48,1%
SM sans terme linguistique	80,4%	51,9%

Au prétest, moins d'une SM sur 5 (19,6%) comporte le recours à un terme de métalangage. Le métalangage utilisé est correct 3 fois sur 4 (14,5/19,6), et donc erroné une fois sur 4. Au posttest, on retrouve le recours à un terme linguistique dans une SM sur 2 en moyenne (48,1%), un pourcentage de SM avec terme linguistique deux fois et demi supérieur à celui du prétest. Le métalangage employé est correct dans les trois quarts des occurrences (36,2/48,1), ce qui décrit des proportions emploi correct - emploi erroné stables par rapport au prétest. Nous avons réalisé des tests non paramétriques¹⁰⁹, soit des tests Wilcoxon pour échantillons liés, tests qui ont révélé que l'augmentation du pourcentage de SM avec terme linguistique correct est fortement significative ($p \leq 0,001$). Aussi, les tests ont montré que l'augmentation du pourcentage de SM avec terme linguistique (correct ou erroné) est également fortement significative ($p \leq 0,001$).

5.2 Évolution des explications concernant l'emploi du pronom relatif

Le portrait général dressé à la section précédente a permis de mettre en lumière certaines évolutions, concernant le recours au métalangage (tableau XVII), mais également des constantes, telle que la durée moyenne des SM (tableau XV) et le pourcentage de SM ciblant un thème de la séquence didactique (tableau XV). Ces constantes nous permettent donc d'asseoir les comparaisons qui nous intéressent en regard des explications fournies pour certaines structures de relatives produites dans les textes. Notons que nous nous concentrerons ici sur les explications des élèves concernant l'emploi du pronom relatif (PR), principalement en raison de la proportion

¹⁰⁹ L'augmentation du pourcentage global de SM avec terme linguistique nous apparaissant importante mais la distribution étant anormale au prétest (aplatissement > 4) en lien avec les critères établis plus tôt (i.e. coefficients d'asymétrie et d'aplatissement $\leq 2,0$; voir le chapitre 4, section 4.2.1).

plus élevée de SM colligées sur ce thème (56,6% au prétest; 46,2% au posttest) que sur le thème de la P sub relative (11,0% au prétest; 25,9% au posttest; voir tableau XVI). L'évolution des explications portant sur l'emploi du PR nous apparaît par ailleurs particulièrement intéressante vu la proportion importante des erreurs syntaxiques de relatives y ayant trait, tel que documenté au chapitre 4 (section 4.2).

Dans cette nouvelle section (5.2), nous nous pencherons sur les explications verbalisées selon l'emploi respectif des PR QUI, QUE, OÙ, DONT et prép+LEQUEL¹¹⁰ aux prétest et posttest. La figure 11 et la synthèse qui la suit visent enfin à fournir une vue d'ensemble des évolutions observées en ce qui a trait aux arguments et critères que fournissent les élèves pour expliquer l'emploi du PR.

En vue de décrire les critères utilisés pour l'emploi du PR, nous avons procédé au codage de toutes les SM portant sur le thème de l'emploi du PR selon six sous-catégories (QUI, QUE, DONT, OÙ, DONT, prép+LEQUEL, prép+QUI/QUOI), puis avons apposé des codes dits « catégories d'explication » (CE) décrivant les critères utilisés pour expliquer l'emploi du PR en question. Notre grille de codage prévoit six catégories d'explications : syntaxe, sémantique, jugement grammatical, orthographe grammaticale, autres explications, absence d'explication (voir annexe 27). Ces catégories regroupent éventuellement des sous-catégories que nous décrivons brièvement ici. La catégorie des explications syntaxiques regroupe neuf sous-catégories, dont celles du contexte syntaxique, de la P complexe et du groupe remplacé. Les explications sémantiques comportent essentiellement les critères liés aux propriétés relatives au sens du mot ou de la phrase. Organisées en trois sous-catégories, les explications basées sur l'orthographe grammaticale peuvent correspondre au recours à des propriétés morphosyntaxiques. Les explications basées sur le jugement grammatical forment une seule catégorie. La catégorie des explications dites « autres » regroupe huit sous-catégories, dont celles du recours à un outil, au jugement esthétique ou au registre de langue. La sixième et dernière catégorie d'explications consiste en fait en l'absence d'explication, qui s'observe lorsque l'élève ne fournit pas d'explication pour le choix du PR, déclarant par exemple « je ne sais pas ».

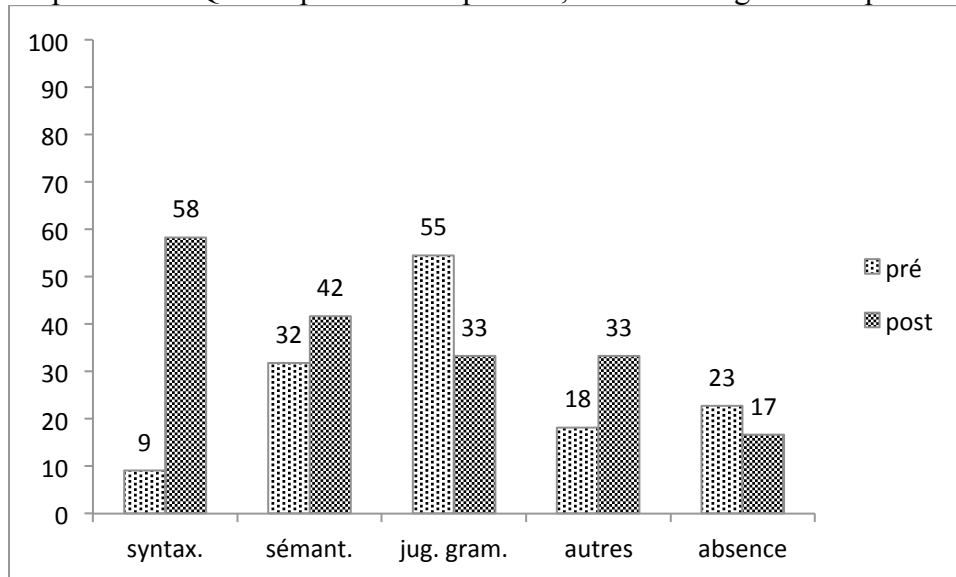
¹¹⁰ Nous ne sommes pas en mesure de décrire des résultats pour le PR prép+QUI/QUOI étant donné qu'une seule SM a été colligée pour ce PR.

Quelques remarques importantes. D'abord, notons que les codes CE ne sont pas mutuellement exclusifs mais peuvent s'additionner: par exemple, un élève peut s'appuyer à la fois sur des explications de catégorie syntaxique et sémantique pour expliquer un emploi. Il n'y a en fait que la catégorie « absence d'explication » qui n'admette pas de codage multiple. Enfin, précisons ce qui est entendu par « explication ». Nous définissons une explication comme un argument ou une raison donnés pour justifier un emploi orthographique ou syntaxique. Généralement fournie en réponse à une question en « Pourquoi? », une explication commence ou pourrait commencer par le connecteur « Parce que » (Adam, 2011).

Avant de procéder à la présentation des résultats, précisons enfin que les SM présentées en guise d'exemples ont été choisies sur la base de deux critères. D'abord, elles devaient permettre d'illustrer clairement le ou la catégorie d'explications majoritairement ciblée pour leur emploi. Ensuite, les SM devaient permettre de refléter la diversité des élèves rencontrés, par exemple quant au niveau en écriture (fort, moyen, faible) et au parcours scolaire (régulier ou avec redoublement). Ainsi, nous entendrons, au fil des extraits de cette section, huit élèves différents expliquer leur emploi de PR.

D'abord, sur quelles catégories d'explication les élèves s'appuient-ils pour l'emploi du QUI? La figure 6 en dresse un portrait pour les 22 SM du prétest et les 12 SM du posttest portant sur ce PR. Rappelons qu'une même SM peut comprendre souvent plusieurs codes CE différents (à l'exception du code « absence d'explication »).

Figure 6. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR QUI au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



Au prétest, présent dans 55% des SM portant sur l'emploi de QUI, la catégorie d'explications la plus souvent invoquée est le jugement grammatical. Considéré comme de niveau faible en écriture et ayant doublé une année scolaire, Bruno¹¹¹ illustre bien ici le recours au jugement de grammaticalité pour l'emploi de ce PR.

Extrait 1

P: « Dernièrement, j'ai lu (partiellement) une biographie écrite par Stéphane Koechlin *qui* s'intitule «Michael Jackson - La chute de l'ange» de l'édition l'Archipel.»

I-1: Y a un «qui». Ok. Donc, est-ce que t'as, ben comme tu dis t'as pas hésité à choisir ce mot-là [QUI]

E-1 : Non c'est ça [...]

I-2 : Est-ce que t'aurais pu avoir «Dernièrement, j'ai lu (partiellement) une biographie écrite par Stéphane Koechlin *QUE* s'intitule «Michael Jackson - La chute de l'ange» de l'édition l'Archipel.» Est-ce que c'est pareil si j'utilise un «que» à la place du «qui» ?

E-2 : **Ben moi je trouve que ça va mieux avec «qui», c'est pour ça que je l'ai écrit. [CE jugement gram.]** Pis si on m'avait dit de l'écrire avec un «que», je l'aurais écrit, «que s'intitule»

I-3 : Ok donc t'aurais pu mettre un «que» à la place

E-3 : **Ouais, ben si le prof m'aurait dit que ça se dit mieux comme ça, moi je l'aurais écrit avec un «que» [CE autre autorité]**

I-4 : Ok donc tu te serais fié au prof

E-4 : oui

¹¹¹ Les prénoms ont été modifiés.

Hormis le recours au jugement grammatical caractéristique des SM sur QUI du prétest, cette SM est également intéressante de par l'incertitude que l'élève (E) affirme à l'intervieweur (I) par rapport à son jugement (E-2 ; E-3). Recourant ultimement à l'autorité de l'enseignant pour appuyer son choix, l'élève exprime une certaine forme d'insécurité linguistique observée chez plusieurs élèves, souvent dits « faibles », par rapport à leurs constructions syntaxiques, insécurité qui s'est souvent traduite ailleurs par des absences d'explication (« je ne sais pas »).

Au posttest, ce sont les critères syntaxiques qui se retrouvent le plus souvent dans les SM portant sur l'emploi du PR QUI (58%), critères qui étaient les moins souvent utilisés dans les explications du prétest (9%). Par exemple, Antonin, un élève considéré comme de niveau moyen en écriture, explique son emploi de QUI en s'appuyant principalement sur trois critères syntaxiques (P complexe, groupe remplacé, contexte).

Extrait 2

P: «Je me réveillit avec un mal de tête intense *qui* me donnait envie de gémire.»

I-1 : Alors ici t'as utilisé un «qui». Pourquoi?

E-1 : parce que y'avait juste ça qui marchait. Pis **c'était pour relier deux phrases [CE SYNT P complexe]**. «Je me réveillit avec un mal de tête intense» «ce mal de tête intense me donnait envie de gémire», ça c'était les deux phrases. **Faque ça, «le mal de tête intense», je l'ai remplacé par «qui» [CE SYNT groupe remplacé]**

I-2 : Ok

E-2 : Pis ça m'a donné cette phrase-là

[...]

I-3 : Pis t'aurais pas pu mettre autre chose qu'un «qui», t'aurais pas pu mettre «que» ou «dont»

E-3 : Non, «un mal de tête intense que me donnait», non

I-4 : Sais-tu pourquoi on peut pas ?

E-4 : **Premièrement ça a pas de sens [CE SEM propriétés¹¹²]**, je vais vous dire, ni à l'écrit mais le «dont», le «qui» c'est lorsque le pronom, lorsque le même mot qui se répète dans les deux phrases

¹¹² Ici, bien que la réponse de l'élève « ça n'a pas de sens », puisse être interprétée comme le québécoisisme équivalent à «ça ne se dit pas », il nous est apparu que l'élève a bel et bien du mal à extraire le *sens* de l'énoncé, et qu'il porte davantage un jugement d'acceptabilité qu'un jugement de grammaticalité. Aussi, tel qu'établi plus tôt (section 2.2.3, note de bas de page), le jugement de grammaticalité est à distinguer du jugement d'acceptabilité, plus englobant : *Le jugement de grammaticalité est en fait une composante du jugement d'acceptabilité qui est porté sur un énoncé en regard de facteurs grammaticaux (jugement grammatical) mais également sémantiques et stylistiques entre autres.* (Gombert, 1990: 70).

I-5 : Oui

E-5 : C'est le GN, le sujet là, le sujet du GN. **Et qu'il y a pas d'adverbe devant [CE SYNT contexte]**

I-6 : de verbe

E-6 : De verbe ou d'adverbe, ouais

I-7 : Donc tu dis que le «qui» c'est le sujet faque il reprend

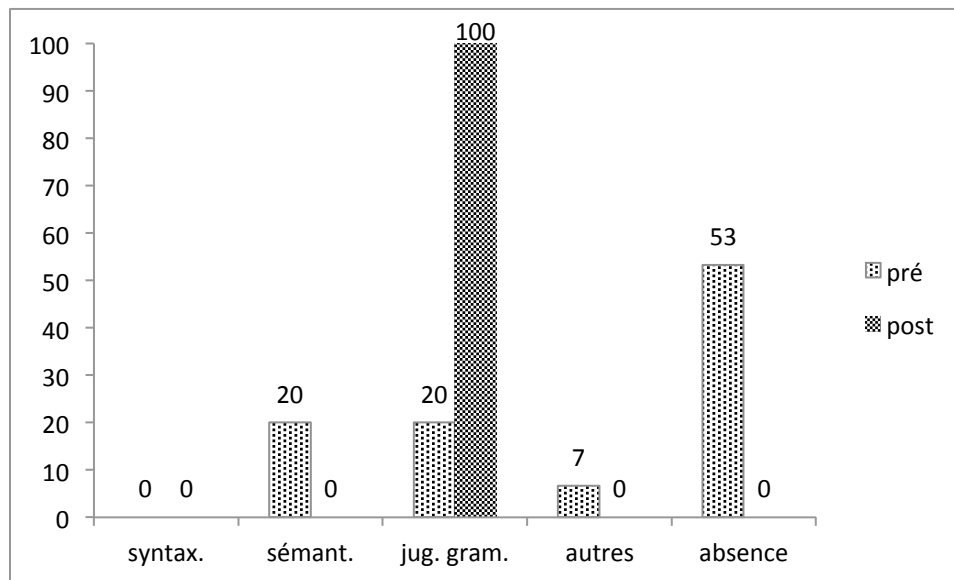
E-7 : Il reprend «mal de tête intense», ouais

(post_3b_12_M_f_MO)

L'extrait 2 illustre également le recours à un critère sémantique (E-4), mais qui est employé en troisième lieu, après la mention de raisons syntaxiques à l'emploi de QUI (E-1). Cette SM illustre également bien l'évolution des connaissances sur la P sub relative dont il sera question plus avant (section 5.3), alors que l'élève, se fondant sur le rôle de subordonnant de QUI dans la phrase complexe, reconstruit correctement les deux P de base (E-1) (voir le tableau XVIII).

Poursuivons notre analyse en observant à la figure 7 les pourcentages d'explications fournies pour l'emploi de QUE aux deux temps selon la catégorie d'explications.

Figure 7. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR QUE au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



Les résultats à la figure 7 sont frappants sur différents plans. D'abord, au prétest (15 SM), on observe une forte proportion d'absence d'explication (53%), une catégorie mutuellement exclusive avec les autres. Ainsi, dans la majorité des interactions visant l'emploi du PR QUE, les élèves sont à court d'explication, répondant tantôt « je ne sais pas » (pre_3a_03_M_f_FO), tantôt

« aucune idée » (pre_3a_01_F_n_FO), tantôt que « c'est venu naturellement » (pre_3b_15_M_f_MO).

Au posttest, les explications fournies sont d'une seule et même catégorie, elles s'appuient toutes sur le jugement grammatical (100%), et uniquement sur cette catégorie d'explications. S'entretenant pour une deuxième fois avec une collaboratrice à la recherche, David, élève de niveau moyen en écriture, se fonde comme ses collègues sur son jugement de grammaticalité pour expliquer son emploi de QUE.

Extrait 3

P : «C'est une course importante *que* je dois gagner. »

I-1 : Pourquoi «que» [...]?

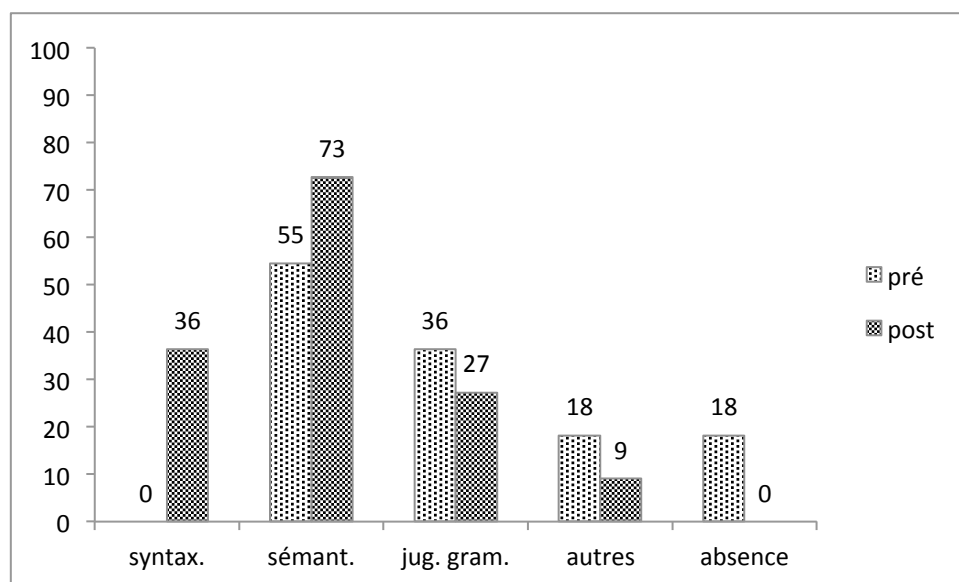
E-1: Ben **parce que le «que» dans le fond c'est le mot qui fittait le mieux avec la situation là [...], le «que» ça rentre vraiment parfait**

(post_3a_11_M_f_MO)

Bien que nous n'ayons colligé que 6 SM portant sur QUE au posttest, il est surprenant de constater qu'à aucun moment, les élèves n'ont recouru à des critères syntaxiques, tels que le groupe remplacé par le PR ou sa fonction syntaxique, pourtant pertinents ici. Nous tenterons de comprendre ces résultats plus avant, dans la synthèse de la section à la suite de la figure 11.

Ensuite, sur des explications de quelles catégories les élèves disent-ils se fonder pour l'emploi du PR OÙ?

Figure 8. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR OÙ au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



Au prétest, les explications pour OÙ (11 SM) se basent le plus souvent le critère sémantique (55%), et dans une moins large mesure sur le jugement de grammaticalité (36%). Élève dit « moyen » en écriture, Thomas s'appuie dans son EM du prétest sur le fameux critère sémantique pour l'emploi du OÙ.

Extrait 4

P : «Les actions posés, les sentiments ressentis, les situations des personnages, leur statuts sont en parfait accord avec les ressentiments d'un humain et à l'époque où cela se passe.»

I-1 : [...] dans cette phrase-là, je vois aussi que t'as un «où» «o-u» avec un accent. Pis «où» ça fait partie de tes mots [à utiliser selon la consigne].

E-1 : Ah ouais ?

I-2 : Tu le savais pas ?

E-2 : J'en étais vraiment pas sûr. Dans ma tête, **c'était le «où» avec l'accent grave qui désignait une place où tu étais vraiment.** De ce que je me rappelais, peut-être que je me suis trompé, mais c'est vraiment la réflexion que j'ai eue pour mettre l'accent grave.

I-3 : Une place tu me dis ? Une place

E-3 : ou un temps [...].

I-4 : Donc tu me dis un lieu ou un temps. **Pis ici ça se rapporterait à quoi ?**

E-4 : à «l'époque »

(pre_3b_15_M_f_MO)

Établissant implicitement une distinction orthographique d'avec la conjonction « ou » (E-2), l'élève manifeste de manière intéressante une conception sémantique qui nous apparaît répandue

chez des élèves, celle du « OÙ pour un lieu ou un temps ». Dans la SM suivant celle de l'extrait 4 d'ailleurs, l'élève établira explicitement cette distinction, disant que le « OU pas d'accent [...] ça représente un lien entre tu désignes quelque chose ou une autre chose » (pre_3b_15_M_f_MO). Le recours à la sémantique d'une forme en comparaison avec la sémantique d'une autre rappellera à certains l'enseignement des « homophones » autrefois répandu dans les classes.

Au posttest (11 SM), l'explication sémantique, toujours la plus utilisée, est en hausse (73%). Cette hausse des explications présentant un critère sémantique est ici combinée à une hausse du critère syntaxique, passant de 0% à 36% d'utilisation. Dans l'extrait 5, Helena, une élève forte en écriture, explique son emploi de OÙ en combinant des critères syntaxiques et sémantiques.

Extrait 5

P : «Je roule sur la rue richelieu où il n'y pas de trafique.»

I-1 : [...] est-ce que en utilisant «où» t'as pensé à d'autres possibilités ?

E-1 : non en fait la phrase m'est venue comme ça là, j'étais en train de trouver le nom de la rue, après je l'ai écrit, **je me suis dit «faudrait pas qu'y ait du trafic sur la rue», parce que dans mon plan que j'avais fait il fallait qu'y ait seulement la voiture et le camion pour qu'il y ait la collision [CE SÉM propriétés]**

I-2 : pis le «où» tu me disais [plus tôt dans l'entretien] que c'est le mot qui remplace quelque chose, est-ce que tu peux me dire ce qu'il remplace ?

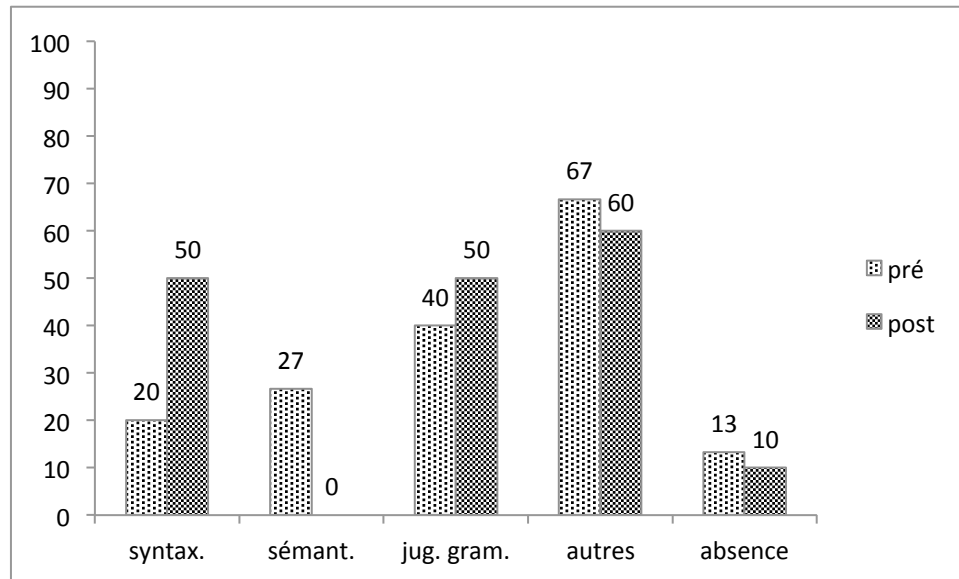
E-2 : normalement la phrase subordonnée relative pis la première phrase y a le mot «**la rue richelieu**» qui se répète là, «**je roule sur la rue richelieu**» «**y a pas de trafic sur la rue richelieu**», je l'ai remplacé par «où» [CE SYNT groupe remplacé] pour que ça donne une grande phrase [CE SYNT P complexe]

(post_3a_01_F_n_FO)

Ici, la catégorie des propriétés sémantiques en E-1 est exprimée non pas en se basant sur le sens spécifique du mot OÙ, mais plutôt sur le sens à véhiculer dans la phrase du texte, tel que souhaité par la jeune auteure. Elle semble donc exprimer une utilisation volontaire et consciente de la P sub relative en OÙ pour étoffer sa description en y ajoutant une information supplémentaire. Puis, le recours aux critères syntaxiques utilisés plus loin (E-2) et la manière dont cela est fait traduisent encore ici une conscience métalinguistique sûre à l'égard de l'usage du OÙ. Dans la perspective de résultats à venir (section 5.3), les connaissances déclarées de l'élève sur la mécanique de la P sub relative à l'extrait 5 lui permettent au posttest de reconstruire P1 et P2 correctement (E-2), et d'identifier de manière partiellement correcte le groupe remplacé par OÙ (E-2 : «la rue richelieu» vs « sur la rue Richelieu »).

Qu'en est-il des explications fournies pour l'emploi de DONT dans les 15 SM du prétest et les 10 SM du posttest colligés?

Figure 9. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR DONT au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



Au prétest, ce sont les catégories d'explications dites « autres » qui servent le plus souvent à justifier l'emploi du PR DONT en contexte d'EM (67%), suivies par la catégorie du jugement grammatical (40%). Considérée comme forte en écriture par son enseignante, Carolane recourt au jugement esthétique pour expliquer son emploi.

Extrait 6

P: «Quatrièmement j'ai aimé la façons *dont* le texte était écrit (...). »

I-1 : Ok. [...] Est-ce qu'on pourrait dire «j'ai aimé la façon QUE le texte»

E-1 : «que» oui, «que le texte était écrit»

I-2 : On pourrait ? Comment t'as fait pour choisir «dont» et pas «que» ? As-tu pensé à cette option-là ?

E-2 : Ben je trouvais que ça faisait plus beau «dont» [CE AUTRES jgt esthétique].

I-3 : Tu mettrais pas «que». Pis est-ce que un ou l'autre c'est vraiment pareil ou... ?

E-3 : Ben c'est pareil, mais on dirait que «dont», ça frappe plus, je sais pas.

(pre_3c_09_F_f_FO)

Sans s'appuyer elle-même sur le jugement grammatical pour son explication, elle émet de manière sollicitée un jugement grammatical erroné (E-3) qui est parlant dans le contexte de notre étude. En effet, l'élève juge que DONT, bien employé dans sa phrase, pourrait être remplacé par

QUE sans problème (E-1), mais que le premier produit un effet esthétique particulier. Au chapitre 4 (section 4.1.3. *Emploi erroné du PR DONT*), nous avons, sur la base de travaux en linguistique (e.g. Tellier et Valois, 2006), évoqué le « prestige » associé à DONT. DONT serait ainsi envisagé comme la version standard du QUE, PR plutôt associé à la langue familière. L'explication de Carolane basée sur le jugement esthétique fait, à notre avis, écho à cette conception du DONT.

La figure 9 montre, pour le posttest, un recours toujours très fréquent aux explications autres (60%) telles que le jugement esthétique et le registre de langue, et également au jugement grammatical (50% des SM). Toutefois, on observe une hausse du recours aux critères syntaxiques (50% des SM vs 20% au prétest). Antonin, rencontré plus tôt (voir extrait 2), a ici recours au critère du groupe remplacé pour expliquer son emploi du DONT.

Extrait 7

P : «Je senti que les chaine *dont* j'étais prisonier était rugueuse donc roullier.»

I-1 : Super. Donc t'as mis «dont» «d-o-n-t», «chaine dont j'étais prisonier» Pis un peu plus loin je vois «donc» dans la même phrase. T'sais, c'est deux mots qui se ressemblent. Quand j'ai lu, ça m'a frappée. Comment tu fais pour choisir l'un ou l'autre ?

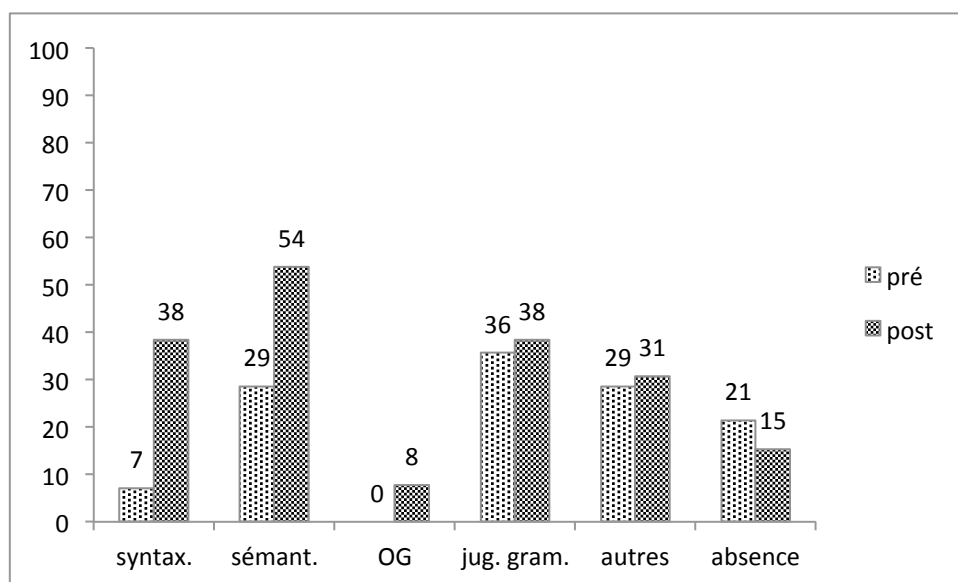
E-1 : Ben le «dont», c'était l'un des nombreux pronoms relatifs qu'on a appris, alors que «donc», on l'a vu nulle part. «donc» je l'utilise pour comme continuer une phrase, donner plus de consistance. Comme, rajouter des détails au reste de la phrase, alors c'était justement pour les rattacher ensemble. **Le «dont» c'était pour «les chaines», avec un «s» que j'ai oublié. C'était supposé le représenter, le changer [CE SYNT groupe remplacé].**

(post_3b_12_M_f_MO)

Rappelant en préambule la comparaison « où – ou » observée plus tôt (Extrait 4), l'élève formule son explication syntaxique en s'exprimant dans des termes qui correspondent, pour l'identification de la catégorie grammaticale, au métalangage de référence (« pronoms relatifs»), mais pour la manipulation syntaxique, à des synonymes plus approximatifs (« le changer » au lieu de « le remplacer »). Le groupe remplacé, principal critère pour appuyer l'explication, est identifié de manière partiellement correcte alors que la préposition, comme à l'extrait 5 sur le OÙ, est omise.

Pour terminer la première section de notre analyse des explications verbalisées pour l'emploi des PR, penchons-nous sur prép+LEQUEL, dont la figure 10 présente les pourcentages moyens selon la catégorie et le temps.

Figure 10. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du PR prép+LEQUEL au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



Au prétest, 36% des 14 SM colligées présentent un recours au jugement grammatical, la CE la plus fréquente à ce moment. On observe ensuite une présence relativement importante des explications sémantiques (29%) et autres (29%). C'est cette dernière catégorie d'explications qu'il nous apparaît pertinent d'illustrer ici. Ayant redoublé une année scolaire, Magalie, considérée comme de niveau moyen en écriture, se fonde sur la consigne d'écriture qui comprend des phrases données en exemple pour expliquer l'emploi de prép+LEQUEL.

Extrait 8

P : «Les lecteurs *auxquels* s'adresse ce roman est à tout les gens à qui cela leurs interesse les histoires vraies.»

I-1 : Peut-être encore une petite minute pour te questionner sur le «auxquels». J'aimerais que tu me dises comment tu la trouves, cette phrase-là ?

E-1 : Hum... Elle est quand même bien structurée. **Genre, je trouvais que ça ressemble à ça «auxquels s'adresse ce bouquin»** [l'exemple de la consigne] [CE AUTRES outil].

I-2 : Hum hum. **T'as-tu calqué un petit peu le [l'exemple]...?**

E-2 : **ouais** (rires)

(pre_3c_12_F_f_MO)

Questionnée sur l'emploi de « auxquels », et plus largement sur la structure de la phrase complexe qui comporte certains problèmes¹¹³, l'élève explique que la construction en « auxquels » est adéquate parce que ressemblant à celui proposé en exemple dans la consigne (« Les lecteurs *auxquels* s'adresse ce bouquin »). Catégorisé comme un CE « autres », le recours à l'outil de la consigne, en particulier pour l'emploi de « auxquels », nous ramène évidemment aux données présentées au chapitre 4 concernant les calques. On apprendait en effet au tableau VII que plus du tiers (17/48) des occurrences de PR prép+LEQUEL dans les textes du prétest sont des calques selon les critères établis. Pas surprenant donc que près du tiers des SM portant sur ce PR au prétest (29%) s'appuie au moins en partie sur une catégorie d'explications autre telle que l'outil.

Au posttest, les SM colligées pour l'emploi de prép+LEQUEL (13) présentent pour la première fois le recours à une explication fondée sur l'orthographe grammaticale (8%), ce PR était le seul soumis au phénomène d'accord. Cependant, ce sont des explications des catégories sémantiques (54%), syntaxiques (38%) et du jugement grammatical (38%), toutes en hausse, qui sont le plus fréquemment invoquées.

Identifié comme de niveau faible en écriture, Alfonso recourt à des critères syntaxique et sémantique pour expliquer son emploi de « auquel ».

Extrait 9

P : «L'un d'eux me demande; «qu'est que tu fais ici? T'es dans un côté de la cité *auquel* tu n'appartiens pas. » »

I-1 : Oui. Là c'est le «auquel» qui m'intéresse. Je me demandais comment t'avais fait pour le choisir ?

E-1: **C'est pour encore une fois éviter de dire «cité» encore une fois. [CE SYNT groupe remplacé].** «un côté de la cité – point- à ce côté de la cité tu n'appartiens pas». Encore une fois c'est trop pour rien, **«Auquel» ça désigne quelque chose [CE SÉM propriétés] autant que ça remplace «la cité» [CE SYNT groupe remplacé - *idem*].**

(post_3a_06_M_n_FA)

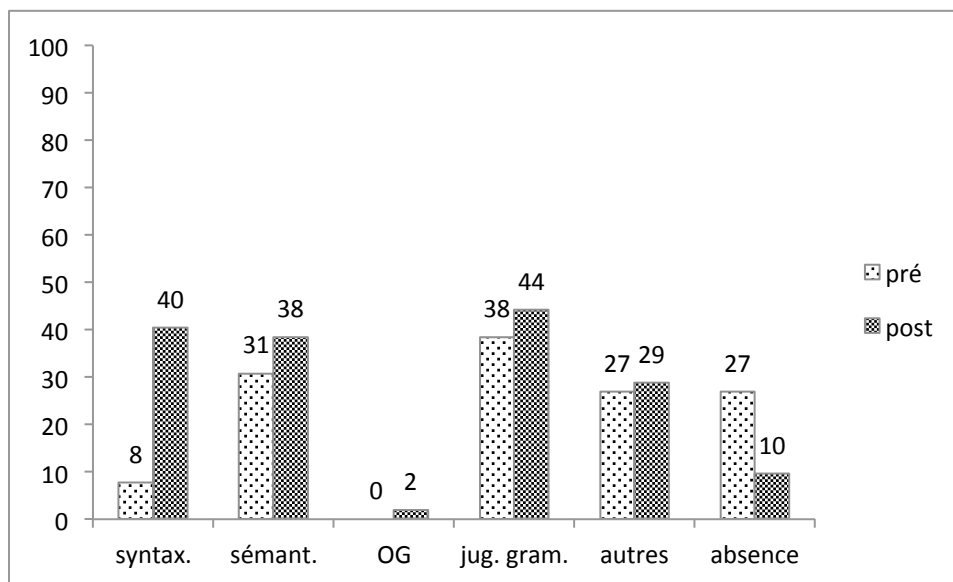
Comme d'autres SM du posttest présentées, cet extrait montre bien à quel point les explications de différentes catégories et des affirmations spécifiques se combinent pour produire des

¹¹³ Au chapitre 4, la P sub relative « à qui cela leurs interesse les histoires vraies » est rapportée pour illustrer l'erreur d'emploi du PR prép+QUI/QUOI et est également identifiée comme comportant un problème de résomptivité (voir section 4.1.6 *Emploi erroné du PR prép+QUI/QUOI*)

explications globales plus élaborées. Notons ici aussi le choix du verbe « désigner », codé comme manifestant un critère sémantique, et celui du verbe « remplacer », manifestant le recours au critère syntaxique et codé comme emploi de terme linguistique. Sur le plan des connaissances manifestées à travers des affirmations spécifiques (voir tableau XVIII), l'élève reconstruit adéquatement la P de base, mais n'identifie que de manière partiellement correcte le groupe remplacé par « auquel », ne conservant, tel que vu précédemment (extrait 5 sur OÙ; extrait 7 sur DONT), qu'un déterminant et le nom terme commun à P1 et P2 (« la cité »).

À la suite des figures 6 à 10 présentant ces résultats pour chacun des PR, la figure 11 décrit le recours aux différentes catégories d'explication pour les 78 et 52 SM sur l'emploi de tous les PR confondus colligés respectivement au prétest et au posttest.

Figure 11. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi du pronom relatif (tous types) au prétest et au posttest, selon la catégorie d'explications



En guise de synthèse à la section 5.2, nous nous proposons de commenter le portrait global des catégories d'explications invoquées pour l'emploi du PR tel que fourni par la figure 11, tout en rappelant quelques résultats issus des figures et extraits ayant permis de décrire le profil respectif de chacun des PR en regard de ces explications. Ceci permettra d'établir des comparaisons entre les PR en regard de la catégorie d'explications, et de révéler au passage quelques résultats complémentaires quant à l'utilisation relative des sous-catégories d'explications.

En premier lieu, on peut observer à la figure 11 combien le recours à l'**explication syntaxique** pour expliquer l'emploi du PR est rare au prétest. De toutes les catégories d'explication utilisées

à ce temps, celle syntaxique est la moins fréquente parmi celles utilisées avec 8% d'occurrence. À la suite de la SD, ce pourcentage quintuple. Passant à 40%, le pourcentage de SM comportant une explication syntaxique est, après celle du jugement grammatical, la catégorie d'explications la plus utilisée. La forte augmentation générale du recours à l'explication de catégorie syntaxique pour justifier l'emploi du PR repose sur des hausses par PR quasi systématiques. En effet, 4 des 5 PR pour lesquels nous avons colligé des explications, soit QUI (fig. 6), OÙ (fig. 8), DONT (fig. 9) et prép+LEQUEL (fig. 10) présentent une hausse du recours aux critères syntaxiques. Alors que l'emploi du PR DONT est celui qui s'appuie le plus souvent sur une explication syntaxique au prétest (20,0%), l'emploi de 2 des 5 PR, QUE (fig. 7) et OÙ, n'est en aucun cas expliqué par la syntaxe au prétest. Au posttest, le recours à cette catégorie d'explications se fait dans au moins une SM sur 3 pour OÙ (36%, fig. 8) et prép+LEQUEL (38%; fig. 10), et dans une SM sur 2 pour DONT (50%; fig. 9) et QUI (58%; fig. 6). Toutefois, dans aucune des 6 SM colligées sur l'emploi de QUE au posttest ne retrouvera-t-on la mention d'un critère syntaxique.

En plus d'une évolution en termes de fréquence quasi généralisée en cohérence avec l'approche syntaxique mise de l'avant pendant la SD, on observe un changement du côté de la catégorie spécifique (ou sous-catégorie) d'explication syntaxique utilisée. Au prétest, la majorité des explications syntaxiques (4/6; 66,7%) s'appuient sur le contexte syntaxique¹¹⁴. Au posttest, c'est sur le critère du groupe remplacé que se fondent le plus grand nombre d'explications syntaxiques (9/21; 42,9%), tel qu'illustré pour les PR QUI (extrait 2), OÙ (extrait 5), DONT (extrait 7) et prép+LEQUEL (extrait 9). Le critère de la P complexe est également employé à plusieurs reprises (5/21; 23,8%) tel qu'illustré précédemment pour le PR QUI (extrait 2). Notons que nous n'avons relevé aucun cas de recours explicite à la P de base pour expliquer l'emploi du PR, mais que sa mise en œuvre concrète par la reconstruction de P1 et P2, documentée par le biais des affirmations spécifiques, est plus souvent effectuée et exacte (voir tableau XVIII). Bien que les pourcentages d'explications de catégorie syntaxique par SM soient en augmentation, il est à noter

¹¹⁴ Exemple :

P : «C'est l'histoire d'une fillette de 10 ans *qui* subit un enlèvement de 3096 jours. »

E-1 : Ben je me suis demandé la question, mais genre, je sais pas si ça se disait, un verbe qui subit. **Genre dire «qui» pis qu'il y a un verbe après.** Je trouvais que ça se disait.

pre_3c_12_F_f_MO (16995, 19189)

que le nombre d'élèves différents qui recourent à cette catégorie d'explications demeure limité. En effet, l'explication syntaxique est fournie par 6 élèves sur 17 (35,3%) au prétest, et par seulement 8 des 17 élèves (47,1%) au posttest. Aussi, les tests réalisés sur les pourcentages individuels de CE SYNT par SM portant sur l'emploi du PR, des tests non paramétriques (Wilcoxon pour échantillons liés) vu l'anormalité de la distribution du prétest (asym. > 2,0), n'ont pas montré de différence significative entre le prétest et le posttest.

En ce qui a trait à la catégorie d'**explications sémantiques**, on la retrouve pour justifier l'emploi du PR dans près d'une SM sur 3 au prétest (31%, fig. 11), ce qui la place en 2^e position sur le plan de la fréquence au prétest. Avec 38% de SM, le recours à la catégorie sémantique est en légère hausse au posttest, mais se classe au 3^e rang des plus fréquentes, derrière celle du jugement grammatical et celle syntaxique. Au prétest, l'emploi de tous les PR s'appuie sur une explication de catégorie sémantique dans une proportion d'au moins 1 SM sur 5 (20%, QUE, fig. 7). C'est l'emploi du PR OÙ qui est le plus souvent expliqué en se servant d'arguments sémantiques (55%, fig. 8). Par exemple, plusieurs élèves tels que Thomas (extrait 4) mentionnent que le OÙ de leur phrase correspond à un lieu (« une place ») ou un temps. Or, bien que cette catégorie de d'explication soit pertinente pour le OÙ, tel qu'enseigné pendant la SD (voir tableau I, section 2.2), elle est mise de l'avant dans des SM portant sur des PR dont l'emploi n'est pas lié à des caractéristiques sémantiques. Par ailleurs, le recours à l'explication sémantique se manifeste souvent par l'établissement d'un lien jugé sémantique avec l'antécédent du PR (« [le QUI] *ça parle de la petite fillette* », pre_3c_12_F_f_MO; « *auxquels ben ça veut genre dire à qui s'adresse ce bouquin* », pre_3b_04_F_f_FO). Répandu parmi les élèves rencontrés, le recours à l'explication sémantique s'observe une fois ou plus chez 13 des 17 élèves au prétest (76,5%).

Au posttest, OÙ demeure le PR dont l'emploi, en hausse, est proportionnellement le plus souvent expliqué en se fondant sur une explication sémantique (73%, fig. 8). Alors qu'on observe aussi une hausse du recours à l'explication sémantique pour les PR QUI (42%, fig. 6) et prép+LEQUEL (54%, fig. 10), les explications liées à l'usage des PR QUE et DONT ne comportent plus aucun recours à la sémantique (respectivement 0%; fig. 7 et 9). Le nombre d'élèves différents qui donnent des explications sémantiques pour l'emploi du PR est en légère baisse (11/17; 64,7%). Des élèves continuent d'établir des liens à caractère sémantique avec l'antécédent, mais le font plus souvent en s'appuyant aussi sur un critère syntaxique, comme c'est le cas de Helena (extrait 5) et d'Alfonse (extrait 9).

En ce qui a trait à la catégorie d'**explications fondées sur l'orthographe grammaticale** (OG), son recours pour justifier l'emploi du PR dans une structure observable est tout à fait marginal à la lumière de la figure 11. Catégorie absente des explications fournies au prétest, l'orthographe grammaticale est invoquée dans une SM du posttest pour expliquer l'emploi de prép+LEQUEL (fig. 9), seul PR soumis au phénomène d'accord.

Pour ce qui est de l'**explication fondée sur le jugement grammatical** maintenant, il s'agit de l'explication la plus utilisée tant au prétest qu'au posttest; les élèves y recourent dans 38% de leurs explications au prétest et dans 44% au posttest (fig. 11). Au prétest, alors que le jugement grammatical est invoqué dans au moins une SM portant sur l'emploi du PR sur 5 (20%, QUE, fig. 7), c'est pour l'emploi de QUI que le jugement grammatical sert le plus souvent d'explication (55%, fig. 6). Le jugement de grammaticalité est souvent évoqué spontanément, comme le fait David pour l'emploi de QUE à l'extrait 3, mais découle aussi à l'occasion de la sous-question de l'intervieweur proposant une autre solution (« Est-ce que c'est pareil si j'utilise un *que* à la place du *qui* ? », extrait 1).

Au posttest, le pourcentage de SM comportant le jugement de grammaticalité connaît généralement des variations plus ou moins légères, diminuant pour les PR QUI (33%, fig. 6) et OÙ (27%, fig. 8), augmentant légèrement pour DONT (50%, fig. 9) et demeurant stable pour le PR prép+LEQUEL (38%, fig. 10). Pour le PR QUE cependant, la variation est fulgurante. Bien que nous n'ayons colligé que 6 SM sur l'emploi de QUE, le recours au jugement de grammaticalité observé est généralisé dans ces séquences, passant de 20% d'utilisation à 100%. Coïncidant avec une baisse majeure des absences d'explication pour ce PR (53% au prétest vs 0% au posttest, fig. 7) et une absence des explications de catégorie syntaxique, l'augmentation du recours au jugement grammatical pourrait traduire une difficulté des élèves à expliquer l'emploi de ce PR en se basant sur des critères plus tangibles et « objectifs ». Employé de manière extrêmement fréquente en tant que PR et également que simple subordonnant dans d'autres subordonnées (Gadet, 1992; voir sections 2.2.1 et 4.1.2), le QUE avec son caractère passe-partout pourrait accroître la difficulté de verbaliser, voire de saisir les raisons objectives de son emploi autre que par le jugement de grammaticalité. À la lumière d'autres résultats concernant le PR QUE (voir figure 7), on sait par ailleurs que le jugement de grammaticalité ici répertorié ne peut être lié à l'usage de manipulations syntaxiques qui sous-tendent le recours à ce jugement.

Enfin, mentionnons que le nombre d'élèves différents qui, au prétest et au posttest, donnent des explications évoquant le jugement grammatical est plutôt élevé et stable, soit 12 sur 17 (70,6%).

Le recours à la catégorie des **explications autres**, telles que le jugement esthétique, l'outil et le registre de langue, est fait dans 27% des SM au prétest, une fréquence qui place cette catégorie au 3^e rang, ex aequo avec les absences d'explications. Présent au posttest dans 29% des SM portant sur l'emploi du PR, il passe au 4^e rang pour la fréquence. Au prétest, DONT est le PR qui présente le plus haut pourcentage d'emploi d'explications autres (67%, fig. 9). Nous avons commenté ces résultats en les reliant au jugement esthétique souvent émis en lien avec ce PR, comme c'est le cas de Carolane selon qui le DONT « faisait plus beau », « frappait plus » dans sa phrase (voir extrait 6). Or, DONT n'est pas le seul PR à être affecté par des considérations esthétiques ou sociolinguistiques. Comme nous l'avions envisagé au chapitre 4 sur la base des P sub relatives observées dans les textes (voir section 4.1.5), le PR prép+LEQUEL semble aussi sensible à cette catégorie d'argument. En lien avec son choix, un élève explique qu'il a opté pour ce PR : « parce qu'en fait, «auxquels», c'est pas un mot que tout le monde utilise [...] Faque en mettant «auxquels», en fait j'ai cherché à mettre des pronoms relatifs dans mes phrases qui changeraient la manière de le dire et qui piqueraient la curiosité de ceux qui vont le lire. » (post_3c_16_M_f_FA).

Les explications de la catégorie « autres » rassemblant également des cas de recours à un outil, nous avons vu avec l'explication fournie par Magalie pour « auxquels » (voir extrait 8) que la consigne d'écriture a parfois servi de modèle pour la construction de la P sub relative, ce qui concorde avec les résultats concernant les pourcentages de calques élevés au prétest pour prép+LEQUEL (35,4%; tableau VII, chap. 4). Demandant à l'élève de construire au moins une phrase avec chacun des cinq PR listés, la consigne d'écriture a aussi été utilisée par certains comme une « liste d'épicerie », à la lumière d'explications telles que : « Vu qu'il manquait un «dont» [dans mon texte], j'ai réécrit une autre partie pis je l'ai placé là. » (post_3a_11_M_n_MO). Toujours en lien avec les outils, un document remis pendant la SD et autorisé comme référence pendant la rédaction, le tableau sur le choix du pronom relatif (annexe

13), a été mentionné pendant certaines explications¹¹⁵, ce qui explique l'augmentation du pourcentage de SM avec une raison autre pour le PR QUI (33%, fig. 6).

Justement, le PR QUI est enfin le seul pour lequel on observe une augmentation du recours à des explications autres, les autres étant plutôt stables (prép+LEQUEL) ou en diminution (QUE, OÙ, DONT). Le nombre d'élèves différents qui évoquent des explications de cette catégorie est également en diminution passant de 13 élèves sur 17 (76,5%) à 9 sur 17 (52,9%).

Les résultats pour la catégorie d'**absence d'explication**, la seule qui soit mutuellement exclusive, sont parlants quant à l'évolution des explications verbalisées dans les SM. En effet, alors que plus d'une SM sur 4 (27%, fig. 11) au prétest ne présente aucune explication, se concluant par exemple « je ne sais pas », ce n'est plus le cas que pour une sur 10 (10%) au posttest. Il s'agit de la seule catégorie qui connaît une baisse au posttest.

Au prétest, alors que plus du quart des SM portant sur l'emploi du PR, tous types confondus, ne comportent aucune explication, cette proportion est de plus d'une SM sur deux pour le PR QUE (53%, fig. 7). En ce qui concerne les autres PR, ils sont tous aux prises avec des cas d'absence d'explication, dans une proportion allant d'une sur 10 SM (DONT, 13%, fig. 9) à plus d'une sur 5 (QUI, 23%, fig. 6; prép+LEQUEL, 21%, fig. 10). Au prétest, plus de 70% des élèves (12/17) ne parviennent pas à fournir d'explication pour l'emploi du PR ciblé par l'intervieweuse au moins une fois pendant l'EM.

Au posttest, on assiste à une diminution globale des absences d'explication importante, se trouvant alors dans moins d'une SM sur 10 (10%, fig. 11). Plus spécifiquement, tous les PR connaissent des baisses pour cette variable, alors que nous observons pour les PR QUE et OÙ des pourcentages d'absence d'explication nuls (0,0%). Ceci veut donc dire que les élèves questionnés sur l'emploi de ces deux PR ont tous été en mesure de fournir, au posttest, une explication s'appuyant sur l'une ou l'autre des catégories retenues (syntaxe, sémantique, orthographe grammaticale, jugement grammatical, autres). En ce qui concerne le QUE, connaissant le

¹¹⁵ Exemple :

I : Pourquoi t'as choisi «qui», et non «que» ou «auquel» ? ou «dont» ?

E : Parce que ça désignait «panache», le «panache». **Selon la feuille qu'ils nous avaient distribuée**, c'est celui qui nous indiquait selon le contexte. C'était pas «que», on pouvait pas mettre «dont» ou «auquel», c'était vraiment «qui» qui rentrait bien dans la phrase. (post_3b_15_M_f_MO)

pourcentage le plus élevé d'absence d'explication au prétest, nous avons vu à la figure 7 que les explications s'appuient au posttest dans tous les cas (100%; 6/6 SM) sur le jugement grammatical. Ce déplacement des absences d'explication, exprimées par exemple par « je ne sais pas », vers un plus grand recours au jugement de grammaticalité (par ex., « c'est le mot qui fittait le mieux », extrait 3), est probablement positif, mais montre tout de même la difficulté qu'ont les élèves à appuyer leur emploi de QUE sur des critères objectifs, tels que les critères syntaxiques mis de l'avant durant la SD. Aussi, ce ne sont plus que 5 élèves différents parmi les 17 interrogés (29,4%) qui ne fournissent pas d'explication, contre 12 élèves (70,6%) au prétest.

Enfin, les tests réalisés, des tests non paramétriques (Wilcoxon pour échantillons liés) vu l'anormalité de la distribution au posttest, n'ont pas permis de conclure à une diminution significative du pourcentage de SM avec absence d'explication.

Rappelons finalement que la forte baisse du pourcentage de SM présentant une absence d'explication, 2,7 fois inférieure au posttest, coïncide avec une hausse de 20% du nombre moyen de codes « catégorie d'explications » (CE) par séquence métagraphique (SM) avec explication portant sur l'emploi du PR, passant de 1,4 codes CE (131 codes/ 78 SM) à 1,7 codes (162 codes / 52 SM).

5.3 Évolution des affirmations grammaticales spécifiques

Avec cette nouvelle section, nous en sommes maintenant à documenter de manière spécifique les connaissances verbalisées sur la P sub relative. Nous présentons ici des résultats liés aux affirmations spécifiques (AS), résultats fondés sur l'identification et l'analyse quantitative d'affirmations à teneur grammaticale liées à six catégories de savoirs.

Les explications documentées à la section 5.2 comportaient par moment des affirmations reflétant des connaissances sur le PR, affirmations que nous avons étiquetées sous le domaine des « affirmations spécifiques ». Telle que définie plus tôt (section 5.2) pour établir clairement la distinction d'avec la notion d'explication, l'affirmation spécifique est un énoncé verbalisant des connaissances spécifiques ou un jugement de grammaticalité et qui est jugé correct ou non en rapport avec la norme linguistique. Elle est généralement courte et formulée tantôt à la suite d'une question en « Qu'est-ce que ? » tantôt dans le contexte d'une explication. Contrairement aux catégories d'explication qui ne font pas ici l'objet d'un jugement, les affirmations spécifiques

se caractérisent par leur caractère falsifiable. En effet, les AS sont décrites selon la catégorie ou objet de savoirs et également selon le niveau d'exactitude (correct, partiellement correct, erroné).

Au tableau XVIII, on présente les pourcentages d'affirmations spécifiques correctes et partiellement correctes pour nos six catégories d'affirmations : identification de la catégorie grammaticale (incluant l'identification du PR); identification de la fonction syntaxique; jugement grammatical; identification de la P sub rel; reconstruction du groupe remplacé par le PR; reconstruction de la P sub relative en P de base. Ces catégories de codage ont été construites de manière inductive, émergeant des données colligées dans les verbatims des EM (voir section 3.3.2). Les trois premières catégories sont en grisé dans le tableau afin de rappeler une distinction importante : les résultats pour ces catégories peuvent inclure des affirmations formulées hors de SM portant sur le thème du PR ou de la P sub relative, soit par exemple dans une SM portant sur l'orthographe grammaticale (classées dans les thèmes « autres », voir tableau XVI). Les résultats en termes d'AS pour trois catégories suivantes non grisées dans le tableau XVIII (ident. de la P sub relative, ident. du groupe remplacé, reconstruction de la P sub relative en P de base) ne comptent pour leur part que des AS formulées dans des SM sur le PR et la P sub rel.

Tableau XVIII. Pourcentages d'affirmations spécifiques correctes ou partiellement correctes au prétest et au posttest, selon l'élément questionné

Catégorie d'affirmations	Prétest (n=17; 85 SM)	Posttest (n=17; 172 SM)
Identification de la catégorie grammaticale correcte	38,5% (5/13)	76,1% (35/46)
Identification de la fonction syntaxique correcte	33,3% (2/6)	19,0% (4/21)
Jugement grammatical correct	69,4% (34/49)	67,4% (29/43)
Identification de la P sub relative (2 catégories)	0,0% (0/3)	62,5% (10/16)
○ correcte	0,0% (0/3)	31,3% (5/16)
○ partiellement correcte	0,0% (0/3)	31,3% (5/16)
Reconstruction du groupe remplacé par le PR (2 catégories)	100,0% (2/2)	71,4% (20/28)
○ correcte	0,0% (0/2)	25,0% (7/28)
○ partiellement correcte	100,0% (2/2)	46,4% (13/28)
Reconstruction de la P sub relative en P de base correcte	33,3% (4/12)	83,3% (15/18)
Tous les éléments confondus	57,7% (49/85)	65,7% (113/172)

De manière générale, on observe d'une part que beaucoup plus d'AS ont été colligées dans les EM du posttest que dans ceux du prétest, deux fois plus en fait (172 vs 85). Cette augmentation des occurrences concorde avec le pourcentage de métalangage par SM deux fois et demi plus élevé au posttest tel qu'observé en début de chapitre (voir tableau XVII). Ce lien entre ces variables nous permet de rapprocher explicitement ces deux domaines de codage pour certaines catégories de savoirs. En effet, les affirmations spécifiques concernant l'identification de la catégorie grammaticale et de la fonction syntaxique font systématiquement l'objet d'un double codage : l'identification et le terme linguistique employé sont tous deux jugés corrects si l'association entre le terme linguistique (ou étiquette du concept) et l'exemple cité est adéquate. Toujours dans une perspective générale, on note que les AS, toutes catégories de savoirs confondues, sont en majorité correctes ou partiellement correctes au prétest (57,7%) et que ce pourcentage global est en légère hausse au posttest (65,7%). Qu'en est-il plus spécifiquement

pour les objets de savoirs préalables ou contributoires (en grisé) à la P sub relative? Puis qu'en est-il pour les objets directement associés à la P sub relative pendant la SD?

En premier lieu, on observe pour l'identification de la catégorie grammaticale, qui comprend sans les isoler les occurrences d'identification du PR, un pourcentage d'exactitude des AS de 38,5% (5/13), ce qui signifie que l'élève a identifié dans la majorité des cas (8/13) la catégorie grammaticale d'un mot de manière erronée. Au posttest, le pourcentage d'AS comportant l'identification correcte de la catégorie grammaticale double pour atteindre 76,1%. Ainsi, des catégories grammaticales considérées comme faisant partie des connaissances préalables (nom, verbe, préposition, etc.), ayant tout de même été rappelées formellement en début de SD¹¹⁶, sont plus souvent identifiées correctement, comme c'est le cas de l'adjectif ici : « [les flammes] rougeâtre » [...] je pense que c'est un adj, un adjectif, non, ben oui je pense que c'est un adjectif » (post_3a_01_F_n). Bien que le codage fait ne nous permette pas d'isoler les AS qui en relèvent, l'identification de la catégorie grammaticale est aussi effectuée dans certains SM portant spécifiquement sur le pronom relatif et sur son emploi, tel que l'élève le fait en parlant de DONT à la section précédente (I-1 : Comment tu fais pour choisir l'un ou l'autre [donc vs dont] ? E-1 : Ben le «dont», c'était l'un des nombreux pronoms relatifs qu'on a appris (...) », extrait 7). Cette identification se fait plus souvent de manière spontanée au posttest, ce qui explique la hausse importante du nombre d'occurrences, qui va plus que tripler (46 vs 13 AS).

Du côté des AS portant sur l'identification de la fonction syntaxique, on observe également une augmentation des occurrences au posttest (21 vs 6 AS), mais qui coïncident ici avec une baisse du pourcentage d'exactitude dans les affirmations. En effet, alors que l'identification est correcte dans 2 cas sur 6 au prétest (33,3%), elle ne l'est plus que dans 4 cas sur 21 au posttest (19,0%). Aussi, un même élève (post_3b_04_F_f_FO) procède à une identification erronée à 6 reprises dans son EM du posttest. Il faut par ailleurs mentionner que les fonctions syntaxiques affirmées au prétest sont beaucoup moins variées au posttest. En effet, alors qu'au prétest, les fonctions identifiées correctement ou non par les élèves consistent dans 5 cas sur 6 en le sujet de P, les fonctions ciblées par les AS colligées au posttest sont autrement plus variées (sujet de P, prédicat de P, C de P, C du nom, CD du V). Malgré l'emploi plus varié que font les élèves des concepts

¹¹⁶ Voir l'annexe 10: *Tableau aide-mémoire 2 : les groupes de mots.*

liés aux fonctions syntaxiques, il appert tout de même que les fonctions syntaxiques demeurent des éléments de savoirs peu maîtrisés par les élèves interrogés, et également peu évoqués spontanément dans les SM en comparaison avec les savoirs reliés aux catégories grammaticales par exemple.

Ensuite, le jugement grammatical, consistant en une catégorie d'explications tel que vu à la section 5.2, est ici envisagé comme une catégorie d'affirmation spécifique dans la mesure où il s'agit d'évaluer l'exactitude de ce jugement, qu'il soit émis comme fondement d'une explication (« *parce que* ça se dit pas ») ou comme simple affirmation (« ça se dit pas »). Au tableau XXVII, on observe une certaine stabilité prétest – posttest, que ce soit dans les occurrences d'AS (49 au prétest; 43 au posttest) ou dans les pourcentages de jugement grammatical correct (69,4%; 67,4%). Ainsi, le jugement grammatical formulé, que ce soit en lien ou non avec l'emploi du PR, est correct dans plus ou moins 2 cas sur 3 au prétest et au posttest. On peut d'ailleurs en observer des exemples, notamment en lien avec l'emploi de QUI au prétest (« Ben moi je trouve que ça va mieux avec *qui* », extrait 1) et avec l'emploi de QUE au posttest (« le *que* ça rentre vraiment parfait », extrait 3).

Nous abordons maintenant les résultats pour les AS portant strictement sur des thèmes liés à notre objet d'enseignement, en commençant justement par les AS visant l'identification de la P sub relative. Au prétest, on n'a assisté à aucun emploi spontané du concept de « (phrase) subordonnée relative » chez les élèves, ce qui n'a pas permis de formuler de question spécifique visant son identification (sans utiliser de terme linguistique). Nous avons tout de même réussi à trois reprises à délimiter avec une certaine démarche¹¹⁷ la P sub relative pour demander à l'élève s'il sait comment se nomme cette unité, mais aucune AS correcte n'en a découlé (0,0%; 0/3). Au posttest, les élèves ayant utilisé à plusieurs reprises le terme de « (phrase) subordonnée relative », le terme a pu être repris par les intervieweuses afin de questionner directement l'élève : « Peux-tu

¹¹⁷ P : Euh, «Suite à un déménagement, Léa doit faire face à toutes sortes d'épreuves, parfois éprouvante et peut-être même insurmontable. Elle doit partir à Montréal loin de ses amis et de sa vie amoureuse»

I : Ok, très bien, je comprends. Ça ça aurait été tes deux phrases. Là, au lieu de le laisser dans une phrase à part le « elle doit partir à Montréal loin de ses amis et de sa vie amoureuse », tu l'as mis dans ta grande phrase avec un «où». **Est-ce qu'on pourrait dire que ça, «où elle doit partir à Montréal loin de ses amis et sa vie amoureuse», un bout de phrase que t'as fait, est-ce que ça a un nom ça ?** Ce que j'ai mis entre crochet

E : **Un complément de phrase... ?** (pre_3a_14_F_f_FO)

me lire ou me montrer la subordonnée relative ? ». Le pourcentage de AS correctes est alors de 31,3% (5/16), tandis que la même proportion d'élèves a procédé à une identification partiellement correcte, c'est-à-dire soit certains éléments de P sub relative, soit une P sub relative entière avec éléments additionnels. Par ailleurs, les AS portant sur l'identification de la P sub relative ne sont pas sans rappeler l'analyse des textes rapportés au chapitre 4 (section 4.3 *Identification des occurrences de phrases subordonnées relatives*). En effet, l'identification de la P sub relative faite en contexte d'entretien est jugée selon les mêmes catégories (correcte, partiellement correcte, erronée) que celles utilisées pour coder les marques laissées dans le texte à la suite de la consigne visant à faire souligner toutes les P sub relatives dans le texte. Les pourcentages d'identification correcte et partiellement correcte connaissent également dans les textes une hausse importante (voir le tableau XIII).

En ce qui a trait à la reconstruction du groupe remplacé maintenant, disons qu'il est, comme pour la P sub relative, difficile de solliciter des AS sur le groupe remplacé au prétest. Tout de même, nous avons colligé deux affirmations sur ce savoir et la reconstruction du groupe remplacé s'avère dans les deux cas partiellement correcte (100,0%; 2/2). Au posttest, le nombre d'AS colligées est en forte hausse, atteignant 28 AS, ce qui s'explique en partie par l'augmentation du recours aux critères syntaxiques, et en particulier à celui du groupe remplacé (voir section 5.2 et figure 11). Tandis qu'une AS sur 4 (25,0% ; 7/28) présente une identification correcte du groupe remplacé, une proportion importante des identifications de groupes remplacés au posttest est partiellement correcte (46,4%; 13/28). Tel que relevé à la section 5.2 dans les explications d'élèves, plusieurs omettent la préposition lorsqu'ils identifient le groupe remplacé consistant en un GPrép, tel que pour les PR OÙ (voir extrait 5), DONT (voir extrait 7) et prép+LEQUEL (voir extrait 9).

La dernière catégorie d'AS décrite au tableau XVIII, celle de la reconstruction de la P de base, en est aussi une relativement difficile d'accès au prétest. Les intervieweuses sont tout de même parvenues, à l'aide de périphrases telles que « bout de phrase » pour dire « P sub relative » (voir section 3.3.2 et annexe 26) à délimiter la P sub relative pour en suggérer, dans l'hypothèse d'une phrase autonome, la reconstruction en P de base. Cette démarche a permis de colliger une douzaine d'AS, dont le tiers (33,3%) présente une reconstruction correcte. Au posttest, sur les 18 AS colligées, la reconstruction de la P de base est correcte dans une forte majorité des cas (83,3%). À ce moment, la reconstruction est tantôt sollicitée tantôt fournie dans le cadre d'une

explication, par exemple pour l'emploi du PR QUI (« Pis c'était pour relier deux phrases «*Je me réveillit avec un mal de tête intense*» «*ce mal de tête intense me donnait envie de gémire*», ça c'était les deux phrases », extrait 2).

Enfin, mentionnons que, à la lumière des importantes augmentations de pourcentages d'AS correctes et partiellement correctes observées au tableau XVIII, nous avons effectué des tests statistiques paramétriques pour trois variables montrant des distributions normales des valeurs¹¹⁸ aux deux temps. D'abord, le test T de Student réalisé sur les pourcentages individuels d'identification de la catégorie grammaticale correcte n'a pas montré d'augmentation significative. Ensuite, pour la variable des pourcentages individuels de AS correctes et partiellement correctes aux six catégories regroupées, donc incluant les domaines de savoirs non restreints à la P sub relative, l'analyse réalisée, un Test T de Student pour échantillons appariés, n'a pas montré une augmentation significative ($F(1,16) = -1,96 ; p \leq 0,07$). Finalement, pour la variable des pourcentages individuels d'AS correctes et partiellement correctes pour les catégories de savoirs ciblées par la SD (identification de la P sub relative, reconstruction du groupe remplacé, reconstruction de la P de base), le Test T de Student a révélé un coefficient de probabilité indiquant un résultat presque significatif ($F(1,9) = -2,11 ; p \leq 0,06$).

5.4 Synthèse des faits saillants

Dans la visée de l'objectif deux de notre recherche, celui de documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec les phrases subordonnées relatives produites dans le texte, les résultats issus de l'analyse des entretiens métagraphiques (EM) ont été organisés dans le chapitre selon trois sections: *Portrait général des entretiens et séquences métagraphiques* (5.1); *Évolution des explications concernant l'emploi du pronom relatif* (5.2); *Évolution des affirmations grammaticales spécifiques* (5.3). Voyons, en guise de conclusion, les faits saillants que nous en retenons.

¹¹⁸ Nous avons également réalisé des tests non paramétriques (Wilcoxon pour échantillons liés) sur deux variables (identification de la P sub relative; reconstruction de la P sub relative en P de base correcte). Les augmentations se sont révélées non significatives, notamment dû au peu de valeurs comprises dans les distributions du prétest.

Les résultats présentés à la section 5.1 ont permis d'établir d'entrée de jeu une certaine constance entre les EM du prétest ($n=17$) et du posttest ($n=17$), notamment en ce qui a trait au nombre moyen de séquences métagraphiques (SM) par EM (voir tableau XV). Aspect aussi traité en section 5.1., puis relié plus avant aux affirmations grammaticales spécifiques (5.3), l'utilisation de termes relevant du métalangage dans les explications connaît une évolution certaine entre prétest et posttest. D'abord, on note une augmentation importante de la proportion de SM comportant le recours à un terme linguistique (tableau XVII). Ainsi, alors que seule 1 SM sur 5 comprend l'utilisation d'un terme linguistique au prétest, on parle de 1 SM sur 2 après la séquence didactique (SD), augmentation fortement significative à la lumière des tests statistiques réalisés ($p \leq 0,001$). Aussi, alors qu'on observe dans le pourcentage de termes linguistiques des proportions d'utilisation correcte - utilisation erronée qui sont stables (3/4 correct - 1/4 erroné), le pourcentage de SM comportant l'utilisation correcte de métalangage est 2,5 fois plus élevé au posttest, augmentation également fortement significative à la lumière des tests statistiques ($p \leq 0,001$).

À la section 5.2, nous avons présenté l'évolution des explications fournies pour l'emploi de chacun des PR (figures 6 à 10) accompagnés d'extraits d'EM jugés représentatifs (extraits 1 à 9) du recours aux différentes catégories d'explication (syntaxe, sémantique, jugement grammatical, orthographe grammaticale, autre explication, absence d'explication). On a ainsi pu observer pour le PR QUI, par exemple, une évolution d'explications majoritairement basées sur le jugement grammatical (55%; extrait 1) au prétest vers des explications présentant en majorité la référence à un critère syntaxique au posttest (58%; extrait 2). Des liens ont également été établis avec les résultats présentés au chapitre 4 concernant les P sub relatives produites, un extrait du prétest (extrait 6) illustrant la notion de prestige associée au PR DONT évoquée notamment par Tellier et Valois (2006), explication catégorisée « autres ». Aussi, l'extrait 8 portant sur le PR prép+LEQUEL, dans lequel l'élève admet avoir « calqué » sa construction syntaxique sur l'exemple de la consigne, a permis d'illustrer les résultats concernant le pourcentage important de calques au prétest pour ce PR (section 4.2.1, tableau VII).

Visant à proposer une vue d'ensemble de l'évolution des explications pour l'emploi du PR, la figure 11 a mis d'emblée en évidence des variations plus marquées du côté des explications syntaxiques et des absences d'explication en comparaison avec des augmentations légères pour les explications sémantiques, celles fondées sur le jugement grammatical et celles sur des

arguments autres. Plus spécifiquement, en ce qui a trait à la catégorie des explications syntaxiques (tableau XXII), on note un pourcentage global d'utilisation très faible au prétest (7,7%) qui va plus que quintupler au posttest (40,7%), bien que ce ne soit toujours qu'une partie des élèves qui y recourent, une hausse qui s'explique par des augmentations généralisées à l'ensemble des PR, sauf le PR QUE. Les pourcentages de SM comportant une explication syntaxique au prétest sont pour 4 des 5 PR inférieurs à 10% (QUI, prép+LEQUEL), dont 2 sont à 0,0% (QUE, OÙ). Au posttest, un critère syntaxique est souvent employé dans plus d'une SM sur 3 (OÙ, prép+LEQUEL) voire plus d'une SM sur deux (QUI, DONT). Ce recours plus important à des critères syntaxiques est en cohérence avec les critères mis de l'avant pour le choix du PR (voir cadre conceptuel, tableau I.) et avec l'approche à dominante syntaxique adoptée pendant la SD, notamment à travers le recours à la P de base pour identifier le groupe remplacé par le PR (voir sections 2.3.1 et 3.2.4). C'est d'ailleurs le critère du groupe remplacé qui, au sein des sous-catégories d'explication syntaxique, est le plus utilisé au posttest (42,8%). En ce qui a trait aux explications sémantiques, les pourcentages globaux révélés aux deux tests (31%, puis 38%; voir figure 11) cachent des évolutions mitigées, c'est-à-dire allant en augmentant dans certains cas (QUI, OÙ, prép+LEQUEL) et en diminuant dans d'autres (QUE, DONT). Concernant l'explication fondée sur le jugement grammatical, les analyses l'ont révélée la plus fréquente pour l'emploi du PR en général tant au prétest qu'au posttest (voir figure 11). Pour ce qui est des explications classées dans la catégorie « autres », leur représentation globale est stable, soit dans un peu plus de 1 SM sur 4 (figure 11). On note sans grande surprise que DONT est le PR pour lequel les explications autres sont les plus sollicitées, et ce, au prétest et au posttest (66,7%; 60,0%) avec les conceptions liées au registre de langue et au jugement esthétique dont nous avons fait état. La SD n'ayant pas mis de l'avant des considérations de cet ordre, le statut prestigieux ou soigné du DONT apparaît persistant, bien que plus souvent combiné au posttest au recours à des explications syntaxiques. Enfin, en ce qui a trait au pourcentage d'absence d'explication, il connaît une baisse moyenne marquée, passant d'une occurrence toutes les 4 SM sur l'emploi du PR à une occurrence toutes les 10 SM, baisse qui est par ailleurs généralisée à tous les PR.

En troisième et dernière section du chapitre (5.3), nous avons documenté les affirmations grammaticales spécifiques colligées sur six domaines de connaissances. Nous avons d'abord observé un nombre d'occurrences deux fois plus élevé au posttest, ce qui s'explique notamment

par une mention spontanée plus fréquente d'éléments à caractère métalinguistique, telle que documentée en section 5.1 (tableau XVII). En ce qui a trait à l'identification de la catégorie grammaticale, elle est plus fréquente au posttest qu'au prétest, mais surtout deux fois plus souvent exacte (76,1% vs 38,5%; tableau XVIII). Bien que nous n'ayons pu isoler l'identification du PR, il appert que la SD a contribué de manière générale à un étiquetage plus souvent exact de la catégorie des mots, ce qui ne fut cependant pas le cas des fonctions syntaxiques, dont le pourcentage est en baisse au posttest (33,3% vs 19,0%). Alors que le pourcentage de jugement grammatical correct reste quasi inchangé, on pourrait s'interroger sur le fait qu'environ un jugement de grammaticalité sur trois énoncé dans le cadre d'échanges sur l'emploi du PR ou non soit erroné. En ce qui a trait à l'identification de la P sub relative correcte ou partiellement correcte, son pourcentage est nul au prétest, mais passe à 62,5% au posttest, des résultats qui font écho aux augmentations d'identification correcte et partiellement des P sub relatives observées dans les textes. En ce qui a trait à l'identification correcte ou partiellement correcte du groupe remplacé par le PR, elle présente un pourcentage élevé au posttest (71,4%) en regard du nombre d'occurrences (28), bien que ce pourcentage soit inférieur à celui du prétest (100,0%), mais dont la validité est questionnable vu le nombre faible d'occurrences (2). Enfin, la reconstruction de la P sub relative en P de base correcte connaît un pourcentage en forte augmentation (83,3% vs 33,3%), ce qui est cohérent avec l'approche d'analyse syntaxique mise de l'avant pendant la SD avec le recours fréquent à la P de base. Les tests statistiques effectués sur les pourcentages individuels d'AS correctes ou partiellement correctes pour les trois catégories de savoirs directement restreints au PR et à la P sub relative (ident. de la P sub rel; ident. du groupe remplacé par le PR; reconstruction de la P sub rel en P de base) ont montré que ces augmentations sont presque significatives ($p \leq 0,06$).

Chapitre 6. DISCUSSION

Au terme du cadre conceptuel de la thèse (section 2.5), nous nous sommes donné comme objectif de recherche général de documenter, suivant une intervention didactique intégrant les principes didactiques retenus pour l'enseignement-apprentissage de la P sub relative et la mobilisation des connaissances grammaticales, les apprentissages d'élèves de 3^e secondaire en situation d'écriture, plus spécifiquement :

1. Documenter l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives;
2. Documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives.

Au chapitre 4, nous avons présenté les résultats en lien avec l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives, puis, au chapitre 5, les résultats concernant l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives.

Avec ce nouveau chapitre, nous proposons au lecteur une discussion en trois temps. D'abord, notre propos portera sur les résultats décrits aux chapitres 4 et 5 en vue de leur donner une portée nouvelle. Plus spécifiquement, en tirant profit de l'éclairage fourni par certains concepts adoptés au chapitre 2, dont celui d'« habiletés métalinguistiques » (Bialystok, 1986, 2001; section 2.1.2), nous allons examiner le texte, d'abord envisagé comme une production linguistique, comme une tâche requérant certaines habiletés métalinguistiques (voir section 6.1.2), vu sa consigne visant la production de structures syntaxiques illustrées par des exemples¹¹⁹. Ainsi, toutes les tâches sous-jacentes à la réalisation du texte et de l'entretien métagraphique seront ici envisagées comme des tâches requérant plus ou moins d'habiletés métalinguistiques, puis seront positionnées les unes par rapport aux autres en prenant appui sur des travaux effectués en psycholinguistique. Ceci permettra de synthétiser, à travers une perspective nouvelle, les résultats issus des chapitres 4 et 5, et de réunir nos deux objectifs en un seul paradigme, celui des « tâches linguistiques – tâches métalinguistiques ». Au terme de la première section (6.1), la figure 2 agira comme une synthèse schématique des évolutions observées selon six habiletés plus ou moins métalinguistiques.

¹¹⁹ La consigne d'écriture au prétest et au posttest demande à l'élève d'insérer « cinq phrases construites comme celles-ci » en référant à des exemples de P sub relatives (section 3.3.1 et annexes 23 et 24).

Dans un deuxième temps, nous proposerons au lecteur quelques observations liées à l'actualisation de la coopération en classe en adoptant le point de vue de l'enseignante. Dans un troisième temps, nous discuterons de considérations méthodologiques liées à la démarche de R-A conduite et plus spécifiquement aux tenants et aboutissants de la modification des rôles décrite brièvement au chapitre de méthodologie (section 3.2.4). Les observations et considérations livrées dans les sections 6.2 et 6.3 se nourriront des propos tenus dans le journal de bord de l'enseignante, dans l'entretien bilan avec l'enseignante et dans le journal de bord de la doctorante, dont les annexes 34, 35 et 36 présentent respectivement des extraits.

6.1 Évolutions observées sous l'angle des habiletés métalinguistiques

Au chapitre 2, en nous fondant sur les travaux de Gombert (1990) notamment, nous avons défini les activités métalinguistiques comme un sous-domaine de la métacognition qui comprend les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, et celles liées au contrôle de ses propres processus de traitement linguistique en compréhension ou en production (section 2.1.2 *Mobilisation des connaissances grammaticales, activités métalinguistiques et habiletés métalinguistiques*). Nous avons également situé les *habiletés métalinguistiques* comme des manifestations observables du déroulement d'activités métalinguistiques, ces habiletés en sont le reflet (« a reflection », Bialystok, 1986 : 498; voir section 2.1.2¹²⁰). La notion d'*habiletés métalinguistiques* comporte, rappelons-le, deux composantes : l'analyse de connaissances linguistiques et le contrôle du traitement linguistique. La composante d'analyse de connaissances linguistiques correspond au niveau d'explicitation des connaissances requis pour accomplir la tâche et se vérifie par la verbalisation de ces connaissances, alors que la composante du contrôle correspond au niveau d'attention qui est requis pour extraire des informations pertinentes et les intégrer dans la tâche « en temps réel » (Simard *et al.*, 2013; voir section 2.1.2).

Nous avons décrit à la section 2.1.2 quelques tâches bien connues pour procéder à l'étude du développement des habiletés métalinguistiques, ou plus spécifiquement métasyntaxiques, soit celles de jugement grammatical, d'explicitation et de correction, ayant pour but de focaliser

¹²⁰ À la section 2.1.2, nous avons précisé que les activités métalinguistiques, telles qu'entendues dans le cadre de ce travail, sont des processus ou actions se déroulant dans les structures cognitives du sujet, et se distinguent en ce sens des « activités d'apprentissage », soit des tâches dont la réalisation pourrait sous-tendre d'éventuelles activités métalinguistiques.

l'attention du sujet sur les aspects grammaticaux de l'énoncé (forme des mots, structure syntaxique) et de se distancier de son contenu sémantique ou communicatif. Sollicitant de manière plus ou moins accentuée les habiletés liées respectivement à l'analyse et au contrôle, ces tâches peuvent être ainsi se positionner sur un continuum à deux pôles : tâche métalinguistique – tâche linguistique (Bialystok, 2001; Simard *et al.*, 2013; voir figure 12). Par exemple, la tâche de jugement grammatical, où le sujet n'a qu'à déterminer si on peut « dire la phrase comme ça », est considérée comme peu exigeante en termes d'analyse, en comparaison par exemple avec la tâche de correction qui requiert d'identifier la présence d'une erreur puis de reformuler l'énoncé en la corrigeant (Gaux et Gombert, 1999; voir section 2.1.2). D'autre part, la tâche de réplcation d'une erreur sur des énoncés corrects, évoquée en cadre conceptuel (Simard *et al.*, 2013; section 2.1.2), requiert un certain niveau de contrôle afin de réprimer la tendance naturelle à normaliser l'énoncé (Gombert, 1992, cité par Simard *et al.*, 2013).

En vue de discuter des résultats présentés avec nos deux objectifs de recherche, nous nous proposons de passer en revue ces différents résultats selon le caractère plus ou moins métalinguistique des « tâches » proposées à nos élèves dans le cadre de la production des textes (chapitre 4) et de la réalisation des entretiens métagraphiques (chapitre 5). Les guillemets mis ici au mot « tâches » permettent de rappeler que nos instruments, en se basant sur le matériau du texte authentique, ne permettent pas un contrôle serré des items comme celui qu'opèrent les tâches systématiques utilisées le plus souvent par les psycholinguistes (section 2.1.2). En utilisant des phrases produites, ou « autoproduites », comme pourrait les qualifier Gombert (1990), nous nous pourrions en ce sens nous rapprocher des travaux de psycholinguistes (e.g. Slobin, 1976 et Clark et Andersen, 1979, cités par Gombert, 1990) ayant documenté les habiletés métalinguistiques « d'autocorrection » des enfants, c'est-à-dire leur habileté à corriger les énoncés produits spontanément par eux-mêmes. Nous distinguons ici six tâches que les élèves ont réalisées à travers l'expérimentation: jugement grammatical sur des phrases produites (section 6.1.1); production écrite de structures syntaxiques illustrées (section 6.1.2); identification dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée (6.1.3); identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques (6.1.4); manipulation de phrases produites pour en décrire la structure (6.1.5); explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique (6.1.6). Pour chacune des tâches, nous décrirons les manifestations observables associées, leur caractère métalinguistique en termes de niveau

d'analyse et de niveau de contrôle requis, puis rappellerons les évolutions montrées par l'analyse des données des prétest et posttest. Enfin, nous tisserons, pour les évolutions observées selon des tâches, des liens avec la SD expérimentée, en évoquant un ou des principes didactiques dont la mise en œuvre pourrait avoir contribué aux évolutions observées. Comme nous le rappelons en conclusion de la thèse (section 7.2), la SD expérimentée est un tout, et ces liens ne constituent que des tentatives d'explication et des hypothèses proposées en vue de nourrir la réflexion quant aux principes et activités d'apprentissage spécifiques qui auraient pu participer aux évolutions observées. L'examen des résultats sous l'angle des habiletés métalinguistiques permettra en guise de synthèse de positionner les six tâches sur le continuum évoqué (figure 12) pour mieux caractériser la nature des « effets d'action » (Manesse *et al.*, 1999) de l'expérimentation menée.

L'exercice d'associer au développement d'habiletés (plus ou moins) métalinguistiques les évolutions rapportées aux chapitres 4 et 5, puis de positionner ces évolutions selon un même continuum (figure 2) nous apparaît une manière intéressante de mettre en relation nos différents résultats, mais doit être envisagé avec certaines réserves. D'abord, les entretiens métagraphiques dont sont tirées quatre des six tâches (jugement grammatical sur des phrases produites, section 6.1.1; identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques, section 6.1.4; manipulation de phrases produites pour en décrire la structure, section 6.1.5; explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique, section 6.1.6) ont été réalisés avec 17 élèves (voir chapitre 5), et non avec les 55 élèves ayant rédigé les textes. Aussi, ces 17 élèves ont été choisis pour leurs niveaux contrastés en français (section 3.3.2), et non dans une perspective de représentativité du groupe expérimental ($n=55$), ce qui fait que les données tirées des entretiens métagraphiques n'ont pas la même robustesse que celles tirées des textes. Les comparaisons avec les évolutions observées aux tâches de production écrite de structures syntaxiques illustrées (section 6.1.2) et d'identification dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée (6.1.3), tâches tirées des textes des 55 élèves, doivent par conséquent être nuancées.

6.1.1 Jugement grammatical sur des phrases produites

La tâche de jugement grammatical est une des tâches visant les habiletés métasyntaxiques les plus répandues, en particulier auprès des enfants (e.g. Hakes, 1980; Bialystok, 1986; Gaux et Gombert, 1999; De Pinto et El Euch, 2015; voir section 2.1.2). On demande au locuteur de se

prononcer sur le caractère grammatical ou non d'une phrase soumise par l'intervieweuse, c'est-à-dire « si on [peut] la dire comme ça en français» (Gaux et Gombert, 1999 : 54). Aussi, on considère généralement que le niveau des habiletés métasyntaxiques démontrées dans ce type de tâche est relativement bas, de par le peu d'analyse et le peu de contrôle qu'elle requiert chez le locuteur natif (Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999; Bialystok, 2001; voir section 2.1.2).

Dans le contexte de notre recherche, le jugement grammatical a été obtenu dans le contexte des EM tantôt de manière sollicitée, en questionnant directement l'élève sur le caractère grammatical de la P produite, ou plus rarement d'une autre P (voir section 5.3), tantôt spontanément, utilisé comme critère pour expliquer l'emploi du PR (voir section 5.2)¹²¹. Utilisé dans le contexte d'une explication, le jugement grammatical agissait soit comme unique critère pour justifier la structure (voir extrait 3, section 5.2), soit comme un point de départ ou un complément à une explication comportant la mention d'explication d'autres catégories (voir section 5.2).

Les résultats présentés en lien avec des affirmations spécifiques (section 5.3) montrent que les jugements de grammaticalité émis en entretien sont exacts dans près de 7 cas sur 10 au prétest (69,4%), une proportion stable au posttest (67,4%). Ces résultats font par ailleurs écho à ceux obtenus au secondaire par Boivin (2009) alors que 8 jugements grammaticaux sur 11 sont exacts (72,7%). Il appert ainsi que l'expérimentation n'a pas induit d'évolution de l'habileté à émettre un jugement de grammaticalité correct. En ce qui a trait au jugement grammatical en tant que catégorie d'explications, il s'avère un argument invoqué relativement fréquemment pour justifier l'emploi du PR en général, apparaissant dans 38% des SM du prétest et 44% des SM du posttest (figure 11, section 5.2), et de manière plus importante pour certains PR tels que QUE (figure 7, section 5.2). Par ailleurs, on observe que les explications pour l'emploi des différents PR, bien que s'appuyant aux deux temps de manière importante sur le jugement de grammaticalité, le font de plus en plus au posttest en combinant cet argument à d'autres. En effet, la fréquence des explications syntaxiques en augmentation au posttest, tel qu'il le sera discuté plus avant (section 6.1.6), pourrait indiquer que le jugement de grammaticalité, parfois erroné et objectivement peu

¹²¹ Les jugements grammaticaux émis dans le cadre d'explications sont aussi comptabilisés dans les affirmations spécifiques.

pertinent pour choisir le PR, agisse de moins en moins comme unique argument et de plus en plus en complément d'explication.

Liens avec la séquence didactique. Le jugement grammatical, nécessaire et effectivement sollicité pour juger du résultat d'une opération effectuée sur la phrase telle que la reconstruction de la P de base ou la reconstruction du groupe remplacé (voir section 6.1.5), n'a cependant pas été utilisé pendant la SD pour évaluer l'exactitude de l'emploi du PR. Ainsi, pour vérifier la construction des phrases, nous avons prôné une approche davantage analytique en mettant systématiquement de l'avant le recours aux outils d'analyse syntaxique (section 2.3.1 et tableau IV). Aussi, à travers les activités comportant des justifications orales, dont plusieurs en coopération sur la base du principe 5 (*Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*, section 2.3.4 et tableau IV), nous avons donc multiplié les occasions où les élèves auraient davantage à expliquer la structure (section 6.1.6) qu'à juger de sa grammaticalité. Nous craignons probablement aussi que les élèves, possiblement exposés dans leur milieu aux emplois non standard du PR typique des variétés de langue populaires (voir sections 1.2.2 et 4.1.1 à 4.1.7), s'appuient sur des jugements en quelque sorte faussés par d'éventuels emplois oraux non standard dans le milieu. Le suremploi du QUE dans la langue orale populaire (e.g. Gadet, 1992; voir section 4.1.2) pourrait par exemple en avoir conduit certains à se fonder sur le registre de langue ou le jugement esthétique pour expliquer l'emploi de DONT (voir figure 9 et extrait 6). En somme, en regard du jugement de grammaticalité, reconnu tantôt comme une habileté métalinguistique de bas niveau (e.g. Bialystok, 2001), tantôt comme un comportement de nature épilinguistique (Gombert, 1990; voir section 2.1.2), les principes didactiques actualisés dans la SD n'ont pas permis d'évolution notable.

6.1.2 Production écrite de structures syntaxiques illustrées

Nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte en y incluant « cinq phrases construites comme celles-ci » et en proposant des exemples d'emploi de cinq PR (voir section 3.3.1). Pouvant rappeler la tâche de « réplication » (Gaux et Gombert, 1999; Simard *et al.*, 2013), la consigne de production de structures syntaxiques illustrées par un exemple visait à induire la production de P sub relatives authentiques et variées. Ainsi, bien que l'écriture d'un texte soit le plus souvent envisagée comme une activité linguistique, c'est-à-dire où le langage est utilisé pour l'échange de significations (voir section 2.1.2), la consigne a eu pour conséquence de

focaliser l'attention de l'élève sur une structure, lui demandant d'en abstraire les caractéristiques pour en faire une reproduction autonome (« phrases *construites comme celles-ci* »). Nous proposons donc que cette tâche, bien que n'exigeant pas d'explicitation sous-jacente à la composante d'analyse, requiert un niveau de contrôle pour le moins modéré montré par l'habileté « à extraire l'information pertinente et l'intégrer en temps réel » (Simard *et al.*, 2013, notre traduction).

Au chapitre 4 décrivant les résultats de l'analyse des textes, nous avons vu que près du 1/5 des P sub relatives produites sont affectées par une erreur syntaxique de l'une ou l'autre des catégories (18,8% au prétest, 17,9% au posttest; voir tableau VI), une proportion qui ne varie pas de manière significative. En portant attention aux erreurs de P sub relatives les plus importantes en termes de proportion, celles liées à l'emploi du PR, nous avons d'abord observé la présence importante de calques des structures illustrées. Représentant près de 7% de l'ensemble des structures produites au prétest, les calques d'exemples de la consigne atteignent pour les PR de type prép+LEQUEL une proportion de plus de 35% des occurrences (voir tableau VII). La proportion importante des calques au prétest et la disparition de ces imitations au posttest pourraient signifier une évolution vers une habileté accrue à se distancier du contenu des exemples pour en abstraire et en reproduire les caractéristiques, un comportement proprement métalinguistique.

Nous avons également observé au chapitre 4 une diminution significative des erreurs liées à l'emploi du PR en général, les tests statistiques réalisés sur les pourcentages moyens d'erreurs montrant que la diminution observée dans le pourcentage moyen d'erreur d'emploi du PR (9,7% contre 6,7%, excluant les calques) est très significative ($p \leq 0,01$) (tableau X, section 4.2.1), et ce, même en incluant les calques. En ce qui a trait aux PR complexes (OÙ, DONT, prép+LEQUEL; prép+QUI-QUOI), près du 1/4 des occurrences au prétest consistent en des emplois erronés, ce qui est cohérent avec les résultats de Paret (1991), qui remarque des proportions d'erreurs similaires, notamment pour les PR DONT (4.1.3) et prép+LEQUEL (voir section 4.1.5). Au posttest, la diminution des erreurs dans l'emploi du PR est apparue particulièrement marquée du côté des PR complexes avec environ 1/8 des PR complexes erronés au posttest (tableau XV, section 4.2.2), une diminution significative ($p \leq 0,05$) à la lumière des tests. Le maniement des PR dans la construction des P sub relatives apparaît généralement mieux contrôlé par les élèves scripteurs.

Sur le plan des occurrences maintenant, le tableau X a mis en lumière l'importante disparité dans la distribution des PR selon la catégorie au prétest, les PR simples (QUI, QUE) représentant près des 3/4 de tous les emplois, le QUI représentant à lui seul près de 54% des emplois au prétest. Or, au posttest, cette proportion diminuant sous la barre des 2/3 (tableau XI), les tests statistiques appliqués au pourcentage de PR complexes par texte montrent que l'évolution vers l'emploi plus important de PR complexes est fortement significative ($p \leq 0,001$). S'agit-il de la manifestation d'un plus grand contrôle métasyntaxique? Nous ne saurions le dire. Une chose est certaine cependant, la présence de P complexes comprenant une relative, et de surcroît une relative introduite par un subordonnant complexe, est largement entendu comme un indice de maturation associé au développement syntaxique (Loban, 1963, 1976; Hunt, 1966, 1983; Goldberg, 1976; Paret, 1983, 1991; Kail, 2012; voir section 1.2.1).

En somme, bien que la production d'une structure correcte ne signifie pas une compréhension de sa construction (Gaux et Gombert, 1999), les résultats rappelés ici en lien avec la tâche de production écrite de structures syntaxiques illustrées pourraient bien manifester le développement d'habiletés métalinguistiques, ou plus spécifiquement métasyntaxiques, liées à la composante du contrôle : les élèves contruisent, à la suite de l'expérimentation, des P sub relatives de manière plus autonome, en faisant moins d'erreurs d'emploi du PR et en complexifiant les structures.

Liens avec la séquence didactique. À l'actualisation de quels principes didactiques pourrait-on attribuer les manifestations en production écrite du développement de l'habileté métasyntaxique décrite ici? Il apparaît probable que les activités d'apprentissage conçues en vue de mettre en œuvre le principe de *prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture*, notamment l'exercice d'ajout de relatives dans un texte et la production écrite finale (voir tableaux III et IV), aient contribué à accroître chez les élèves une prise de « conscience » (Gaux et Gombert, 1999) à l'effet que les phrases d'un texte sont beaucoup plus qu'une suite de mots véhiculant une signification, qu'il s'agit de « constructions » qui sont soumises à certaines règles. L'idée d'allier des activités « décloisonnant » travail grammatical et travail sur le texte (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005) avec des activités en groupe coopératifs incitant les élèves à interagir verbalement (section 2.4.3) aura probablement permis une appropriation plus profonde des concepts à l'étude et de l'usage des outils d'analyse. En effet, des activités de révision en coopération, telles que le quiz « Trouvez l'erreur de pronom relatif! » et la « Chasse aux erreurs en coopération » (voir tableaux III et IV), pourraient avoir été particulièrement efficaces cognitivement en exigeant des

élèves des justifications orales fondées sur des critères syntaxiques et en les incitant à employer le métalangage adéquat lors des interactions (section 2.3.4). En amont à ces « lieux d’articulation », l’enseignement et l’usage systématique des outils d’analyse syntaxique tels que la phrase de base (section 2.3.1) aura probablement permis aux élèves de se munir de procédures opérationnelles pour extraire les caractéristiques de structure des phrases d’un texte, puis pour en vérifier la bonne construction.

6.1.3 *Identification dans le texte produit des occurrences d’une structure syntaxique nommée*

Au terme de la rédaction au prétest comme au posttest, nous avons demandé aux élèves de relire leur texte et de « souligner les subordonnées relatives » rencontrées (voir sections 3.3.2 et 4.3). Bien que certaines tâches sollicitent la localisation (Gaux et Gombert, 1999), nous n’avons pas trouvé dans les écrits de tâches s’apparentant à notre tâche d’identification dans le texte produit des occurrences d’une structure syntaxique nommée. D’une part, bien que quelques travaux s’intéressent par exemple aux « autocorrections syntaxiques » (e.g. Slobin, 1978, Tunmer et Grieve, 1984; cités par Gombert, 1990), l’étude des habiletés métasyntaxiques n’a utilisé que rarement dans le passé des énoncés produits par les sujets eux-mêmes pour mesurer leurs capacités d’analyse et de contrôle. D’autre part, il est bien rare que les chercheurs utilisent du métalangage dans les consignes données. Pourtant, la tâche proposée nous apparaît bien cibler une habileté métalinguistique, ou plus spécifiquement métasyntaxique. Sur le plan de la composante d’analyse, elle fait appel aux connaissances explicites de l’élève en lien avec un concept grammatical, celui de « subordonnée relative », exigeant qu’il récupère en mémoire les connaissances liées aux attributs de ce concept, sans toutefois requérir de verbalisation de sa part. Sur le plan de la composante du contrôle, la tâche exige à notre avis un niveau modéré d’attention afin de récupérer effectivement les connaissances pertinentes puis de repérer les structures produites comportant les attributs du concept, en d’autres mots, des exemples de ce concept¹²². Le contrôle est d’autant plus sollicité que la tâche d’identification porte sur un texte « autoproduit », comme le qualifierait peut-être Gombert (1990), ce qui devrait augmenter la

¹²² Voir la section 2.3.2 (*Principe 2. Privilégier une approche inductive*) pour les notions de « concept », « d’attribut » et « d’exemple » définis notamment sur la base des travaux de Barth (1987/2004).

difficulté à se distancier du contenu du texte, en regard des intentions de signification, pour extraire les informations structurelles et apposer les marques graphiques demandées.

L'analyse des marques graphiques colligées a révélé, au prétest, que 3,5% des P sub relatives sont identifiées de manière partiellement correcte (aucune identification correcte)¹²³, et donc que la quasi-totalité des P sub relatives produites (96,5%; 475/492) demeurent non identifiées (section 4.3, tableau XIII). Rappelons que les structures ont été produites à partir des exemples fournis dans la consigne, mais sans que du métalangage (« subordonnée relative ») ait été employé. On observe également un faible pourcentage d'identification erronée (3,5%). Au posttest, près du 1/4 des P sub relatives sont bien identifiées, le 1/3 le sont de manière partiellement correcte pour un pourcentage total d'identification de 57,1% (222/289; tableau XIII), une augmentation par rapport au prétest révélée fortement significative ($p \leq 0,001$). Les identifications erronées sont toutefois également en hausse (22,9%).

Les résultats rappelés ici pourraient indiquer des évolutions en regard de la composante d'analyse; les élèves détiendraient au posttest des connaissances grammaticales explicites plus nombreuses en lien avec le concept de « subordonnée relative » et ses attributs. Il se pourrait aussi que l'évolution se trouve davantage du côté du contrôle des habiletés métasyntaxiques; les élèves auraient développé des habiletés à récupérer les connaissances en mémoire et à les mobiliser pour extraire la structure des phrases. L'augmentation des marques graphiques apposées à des unités qui n'ont aucun lien avec la P sub relative pourrait révéler que les élèves, plus habiles avec le concept et avec la tâche au posttest, se risquent davantage à des soulignements que leurs habiletés métasyntaxiques en développement ne permettent de contrôler adéquatement.

Liens avec la séquence didactique. Bien que la SD soit un tout indissociable, nous pensons que deux principes didactiques pourraient avoir joué un rôle plus spécifique en vue de voir se développer chez les élèves l'habileté métasyntaxique à identifier dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée. D'abord, puisque la tâche demande, sur le plan de l'analyse, certaines connaissances liées au concept nommé (celui de « subordonnée relative »), l'adoption par l'enseignante d'un métalangage rigoureux tout au long de l'expérimentation et

¹²³ Une identification dite partiellement correcte regroupe les cas de soulignement du PR seul, de la P complexe avec P sub relative et de la P sub relative sans le PR.

l'incitation à l'utiliser (section 2.3.4, *Principe 4 (...)*) lors des différentes activités en interactions (trois activités d'observation et de manipulation d'exemples, « Arbres syntaxiques en coopération », « Chasse aux erreurs en coopération »; voir tableaux III et IV) pourrait avoir aidé les élèves à s'appropriier les attributs du concept et à reconnaître les exemples qui admettent son « étiquette » (Barth, 1987/2004). Plus particulièrement, l'identification et l'étiquetage des P sub relatives en contexte de travail sur des textes, par exemple lors de la révision comme le met de l'avant le principe 3 (*Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture*, section 2.3.3), aura donné aux élèves des occasions d'extraire des phrases d'un texte d'abord appréhendé pour son contenu des caractéristiques liées à la structure.

6.1.4 *Identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques*

Sollicitée au moyen de questions directes, ou obtenue de manière spontanée au sein d'une explication, l'identification avec métalangage¹²⁴ renvoie aux affirmations grammaticales spécifiques issues de l'analyse des EM (chapitre 5) dans lesquelles l'élève nomme la catégorie grammaticale ou la fonction syntaxique d'un mot ou groupe de mots, ou encore le type de structure syntaxique (section 5.3, tableau XVIII). À l'instar de la tâche précédente, nous avons pu difficilement rattacher à d'autres tâches décrites dans les écrits celle d'*identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques* utilisée dans le cadre de notre recherche. Pourtant, la tâche proposée nous apparaît bien cibler une habileté métalinguistique. La tâche d'identification avec métalangage, comme celle d'identification des P sub relatives avec marques graphiques (6.1.3), fait appel à l'analyse de connaissances stockées en mémoire. Le caractère explicite et l'organisation des connaissances liées aux concepts grammaticaux seront cruciaux afin de permettre à l'élève de récupérer en mémoire les « étiquettes conceptuelles » (Barth, 1987/2004) pertinentes pour nommer l'unité (mot, groupe de mot ou phrase) sous observation. La composante de contrôle est sollicitée à un niveau modéré alors que l'élève doit effectivement récupérer en mémoire les connaissances liées aux attributs de divers concepts grammaticaux, puis sélectionner à des fins de verbalisation l'étiquette pertinente en regard des informations traitées issues du contexte. Aussi, à notre avis, l'interaction avec le

¹²⁴ À la section 2.1.2, le métalangage est défini comme le « répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase » (*ibid.*).

chercheur vers qui sera dirigée la verbalisation et qui, aux yeux de l'élève, apparaît à même de juger du caractère correct ou erroné de l'identification¹²⁵, pourrait augmenter le niveau d'attention sollicité par la tâche, en comparaison avec la tâche individuelle d'identification dans le texte des occurrences de P sub relatives (6.1.3).

À la lumière des résultats présentés au chapitre 5 (section 5.3), il appert d'abord que l'identification de la catégorie grammaticale, qui inclut l'identification du PR, augmente en fréquence relative au sein de l'ensemble des AS passant d'une proportion de 1/6 (13/85) à plus du 1/4 (46/172; tableau XVIII). Plus encore, les tentatives d'identification s'avèrent deux fois plus souvent exactes au posttest qu'au prétest, passant de 38,5% à 76,1% (tableau XVIII). Bien que les tests statistiques n'aient pu le démontrer, ces résultats pourraient indiquer une contribution de l'expérimentation à un étiquetage plus fréquent et plus souvent exact de la classe des mots par les élèves. Or, l'habileté à identifier la catégorie grammaticale de mots serait d'une importance fondamentale dans le développement des habiletés métalinguistiques en général, et plus particulièrement des activités d'analyse nécessaires à la réalisation des accords (Nadeau, 1996; Boivin et Pinsonneault, 2008; Nadeau et Fisher, 2011).

En ce qui a trait à l'identification de la fonction syntaxique, elle se fait plus rare que celle de la catégorie grammaticale. Serait-ce que les échanges donnent moins lieu à ce type d'identification ou que les élèves évitent d'en faire mention? Il serait difficile de le dire, mais les résultats en lien avec les types d'explications syntaxiques invoqués montrent que peu d'explications s'appuient sur la fonction syntaxique pour justifier l'emploi du PR (section 5.2) alors que la SD a pourtant mis ces caractéristiques de l'avant comme critères pour le choix du PR (voir tableau I et sections 3.2.3 et 3.2.4). Les pourcentages d'exactitude, relativement faibles et en baisse au posttest (33,3% vs 19,0%), montrent que cette habileté n'est toujours pas maîtrisée. Une augmentation de la proportion des affirmations spécifiques présentant une tentative d'identification de la fonction syntaxique, passant de 7,1% (6/85) à 12,2% des SM (21/172, tableau XVIII) et une diversification des fonctions syntaxiques mentionnées pourraient indiquer cependant une habileté en développement. En nous basant sur le concept de « zone prochaine de développement »

¹²⁵ À la section 3.3.2, nous avons fait état de principes guidant la conduite des EM, notamment celui de non-introduction de métalangage par le chercheur et d'utilisation de formules de rétroaction neutres (*d'accord, je vois*). Le chercheur est donc tenu de ne pas se prononcer sur le caractère correct ou erroné de l'identification.

(Vygotski, 1997, 3^e éd.; voir section 2.4.1), il se pourrait fort que les élèves aient recouru à l'identification de la fonction syntaxique lors d'interactions avec l'enseignante ou avec les autres, lors d'activités en groupes coopératifs, mais que certains éprouvent toujours des difficultés à procéder à cette identification ou évitent de le faire lorsqu'ils sont seuls en contexte d'EM.

En ce qui a trait à l'identification de la P sub relative correcte ou partiellement correcte, son pourcentage est nul au prétest (0/3) puis passe à 62,5% (10/16) au posttest (31,3% correcte; 31,3% part. correcte), une augmentation marquée. La fréquence relative des AS qui portent sur ce domaine de savoir est également en hausse (3/85 vs vs 16/172). La structure ayant fait l'objet d'une étude ciblée en classe, il est fort probable que le terme linguistique « (phrase) subordonnée relative » davantage mentionné dans les EM le soit parce que l'étiquette du concept est plus facilement récupérable en mémoire que d'autres. Tout de même, le pourcentage d'identification correcte ou partiellement correcte avec métalangage combiné aux résultats ayant trait à l'identification de la P sub relative avec marques graphiques (57,1% correcte ou partiellement correcte; voir section 6.1.3) convergent vers une meilleure maîtrise du concept de P sub relative et des habiletés métasyntaxiques accrues lorsqu'il s'agit d'en identifier les occurrences.

Aussi, selon les tests statistiques effectués, les pourcentages individuels d'AS correctes et partiellement correctes pour les catégories de savoirs ciblées par la SD (identification de la P sub relative, reconstruction du groupe remplacé, reconstruction de la P de base) augmentent de manière presque significative au posttest ($p \leq 0,06$; voir section 5.3).

Enfin, rappelons que le métalangage, pouvant aussi servir à verbaliser les opérations mentales effectuées sur la phrase (par ex., « remplacer », « déplacer », « phrase de base »), s'est accru de manière importante tant en fréquence et qu'en exactitude. Ainsi, alors que seule 1 SM sur 5 comprend l'utilisation d'un terme linguistique au prétest, on parle de 1 SM sur 2 après la SD, augmentation fortement significative à la lumière des tests statistiques réalisés ($p \leq 0,001$). Le pourcentage de SM comportant l'utilisation correcte de métalangage est 2,5 fois plus élevé au posttest, augmentation également fortement significative à la lumière des tests statistiques ($p \leq 0,001$). Corroborant le peu de recours au métalangage au prétest, Boivin (2009), dans son étude, note que les affirmations des élèves, captées lors d'interactions en classe sur la P sub relative, sont le plus souvent énoncées sans métalangage (13 cas sur 20; 65%). Malheureusement, parmi les travaux ayant recouru aux EM pour documenter les verbalisations des élèves, la vaste majorité

s'intéresse à des questions orthographiques (Cogis et Ros, 2003; Jaffré, 2003; Hassan, 2004; Lefrançois, 2009; Cogis, 2014)¹²⁶, aucun ne fait état à notre connaissance de verbalisations visant les constructions syntaxiques, avec lesquels comparer nos résultats dans ce contexte spécifique (voir section 7.3 *Avenues de recherche*).

Liens avec la séquence didactique. Il nous apparaît naturel de nous tourner vers la mise en œuvre du principe 4, celui *d'adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser* (section 2.3.4), réalisée à travers de nombreuses activités (voir tableau IV), pour expliquer les améliorations observées en lien avec l'habileté d'identification avec métalangage dans les phrases produites. Aussi, l'usage répété d'étiquettes pour désigner la catégorie grammaticale d'un mot, par exemple, pourrait bien avoir permis de susciter des activités métalinguistiques (e.g. Ducancel et Finet, 1994; Chartrand, 1998; Canelas-Trevisi, 1998; voir section 2.3.2) en supportant la mise à distance et l'objectivation inhérente au développement d'habiletés métalinguistiques liées à la composante d'analyse (Bialystok, 1986, 2001).

Aussi, fondées d'abord sur l'approche inductive (section 2.3.2 *Principe 2. Privilégier (...)*) et les activités grammaticales qui en ont découlé (*Démarche active de découverte*, Chartrand, 1996; *Réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs*, Nadeau, 1996; voir section 2.3.2), les activités d'observation et de manipulation de phrases proposées dans la SD ont permis le modelage du raisonnement grammatical en initiant la démarche avec le guidage vers une identification de l'unité syntaxique à l'étude au moyen de métalangage. Cette identification devra par ailleurs être justifiée par le recours à un outil d'analyse syntaxique (section 2.3.1 et tableau IV).

Rappelons enfin que les activités en coopération, fondées sur le principe 5 (*Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*) intègrent sans exception le principe lié à l'usage du métalangage, tel que le montre le tableau IV.

¹²⁶ L'étude de Fisher et Nadeau (2014) fournit des résultats intéressants en lien avec l'emploi du métalangage lors de dictées « innovantes » selon deux temps d'une intervention, mais le dénominateur (pourcentage de termes de métalangage par minute de discussion, p. 178) employé rend les comparaisons difficiles.

6.1.5 Manipulation de phrases produites pour en décrire la structure

Les tâches visant l'habileté à manipuler des phrases prennent souvent la forme de tâches de correction d'énoncés agrammaticaux (Bialystok, 1986; Gaux et Gombert, 1999; voir section 2.1.2), énoncés généralement soumis par le chercheur (« hétérocorrections », Gombert, 1990). « (...) [S]ouvent utilisée en complément à des épreuves de jugement afin de s'assurer que le sujet porte réellement attention à la syntaxe (Gaux et Gombert, 1999 : 47), la tâche de correction est considérée en psycholinguistique comme exigeant un niveau d'habiletés métasyntaxiques relativement élevé (Gombert, 1990, 1991; Simard *et al.*, 2013), notamment en comparaison avec celle de jugement grammatical pour la composante de l'analyse (Bialystok, 1986, et Tunmer et Grive, 1984, cités par Gaux et Gombert, 1999; voir section 6.1.1).

En didactique de la grammaire, manipuler des phrases pour en faire émerger la structure est reconnu comme une manifestation d'activités résolument métalinguistiques, ou « métalangagières » (Canelas-Trevisi, 1998; Chartrand, 1998; Grossman, 1998), de par la mise à distance du contenu que ces manipulations induisent pour une focalisation sur la structure de l'énoncé (Nadeau et Fisher, 2006; Arseneau et Foucambert, 2013; Fisher et Nadeau, 2014). Ce n'est donc pas un hasard si l'on positionne la P de base et les manipulations syntaxiques comme des outils d'analyse syntaxique à part entière (section 2.2.3 *Outils d'analyse syntaxique et leur application pour la relative*) et qu'il est suggéré d'y « recourir systématiquement » (section 2.3 *Didactique de la grammaire*).

Dans notre recherche, la mesure des habiletés en manipulation de phrases s'effectue lors de l'EM et concerne ainsi des phrases produites par l'élève qui sont tantôt erronées mais le plus souvent correctes¹²⁷. Nous distinguons deux manifestations de cette habileté métasyntaxique : la reconstruction de la phrase de base (P de base) et la reconstruction du groupe remplacé par le PR. Effectuée de manière spontanée, comme critère syntaxique pour expliquer l'emploi du PR, ou sollicitée, en réponse à une question directe¹²⁸, la reconstruction de la P de base consiste en

¹²⁷ De manière générale, les éléments (phrases, mots) questionnés lors des EM du prétest et du posttest sont dans 4 cas sur 5 corrects par rapport à la norme (voir tableau XV).

¹²⁸ Par exemple, en utilisant des questions du type : « Moi, je vois deux idées dans ta grande phrase [P enchâssante]. Est-ce que tu pourrais la séparer en deux plus petites P [P de base]? » (annexe 26).

l'opération de replacer les constituants de la P sub relative dans leur ordre canonique (GN sujet de P – GV prédicat de P– GX C de P ; voir section 2.2.3), ce qui implique de reconstruire le groupe syntaxique pronominalisé par le PR pour faire émerger la P2 (voir section 2.2.2 *Processus d'enchâssement et types de phrases subordonnées relatives*). Aussi, faite de manière spontanée ou sollicitée, la reconstruction du groupe remplacé consiste en une portion de l'opération de reconstruction de la P de base dans la mesure où seul le groupe syntaxique pronominalisé par le PR est reconstitué verbalement.

À la lumière des résultats présentés au chapitre 5 en lien avec les affirmations spécifiques (section 5.3), on remarque qu'aucune justification pour l'emploi du PR ne se fonde explicitement sur l'outil de la P de base (section 5.2). Ceci pourrait s'expliquer par le critère inclus à la grille de codage selon lequel une explication fondée sur le recours à la P de base se vérifie par la mention explicite du terme « phrase de base » (voir annexe 27)¹²⁹. Or, l'analyse des affirmations spécifiques (section 5.3) montre que, dans les faits, les élèves recourent bel et bien à la reconstruction de la P de base. Elle s'effectue avec peu de succès au prétest (33,3% de reconstruction correcte; 4/12), puis de manière beaucoup plus souvent exacte au posttest (83,3%, 15/18; voir tableau XVIII).

En ce qui a trait à la reconstruction du groupe remplacé, on y procède rarement au prétest lorsqu'il s'agit d'appuyer son choix de PR (1/6 occurrences d'explications syntaxiques; voir section 5.2). Or, puisqu'il nous est apparu difficile de solliciter les savoirs de ce domaine sans introduire nous-même du métalangage (« remplacer »), nous avons obtenu peu d'affirmations spécifiques (2 occ.; voir tableau XVIII). Au posttest, la situation est tout autre. C'est sur le critère du groupe remplacé que se fondent le plus grand nombre d'explications syntaxiques (9/21; section 5.2), tel qu'illustré à la section 5.2 pour les PR QUI (extrait 2), OÙ (extrait 5), DONT (extrait 7) et prép+LEQUEL (extrait 9).

En ce qui a trait à la reconstruction correcte ou partiellement correcte du groupe remplacé par le PR, elle présente un pourcentage élevé au posttest (71,4%; 20/28 occ.), bien que ce pourcentage soit inférieur à celui du prétest (100,0%), mais dont l'interprétation est discutable vu le nombre faible d'occurrences (2). Le pourcentage de reconstruction correcte, par exemple du GPrép avec

¹²⁹ Nous avons établi ce critère afin de permettre la distinction d'avec la mention du terme « phrase » plus générique, et ainsi de cibler exclusivement l'explicitation de l'outil « P de base ».

la préposition, passe de 0% (0/2) au prétest à 25% (7/28). Rappelons par ailleurs que les tests statistiques effectués sur les pourcentages individuels d'AS correctes ou partiellement correctes pour les domaines de savoirs relevant directement du PR et de la P sub relative, dont la reconstruction de la P sub relative en P de base et la reconstruction du groupe remplacé par le PR¹³⁰, ont montré des augmentations globales presque significatives ($p \leq 0,06$).

Liens avec la séquence didactique. Indiquant une meilleure maîtrise de l'habileté métasyntaxique des élèves à manipuler des phrases produites au terme de l'expérimentation, les résultats rappelés ici sont cohérents avec l'approche d'analyse syntaxique prônée lors de l'ensemble des activités de la SD (section 2.3.1 Principe 1. *Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique*; voir tableau IV). Les outils, dont la P de base et des manipulations syntaxiques, consistent alors en des procédures incontournables pour l'analyse des structures syntaxiques, qu'il s'agisse de phrases décontextualisées pour des fins de découverte, lors des activités d'observation et de manipulation de phrases (Principe 2. *Privilégier une approche inductive*), pour des fins de représentations schématiques (« Arbres syntaxiques en coopération », tableau IV) ou qu'il s'agisse de phrases inscrites dans un texte abordé dans une visée de signification (Principe 3. *Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture*).

6.1.6 Explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique

Proposée en section 2.1.2, la description de tâches utilisées fréquemment par les psycholinguistes pour l'étude du développement métalinguistique a mis en lumière l'intérêt d'inclure une tâche « d'explicitation » (Hakes, 1980; Simard *et al.*, 2013; De Pinto et El Euch, 2015), qui en sollicitant une justification de l'action posée (jugement, correction) permet d'accéder aux raisons qui sous-tendraient cette action. Se rapprochant de la tâche de justification, la tâche d'explication, visant généralement des énoncés agrammaticaux, est considérée comme exigeante en termes linguistiques: « In such a task, participants have to locate the error ([high] level of control) and provide an explanation ([high] level of language analysis). » (Simard *et al.*, 2013 : 48) Portant dans cette recherche généralement sur des P grammaticales¹³¹, la tâche d'explication de la

¹³⁰ Le troisième domaine de savoirs est l'identification de la P sub relative (section 6.1.4 *Identification avec métalangage* (...)).

¹³¹ De manière générale, les éléments (phrases, mots) questionnés lors des EM du prétest et du posttest sont dans 4 cas sur 5 corrects par rapport à la norme (voir tableau XV).

structure de phrases produites avec un critère syntaxique n'en est pas moins exigeante sur les plans de l'analyse et du contrôle. Sur le plan de l'analyse, l'élève doit élaborer sa pensée en réponse à une question en « Pourquoi? »¹³², typiquement en « Pourquoi avoir utilisé [tel PR] ici? », en s'appuyant sur les caractéristiques syntaxiques d'une structure qu'il a lui-même produite. Ces verbalisations sont donc plus complexes et généralement plus longues que celles manifestant une identification avec métalangage par exemple (section 6.1.4). Les explications présentant un critère syntaxique requièrent également de l'élève un contrôle élevé, exigeant qu'il mobilise une attention soutenue dans la récupération et la sélection de connaissances syntaxiques explicables et pertinentes pour appréhender les informations du contexte, et dans la mise en relation effective de ces connaissances et informations.

Tel que décrit en début de section 5.2, les explications fournies lors des EM en réponse à la question ont été classées selon cinq catégories, dont principalement les explications syntaxiques, sémantiques, fondées sur le jugement grammatical et autres. Or, seuls les critères syntaxiques tels que la reconstruction du groupe remplacé (voir section 6.1.5) peuvent servir d'appui à une explication pertinente de la construction de la phrase en regard de la description grammaticale en vigueur (voir section 2.2 et tableau I). Aussi, bien que les critères sémantiques apparaissent un complément d'explication pertinent pour le choix de certains PR (OÙ, prép+QUI/QUOI; section 2.2.1, tableau I), le recours à cette catégorie de critères seul ne saurait expliquer l'emploi de ces PR (voir section 5.2). En ce qui a trait au jugement grammatical, il est pertinent, et même sollicité, lorsqu'il s'agit de juger du résultat d'une opération syntaxique effectuée sur la phrase (manipulation syntaxique, P de base; voir section 2.2.3). En revanche, le jugement grammatical n'est pas pertinent pour justifier l'emploi du PR (voir section 5.2), d'autant qu'il serait difficile de savoir si le jugement émis repose effectivement sur les caractéristiques structurelles de l'énoncé ou sur les caractéristiques sémantiques (jugement d'acceptabilité, Gombert, 1990), une des raisons pour lesquelles son utilisation comme tâche métalinguistique est controversée (Bialystok,

¹³² En nous basant sur la définition de « séquence explicative prototypique » (Adam, 2011), nous avons défini l'explication comme un argument ou une raison donnés pour justifier un emploi, et qui est généralement fournie en réponse à une question en « Pourquoi? » et pourrait commencer par le connecteur « Parce que » (section 5.2).

2001; voir section 6.1.1). Finalement, les explications « autres », fondées sur le registre de langue, la fréquence d'emploi ou l'autorité par exemple (section 5.2), pourraient généralement être qualifiées de « hors propos ».

À la lumière des résultats présentés au chapitre 5, on note une augmentation importante de la fréquence relative des explications pour l'emploi du PR faisant appel à un critère syntaxique. En effet, au prétest, moins de 1/10 (voir figure 11) des séquences métagraphiques font appel à la syntaxe. Au posttest, c'est maintenant plus de 4/10 (21/52) des emplois de PR questionnés qui invoquent ce type d'argument. Il importe cependant de rappeler que, bien que les explications syntaxiques deviennent plus fréquentes, moins de la moitié des élèves y recourent au posttest (8 des 17 élèves; 47,1%), ce qui représente tout de même une augmentation par rapport au prétest (6 élèves sur 17; 35,3%). C'est probablement ce qui explique que les tests réalisés sur les pourcentages individuels d'occurrences d'explication syntaxique par SM portant sur l'emploi du PR n'aient pas montré de différence significative. Les augmentations dans les pourcentages de SM avec explication syntaxique sont particulièrement marquées chez les PR QUI (58,3% vs 9,1%) et OÙ (36,4% vs 0,0%; voir section 5.2). En fait, il n'y a que le PR QUE qui ne montre pas d'augmentation dans la fréquence d'utilisation de ce critère, le pourcentage d'explication syntaxiques pour son emploi étant stable... à 0,0%! Cette situation particulière s'explique probablement en partie par le peu de SM colligées pour l'emploi de ce PR (6), mais aussi, comme nous l'avons envisagé, la fréquence élevée de QUE en tant que PR, mais également en tant que subordonnant dans les P sub de tous types (Gadet, 1992; voir cadre conceptuel, section 2.2.1) pourrait l'avoir rendu plus hermétique que d'autres PR à une analyse objective de son usage basée sur la fonction syntaxique ou le groupe remplacé par exemple (tableau I). Par ailleurs, tel qu'il a été mentionné en lien avec l'habileté de manipulation de phrases produites pour en décrire la structure (6.1.5), c'est le critère du groupe remplacé qui est, parmi les sous-catégories d'explication syntaxique, le plus souvent utilisé au posttest pour expliquer la structure produite, étant souvent employé de concert avec la reconstruction effective de la P de base (voir extraits 2 et 5, section 5.2).

Liens avec la séquence didactique. Bien qu'elle ne soit pas généralisée chez les élèves ayant participé à l'expérimentation, l'habileté à expliquer la structure de phrases produites avec un critère syntaxique s'est, en regard des résultats rappelés ici, développée de manière importante entre le prétest et le posttest, ce qui pourrait bien être attribuable au recours aux outils d'analyse

syntactique (section 2.3.1 *Principe 1*) fait systématiquement pendant les cours de la SD. Tel qu'envisagé en lien avec le développement des habiletés à produire (section 6.1.2) et à manipuler des phrases (section 6.1.5), les outils sont devenus au fil de la SD des procédures opérationnelles et incontournables pour appréhender les phrases sur le plan de leur construction. Aussi, ces procédures ont été mises à profit dans le cadre de très nombreuses activités, que ce soit dans le cadre d'activités dirigées vers l'abstraction (par ex., AOMP, descriptions grammaticales, « Arbres syntaxiques en coopération »; voir tableau IV) ou d'activités d'application à des phrases ou textes (par ex., exercice de choix du PR, exercice d'ajout de relatives dans un texte, quiz « Trouvez l'erreur de pronom relatif! », « Chasse aux erreurs en coopération »). De ces activités, plusieurs ont requis des élèves non seulement l'application des outils d'analyse syntaxique, mais la verbalisation de leur procédure d'application en vue de justifier leur réponse. C'est précisément le cas des trois activités en groupes coopératifs à travers lesquelles les élèves ont dû justifier verbalement, d'abord en groupe puis devant la classe, l'analyse et sa représentation schématique (« Arbres syntaxiques en coopération », voir tableau III, cours 5-6) ou l'identification et la correction d'erreurs (quiz « Trouvez l'erreur de pronom relatif! » et « Chasse aux erreurs en coopération », voir tableau III, cours 9). Le développement de l'habileté à expliquer la structure de phrases produites avec un critère syntaxique pourrait donc encore ici (voir sections 6.1.2 et 6.1.5) être en partie attribuable à la mise en œuvre du principe 5, *inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* (section 2.4.3).

6.1.7 Synthèse

Nous avons au fil des sections 6.1.1. à 6.1.6 jeté un nouveau regard sur les différentes évolutions observées aux chapitres 4 et 5 en adoptant l'angle des habiletés métalinguistiques, et parfois plus spécifiquement métasyntaxiques. Sur la base des composantes de l'habileté métalinguistique établies par Bialystok (1986, 2001), nous avons décrit les caractéristiques d'analyse et de contrôle que nous voyions en chacune et les avons comparées aux caractéristiques de tâches discutées dans des travaux de psycholinguistes (Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Gaux et Gombert, 1999; Bialystok, 2001; Simard, Foucambert et Labelle, 2013). Aussi, pour chacune des habiletés manifestées, nous avons tenté d'expliquer les évolutions observées en rappelant les principes didactiques et activités d'apprentissage mises en œuvre. La figure 2 représente, à la suite de

l'examen fait, le positionnement des tâches sur un continuum tâche linguistique (pôle inférieur) - tâche métalinguistique (pôle supérieur).

Figure 12. Synthèse des tâches de la recherche selon un continuum linguistique – métalinguistique, et principaux résultats associés

TÂCHE MÉTALINGUISTIQUE



Explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique (chap. 5 et section 6.1.6)

- augmentation du % d'explication de l'emploi du PR s'appuyant sur un critère syntaxique

Manipulation de phrases produites pour en décrire la structure (chap. 5 et section 6.1.5)

- augmentation du % de reconstruction correcte ou part. correcte de la P sub relative en P de base
- diminution du % de reconstruction du groupe remplacé par le PR part. correct
- augmentation du % de reconstruction du groupe remplacé par le PR correct

Identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques (chap. 5 et section 6.1.4)

- augmentation du % d'identification correcte de la catégorie grammaticale
- diminution du % d'identification correcte de la fonction syntaxique
- augmentation du % d'identification correcte ou part. correcte de la P sub relative
- augmentation du % d'affirmation correcte ou part. correcte en lien avec les savoirs ciblés ($p \leq 0,06$)
- augmentation du % de séquence métagraphique avec métalangage (***)
- augmentation du % de séquence métagraphique avec métalangage correct (***)

Identification dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée (chap. 4 et section 6.1.3)

- augmentation du % d'identification correcte et part. correcte (***)

Production écrite de structures syntaxiques illustrées (chap. 4 et section 6.1.2)

- diminution du % d'erreurs d'emploi du PR (**)
- diminution du % d'erreurs d'emploi du PR complexe (*)
- augmentation du % de PR complexes (***)

Jugement grammatical sur des phrases produites (chap. 5 et section 6.1.1)

- aucune variation notable

TÂCHE LINGUISTIQUE

Au terme de la discussion ayant trait au développement des différentes habiletés linguistiques et métalinguistiques sollicitées par les tâches de la recherche, il appert que l'expérimentation aura entraîné des évolutions marquées sur la grande majorité des tâches métalinguistiques proposées aux participants. En effet, il n'y a que la tâche de jugement grammatical pour laquelle les indicateurs associés n'ont pas montré de variation au posttest; il s'agit de la tâche associée aux plus bas niveaux d'analyse et de contrôle (voir section 6.1.6). Aussi, le fait que le développement de l'habileté à produire des structures syntaxiques de P sub relatives (section 6.1.2), montré notamment par des différences significatives à la variable du pourcentage d'erreur d'emploi du PR dans les textes, s'accompagne ici d'une maîtrise plus assurée pour les habiletés métalinguistiques de plus hauts niveaux¹³³ pourrait indiquer un lien entre le développement de la compétence à écrire et le développement de l'analyse et du contrôle métalinguistique.

Plus spécifiquement, considérant que les habiletés métalinguistiques sont des manifestations d'activités métalinguistiques (introduction à la section), et que l'expérimentation de notre séquence didactique (SD) a contribué au développement d'habiletés métalinguistiques (section 6.1), il est raisonnable d'affirmer que les outils (*outils d'analyse syntaxique* – principe 1; *métalangage* – principe 4) et les occasions (*approche inductive* – principe 2; *lieux d'articulation avec la situation d'écriture* – principe 3; *interactions verbales en groupes coopératifs*– principe 5; voir section 2.3) fournis aux élèves pendant la SD ont permis de susciter les activités métalinguistiques en favorisant la mise à distance et le contrôle (Gombert, 1990 ; voir section 2.1.2)

Considérant que l'automatisation des processus résulte d'activités métalinguistiques répétées (Karmiloff-Smith, 1983; Gombert, 1990; voir section 2.1.2), nous proposons qu'un enseignement de la grammaire actualisé par des SD intégrant les principes didactiques retenus pourrait contribuer non seulement un contrôle accru de la mobilisation des connaissances grammaticales

¹³³ Soit :identification dans le texte produit des occurrences d'une structure syntaxique nommée, identification avec métalangage de la catégorie, du type ou de la fonction d'unités syntaxiques, manipulation de phrases produites pour en décrire la structure, explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique; voir sections 6.1.3 à 6.1.6.

en situation de révision de texte, mais plus encore à l'automatisation des processus liés à cette mobilisation. L'automatisation des processus est une composante importante du développement de l'expertise du scripteur en permettant de réduire, dans les textes, le nombre d'erreurs grammaticales, incluant les erreurs syntaxiques, tout en limitant la charge cognitive allouée aux processus de traitement linguistique (Bereiter et Scardamalia, 1987; Gombert, 1990, 1991; Kellogg, 2008; voir section 2.1).

6.2 Observations liées à l'actualisation de la coopération en classe

L'implantation d'approches pédagogiques et didactiques innovatrices est souvent truffée d'obstacles (Wood et Lebrun, 2006), ce qui pourrait par ailleurs expliquer le peu de changement dans les pratiques d'enseignement grammatical observé depuis les dernières décennies au secondaire québécois (Chartrand et Lord, 2013).

Plus spécifiquement en lien avec la coopération, différents chercheurs soulignent le peu de pratiques d'enseignement qui intègrent effectivement la coopération pédagogique dans les classes du primaire et du secondaire (Baines, Blatchford et Kutnick, 2003; Krol *et al.*, 2004; Gillies, 2006; Naughton, 2006), et ce, malgré les effets reconnus de la coopération sur l'apprentissage (voir sections 1.4 *La coopération : un cadre pédagogique favorables à des interactions verbales fructueuses* et 2.4 *Coopération*). Parmi les différents facteurs identifiés pour expliquer ce constat, plusieurs auteurs notent le manque de formation des enseignants en regard des approches et structures de travail coopératives (Stevens et Slavin, 1995 ; Krol *et al.*, 2004 ; Wood et Lebrun, 2006). Un autre facteur pointé est la difficulté que comporte le passage de pratiques d'enseignement traditionnel en grand groupe (« traditional whole-class instruction », Krol *et al.*, 2004 : 207) à des pratiques d'enseignement intégrant la coopération, ce qui constituerait un véritable changement de « logiques » ou même de « paradigmes » (Connac, 2009). Aussi, il appert que les pratiques d'enseignement actuelles demeurent axées sur l'agir du « maître » et favorisent un contrôle de ce dernier, notamment sur les interactions verbales ayant cours en classe (Stevens et Slavin, 1995 ; Krol *et al.*, 2004 ; Connac, 2009). Or, ce « modèle » n'est susceptible ni de favoriser une culture de coopération ni le déroulement d'interactions verbales entre élèves qui en sont tributaires:

« Indeed, if the educational system through which the students are passing, or have passed, adheres to a predominantly teacher-centered pedagogic model, helping or

collaborative behavior is not likely to be a norm to which they are accustomed. Certainly, this type of system is more likely to lead to an excessive reliance on the teacher than to the type of peer-peer support essential for cooperative group interaction. » (Naughton, 2006 : 177)

Comment s'est opérée l'actualisation de la coopération dans les classes expérimentales de la recherche ? Les instruments documentant la démarche (voir section 3.3.3), soit les journaux de bord de l'enseignante (annexes 28 (*canevas*) et 34 (*extraits*)) et l'entretien bilan (annexes 29 (*canevas de questions*) et 35 (*extrait*)), fournissent un éclairage pertinent à cette question en adoptant le point de vue de l'enseignante cette fois.

6.2.1 *Du côté de l'enseignante, des dispositions favorables au travail en coopération*

Fondée sur les données consignées dans l'entretien bilan (annexes 29 (*canevas de questions*) et 35 (*extrait*)) dans le journal de bord de la doctorante (annexe 36 (*extrait*)), l'analyse de la démarche de recherche-action réalisée dans une autre contribution (Arseneau *et al.*, 2016; voir annexe 37 – *Autorisation d'inclure la contribution à la thèse* et annexe 38 – *Texte de la contribution*) a mis au jour certaines sources de stress, comme nous le verrons plus avant (section 6.3), mais l'actualisation de la coopération en classe n'en fait pas partie.

Ceci est probablement dû en partie au fait que l'enseignante comprend les principes de la coopération qui distinguent cette approche du travail en équipe simple (ou en *collaboration*, voir section 2.4.2) et y adhère. En entretien bilan, l'enseignante décrit la manière dont le travail en équipe est conçu par plusieurs élèves et déplore l'usage parfois peu judicieux du temps passé avec les coéquipiers:

« comment eux le conçoivent en fait, c'est qu'ils sont assis un à côté de l'autre mais ils font [le travail] chacun de leur bord, il y a même pas de communication entre eux (...), ça n'a RIEN à voir avec un VÉRITABLE travail d'équipe. Ou il y a le fameux cas classique où il y en a un qui tient le crayon pis finalement pond tout le travail alors que l'autre [dit] «ouais, c'est ça». Alors souvent, je trouve que c'est pas très valable pédagogiquement parce que finalement l'élève se retrouve face à lui-même. » (entretien bilan, p. 10)

Pour contrer l'émergence des phénomènes décrits par l'enseignante, dont celui de « cavalier seul » auquel nous avons référé plus tôt (Toczek-Cappelle, 2003; voir section 2.4.2), l'enseignante propose depuis plusieurs années des activités qui intègrent les conditions coopératives (voir section 2.4.2). Par exemple, pour le développement de la compétence en lecture, elle met en œuvre un projet de lecture de romans en coopération qui, pour établir

l'interdépendance positive entre les membres du groupe (voir section 2.4.2), se fonde entre autres sur l'attribution explicite de rôles complémentaires (Johnson et Johnson, 2009a) en vue d'atteindre le but commun, la rédaction collective d'un prolongement à l'histoire qui respecte les « paramètres » connus¹³⁴.

Déclarant une aisance certaine dans le « paradigme » de l'apprentissage coopératif (Connac, 2009), l'enseignante, bien que n'ayant jamais utilisé la coopération pour travailler un contenu grammatical spécifique auparavant, sera à même d'adapter des activités conçues pour le travail individuel en activités coopératives. Ce sera le cas de l'exercice « Repérer et corriger les erreurs dans le choix du pronom relatif » (Trudeau *et al.*, 2007b; voir annexe 21) qu'elle proposera de mettre en œuvre sous forme de quiz, ce qui deviendra le quiz *Trouver l'erreur de pronom relatif!* (voir section 3.2, tableaux III et IV), tel que documenté dans le journal de bord de la doctorante (p. 5; voir extrait à l'annexe 36). En somme, les données consignées mettent en lumière des dispositions de l'enseignante qui apparaissent favorables à l'actualisation effective de la coopération, ce qui pourrait expliquer le bon déroulement de l'expérimentation sur ce plan.

6.2.2 *Du côté des élèves, une motivation accrue par le travail en coopération*

À la lumière des données recueillies sur le point de vue de l'enseignante, la dimension de la motivation lui apparaît déterminante dans le succès d'une approche didactique. Pratiquant l'enseignement du français dans un milieu de niveau socio-économique faible (voir section 3.2.2), elle est confrontée à différents défis dont ceux liés au manque de motivation¹³⁵. Aussi, elle considère comme important d'avoir l'occasion de réfléchir sur sa pratique en vue d'accroître les

¹³⁴ Enseignante : « Par exemple, (...) on fait un projet de lecture sur les trois ou quatre romans qui sont à lire par année. Habituellement, j'en travaille un en coopération, pendant un mois de temps, on ne fait que ça. Alors là, ils sont en groupes coopératifs pour lire chacun une partie du roman à voix haute pour le bénéfice de l'ensemble des élèves. Après chaque chapitre ou partie, ils avaient tous un travail à faire avec chacun, une tâche différente. Par exemple, un élève devait chercher les mots de vocabulaire qui étaient difficiles à comprendre, un autre résumait l'action qui s'était passée, un autre mettait en relief les caractéristiques des personnages, un autre faisait de l'anticipation par rapport à ce qui va se passer après. On mettait ça en commun après, puis à la fin du roman, on faisait un travail comme s'ils avaient à poursuivre l'histoire, comment ils [la] voyaient, donc là ils devaient tenir compte de tous les paramètres, du contexte, de l'évolution des personnages, de tout ça. » (entretien bilan, p. 9)

¹³⁵ Enseignante : Les élèves [...] sont classés dans des groupes dits réguliers, mais faut pas se cacher que, étant issus d'un milieu extrêmement difficile, ça amène tout son lot de problématiques, de retard au niveau académique, de difficultés d'apprentissage, de **manque de motivation**. (p. 3; voir annexe 35)

probabilités d’agir positivement sur la motivation des élèves, une occasion qu’elle dit avoir saisie en participant au projet de recherche-action.

Doctorante : *J'avais justement envie de te demander pourquoi tu avais accepté de participer à mon projet [de thèse], qu'est-ce qui t'intéressait là-dedans...*

Enseignante : (...) *Je trouvais ça le fun d'avoir une nouvelle approche, des nouveaux outils, qu'on bâtit quelque chose, qu'on puisse tâter le pouls à mesure du déroulement, qu'on voie ce qui se passe. (...) on a rarement cette occasion-là de vraiment se pencher sur l'impact que ça peut avoir sur les élèves mais aussi sur notre enseignement. Ça nous aide à nous repositionner, se poser des questions, essayer d'être créatifs, essayer d'aller chercher la **motivation** des élèves.* (entretien bilan, p. 2; voir extrait à l’annexe 35)

Les propos tenus dans l’entretien bilan (annexes 29 et 35) qui mettent l’accent sur la motivation font écho à plusieurs remarques consignées dans les journaux de bord de l’enseignante, des tableaux portant sur le déroulement des cours (voir section 3.3.3 et annexes 28 et 34) remplies au fil de l’expérimentation.

D’abord, à la suite des cours 5 et 6 visant l’analyse et la représentation de phrases en *Arbres syntaxiques en coopération* (voir tableau III, activités 5.1 à 6.2, et annexes 14 à 17), l’enseignante attribue l’engagement des élèves dans l’activité au caractère « stimulant » du travail en groupes coopératifs proposé.

« Travail en groupe coopératifs qui s’est bien déroulé et pendant lequel les élèves nous ont surpris : ils se sont majoritairement bien investis dans le projet! Je crois que le fait de travailler en équipe a été très stimulant! » (j.de bord de l’ens., cours 6; voir annexe 34)

Au cours suivant, la dimension de la compétition entre les groupes, pensée en vue d’accroître la motivation (Toczek-Capelle, 2003, voir section 2.4.2), s’installe. En effet, lors de la présentation à la classe de l’affiche illustrant l’arbre de la phrase enchâssant la P sub relative, les élèves de chacun des groupes doivent tour à tour répondre correctement à des questions sur la structure syntaxique représentée en vue d’obtenir des points pour leur équipe¹³⁶ (tableau III, activité 7.2). L’enseignante observe un « *bel esprit d’équipe* » lors de la préparation de la présentation (j.de bord de l’ens., cours 7 – classe 3) et note le caractère motivant de l’activité, qui représente un

¹³⁶ Au terme de la séquence didactique, la somme des points de chacun des groupes coopératifs est calculée en vue de désigner un groupe gagnant dont les membres se partagent une récompense (voir section 3.2.4).

« (...) « *challenge* » pour ramasser des points, [pour] s'assurer que chaque membre réponde aux questions. » (j. de bord de l'ens., cours 7 – classe 1).

C'est cependant au neuvième et dernier cours de la séquence didactique que les activités coopératives créent le plus d'enthousiasme alors que les groupes s'affrontent lors du quiz *Trouvez l'erreur de pronom relatif!* (tableau III, activités 9.1 à 9.3, et annexe 21) et de la *Chasse aux erreurs en coopération* (activités 9.4 à 9.6 et annexe 22) pour d'ultimes opportunités d'amasser des points en identifiant des erreurs, en les corrigeant et en fournissant une justification. L'enseignante observe encore une fois la motivation des élèves, qu'elle attribue à la dimension de saine compétition entre les groupes : « *Il y avait de l'excitation due à la compétition intergroupe et cela a vraiment motivé les élèves à travailler ensemble!* » (j. de bord de l'ens., cours 9 – classe 1). Aussi, elle synthétisera le déroulement de ce cours dans les trois classes en faisant aussi appel à la notion de plaisir : « *Le fait de miser sur la coopération afin de gagner des points sur un mode ludique grâce aux quiz a été vraiment motivant et plaisant pour les élèves : excellente idée!* » (j. de bord de l'ens., cours 9 – synthèse)

Les propos de l'enseignante rapportés ici s'alignent avec les effets de la coopération sur la motivation des élèves documentés empiriquement par plusieurs chercheurs (e.g. Sharan et Shaulov, 1990; Nichols, 1996; voir Abrami *et al.*, 1999, et Slavin, 2015). Plus encore, ces propos mettent en relief une perspective selon laquelle les avantages de la coopération reposent sur les effets motivationnels des activités intégrant les principes de la coopération. Passant en revue quatre perspectives théoriques¹³⁷ par lesquelles les effets de la coopération peuvent être expliqués, Slavin (2015) décrit l'essence de la « perspective motivationnelle » et évoque l'importance de la récompense dans le succès des approches coopératives.

*« Motivational perspective on cooperative learning presumes that task motivation is the most important part of the process, believing that **the other processes are driven by motivation**. Therefore, these scholars focus primarily on the reward and the goal structures under which students operate. »* (Slavin, 2015 : 7, notre mise en emphase)

Selon la perspective motivationnelle décrite par Slavin (2015) et partagée par l'enseignante, à la lumière de ses propos dans les journaux de bord et l'entretien bilan, le déroulement d'interactions

¹³⁷ Mis à part la perspective motivationnelle, Slavin (2015) décrit la perspective de la cohésion sociale, la perspective développementale et la perspective de l'élaboration cognitive.

verbales fructueuses sur le plan cognitif, telles que l'explication, la justification et le questionnement (Lonning, 1993; Krol *et al.*, 2004; voir section 1.4) est donc attribuable à la motivation à l'effort suscitée par l'activité : « *The only way the team can succeed is to ensure that all team members have learned, so the team members' activities focus on explaining concepts to one another, helping one another practice, and encouraging one another to achieve.* » (Slavin, 2015 : 8).

Cette motivation des élèves, qu'elle « *essay[ait] d'aller chercher* » (entretien bilan, p. 2) en participant au projet, et les discussions grammaticales entre élèves qui en sont le fruit seront enfin ce que l'enseignante retiendra de la séquence didactique expérimentée.

Doctorante: « (...) *Si je te demandais de me dire en général, qu'est-ce que tu retiens de la séquence, comme point fort ou comme moment fort de la séquence, qu'est-ce que tu dirais?* »

Enseignante: « (...) *Le « highlight », je pense que ça a été pendant les dernières périodes où ils ont eu à faire le carton de l'arbre syntaxique. Pis aussi l'aspect compétitif, avec les derniers cours je crois qu'ils étaient en groupes coopératifs pour compléter des exercices, répondre à des questions, faire un genre de quiz. Tout cet aspect-là de «on est en gang», ça je pense que ça a été vraiment l'fun pour eux, ça les a rassurés, ça a été vraiment la première fois où on a vu que tout le monde avait compris qu'on doit tout le monde apporter notre pierre à l'édifice pour réussir à monter quelque chose avec ça. C'était vraiment beau de voir ça, que ça DISCUTAIT entre eux DE la matière! (...) c'était «wow, mon Dieu, ils discutent de GRAMMAIRE!» Oui, ça ça a été vraiment... Je pensais jamais de voir ça un jour!* » (entretien bilan, p. 13)

Enfin, alors que selon les distinctions de Slavin (2015) nous nous situons davantage dans la perspective de l'élaboration cognitive (*cognitive elaboration*) pour expliquer les effets de la coopération sur l'apprentissage, à l'instar des auteurs cités aux sections 1.4 (*La coopération : un cadre pédagogique favorables à des interactions verbales fructueuses*) et 2.4.1 (*Fondements théoriques de la coopération*), la dimension motivationnelle de la coopération et les mesures prises pour accroître le niveau de motivation chez les élèves, comme l'instauration d'une saine compétition entre les équipes, pourraient bien expliquer le déroulement des interactions verbales fructueuses observées (« ils discutent de GRAMMAIRE ! »), et par conséquent, les évolutions observées en termes de développement d'habiletés linguistiques et métalinguistiques (chapitres 4 et 5, et section 6.1).

6.3 Considérations méthodologiques liées à une modification des rôles en cours de démarche

Tel qu'il l'a été mentionné au chapitre de méthodologie (section 3.2.1 *Contexte et modalités de la conception de la séquence didactique*), une modification dans les rôles initialement prévus s'est opérée vers la mi-parcours de l'expérimentation. Initialement, il était prévu que l'enseignante se charge de l'expérimentation en classe et que la doctorante s'occupe de l'essentiel de la conception de la séquence didactique (SD). À la suite de constats des partenaires faisant état de difficultés liées à l'appropriation de notions par l'enseignante, la doctorante et l'enseignante ont décidé de poursuivre l'expérimentation en procédant à de l'enseignement en alternance.

Nous ne pouvons terminer le rapport de notre recherche sans revenir sur cette décision et sur ses tenants et aboutissants. Pour ce faire, nous nous fonderons sur les caractéristiques de la recherche-action (R-A) telles que décrites à la section 3.1 et sur une analyse théorique de la situation proposée dans le cadre d'une contribution de Arseneau, Foucambert et Lefrançois (2016) : *Quand les arbres font obstacle... Décloisonnement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche-action en didactique de la grammaire* (voir annexe 38 – *Texte de la contribution*).

6.3.1 Les tenants : pourquoi avoir modifié les rôles?

En méthodologie, nous avons défini la R-A comme une démarche de résolution de problème (section 3.1.1) issue du travail conjoint entre chercheur(s) et praticien(s) (section 3.1.2) et qui entraîne trois types de retombées : la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (section 3.1.3).

Évoluant selon une succession de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion auxquels prennent part les différents participants (Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Morrissette, 2013), la R-A telle que théorisée prévoit explicitement des phases récurrentes de mise à distance et d'évaluation de l'action et, plus globalement, de la démarche (Verspieren, 1990; Liu, 1997; voir section 3.1). Dans notre contexte propre, une évaluation effectuée conjointement par l'enseignante et la doctorante à l'aube de l'expérimentation de l'activité des « Arbres syntaxiques en coopération » (voir tableau III) met au jour des difficultés de

l'enseignante à s'approprier la représentation de la P sub relative en arbres syntaxiques¹³⁸. L'outil des arbres syntaxiques avait été évoqué avant de commencer la planification fine de l'activité, mais sans avoir été abordé formellement comme objet d'enseignement lors de la formation en préparation à l'expérimentation ni des lectures (voir section 3.2.1). L'évaluation de la démarche permet aussi d'explicitier le vécu de stress (ou « tensions », Arseneau *et al.*, 2016; voir annexe 38) liées à ces difficultés chez les deux participantes, tel que documenté dans l'entretien bilan avec l'enseignante et dans le journal de bord de la doctorante (voir section 3.3.3, et annexes 29, 35, et 36). Ayant à concilier l'expérimentation, les rencontres de planification avec la doctorante, la complétion des journaux de bord (voir section 3.3.3), en plus de la conduite d'un autre projet pédagogique, l'enseignante éprouve des difficultés à « concilier les horaires » et le stress de ne pas avoir suffisamment « (...) de temps pour [s']approprier [les arbres syntaxiques], pour être en possession de tous [ses] moyens par rapport à ça » (verbatim de l'entretien bilan, p. 5-6). De son côté, la doctorante est préoccupée à l'idée de ne pouvoir « tout à fait [s']appuyer sur [les] connaissances grammaticales [de l'enseignante] » (journal de bord de la doctorante, p. 6) et s'inquiète que l'expérimentation de la SD conçue dans le cadre de sa thèse soit ultimement compromise. Théoriquement, les principes didactiques retenus (section 2.3) agissent comme des « spécifications critiques », c'est-à-dire des traits minimaux déterminés *a priori* et jugés essentiels pour orienter l'action (Liu, 1997). Or, la mise en œuvre du principe 1, celui de *Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique* qui incluent l'outil de l'arbre syntaxique (voir section 2.3.1), apparaît menacée.

Faisant preuve de la souplesse requise dans la conduite d'une R-A (Verspieren, 1990; Astolfi, 1993; Liu, 1997; Morrissette, 2013), l'enseignante et la doctorante décident ensemble, avec l'accord des chercheuses de la recherche cadre alors toujours présentes (Arseneau *et al.*, 2016; voir section 3.2.4 et annexe 38), de nouvelles modalités pour la poursuite de l'expérimentation. Ainsi, tel qu'il a été noté dans le journal de bord de la doctorante, les activités des cours 5 à 9, expérimentées dans trois classes, seront dispensées pour une première fois par la doctorante, puis

¹³⁸ « Peu avant l'activité, l'enseignante exprime et démontre des difficultés jugées importantes en lien avec la relative et sa représentation en arbre. Par exemple, en plus d'exprimer son incompréhension de la correspondance entre étapes de l'enchâssement et représentation en arbres, elle commet des erreurs dans la décomposition de groupes syntaxiques (groupe adjectival, groupe verbal) en catégories grammaticales, ainsi que dans l'identification des constituants (GN sujet – GV prédicat – GX complément de phrase) de la phrase produite après enchâssement. » (Arseneau *et al.*, 2016 : 150)

« Pour [...] la deuxième fois, nous [enseignante et doctorante] discutons et prenons une décision quant au pilotage de chaque activité selon le niveau d'aisance ressenti par l'enseignante. À la troisième reprise, l'enseignante donne le cours elle-même. » (journal de bord de la doctorante, p. 12). Pendant que l'enseignante ou la doctorante expérimente une activité, l'autre partenaire observe du fond de la classe. C'est donc sur la base d'une décision conjointe que les partenaires du projet « invente[nt] le chemin » pour poursuivre la finalité d'expérimentation d'une manière jugée satisfaisante en regard des contraintes et spécifications critiques de chacune (concept de « heuristique locale »; Liu, 1997: 82).

6.3.2 *Les aboutissants : quelles sont les conséquences de la modification ?*

Voyons les conséquences de la modification des rôles initialement établis selon les types de retombées anticipées de la R-A soit la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Arseneau *et al.*, 2016; voir section 3.1.3)

Conséquences pour la production de connaissances scientifiques. La modification des rôles affecte-t-elle la validité de la recherche? Cette question est légitime. Critère fondamental en vue de juger de la qualité d'un travail scientifique et des connaissances produites, la validité est généralement envisagée sous les composantes de « validité interne » et de « validité externe » (Van der Maren, 1999; De Ketele et Maroy, 2010; Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013)

Consistant « (...) à examiner le bien-fondé des inférences logiques » (De Ketele et Maroy, 2010: 243), la validité interne d'une recherche en éducation repose, selon De Ketele et Maroy (*ibid*), sur trois types de critères: la validité conceptuelle, la validité du dispositif de recueil et de traitement des données, et la validité des conclusions. D'abord, De Ketele et Maroy (*ibid*) positionnent le critère de la validité conceptuelle comme un enjeu scientifique de premier plan: «Nommer les phénomènes de façon rigoureuse et cohérente à travers toute la recherche et de telle façon que d'autres chercheurs puissent utiliser sans ambiguïté le même langage est le fondement de la science. » (De Ketele et Maroy, 2006 : 241) Bien qu'il appartienne au lecteur de juger du respect de ce critère dans la thèse, la modification des rôles prévus dans le devis, parce que n'ayant pas introduit de nouveaux éléments utiles à la conceptualisation du problème général dressé (section 1.5), ne pourrait avoir affecté la validité conceptuelle.

Par le critère de validité du dispositif de recueil et de traitement des données, il est établi comme primordial de s'assurer que les choix et procédures méthodologiques, ayant trait aux instruments et au type de recherche notamment, permettent de répondre aux objectifs de la recherche (De Ketele et Maroy, 2010). En ce qui a trait aux instruments, la passation du texte et de l'entretien métagraphique aux deux temps, permettant de répondre respectivement aux objectifs 1 et 2 de la recherche, se déroule comme prévu (voir sections 3.3.2 et 3.3.3), comme c'est le cas du processus d'analyse des données issues de ces instruments. En ce qui a trait au dispositif de recueil de données sur la démarche, il s'est bonifié. En effet, c'est à la suite de la modification des rôles qu'il a été décidé d'ajouter l'entretien bilan au dispositif composé initialement des journaux de bord (voir section 3.3.3). En bonifiant le dispositif de l'entretien bilan, une source de données complémentaires en termes de moment de collecte, nous nous sommes munie de nouvelles potentialités de triangulation (De Ketele et Maroy, 2010; Pourtois *et al.*, 2013), potentialités qui s'actualiseront à travers la théorisation de la démarche proposée dans une autre contribution (Arseneau *et al.*, 2016; voir annexe 38).

En ce qui a trait au choix de la R-A comme type de recherche, nous avons montré son adéquation avec les objectifs de recherche (section 3.1). La conduite de la démarche s'est également faite dans le respect des principes et fondements épistémologiques établis, si bien que les ajustements apportés des rôles témoignent précisément de l'actualisation des principes « d'évaluation continue », de « spécifications critiques » et de « heuristique locale » (Liu, 1997; voir sections 3.1 et 6.3.1).

Qu'en est-il de la validité des conclusions maintenant? En d'autres mots, « (...) l'intelligibilité produite par la recherche et telle qu'énoncée par le chercheur (...) peut-elle être énoncée comme telle, compte tenu de la conceptualisation et de la méthodologie appliquées [?] » (De Ketele et Maroy, 2010: 243). Dans notre recherche, les conclusions énoncées en section 6.1 reprennent les concepts (par ex., « P sub relative », « activités métalinguistiques » et « compétence à écrire») et les principes didactiques (*Recourir systématiquement aux outils (...)*; *Adopter un métalangage rigoureux (...)*; etc.) adoptés au chapitre 2 afin d'éclairer l'interprétation des résultats décrits aux chapitres 4 et 5 en regard de la production des structures syntaxiques et des habiletés métalinguistiques y ayant trait. Aussi, en cohérence avec la R-A et la visée de « transformation de la situation-problème » (Savoie-Zajc, 2001; section 3.1), ces conclusions sont énoncées en termes

d'évolutions et non « d'effets », un terme qui renverrait davantage à l'épistémologie de la recherche (quasi-) expérimentale.

Les caractéristiques de notre recherche ayant été examinées sous les dimensions de validité interne, voyons ce qu'il en est de la validité externe « ayant trait au degré de généralisation et de transférabilité de l'intelligibilité produite, telle qu'énoncée dans les conclusions » (De Ketele et Maroy, 2006 : 243). Tel qu'établi d'entrée de jeu, la recherche-action, de par l'unicité affirmée de la démarche et l'absence de groupe témoin, ne vise pas la production de connaissances généralisables (Savoir-Zacj, 2001; voir section 3.1); il s'agit d'une de ses limites (voir section 7.2 *Limites*). Or, « [...] une transférabilité « raisonnable », même si elle est limitée, doit pouvoir être garantie » (Pourtois *et al.*, 2013 : 32). D'abord, les activités de la SD ont été conçues pour un enseignement en contexte de classe habituel, dans la mesure où l'enseignant est outillé pour piloter la SD seul, et leur mise en œuvre en alternance n'a pas modifié cette variable. Aussi, la SD, bien que nécessitant la maîtrise des notions sur la P sub et des outils d'analyse syntaxique, tel que l'arbre syntaxique, nous apparaît tout à fait reproductible.

C'est aussi dans la perspective de transférabilité que des statistiques inférentielles ont été générées (analyse de la variance; test non paramétrique de Wilcoxon; voir introduction du chapitre 4). Celles qui ont révélé des différences significatives ($p \leq 0,05$) entre prétest et posttest permettent d'envisager la généralisation des résultats concernés à une population scolaire parente, ici celle de 3^e secondaire en milieu socio-économique défavorisé (voir section 3.2.2). C'est notamment le cas des variables du pourcentage d'erreurs d'emploi du PR (diminution significative; section 4.2.1), du pourcentage de PR complexes (augmentation sig.; section 4.2.2), du pourcentage d'identifications de P sub relatives correctes ou partiellement correctes dans les textes (augmentation sig.; section 4.3), du pourcentage de termes linguistiques employés correctement par séquence métagraphiques (augmentation sig.; section 5.1) et du pourcentage d'affirmations spécifiques correctes ou partiellement correctes pour les trois domaines de savoirs reliés à la P sub relative (augmentation sig.; section 5.3).

Enfin, l'analyse théorique que nous avons faite de la démarche renferme également une certaine transférabilité. Nous ne sommes en effet pas les premiers et ne serons pas les derniers à nous questionner sur les questions de « rôles » (Astolfi, 1993), de « positions » (Morrissette, 2013) ou « d'identités » (Allenbach, 2012) dans la conduite de recherches participatives. Astolfi (1993)

exprime merveilleusement la richesse du changement de perspectives qui découle de la souplesse dans les rôles en R-A, en rappelant le devoir de rigueur qui revient inéluctablement au chercheur:

«La recherche s'efforce de ne fixer ni les praticiens, ni les chercheurs dans le rôle pré-établi, mais au contraire encourage sans confusion de rôles les **changements de perspectives**. Si les chercheurs sont certes, *a priori* du côté de l'objectivité et de la rigueur, il faut pourtant dans un dispositif de recherche-action, qu'ils partagent les objectifs du projet de transformation mis en œuvre. Sans toutefois s'y identifier complètement : il appartient aux chercheurs de décrire les écarts entre le réel et le projet, de rappeler l'historique d'une prise de décision, d'alerter lorsque l'interprétation est forcée pour les besoins de la démonstration, etc. » (Astolfi, 1993 : 15)

En somme, les considérations méthodologiques discutées ici appuient la validité générale de la recherche, et celle plus spécifique des conclusions qui y sont énoncées.

Conséquences pour la transformation de la situation-problème. Le moyen envisagé pour transformer la situation-problème circonscrite, ici agir sur les difficultés qu'éprouvent les élèves en syntaxe écrite dont celles liées à la phrase subordonnée relative (voir section 1.1 et 3.1.3) est l'expérimentation d'une SD intégrant des principes didactiques jugés pertinents pour cette transformation. Dans l'expérimentation en adéquation avec les principes didactiques retenus, le nouveau partage des rôles a permis de « susciter la productivité » chez l'enseignante, un critère de qualité d'une R-A chez Pourtois et collaborateurs (2013). En effet, nous avons noté que l'enseignante, qui a maintenant la possibilité d'observer l'expérimentation d'une activité avant de s'y prêter, s'approprie davantage les principes et se sent plus en confiance pour les mettre elle-même de l'avant lorsqu'elle pilote l'activité dans les classes subséquentes. Elle témoigne d'ailleurs en entretien bilan de cette confiance nouvelle et des bénéfices perçus pour les élèves

139

Conséquences pour le développement professionnel. La R-A étant considérée comme une expérience de travail conjoint conduisant à des apprentissages mutuels (Liu, 1997; voir section 3.1.3), nous pensons que la modification des rôles a permis d'optimiser les potentialités de développement professionnel permises par la R-A (voir section 3.1.3).

¹³⁹ «Pis je pense aussi que [l'enseignement en alternance] a été vraiment encore une fois profitable pour les élèves. Après ça, je me sentais justement comme «ah, ok», je voyais comment tu amenais ça et là je me sentais plus en confiance après. » (verbatim de l'entretien bilan, p. 14)

D'abord, le témoignage de l'enseignante en entretien bilan (voir annexes 29 et 35) fait maintes fois état des bénéfices qu'elle retire de sa participation à la recherche, qu'elle a vécue comme une occasion de « *se remettre en question, [de] se renouveler pour le bien-être des élèves évidemment* » (verbatim, p. 2) Aussi, elle découvre en la P sub relative un objet d'enseignement au potentiel « fédérateur » insoupçonné¹⁴⁰, tel qu'établi en début de thèse (section 1.2.3). Plus spécifiquement, la période d'enseignement en alternance lui a aussi permis, selon ses dires, d'apprendre sur le « comment »¹⁴¹ dans un processus qu'on pourrait qualifier « d'observation-action ».

La modification des rôles n'est pas sans soulever la question de la formation continue. L'enseignante mentionne que certaines notions de la SD, dont les arbres syntaxiques, n'avaient pas été retravaillées depuis la fin de sa formation initiale. Selon le modèle de développement de Shulman et Shulman (2004), les modalités d'un développement professionnel s'actualisant par un changement effectif des pratiques d'enseignement impliquent un va-et-vient entre réflexion individuelle et pratique, ce qui n'est pas sans faire écho aux cycles de réflexion et d'action de la R-A (Savoie-Zajc, 2001; section 3.1.1). Sollicitée à travers la modification aux modalités d'expérimentation, la dimension du « comment » est donc non négligeable: « An accomplished teacher must understand what must be taught, as well as how to teach it. [...] teachers must know *and* be able to do.» (Shulman et Shulman, 2004: 262).

Du côté de la doctorante, le développement professionnel de chercheuse découlant de la conduite de la démarche de R-A sont indiscutablement importants, et ce, particulièrement à la suite de la modification des rôles. L'interaction avec le « terrain » de la classe lui aura permis d'expérimenter elle-même la mise en œuvre des principes didactiques. Par exemple, elle

¹⁴⁰ « *ce que j'ai trouvé fabuleux dans cette notion-là c'est que [...] c'était vraiment intégrateur de tout plein de notions reliées à la grammaire qui sont fondamentales telles que les constituants obligatoires de la phrase, les fonctions dans les groupes de mots, les façons de repérer les types de complément, [...] c'était pas que choisir le bon pronom relatif là.* » (verbatim, p. 6).

¹⁴¹ : « *Je pense que [l'enseignement en alternance] m'a permis d'apprendre de toi parce que tu maîtrises vraiment bien la matière, tu savais vers où tu voulais t'en aller [...], j'ai vraiment beaucoup appris à ton contact. Pis ça m'a permis de prendre confiance un petit peu plus [...] si je l'enseignais une autre fois, je saurais plus **comment** m'y prendre.* » (verbatim, p. 6, notre mise en emphase)

observera *in situ* le caractère peu opérationnel de manipulations syntaxiques spécifiques¹⁴². Enfin, le processus d'analyser la démarche, dont découle la contribution évoquée (Arseneau *et al.*, 2016; voir annexe 38), conduira de manière marquante à sa compréhension des fondements épistémologiques de la recherche-action.

¹⁴² « Pour repérer le CD ou le CI, c'est beaucoup plus facile de faire le remplacement par un GN [quelque chose/quelqu'un] ou un GPrép [quelque chose/quelqu'un]. C'est ce qui est le plus fonctionnel. Je remets intérieurement en doute le remplacement par un pronom. » (journal de bord, doctorante, p. 9)

Chapitre 7. CONCLUSION

Pour conclure cette thèse, nous récapitulerons d'abord les propos tenus aux trois premiers chapitres, pour montrer les différentes contributions que cette thèse fait au champ de la didactique du français, soit des contributions de natures empirique (7.1.1), théorique (7.1.2), méthodologique (7.1.3) et épistémologique (7.1.4), puis rappeler les retombées en termes de développement professionnel qui en découlent (7.1.5). Ensuite, nous ferons état des limites (7.2) de la recherche réalisée. Enfin, nous proposerons quelques avenues qui nous apparaissent pertinentes à emprunter pour les recherches à venir (7.3).

Au premier chapitre, nous avons établi le caractère préoccupant des erreurs syntaxiques commises par les élèves du secondaire. À la lumière des résultats des études rapportées, le critère relevant de la construction des phrases connaît les taux de réussite ou les scores parmi les plus bas (Groupe DIEPE, 1995; MÉLS, 2012), et il appert que les erreurs syntaxiques relevant de la phrase complexe (coordination, juxtaposition, subordination) sont particulièrement fréquentes (Boivin *et al.*, 2011). Puis, nous avons porté notre attention sur la « phrase subordonnée relative » (P sub relative), une structure syntaxique qui cause des difficultés à l'oral et à l'écrit (section 1.2.2), mais s'avère également un objet d'enseignement posant aux enseignants un certain nombre de défis (section 1.2.4). À la recherche de dispositifs d'enseignement de la grammaire pouvant permettre de réduire le nombre d'erreurs dans les textes, nous avons constaté que plusieurs dispositifs, notamment par le biais du Groupe de révision rédactionnelle (Blain et Lafontaine, 2010), misent sur les interactions verbales entre élèves, mais qu'aucun dispositif connu ne permet de cibler les erreurs syntaxiques. Les résultats des études de Lonning (1993) et de Krol *et al.* (2004) ont montré que les interactions verbales ayant cours en contexte de coopération pédagogique, c'est-à-dire lorsque le travail en groupe est fondé sur une dynamique d'interdépendance positive (section 2.4), conduisent à des gains cognitifs accrus par rapport à un travail en groupe non structuré, en d'autres mots, ces interactions verbales sont plus fructueuses en termes d'apprentissage. Au terme de la formulation du problème général, la question de recherche suivante a émergé : *Une intervention didactique basée sur la coopération pour enseigner la syntaxe peut-elle contribuer à l'amélioration de la compétence à écrire des élèves ?*

Au deuxième chapitre, nous avons posé les bases conceptuelles pertinentes pour aborder le problème soulevé, en puisant aux travaux effectués dans les champs de la psychologie cognitive

(section 2.1 *Situation d'écriture et révision*), de la linguistique (2.2 *Phrase subordonnée relative*), de la didactique de la grammaire, de la didactique de l'écriture (2.3 *Didactique de la grammaire et de l'écriture*) et de la pédagogie (2.4 *Coopération*). Les concepts et définitions retenus dans ce chapitre nous ont conduit à formuler cinq principes didactiques pertinents pour enseigner la P sub relative au secondaire en vue de réduire le nombre d'erreurs syntaxiques dans les textes: *Recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique* (1); *Privilégier une approche inductive* (2); *Prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture* (3); *Adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser* (4); *Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* (5) (tableau II). Deux objectifs de recherche ont enfin été formulés (section 2.5), ceux de (1) *Documenter l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives* et de (2) *Documenter l'évolution des habiletés métalinguistiques en lien avec ces phrases subordonnées relatives*, suivant une intervention didactique intégrant les principes didactiques retenus en 3^e secondaire.

Au troisième chapitre, nous avons montré l'adéquation de la recherche de type « recherche-action » en vue d'atteindre les objectifs de recherche formulés, puis avons caractérisé cette approche en la définissant comme une démarche de résolution de problème issue du travail conjoint entre chercheur et praticien et qui entraîne trois types de retombées : la production de connaissances scientifiques, la transformation de la situation-problème et le développement professionnel (section 3.1). Nous avons ensuite décrit les aspects relatifs à la conception de la séquence didactique et à l'expérimentation, mettant notamment au jour la manière dont les principes didactiques ont été actualisés dans les classes expérimentales (tableaux III et IV) et mentionnant qu'une portion de l'expérimentation s'est faite en alternance entre l'enseignante et la doctorante. Les instruments de collecte et d'analyse des données ont été présentés, notamment ceux permettant l'atteinte des objectifs 1 et 2 (rappelés ci-haut), respectivement le texte et l'entretien métagraphique (EM).

7.1 Contributions

Après avoir rappelé les fondements de notre recherche, voyons les principales contributions qu'elle fait au domaine de la didactique du français.

7.1.1 Contribution empirique

S'inscrivant dans les retombées attendues d'une recherche-action en termes de transformation de la situation – problème et de production de connaissances scientifiques sur les conditions de cette transformation (voir sections 3.1.3 et 6.3.1.), cette recherche-action propose d'abord et avant tout une contribution empirique au champ dans lequel elle s'inscrit.

En lien avec l'objectif 1 d'abord, celui de documenter l'évolution de la production des phrases subordonnées relatives suivant une séquence didactique (SD) intégrant les principes didactiques retenus, les résultats issus de l'analyse des textes ($n=107$) ont montré que les élèves commettent significativement moins d'erreurs d'emploi du pronom relatif (PR) (section 4.2.1, tableau IX) à la suite de la SD. Il s'agit de la catégorie d'erreurs liée à la construction des relatives la plus fréquente dans les textes de notre étude (tableau IV). Ces erreurs, qui affectent près d'un PR sur 10 au prétest, n'en affectent plus qu'un sur 15 au posttest (tableau IX). Cette évolution est d'autant plus révélatrice des progrès des élèves qu'elle est combinée à une hausse significative de la fréquence relative des PR complexes, tels que DONT et prép+LEQUEL (section 4.2.2, tableau XI). Les PR complexes sont ceux dont l'emploi est le moins fréquent, en comparaison avec les PR simples (QUI, QUE), et le plus souvent erroné au prétest (section 4.2.3, tableau XII). Il appert donc que la SD expérimentée dans les trois classes expérimentales a non seulement permis de réduire des erreurs syntaxiques ciblées, mais a également contribué à une certaine complexification des structures de relatives dans les textes des élèves, complexification qui est considérée comme un indice de développement syntaxique (Hunt, 1966; Goldberg, 1976; Paret, 1983, 1991; Kail, 2012).

Intéressée à documenter également l'évolution des habiletés métalinguistiques verbalisées suivant la même intervention didactique, notre objectif 2, nous avons questionné des élèves des trois classes sur les phrases subordonnées relatives produites dans leur texte lors d'EM ($n=34$). Au chapitre 5, nous avons d'abord observé une utilisation significativement accrue de métalangage dans les séquences métagraphiques (SM), et également de métalangage correctement employé (section 5.1). Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont opté pour un pronom relatif en particulier dans une construction spécifiée, les élèves fournissent au posttest davantage d'explications fondées sur un critère syntaxique, critère invoqué dans 40% des SM au posttest contre seulement 8% au prétest (figure 11). Or, bien que les critères sémantiques soient pertinents

pour expliquer l'emploi de certains PR spécifiques, tels que OÙ (voir tableau I), ce sont les critères syntaxiques, tels que le groupe remplacé par le pronom relatif, qui sont les plus systématiquement fiables pour expliquer la structure de relative. La tâche d'explication de la structure de phrases produites avec un critère syntaxique a d'ailleurs été établie comme faisant appel à des habiletés métalinguistiques de haut niveau (section 6.1.6 et figure 2). L'analyse des affirmations grammaticales spécifiques (section 5.3 et tableau XVIII) a permis d'observer différentes évolutions intéressantes, notamment en regard de l'identification de la catégorie grammaticale qui est effectuée plus fréquemment et qui est plus souvent correcte au posttest qu'au prétest. Mise en relation avec les résultats au chapitre 4 montrant une augmentation significative de l'identification de la P sub relative avec marque graphique dans les textes (section 4.3), l'augmentation des identifications de la P sub relative avec métalangage correctes ou partiellement correctes observée en contexte d'EM (tableau XVIII) révèle une meilleure habileté à reconnaître cette structure syntaxique dans le texte produit.

Bien qu'il soit difficile de déterminer si l'actualisation d'un principe didactique pourrait avoir joué un rôle précis dans les évolutions observées¹⁴³ (voir section 7.2), il appert à la lumière des résultats rappelés qu'une SD combinant des principes de *recourir systématiquement aux outils d'analyse syntaxique* (1), de *privilégier une approche inductive* (2), de *prévoir des lieux d'articulation avec la situation d'écriture* (3), de *adopter un métalangage rigoureux et inciter les élèves à l'utiliser* (4) et de *inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* (5) (tableau II) ait favorisé un apprentissage de la P sub relative qui permette à la fois la mobilisation de connaissances grammaticales en situation d'écriture et le développement de différentes habiletés métalinguistiques. Aussi, l'actualisation de ces principes à l'enseignement d'un autre objet grammatical pourrait bien permettre des évolutions similaires chez d'autres élèves du secondaire d'une population parente (voir section 6.3.2).

Puisqu'une des innovations est ici l'intégration empirique (et théorique en amont, voir section 7.1.2) du principe pédagogique de coopération au domaine de la didactique du français, notre séquence didactique a fait une grande place aux activités en coopération (voir tableau IV), et les évolutions observées peuvent raisonnablement être attribuées en partie à l'actualisation du

¹⁴³ Au chapitre de discussion (section 6.1), nous avons établi des liens entre les évolutions observées et les principes didactiques susceptibles d'y avoir contribué de manière plus spécifique.

principe innovant. Notre recherche montre ainsi l'intérêt d'utiliser explicitement les structures de travail en coopération pour induire les interactions verbales fructueuses recherchées par d'autres dispositifs d'enseignement de la grammaire visant le développement de la compétence à écrire (section 1.3). À la lumière des observations faites dans une perspective motivationnelle (Slavin, 2015 ; voir section 6.2), il appert que la présence de conditions coopératives (dont l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive; voir section 2.4.2) motive les élèves à interagir verbalement en vue d'atteindre le but commun, et ce surtout lorsque des mesures visant à nourrir une saine compétition entre les groupes sont mises en œuvre (voir section 6.2). L'actualisation à l'enseignement de la syntaxe du principe innovant d'*inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* dans la séquence didactique expérimentée et la documentation des évolutions qui en ont découlé sont donc, à notre avis, des contributions empiriques importantes de cette thèse au domaine de la didactique du français.

7.1.2 Contribution théorique

Pour arriver à documenter les évolutions sur des indicateurs d'apprentissage à la suite d'une intervention didactique actualisant la coopération, nous avons dû intégrer de manière théorique les principes de la coopération, développés dans le champ de la pédagogie avec les travaux de Johnson et Johnson (1990, 1999, 2009b) et de Slavin (1980, 2015) entre autres, au champ de la didactique du français. Pour ce faire, nous avons rappelé au lecteur que les conditions et structures de travail coopératives présentées en dehors d'un contexte didactique fait d'objets de savoirs spécifiés se trouvent en quelque sorte « désincarnées » et qu'il ne peut en effet y avoir d'*apprentissage* coopératif qu'à la condition que des objets d'*apprentissage* propres à une discipline soient envisagés (voir section 2.4.3). Ainsi, en amont aux contributions empiriques proposées à la section 7.1.3, il nous apparaît qu'une contribution théorique a été nécessaire, celle de la formulation du principe d'*inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs* en tant que principe didactique. Rendue possible en retournant aux fondements théoriques de la coopération, avec le socioconstructivisme de Vygotski entre autres (section 2.4.1), la formulation théorique du principe a selon nous gagné en pertinence sous la loupe de la perspective motivationnelle (Slavin, 2015) à la suite des observations livrées à la section 6.2.

Aussi, cette thèse est, selon nous, une preuve de plus que de fécondes innovations peuvent émerger du décloisonnement théorique des disciplines constituant le champ des sciences de

l'éducation, par exemple de la pédagogie et de la didactique du français, pour le plus grand bénéfice des élèves (apprentissage, motivation) et des enseignants (voir section 7.1.5).

7.1.3 *Contribution méthodologique*

Pour documenter l'évolution de différentes habiletés métalinguistiques en lien avec les P sub relatives produites, nous avons utilisé l'entretien métagraphique (EM), que nous avons défini comme un entretien semi-dirigé réalisé avec le scripteur à la suite de la rédaction de son texte et qui vise à faire verbaliser les raisons sur lesquelles il s'appuie pour expliquer (ou « justifier », Jaffré, 2003) la production observable (voir section 3.3.2). L'EM est généralement employé pour évaluer les connaissances et habiletés métalinguistiques des élèves dans une perspective d'apprentissage (ou acquisition) de l'écriture (Hassan, 2004) ou plus spécifiquement de l'orthographe (David et Jaffré, 1997; Cogis et Ros, 2003; Lefrançois, 2009; Cogis, 2014).

L'utilisation que nous avons faite de cet instrument de collecte de données nous apparaît novatrice de deux manières. D'une part, nous avons utilisé l'EM à deux temps (prétest et posttest) avec les mêmes élèves ($n=17$), puis avons comparé les résultats obtenus au posttest avec ceux obtenus au prétest pour documenter les évolutions dans les habiletés métalinguistiques déployées lors de ces entretiens. Or, à notre connaissance, l'EM n'avait jamais été utilisé auparavant dans les recherches en didactique du français pour documenter les évolutions (ou « effets ») observés à la suite d'une expérimentation. D'autre part, alors que les travaux connus s'intéressent davantage à des objets orthographiques, nous avons utilisé l'EM pour avoir accès aux habiletés des élèves en regard d'un objet syntaxique, en utilisant un canevas de questions visant dans la majorité des cas des habiletés proprement *métasyntaxiques* (Gombert, 1990, Simard *et al.*, 2013; voir sections 2.1.2 et 6.1). L'utilisation innovatrice des EM dans notre recherche nous apparaît une contribution méthodologique intéressante qui pourrait aider ou inspirer d'autres chercheurs du domaine dans la conception méthodologique.

7.1.4 *Contribution épistémologique*

Tel que décrit à la section 3.1, la conduite d'une recherche-action (R-A) vise à produire des connaissances non seulement sur les conditions par lesquelles s'opère la transformation de la situation-problème, mais aussi sur la démarche de production de connaissances même (Verspieren, 1990; Liu, 1997; voir section 3.1.3). La collecte de données par le biais des journaux

de bord et de l'entretien bilan (voir section 3.3.3, et annexes 28, 29, 34, 35 et 36) a ici permis de formuler des considérations méthodologiques liées à une modification des rôles en cours de démarche (section 6.3), considérations ayant une portée épistémologique certaine. En effet, issue du constat de difficultés d'appropriation des arbres syntaxiques rencontrées par l'enseignante, la décision de procéder à un enseignement en alternance pour une partie des cours de la SD s'est fondée sur la priorisation de « spécifications critiques » (Liu, 1997) déterminées *a priori* et jugés essentielles pour orienter l'action, celles d'actualiser les principes didactiques retenus lors de l'expérimentation. Ceci a permis de mener l'expérimentation en adéquation avec les principes retenus, et ainsi de préserver la validité des conclusions (voir section 6.3.1).

Notre démarche témoigne d'abord de l'importance pour les partenaires du projet d'établir conjointement des « spécifications critiques » qui guideront l'action si un problème est constaté à travers l'évaluation continue (section 3.1.1). Ensuite, il ressort des considérations méthodologiques établies (section 6.3), et plus encore de l'analyse épistémologique de la démarche proposée dans le cadre d'une autre contribution (Arseneau *et al.*, 2016), que le chercheur ou la chercheuse souhaitant réaliser une R-A doit être bien au fait des défis que comporte la conduite d'une *démarche* de R-A, notamment ceux liés au travail conjoint avec le praticien (section 3.2), et doit être disposé(e) à faire preuve de souplesse (Astolfi, 1993; voir section 6.3.2), une valeur inhérente à la notion de *démarche* (par opposition à celle de *méthode*, voir introduction à la section 3.1). Enfin, nous ne saurions trop insister sur l'importance de se munir d'outils de documentation de la démarche adoptant des formes et des regards variés. Les journaux de bord remplis respectivement par la doctorante et par l'enseignante en cours d'expérimentation, puis l'entretien bilan entre les partenaires après l'expérimentation ont non seulement permis de garder des traces utiles pour réfléchir sur la démarche menée, mais ont également permis la distanciation et l'objectivation nécessaires à l'analyse de la situation en cours de R-A (Verspieren, 1990, 2002; Morrissette, 2013; voir section 3.3.3). À l'instar de la contribution méthodologique évoquée dans la section précédente (7.1.3), nous pensons que ces considérations peuvent aider le didacticien ou la didacticienne dans la conception de son dispositif méthodologique de R-A.

7.1.5 Contribution pratique

Sur le plan individuel, il est vrai que la R-A réalisée s'est soldée par des apprentissages tant pour l'enseignante que pour la doctorante (section 6.3.2), apprentissages qui sont partie intégrante de la R-A (Liu, 1997; voir section 3.1.3) sans être exclusifs à ce type de recherche. Plus largement au domaine, la R-A conduite, et plus particulièrement les difficultés rencontrées par l'enseignante en lien avec les arbres syntaxiques, a mis en relief l'importance de la formation continue des enseignants de français au secondaire.

Pour être en mesure de mettre en application les approches didactiques innovantes, les enseignants doivent bénéficier d'occasions fréquentes de mettre à jour leurs connaissances, et plus encore de réfléchir avec d'autres sur l'impact de leurs pratiques d'enseignement sur l'apprentissage des élèves, ce qui s'inscrit dans la conception du « praticien réflexif » de Schön (1994) et dans le modèle de développement professionnel de Shulman et Shulman (2004). Ces occasions de réflexion inhérentes à la formation continue peuvent prendre source dans des recherches collaboratives, par exemple avec le dispositif du *cercle pédagogique* utilisé récemment par M.-H. Giguère (2015) pour la formation continue d'enseignants en grammaire actuelle, ou encore dans le contexte de démarches de R-A comme celle que nous avons réalisée avec l'enseignante partenaire. Quel que soit le moyen choisi, l'important pour que la formation continue entraîne un changement réel des pratiques d'enseignement serait que s'opère un va-et-vient entre réflexion individuelle et pratique (Shulman et Shulman, 2004; voir section 3.1.1).

Notre recherche a permis d'élaborer une SD pour l'enseignement de la P sub relative en vue de favoriser la mobilisation des connaissances grammaticales en situation d'écriture (voir tableau III), SD ensuite validée à la lumière des résultats de la recherche présentés aux chapitres 4 et 5, puis observés sous l'angle des habiletés métalinguistiques au chapitre de Discussion (section 6.1). Cette SD comprend certaines activités d'apprentissage tirées du matériel didactique *Forum* (Trudeau *et al.*, 2007b) puis remaniée pour y intégrer des principes didactiques retenus (tableau II), comme c'est le cas du quiz *Trouvez l'erreur de pronom relatif!* fondé sur un exercice grammatical d'identification d'erreurs (annexe 21). Surtout, la SD est essentiellement constituée d'activités d'apprentissage novatrices entièrement conçues par la doctorante, l'enseignante et les chercheurs principaux du projet; c'est le cas de l'activité des *Arbres syntaxiques en coopération* (annexes 14 à 17) et de la *Chasse aux erreurs en coopération* (annexe 22), deux activités qui

intègrent respectivement plusieurs principes didactiques retenus (voir tableau IV) en plus de participer à la compétition intergroupe jugée comme motivant les élèves à interagir verbalement (voir section 6.2).

Aussi, s'il souhaite s'attaquer de manière efficace à l'objet d'enseignement central au curriculum (section 1.2.3) mais reconnu comme posant des défis aux enseignants de français (section 1.2.4) qu'est la P sub relative, l'enseignant(e) de français peut reprendre les activités d'apprentissage telles qu'agencées dans notre SD en se référant au tableau synoptique des cours (tableau III), ou encore extraire celles qui peuvent correspondre à ses besoins didactiques. Conçus avec le plus grand souci de cohérence interne dans la sélection et la définition des concepts grammaticaux (voir les *Principes directeurs*, section 2.2.), arrimés avec les prescriptions ministérielles en vigueur et testé dans trois classes, la SD et le matériel didactique qui la compose (annexes 6 à 22) constituent une contribution pratique importante au champ de la didactique du français.

7.2 Limites

Comme toute recherche, la nôtre comporte un certain nombre de limites. Voyons d'abord des limites liées aux caractéristiques générales du design de recherche, puis les limites liées aux instruments que sont le texte et l'entretien métagraphique.

Au moment de décrire l'adéquation de la recherche de type recherche-action en regard de nos objectifs (voir introduction à la section 3.1), nous avons évoqué certaines limites de ce type de recherche par rapport à la recherche quasi-expérimentale, l'autre type de recherche alors envisagé. Par exemple, la recherche-action, en cohérence avec les fondements épistémologiques sous-jacents à la notion de *démarche* et à la visée de *transformation de la situation problème* (sections 3.1 et 6.3), ne prévoit pas systématiquement le recours à un groupe témoin. Ainsi, bien qu'ils renferment une certaine transférabilité (voir section 6.3.2), les résultats de notre recherche-action ne jouissent pas du même potentiel de généralisation qu'une recherche quasi-expérimentale par exemple. Dans le même ordre d'idées, nous avons retenu puis intégré cinq principes didactiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de la P sub relative et la mobilisation des connaissances grammaticales en situation d'écriture. Nous ne pouvons donc, comme le ferait une recherche quasi-expérimentale, isoler la variable, ici un principe, en cause dans les évolutions observées. Le nombre relativement faible d'élèves participants ($n=55$) et le fait qu'ils proviennent d'un milieu défavorisé (section 3.2.2) constituent aussi une limite à la

généralisation. L'inclusion d'un moment de posttest en différé pour les textes et les entretiens métagraphiques aurait par ailleurs pu permettre d'observer le caractère plus ou moins permanent des évolutions observées. Enfin, bien que nous ayons documenté la démarche de recherche-action selon le point de vue de l'enseignante et de la doctorante, nous avons omis de recueillir des données sur les impressions des élèves. Éventuellement obtenues par le biais d'un questionnaire, ces données, sans être nécessaires à l'atteinte des objectifs de recherche fixés (section 2.5), auraient pu nous renseigner sur leurs impressions en regard de la séquence didactique en général et des activités en coopération plus particulièrement. C'est plutôt indirectement, soit à travers les observations de l'enseignante exprimées dans ses journaux de bord et dans l'entretien, que des renseignements, par exemple sur la motivation perçue des élèves en regard des activités, nous sont parvenus (voir section 6.2).

Voyons les limites ayant trait à l'instrument du texte maintenant. Alors que nous avons obtenu peu d'occurrences de la forme à l'étude dans les productions écrites dans le cadre de travaux antérieurs (Arseneau, 2010)¹⁴⁴, nous avons cru bon d'inclure cette fois une consigne visant à induire la production des occurrences visées par la recherche, les P sub relatives. La formulation de la consigne, proposant des exemples à l'élève au lieu de lui demander « d'inclure des phrases subordonnées relatives », a été formulée dans le but d'assurer la présence d'un nombre suffisant d'occurrences dans les textes, tout en évitant l'utilisation de métalangage (section 3.3.1), ce qui a porté fruit (voir tableau V). Cependant, comme nous l'avons vu, l'analyse des relatives produites suggère que certaines d'entre elles, notamment les relatives en « auquel » (voir tableau VII), ont été produites en « calquant » des exemples de la consigne. Aussi, le fait que les textes soient de genre différent au prétest et au posttest en vue de s'adapter à la planification globale de l'enseignante (section 3.3.1) constitue une limite en rendant les calques moins probables au posttest. Bien qu'ayant été systématiquement prise en compte dans l'analyse et la présentation des résultats (voir tableaux de la section 4.2), la variable des calques nous apparaît une limite dans la mesure où les structures de relatives produites au prétest ne peuvent être envisagées comme le reflet de la production « naturelle » de P sub relatives par des élèves de troisième secondaire, comme l'a documenté Paret (1991) par exemple.

¹⁴⁴ Il s'agissait des participes passés employés avec *être* ou avec un verbe attributif.

En revanche, l'exemple de notre recherche vient appuyer l'idée que les productions des élèves montrent une certaine sensibilité à la formulation de la consigne. Cappeau (2000) témoigne également de ce type de situations, en se fondant sur quelques exemples tirés de son corpus. Il propose deux arguments pour relier des structures observables à un ou des éléments de la tâche proposée, le caractère non représentatif des structures et la densité de la présence de ces structures (Cappeau, 2000 : 81-82), ce qui fait écho à nos critères pour considérer une P sub relative comme calquée (voir section 4.2.1). En ce sens, cette limite pourrait presque figurer comme contribution méthodologique de la recherche (section 7.3).

En ce qui a trait aux entretiens métagraphiques finalement, plusieurs auteurs formulent des mises en garde par rapport au potentiel décalage entre la capacité de réflexion et la capacité de verbalisation de l'apprenant (Roy, 1995; Gaux et Gombert, 1999; Jaffré, 2003). À ce sujet, Gaux et Gombert (1999) notent que « l'absence de verbalisation d'une règle grammaticale n'implique pas une incapacité à appliquer cette règle » (p. 49). Dans le même ordre d'idées, les propos tenus en entretien peuvent être le fruit d'une reconstruction de la réflexion *a posteriori*, selon Versmersch (2010). Il faut donc faire preuve de prudence ici et considérer les verbalisations métagraphiques non pas comme le reflet fidèle des habiletés métalinguistiques des élèves, mais comme des verbalisations pouvant être la manifestation d'habiletés métalinguistiques. Enfin, bien que caractéristique de l'entretien semi-dirigé, le fait que les questions du canevas de l'entretien n'aient pas été posées systématiquement par les intervieweuses peut constituer une limite de l'instrument.

7.3 Avenues de recherche

Quelles suites pourraient être envisagées sur la base des connaissances produites par cette recherche?

D'abord, vu la présence de structures syntaxiques calquées sur des exemples et le nombre restreint d'élèves (section 7.2), les données colligées au prétest ne pourraient, à notre avis, être considérées comme un portrait généralisable des P sub relatives produites en situation d'écriture par les élèves du secondaire (voir section 7.2). Dans la lignée de l'étude de Paret (1991), une recherche descriptive d'envergure sur la syntaxe écrite des élèves du secondaire serait la bienvenue en vue d'actualiser les connaissances sur ce champ, d'autant plus que celle de Paret (1991) remonte à avant l'implantation de la grammaire actuelle (ou dite « nouvelle », Nadeau et

Fisher, 2006) dans les classes. La typologie des erreurs liées à la syntaxe de la P sub relative proposée ici (voir sections 4.1.1 à 4.1.13), combinée par exemple à celle issue de la recherche de maîtrise de J. Nollet (2016), pourrait fournir un éclairage pertinent en vue de procéder à une description fine des erreurs syntaxiques des élèves.

Finalement, à la suite d'autres travaux (Dolz, Gagnon et Canelas-Trevisi, 2009; Chartrand, 2012), nos résultats témoignent du caractère « fédérateur » de la P sub relative en tant qu'objet d'enseignement, par exemple en montrant des évolutions vers une meilleure identification de la catégorie grammaticale (section 6.1.4). Aussi, à la lumière de la situation des arbres syntaxiques et de la modification des rôles qui en a découlé (section 6.3), notre démarche fait écho aux conclusions de travaux antérieurs, dont ceux du GRAFE portant sur les pratiques enseignantes (e.g. Aeby-Daghé et Dolz, 2004; Canelas-Trevisi, 2009a; voir section 1.2.4), selon lesquels l'objet de la relative pose des défis aux enseignants de français. Aussi, pour « transformer la situation-problème » à plus grande échelle, il nous apparaît pressant que l'on se penche sur l'enseignement de la P sub relative dans le cadre d'une recherche quasi-expérimentale qui emprunterait la voie « défrichée » (Verspieren, 1990; voir section 3.1.3) par des recherches comme notre R-A. Il serait alors envisageable d'isoler la variable de l'enseignement fondé sur la coopération, ou plus spécifiquement le principe didactique introduit ici (*Inciter les élèves à interagir verbalement au sein de groupes coopératifs*), en vue d'évaluer les effets¹⁴⁵ de ce type d'enseignement sur l'apprentissage de la syntaxe, en comparaison avec celui d'un enseignement en travail en équipe simple dans la lignée de Lonning (1993) et de Krol *et al.* (2004) (section 1.4). Ainsi, en plus de permettre la production de connaissances complémentaires, les recherches telles que la recherche quasi-expérimentale ou la R-A demeurent des moyens privilégiés d'établir des ponts entre les savoirs des chercheurs et les savoirs des praticiens afin que s'opèrent des apprentissages mutuels et plus encore la production de savoirs féconds en didactique du français.

¹⁴⁵ On ne parlerait alors plus d'évolutions mais bien d'effets.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C. (2009). On the nature of support in computer-supported collaborative learning using gStudy. *Computers in Human Behavior*, 26(2010), 835-839.
- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. et Howden, J. (1999). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Aeby-Daghé, S. et Dolz, J. (2004). *L'objet construit à travers l'interaction didactique : le texte d'opinion et la subordonnée relative*. Acte du 9^e Colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, mai 2004, Québec, Québec.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat (dir.), *Écriture : approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Allal, L., Béatrix-Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires Fribourg.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Dir.). (2004). *Revision : cognitive and instructional processes*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Anadòn, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative. Dans M. Anadòn (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 13-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Arseneau, R. (2010). *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire*. (Mémoire de maîtrise publié, Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Arseneau, R. et Boivin, M.-C. (2012, juillet). *Transferring grammatical knowledge in writing contexts: the case of past participle agreement for French L1 students*. Communication présentée au 13^e Congrès du Special Interest Group on Writing, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Arseneau, R. et Foucambert, D. (2013, juin). *Metalinguistic work and the improvement of grammatical knowledge: the case of the past participle used with "être" for French L1 high school students*. Communication présentée au 9^e Congrès de l'International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Université Paris-Est Créteil, Paris.
- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2016). Quand les arbres font obstacle... Décloisonnement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche-action en didactique de la grammaire. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 149-162). Lille, France: Presses universitaires du Septentrion.

- Arseneau, R., Lavallée, M., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2016, août). *Synergie des retombées d'une recherche-action en didactique de la grammaire*. Communication présentée au 13^e Colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, UQAM, Montréal, Canada.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*(103), 5-18.
- Baines, E., Blatchford, P. et Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39, 9-34.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Éditions Retz.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. (2^e éd.). Paris: Éditions Retz.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles: De Boeck.
- Béguelin, M.-J. (2000a). La phrase insaisissable. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 49-65). Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Béguelin, M.-J. (2000b). Relatives standard et non standard. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 306-316). Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York; London: Routledge.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498-510.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Québec).
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(2), 469-491.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et Trognon, A. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien – l'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. et Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235-261.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012, juin). *A theoretical model articulating writing instruction and grammar instruction*. Communication présentée au 13^e Congrès du Special Interest Group on Writing, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014, 13-14 mai). *Articuler la grammaire et l'écriture: un modèle didactique en action*. Communication présentée au 82^e Congrès de l'ACFAS, Université Concordia, Montréal, Québec.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R., Côté, L., Arseneau, R., Daviau, M.-J. et Merizzi, P. (2011). *Contribution à l'étude des connaissances grammaticales des élèves du secondaire*. Communication présentée au 79^e Congrès de L'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris: Editions du Seuil.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). Quelques éléments de la découverte. Dans L. S. Shulman et E. R. Keislar (dir.), *La pédagogie par la découverte*. Paris: Éditions ESF.
- Bruner, J. S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Canelas-Trevisi, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler: action et (méta)langage en classe de français. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997)* (p. 69-90): Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S. (2009a). À quoi servent les pronoms relatifs? La subordonnée relative dans la séquence AM. Dans S. Canelas-Trevisi (dir.), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations* (p. 173-196). Berne: Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S. (2009b). De l'analyse au texte: une transition difficile. La subordonnée relative dans la séquence BS. Dans S. Canelas-Trevisi (dir.), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations* (p. 203-221). Berne: Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S. et Bain, D. (2010). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline « français ». Dans J. Dolz et B. Schneuwly (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 231-265). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 71-96). Bruxelles, Belgique: De Boeck-Duculot.

- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Chartrand, S. (2015). Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités. *Enjeux*, 89, 3-20.
- Chartrand, S. et Émery-Bruneau, J. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois *Didactica, C.É.F.* (2^e éd.). Québec: Université Laval.
- Chartrand, S. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche. *ÉLEF, Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques: De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte.* (2^e éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* Boucherville, Québec: Graficor.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* (2^e éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (p. 197-225). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S. G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997)* (p. 117-121): Peter Lang.
- Chartrand, S. G. (2012). Enseigner la phrase subordonnée relative au secondaire : pourquoi et comment? *Enjeux*, 83, 5-20.
- Chartrand, S. G. et Paret, M.-C. (1993). L'enseignement et l'apprentissage de la relative. *Québec français*(89), 63-68.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La pensée sauvage.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Nouvelles pratiques- École/Collège.* Paris: Delagrave Édition.
- Cogis, D. (2014, mai). *À la poursuite des marques de genre.* Communication présentée au 82^e Congrès de l'ACFAS, Université Concordia, Montréal, Québec.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow (dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Cohen-Bacri, J. (1978). Langage et processus cognitifs: interprétations de phrases complexes avec proposition relative chez l'enfant. *La Linguistique*, 14(1), 89-110.

- Conseil supérieur de la langue française. (2015). Améliorer les compétences en français oral et écrit: un enjeu crucial de la réussite. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif - quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? . Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (p. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Dagnélie, P. (2013). *Statistique théorique et appliquée*. Bruxelles: De Boeck.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline? *Recherches*, 2(43), 139-150.
- David, J. et Jaffré, J. P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français*, 26, 155-168.
- Dawes, L. et Sams, C. (2004). Developing the capacity to collaborate. Dans K. Littleton, D. Miell et D. Faulkner (dir.), *Learning to collaborate, collaborating to learn* (p. 95-110). New York: Nova Science Publishers.
- de Calan, E. (1972). Étude sur le relatif français. *La Linguistique*, 8(2), 137-143.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (p. 219-249). Bruxelles: De Boeck
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin.
- De Pinto, M. A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- De Vries, D. L. et Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournaments: review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Delcambre, I. (2010). Métalangage - Activités métalinguistiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd., p. 127-132). Bruxelles: De Boeck.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by «collaborative learning»? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (p. 1-19). Oxford: Pergamon.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter Éditions.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Canelas-Trevisi, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. Dans J. Dolz et B. Schneuwly (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de*

l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (p. 65-75). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009a). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 125-153). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (Dir.). (2009b). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G. et Toulou, S. (2009). Un travail grammatical entre conceptualisation et stylistique/orthographe. Dans J. Dolz et B. Schneuwly (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 289-307). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ducancel, G. et Dabène, M. (1999). Présentation de la section Recherches-actions: éclairages et débats. *Repères, Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*(20), 3-4.
- Ducancel, G. et Finet, C. (1994). Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Repères*(9), 93-117.
- Elalouf, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants de français: choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 33-55.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'Année psychologique*, 91(1), 187-205.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49(2014), 169-191.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. et Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gaux, C. et Gombert, J. E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents: question de méthodes. *L'Année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire : interlocuteur, énoncé, communication, phrase*. Lausanne: Éditions Loisirs et pédagogie.
- Gick, M. L. et Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (dir.), *Transfer of learning: contemporary research and applications* (p. 9-47). New York: Academic Press.
- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle*. (Université de Montréal, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Québec).

- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Godard, D. (1988). *La syntaxe des relatives en français*. Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Goldberg, G. (1976). Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique. *La Linguistique*, 12(1), 3-34.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 68-76.
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156.
- Grawitz, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française*. (14^e éd.). Bruxelles: De Boeck ; Duculot.
- Grossman, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation: trois outils pour réfléchir sur la langue. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1er mars 1997)* (p. 91- 115): Peter Lang.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer-Verlag.
- Hänze, M. et Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41.
- Hassan, R. (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les cahiers THÉODILE*, décembre 2004(5), 17-32.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans M. Levy et S. E. Ransdell (dir.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-28). Mahwah, NJ: Routeledge.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : cognitive and instructional processes* (p. 9-20). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 4(164), 10-25.
- Hunt, K. W. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7).
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. Dans J.-P. Jaffré (dir.), *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires* (p. 67-76). Paris: Éditions Orphys.
- Jisa, H. et Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of Child Language*, 25(3), 623-652.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. Dans S. Sharan (dir.), *Cooperative learning : theory and research* (p. 23-37). New York: Praeger
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work. Dans D. Kluge, S. McGuire et D. W. Johnson (dir.), *Cooperative learning. JALT applied materials* (p. 23-36).
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009a). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*(38), 365-380
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009b). Energizing learning: the instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Kail, M. (2012). De l'émergence de la syntaxe aux constructions grammaticales. Dans M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes*, 1, 61-85.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans M. Levy et S. E. Ransdell (dir.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (p. 57-71). Mahwah, NJ: Routledge.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. et van der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 205-237.
- Lazarowitz, R., Hertz, R. L., Baird, J. H. et Bowlden, V. (1988). Academic achievement and on-task behavior of high school biology students instructed in a cooperative small investigative group. *Science Education*, 72(4), 475-487.
- Léard, J.-M. (1982). Essai d'explication de quelques faits de morpho-syntaxe du québécois : le pronom relatif en diachronie structurale. *Revue québécoise de linguistique*, 12(1), 97-143.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems? A description of the processes leading to errors. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 417-432.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205.

- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science, social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-41.
- Littleton, K. et Häkkinen, P. (1999). Learning together: computer-based collaborative learning. Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon, EARLI.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.
- Loban, W. (1963). The language of elementary school children. Research report no. 1. Urbana, Illinois: NCTE.
- Loban, W. (1976). Language development: kindergarden through grade twelve. Research report no. 18. Urbana, Illinois: NCTE.
- Manesse, D., Hardy, M., Romian, H. et Dabène, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères, Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*(20), 29-42.
- Mattingly, R. M. et VanSickle, R. L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Social Education*, 55(6), 392-395.
- MÉLS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS. (2010). Liste des écoles « Stratégie d'intervention agir autrement » 2009-2010. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2011). *Progression des apprentissages en français au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2016). *Indice de milieu socio-économique*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>
- Menyuk, P. (1969). *Sentences children use*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. London ; New Delhi: Sage Publications.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

- Mougeon, F. et Uritescu, D. (2006). Les derniers français de Frenchville. *La Linguistique*, 42(1), 115-128.
- Muller, C. (1996). *La subordination en français : le schème corrélatif*. Paris: Colin.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing : writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77-96.
- Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots: une expérimentation en troisième année primaire. *Repères*(14), 141-159.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Nakamori, T. (2002). Teaching relative clauses: how to handle a bitter lemon for Japanese teachers and English learners. *ELT Journal*, 56(1), 29-40.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90, 169-184.
- Nollet, J. (2016, mars). *Portrait des erreurs de syntaxe des élèves du secondaire au Québec*. Communication présentée au 8^e Colloque Éducatif Présent!, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Nonnon, E. et Halté, J.-F. (1999). « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire »: interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en oeuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. *Pratiques*(103-104), 116-148.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation and learning: preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.
- Palys, T. (1992). *Research decisions : quantitative and qualitative perspectives*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich Canada.
- Paret, M.-C. (1983). *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (2^e éd., p. 109-135). Montréal: Éditions Logiques.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 3-13.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. London; Washington, DC: Washington Falmer Press.
- Perret-Clermont, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.

- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1976). Logique génétique et sociologie. Dans G. Busino (dir.), *Les sciences sociales avec et après Piaget* (p. 44-80). Genève: Droz.
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations: la croissance du savoir scientifique*. Paris: Payot.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Humbeek, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives, Hors série*(15), 25-35.
- Puzio, K. et Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: a meta-analytic review. *Journal of research on educational effectiveness*, 6(4), 339-360.
- Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique. Le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18(18-19), 17-41.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. (5^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Romian, H., Ducancel, G., Garcia-Debanc, C., Mas, M., Treignier, J. et Yziquel, M. (1989). *Didactique du français et recherche-action*. Paris: INRP, département Didactiques des disciplines.
- Rouiller, Y. et Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Bern ; New York: Peter Lang.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372.
- Roy, G. R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
- Roy, G. R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005 organisé par l'IUFM, Nord-Pas-de-Calais*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. (2^e éd.). New York: Basic books.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Simard, D., Foucambert, D. et Labelle, M. (2013). Examining the contribution of syntactic and metasyntactic abilities to reading comprehension among native and non-native speakers. Dans K. Roehr et G. A. Gánem-Gutiérrez (dir.), *The metalinguistic dimension in instructed L2 learning*. London: Bloomsbury Academic.
- Slavin, R. E. (1980). *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (2003). Cooperative learning and achievement: theory and research. Dans I. B. Weiner, W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), *Handbook of Psychology, Volume 7, Educational Psychology* (2^e éd., p. 179-198).
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 43(1), 3-13.
- Slobin, D. L. (1971). Developmental psycholinguistics. Dans W. O. Dingwall (dir.), *A survey of linguistic science*. College Park, MD: Linguistics Program, University of Maryland.
- Slobin, D. L. (1977). Language change in childhood and history. Dans J. McNamara (dir.), *Language learning and thought*. New York: Academic Press.
- Stevens, R. J. et Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. (2^e éd.). Montréal: Logiques
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tellier, C. (2002). *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Tellier, C. et Valois, D. (2006). *Constructions méconnues du français*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Éditions Multimondes.
- Toczek-Capelle, M.-C. (2003). La coopération en classe: quels dispositifs? Perspective psychosociale. Dans E. Auriac-Peyronnet (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages* (p. 51-66). Bruxelles: De Boeck.
- Toczek-Capelle, M.-C. et Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.

- Trudeau, S., Tremblay, C. et Lacombe, A. (2007a). *Forum, manuel de l'élève. Français, 2e cycle du secondaire, première année*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Trudeau, S., Tremblay, C. et Lacombe, A. (2007b). *Forum, matériel didactique reproductible. Français, 2e cycle du secondaire, première année*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Université.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. (6^e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Verspieren, M.-R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Bruxelles/Paris: Contradictions/L'Harmattan.
- Verspieren, M.-R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication*, 25.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif / déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Volet, S., Summers, M. et Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage (traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget)*. (3^e éd.). Paris: La dispute
- Webb, N. M. (2008). Learning in small groups. Dans T. L. Good (dir.), *21st century education: a reference handbook* (p. 203-211). Los Angeles, CA: Sage.
- Webb, N. M. et Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. Dans A. M. O'Donnell et A. King (dir.), *Cognitive perspectives on peer learning* (p. 117-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wood, J. M. et Lebrun, N. (2006). Les obstacles à l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires. Dans Y. Montoya, J.-P. Martinez et G. Boutin (dir.), *L'école actuelle face au changement. Instruire, éduquer ou socialiser*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

ANNEXES

DOCUMENTS LIÉS À L'ÉTHIQUE ET QUESTIONNAIRE POUR L'ÉLÈVE

Annexe 1. Certificat d'éthique



N° de certificat
CPER-14-047-P

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	La coopération pour l'enseignement de la grammaire et le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture au secondaire : l'exemple de la subordonnée relative.
Étudiante requérant	Rosianne Arseneau Candidate au doctorat, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	FQRSC
Programme	Bourse d'études doctorales
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

3 avril 2014
Date de délivrance

1 mai 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Annexe 2. Formulaire de consentement - enseignante



Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANTS-VOLET C)

Titre de la recherche : Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire.

Étudiante-chercheuse: Rosianne Arseneau, Université de Montréal

Chercheuse et cochercheuse: Marie-Claude Boivin, professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal; Reine Pinsonneault, professeure, Département de linguistique, Université du Québec à Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche-action est de concevoir et d'élaborer un modèle articulant l'enseignement de la grammaire avec celui de l'écriture et de le mettre à l'essai au moyen de séquences didactiques réalisées dans des classes de français au secondaire.

Cette recherche est subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) et le MELS (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport) dans le cadre du programme d'action concertée de recherche sur l'écriture.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste :

- à prendre part, au besoin, à une ou deux séances de formation sur la grammaire moderne données par les chercheuses;
- à accepter que les élèves de votre classe consacrent deux périodes de cours à une production écrite dont les consignes seront données par les chercheuses, de même qu'une demi-période à une dictée conçue par les chercheurs;
- à présenter brièvement le projet de recherche à vos élèves;
- à prendre part à la conception et à l'élaboration de séquences didactiques portant sur diverses notions grammaticales (période équivalant à 1 jour de travail);
- à mettre à l'essai dans sa classe au cours de l'année scolaire _____ une séquence didactique de 6 à 8 périodes de cours, et accepter que cette séquence soit filmée;
- à tenir un journal de bord sur le déroulement de la séquence (court questionnaire à remplir après chaque cours avec la possibilité d'ajouter des commentaires personnels);
- à avoir, après chaque période de cours où la séquence est mise à l'essai, une conversation téléphonique avec les chercheuses afin de faire le point, plus particulièrement afin d'apporter des modifications pertinentes au fur et à mesure que la séquence avancera ;
- à collaborer au bilan suivant la mise à l'essai (une rencontre avec les chercheuses portant sur la séquence mise à l'essai et une rencontre réunissant tous les enseignants ayant fait des mises à l'essai au cours de l'année scolaire _____ ; période équivalant à deux demi-journées de travail).

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul la chercheuse principale et la cochercheuse (ou la personne mandatée à cet effet) auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les bandes vidéo et les fichiers numériques correspondants seront conservés dans un bureau fermé à clé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers ni ne subissez d'inconvénients particuliers. De plus, vous pouvez contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur les compétences des élèves en écriture et en grammaire, et sur les moyens d'améliorer ces compétences.

Les chercheuses vous communiqueront les résultats de la recherche et vous donneront accès au matériel didactique résultant de la recherche (ensemble de séquences didactiques).

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

6. Indemnité

Les participants recevront une indemnité pour les activités suivantes :

- participation à la conception et à l'élaboration de séquences didactiques portant sur diverses notions grammaticales (période équivalant à 1 jour de travail);
- après chaque période de cours où la séquence est mise à l'essai, conversation téléphonique avec les chercheuses ; (période équivalant à 1 jour de travail);
- collaboration au bilan suivant la mise à l'essai (deux rencontres; période équivalant à deux demi-journées de travail).

L'indemnité correspond à un dégageant de tâche. Les montants sont payés par la subvention de recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données dénominalisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Claude Boivin (professeure), au numéro de téléphone : (514) 343-6692 ou à l'adresse courriel : marie-claude.boivin@umontreal.ca ou avec Reine Pinsonneault (professeure), au numéro de téléphone (514) 987-3000 poste 3876 ou à l'adresse courriel pinsonneault.reine@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 3. Formulaire de consentement – élèves (tous)



Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS-ÉLÈVES-VOLET C, secondaire 1 à 3)

Titre de la recherche : Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire.

Étudiante-chercheuse: Rosianne Arseneau, Université de Montréal

Chercheuse et cochercheuse: Marie-Claude Boivin, professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal; Reine Pinsonneault, professeure, Département de linguistique, Université du Québec à Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche-action est d'améliorer l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture en mettant à l'essai des séquences d'enseignement dans des classes de français au secondaire.

Cette recherche est subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) et le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) dans le cadre du programme d'action concertée de recherche sur l'écriture.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche se fera en trois étapes.

Pour la première étape, l'élève aura à écrire un texte. L'écriture du texte se fera durant trois périodes normales de classe.

Durant la deuxième étape, l'enseignant mettra à l'essai en classe une série d'activités sur la grammaire et l'écriture conçues en collaboration avec les chercheuses. Ces activités auront lieu durant 6 à 8 périodes normales de classe. Cette étape sera enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo.

La troisième étape est la répétition de la première : l'élève aura à écrire un texte. L'écriture du texte se fera durant trois périodes normales de classe.

3. Confidentialité

Les renseignements donnés demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. La liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués sera accessible uniquement à la chercheuse principale et à la cochercheuse (ou à la personne mandatée à cet effet). De plus, les bandes vidéo et les fichiers numériques correspondants seront conservés dans un bureau fermé à clé. Aucune information permettant d'identifier un participant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas l'identification des participants seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Les participants à cette recherche ne courent aucun risque particulier ni ne subissent d'inconvénients particuliers. De plus, ils peuvent contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur les compétences des élèves en écriture et en grammaire, et sur les moyens d'améliorer ces compétences. Les chercheuses communiqueront aux enseignants les résultats de la recherche et leur donneront accès au matériel didactique résultant de la recherche.

5. Droit de retrait

La participation est entièrement volontaire. Les participants sont libres de se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

Les élèves qui ne participeraient pas à la recherche feront quand même les activités en classe, mais leurs travaux ne seront pas recueillis par les chercheuses. De plus, ces élèves seront hors du champ de captation de la caméra lors de la mise à l'essai.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant et moi pouvons nous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données dénominalisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Claude Boivin (professeure), au numéro de téléphone : (514) 343-6692 ou à l'adresse courriel : marie-claude.boivin@umontreal.ca ou avec Reine Pinsonneault (professeure), au numéro de téléphone (514) 987-3000 poste 3876 ou à l'adresse courriel pinsonneault.reine@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 4. Formulaire de consentement – élèves en entretien métagraphique



Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS-ÉLÈVES-VOLET C, entretien secondaire 3)

Titre de la recherche : Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire.

Étudiante-chercheuse: Rosianne Arseneau, Université de Montréal

Chercheuse et cochercheuse: Marie-Claude Boivin, professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal; Reine Pinsonneault, professeure, Département de linguistique, Université du Québec à Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche-action est d'améliorer l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture en mettant à l'essai des séquences d'enseignement dans des classes de français au secondaire.

Cette recherche est subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) et le MELS (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport) dans le cadre du programme d'action concertée de recherche sur l'écriture.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche se fera en quatre étapes.

Pour la première étape, l'élève aura à écrire un texte et à effectuer une dictée. L'écriture du texte se fera durant deux périodes normales de classe et la dictée durant une demi-période.

Durant la deuxième étape, l'enseignant mettra à l'essai en classe une série d'activités sur la grammaire et l'écriture conçues en collaboration avec les chercheuses. Ces activités auront lieu durant 6 à 8 périodes normales de classe. Cette étape sera enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo.

La troisième étape est la répétition de la première : l'élève aura à écrire un texte. L'écriture du texte se fera durant trois périodes normales de classe.

Votre enfant a été sélectionné pour une 4^e étape, un entretien d'une quinzaine de minutes avec une des chercheuses. Cet entretien portera sur le texte écrit par votre enfant et aura lieu tout de suite après la 2^e période de rédaction, dans un local fourni à cet effet par l'école. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur audio.

Les données recueillies par les chercheuses serviront à mieux comprendre les forces et les faiblesses des élèves en écriture.

3. Confidentialité

Les renseignements donnés demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. La liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués sera accessible uniquement à la chercheuse principale et à la cochercheuse (ou à la personne mandatée à cet effet). De plus, les bandes vidéo et les fichiers numériques correspondants seront conservés dans un bureau fermé à clé. Aucune information permettant d'identifier un participant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas l'identification des participants seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Les participants à cette recherche ne courent aucun risque particulier ni ne subissent d'inconvénients particuliers. De plus, ils peuvent contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur les compétences des élèves en écriture et en grammaire, et sur les moyens d'améliorer ces compétences. Les chercheuses communiqueront aux enseignants les résultats de la recherche et leur donneront accès au matériel didactique résultant de la recherche.

5. Droit de retrait

La participation est entièrement volontaire. Les participants sont libres de se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

Les élèves qui ne participeraient pas à la recherche feront quand même les activités en classe, mais leurs travaux ne seront pas recueillis par les chercheuses. De plus, ces élèves seront hors du champ de captation de la caméra lors de la mise à l'essai.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude pour les activités suivantes (cochez les activités) :

- production écrite
- entretien de 15 minutes à propos de la production écrite avec un membre de l'équipe

Je sais que mon enfant et moi pouvons nous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données dénominalisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Claude Boivin (professeure), au numéro de téléphone : (514) 343-6692 ou à l'adresse courriel : marie-claude.boivin@umontreal.ca ou avec Reine Pinsonneault (professeure), au numéro de téléphone (514) 987-3000 poste 3876 ou à l'adresse courriel pinsonneault.reine@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 5. Questionnaire pour l'élève

Code : ____ - ____ - ____ - ____ - ____

1. Ton nom : _____
2. Ta date de naissance : _____
3. Ton sexe : _____
4. Quelle est la première langue que tu as apprise ? _____
5. Quelle est la langue qui est parlée à la maison (ou quelles sont les langues qui sont parlées à la maison) ? _____
6. Coche toutes les années où tu as fréquenté l'école en français :

<input type="checkbox"/> la 1 ^{re} année du primaire	<input type="checkbox"/> la 1 ^{re} année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 2 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 2 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 3 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 3 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 4 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 4 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 5 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 5 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 6 ^e année du primaire	
7. Quelle est la première langue que ton père a apprise ? _____
8. Quelle est la première langue que ta mère a apprise ? _____

Le travail en coopération

« Mon succès dépend du succès de mon équipe! »

DES VALEURS

- Solidarité
- Ouverture et tolérance
- Rationalité
- Communication efficace

Le travail en coopération

« Mon succès dépend du succès de mon équipe! »

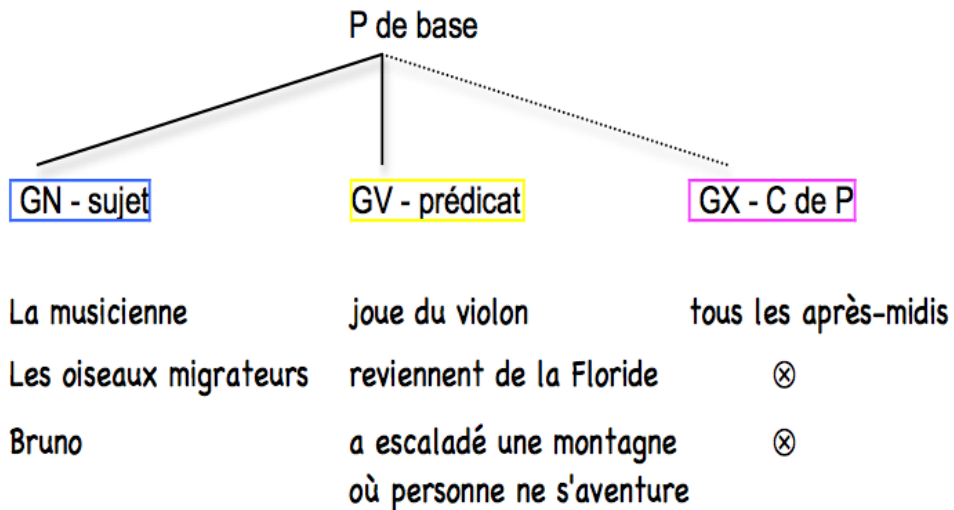
DES FAÇONS D'AGIR

1. Nous essayons de partager ce que nous savons.
2. Chacun peut s'exprimer s'il le souhaite.
3. Chacun s'appuie sur des raisons, des arguments et des connaissances pour expliquer son point de vue.
4. Chacun doit écouter les autres.
5. Nous décidons ensemble de ce que nous faisons.

Les manipulations syntaxiques:
opérations effectuées sur des mots
ou des groupes de mots.

- Le déplacement (\Leftrightarrow)
- L'effacement (\otimes)
- Le remplacement (\downarrow)
- L'ajout (+)
 - incluant l'encadrement ([])

La phrase de base



Annexe 8. Tableau aide-mémoire 1: *Les fonctions syntaxiques dans la phrase* (avec annotations)

Tableau aide-mémoire 1: Les fonctions syntaxiques dans la phrase

Manipulations syntaxiques	<p>P de base en exemple: La musicienne joue du violon tous les après-midis.</p>		
	SUJET DE P (GN)	PRÉDICAT DE P (GV)	COMPLÉMENT DE P (C DE P) (GX)
EFFACEMENT (⊗)	<p>NON, on ne peut pas effacer le sujet de P.</p> <p>⊗ du sujet de P : ⊗ ___ Joue du violon tous les après-midis.</p>	<p>NON, on ne peut pas effacer le prédicat.</p> <p>⊗ du prédicat de P : ⊗ La musicienne ___ tous les après-midis.</p>	<p>OUI, on peut effacer le C de P.</p> <p>⊗ du C de P : La musicienne joue du violon ___ .</p>
DÉPLACEMENT (↔)	<p>NON, on ne peut pas déplacer le sujet de P.</p> <p>↔ du sujet de P : ⊗ ___ Joue du violon tous les après-midis la musicienne.</p>	<p>NON, on ne peut pas déplacer le prédicat de P.</p> <p>↔ du prédicat de P : ⊗ Joue du violon la musicienne ___ tous les après-midis.</p>	<p>OUI, on peut déplacer le C de P en tête de phrase.</p> <p>↔ du C de P : Tous les après-midis, la musicienne joue du violon. La musicienne, tous les après-midis, joue du violon.</p>
ENCADREMENT ([])	<p>OUI, on peut encadrer le sujet par «c'est ... qui» ou par «ce sont ... qui»</p> <p>[] du sujet de P : C'est la musicienne qui joue du violon tous les après-midis.</p>	(Manipulation non pertinente)	(Manipulation non pertinente)
REMPACEMENT (↓)	<p>OUI, on peut remplacer le sujet de P par les pronoms <i>il, elle, nous, vous, ils, elles, cela, ça</i> ou <i>ce (c')</i></p> <p>↓ du sujet de P : Elle joue du violon tous les après-midis.</p>	(Manipulation non pertinente)	(Manipulation non pertinente)

Annexe 9. Activité d'observation et de manipulation de phrases, 3 blocs (avec annotations)

ACTIVITÉ D'OBSERVATION ET DE MANIPULATION DE PHRASES (AOMP)

Consignes:

- Rassemble le matériel suivant sur ton bureau: crayon à la mine; surligneurs **bleu**, **jaune** et **rose**; tableau(x) aide-mémoire (remis par ton enseignante)
- Observe les phrases et annote-les en suivant ton guide: ton enseignante!

sujet

C de P

prédicat

Bloc d'exemples 1

1. Les oiseaux **migrateurs** reviennent de la Floride au printemps.
 dét N GAdj - C du nom
2. Plusieurs oiseaux **de proies** reviennent de la Floride.
 dét N GPrép - C du nom
3. Les oiseaux **pratiquant la migration** reviennent de la Floride au printemps.
 dét N GPart - C du nom
4. Plusieurs oiseaux **que les scientifiques examinent** reviennent de la Floride.
 dét N P sub relative - C du nom
 PRON. RELATIF

Bloc d'exemples 2

1. Des oiseaux **qui ont le bec orangé** sont menacés d'extinction.
 PRON. RELATIF P sub relative - C du nom
2. Des oiseaux **dont les scientifiques parlent** sont menacés d'extinction.
 PRON. RELATIF P sub relative - C du nom
3. Ces oiseaux, **auxquels les scientifiques s'intéressent** sont menacés d'extinction.
 PRON. RELATIF

Bloc d'exemples 3

⊗ QUE les scientifiques examinent

GN CD du verbe « examinent »
P de base: Les scientifiques examinent [plusieurs oiseaux]

⊗ QUI ont le bec orangé

GN sujet de P
P de base: [Des oiseaux] ont le bec orangé

⊗ DONT les scientifiques parlent

GPrép CI du verbe « parlent » >> prép: DE
P de base: Les scientifiques parlent [des (de les) oiseaux]

⊗ AUXQUELS les scientifiques s'intéressent

GPrép CI du verbe « parlent » >> prép: À
P de base: Les scientifiques s'intéressent [aux (à les) oiseaux]

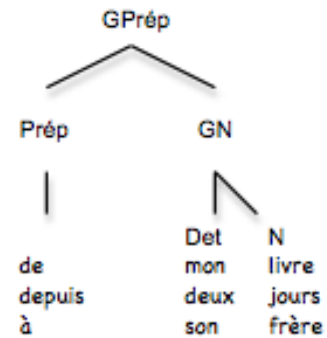
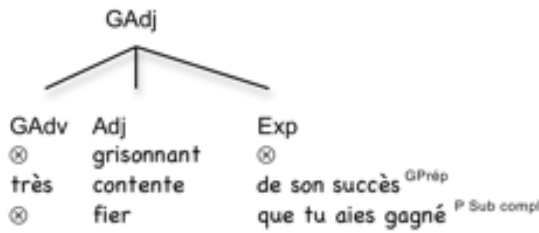
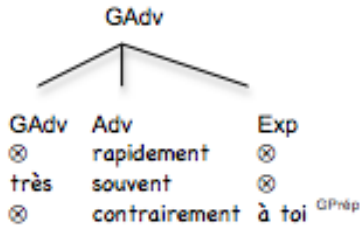
Annexe 10. Tableau aide-mémoire 2: *Les groupes de mots*

Tableau aide-mémoire 2: Les groupes de mots

RAPPEL: Un groupe de mots (aussi appelé « groupe syntaxique ») est formé d'un noyau et d'une ou plusieurs expansions.

Groupes de mots	Définition (📖)	Illustration avec l'arbre syntaxique
<p>LE GROUPE NOMINAL (GN)</p>	<p>📖 : Le GN est un groupe dont le noyau est un nom.</p> <p>Pour en savoir plus: manuel Forum, p.322-323</p>	<p style="text-align: center;">GN</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Det</p> <p>⊗</p> <p>mon</p> <p>le</p> <p>une</p> <p>quelques</p> <p>plusieurs</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>N</p> <p>Jean</p> <p>chat</p> <p>renard</p> <p>beauté</p> <p>chercheurs</p> <p>personnes</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Exp</p> <p>⊗</p> <p>⊗</p> <p>rusé ^{GAdj}</p> <p>sans nom ^{GPrép}</p> <p>s'intéressant aux insectes ^{GPart}</p> <p>qui parlent espagnol ^{P Sub rel}</p> </div> </div>
<p>LE GROUPE VERBAL (GV)</p>	<p>📖 : Le GV est un groupe dont le noyau est un verbe conjugué à un mode personnel (indicatif, subjonctif ou impératif).</p> <p>Pour en savoir plus: manuel Forum, p. 324-325</p>	<p style="text-align: center;">GV</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>V</p> <p>a dormi</p> <p>mangent</p> <p>ressemble</p> <p>court</p> <p>devient</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Exp</p> <p>⊗</p> <p>des noix ^{GN}</p> <p>à son frère ^{GPrép}</p> <p>vite ^{GAdv}</p> <p>grisonnant ^{GAdj}</p> </div> </div>

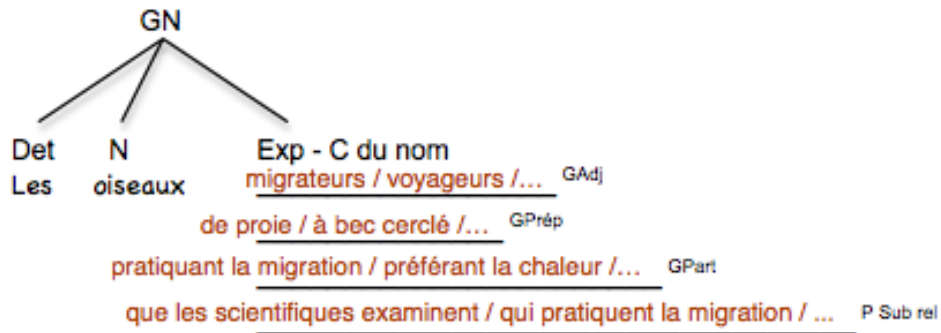
Tableau aide-mémoire 2: Les groupes de mots (suite)

Groupes de mots	Définition (📖)	Illustration avec l'arbre syntaxique
<p>LE GROUPE PRÉPOSITIONNEL (GPrép)</p>	<p>📖 : Le GPrép est un groupe dont le noyau est une préposition.</p> <p>Pour en savoir plus: manuel Forum, p. 325-326</p>	 <pre> graph TD GPrép --> Prép GPrép --> GN Prép --> de Prép --> depuis Prép --> à GN --> Det GN --> N Det --> mon Det --> deux Det --> son N --> livre N --> jours N --> frère </pre>
<p>LE GROUPE ADJECTIVAL (GAdj)</p>	<p>📖 : Le GAdj est un groupe dont le noyau est un adjectif.</p> <p>Pour en savoir plus: manuel Forum, p. 323-324</p>	 <pre> graph TD GAdj --> GAdv GAdj --> Adj GAdj --> Exp GAdv --> très GAdv --> fier Adj --> grisonnant Adj --> contente Exp --> de Exp --> son Exp --> succès Exp --> que Exp --> tu Exp --> aies Exp --> gagné </pre>
<p>LE GROUPE ADVERBIAL (GAdv)</p>	<p>📖 : Le GAdv est un groupe dont le noyau est un adverbe.</p> <p>Pour en savoir plus: manuel Forum, p. 326-327</p>	 <pre> graph TD GAdv --> GAdv1 GAdv --> Adv GAdv --> Exp GAdv1 --> très GAdv1 --> contrairement Adv --> rapidement Adv --> souvent Exp --> à Exp --> toi </pre>

Annexe 11. Notions 1 : *La phrase subordonnée relative, un complément du nom; Différentes formes de pronoms relatifs* (avec annotations)

A. La phrase subordonnée relative (P sub rel), un complément du nom

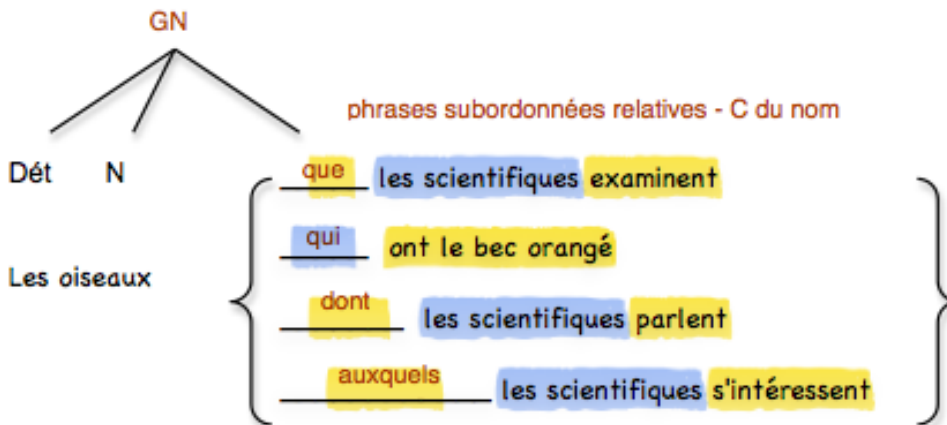
La phrase subordonnée relative remplit la fonction de complément du nom, comme les autres expansions dans le GN:



Toutes ces expansions remplissent la fonction de complément du nom «oiseaux».

B. Différentes formes de pronom relatif

La phrase subordonnée relative est introduite par un subordonnant qui est un pronom relatif. En français, il y a différentes formes de pronom relatif.



Pourquoi choisir un pronom relatif plutôt qu'un autre?...

Annexe 12. Tableau aide-mémoire 3: *Les fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes de mots (avec annotations)*

Tableau aide-mémoire 3: Les fonctions syntaxiques à l'intérieur des groupes syntaxiques

GN sujet de P ou dans une autre fonction

Manipulations syntaxiques	DANS LE GN		DANS LE GV	
	COMPLÈMENT DU NOM (C DU NOM)	COMPLÈMENT DIRECT DU VERBE (CD DU VERBE)	COMPLÈMENT INDIRECT DU VERBE (CI DU VERBE)	ATTRIBUT DU SUJET
REPLACEMENT (↓)	(Manipulation non pertinente)	<p>OUI, on peut remplacer le CD du verbe par les pronoms:</p> <p>- le (l'), la (l'), les; - en, cela, ça.</p> <p>Aussi par: - quelque chose - quelqu'un</p> <p>Exemples: Mes parents ^V adorent ^{GN CD du V} ma copine. Ce messenger ^V porte ^{GN} des bottes noires.</p> <p>↓ du GN - CD du verbe: Mes parents ^{Pron CD du V} l' adorent. Ce messenger ^{Pron CD du V} en porte.</p>	<p>OUI, on peut remplacer le CI du verbe par les pronoms:</p> <p>- lui, leur; - en, y.</p> <p>Aussi par: - à/de/(...) quelque chose - à/de/(...) quelqu'un</p> <p>Exemples: George ^V ressemble ^{GN Prép Cidu V} à son frère. Les pommes ^V poussent ^{GN} dans les vergers.</p> <p>↓ du GPrép - CI du verbe: George ^{Pron -CI du V} lui ressemble. Les pommes ^{Pron -CI du V} y poussent.</p>	<p>OUI, on peut généralement remplacer l'attribut du sujet par le pronom: le (l').</p> <p>Exemples: Jacques ^{V Attr} devient ^{GN} grisonnant. Marie ^V est ^{GN} embêtée par cela. Jacques ^{Pron Attr du sujet} le devient. Marie ^V l' est.</p>
EFFACEMENT (⊗)	<p>OUI, on peut généralement effacer le C de nom.</p> <p>Exemple: Ce chat ^{P sub rel} qui sommeille m'apaise. ⊗ du C du nom: Ce chat ___ m'apaise.</p>	<p>NON, on ne peut pas effacer le CD du verbe.</p> <p>⊗ du CD du verbe: Ce messenger ^V porte ^{GN} des bottes noires. ⊗ Ce messenger porte ___.</p>	<p>NON, on ne peut pas effacer le CI du verbe.</p> <p>⊗ du CI du verbe: George ^V ressemble ^{GN Prép Cidu} à son frère. ⊗ George ressemble ___.</p>	<p>NON, on ne peut pas effacer l'attribut du sujet.</p> <p>⊗ de l'attribut du sujet: Jacques ^{V Attr} devient ^{GN} grinceux. ⊗ Jacques devient ___.</p>
DÉPLACEMENT (⇔)	(Manipulation non pertinente)	<p>NON, on ne peut pas déplacer le CD du verbe.</p> <p>⇔ du CD du verbe: ⊗ Ma copine ^{GN} mes parents ^V adorent.</p>	<p>NON, on ne peut pas déplacer le CI du verbe.</p> <p>⇔ du CI du verbe: ⊗ À son frère ^{GN Prép} George ^V ressemble.</p>	<p>NON, on ne peut pas déplacer l'attribut du sujet.</p> <p>⇔ de l'attribut du sujet: ⊗ Grinceux ^{GN} Jacques ^{V Attr} devient.</p>

! Pour en savoir plus, tu peux consulter ton manuel Forum aux pages 305 à 313.

Annexe 13. Notions 2 : L'enchâssement de la P sub relative et le choix du pronom relatif (avec annotations)

A. Le processus de construction enchâssement de la phase subordonnée relative en 4 étapes

Une subordonnée relative se construit à partir de deux phrases de base contenant un terme commun, soit un nom qu'on retrouve dans les deux phrases. On appelle ces 2 phrases P1 et P2.

Étapes	Exemples
<p>1. Identifier le terme commun à P1 et P2 = un nom (généralement)</p>	<p>P1: [Plusieurs oiseaux]^N reviennent de la Floride.^{GN} P2: Les scientifiques étudient [ces oiseaux]^N^{GN}</p>
<p>2. Dans P2, remplacer le groupe syntaxique contenant le terme commun par le pronom relatif approprié (PR) Voir tableau: Le choix du pronom relatif</p>	<p>P1: [Plusieurs oiseaux] reviennent de la Floride. P2: Les scientifiques étudient [ces oiseaux]^{GN CD du V} P2: Les scientifiques étudient < que > Comme le GN « ces oiseaux », le PR « que » = CD du V « étudient »</p>
<p>3. Déplacer le pronom relatif en tête de P2</p>	<p>P1: Plusieurs oiseaux reviennent de la Floride. P2: Les scientifiques étudient < ^{PR} que > P2: ^{PR} que les scientifiques étudient < ⊗ > PR ←</p>
<p>4. Enchâsser (Insérer) P2 dans le GN de P1 contenant le terme commun.</p>	<p>P1: Plusieurs oiseaux reviennent de la Floride. P2: ^{PR} que les scientifiques étudient P: [Plusieurs oiseaux]^N < [^{P sub rel} que les scientifiques étudient]^{GN} > reviennent de la Floride.</p>

fonction de la P sub rel = C du nom « oiseaux »

fonction du PR « que » = CD du V « étudient »

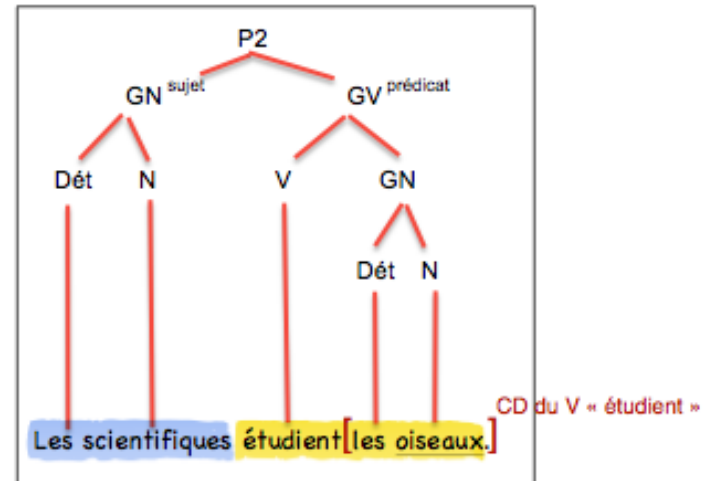
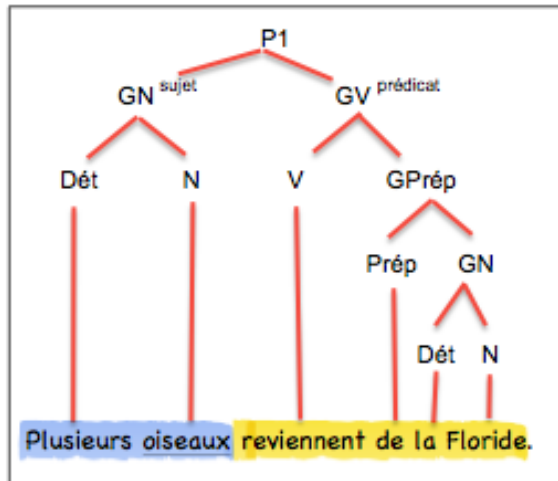
B. Le choix du pronom relatif

Dans P2, si le groupe de mots contenant le terme commun est un ...	Je choisis le pronom relatif...	Exemples (avec terme commun souligné dans P1 et P2)
GN sujet de P	QUI	P: Bruno a escaladé une montagne < qui > s'élève à deux-mille mètres. P1: Bruno a escaladé une montagne. P2: < La montagne > ^{GN sujet} s'élève à deux-mille mètres.
GN CD du verbe > ds GV préd	QUE (QU')	P: La montagne < que > Bruno a escaladée s'élève à deux-mille mètres. P1: La montagne s'élève à deux-mille mètres. P2: Bruno a escaladé < cette montagne > ^{GN CD du V} .
GN attribut du sujet > ds GV préd		P: L'alpiniste que Bruno est devenu vivra de grands moments. P1: L'alpiniste vivra de grands moments. P2: Bruno est devenu < un alpiniste > ^{GN Attr du sujet} .
GPrép = Prép DE + GN Fonction du groupe: CI du V, C du nom ou C de l'adjectif > ds GV préd	DONT	P: Bruno a escaladé une montagne < dont > il a atteint le sommet. P1: Bruno a escaladé une montagne. P2: Bruno a atteint le sommet < d'une montagne > ^{GPrép C du nom} .
GPrép ou GN = un lieu ou un temps Fonction du groupe: CI du V ou C de P > ds GV préd	OÙ	P: Bruno a escaladé une montagne < où > personne ne s'aventure. P1: Bruno a escaladé une montagne. P2: Personne ne s'aventure < sur cette montagne > ^{GPrép CI du V} .
GPrép = PRÉP + GN animé (humain) Fonction du groupe: CI du V > ds GV préd	Prép + QUI	P: Cet homme est un grimpeur < sans qui > Bruno ne serait pas devenu alpiniste. P1: Cet homme est un grimpeur. P2: Bruno ne serait pas devenu alpiniste < sans le grimpeur > ^{GPrép CI du V} .
GPrép = PRÉP + GN non animé (objet, animal) Fonction du groupe: CI du V > ds GV préd	Prép + QUOI	P: C'est quelque chose / ce < à quoi > Bruno se fie. P1: C'est quelque chose / cela. P2: Bruno se fie < à quelque chose / à cela > ^{GPrép CI du V} .
GPrép = PRÉP + GN animé et non animé Fonction du groupe: CI du V ACCORD: Le pronom relatif «lequel» et ses variantes s'accordent en genre et en nombre avec le GN du GPrép qu'il remplace.	Prép + LEQUEL et ses variantes (laquelle, lesquels, lesquelles)	P: Ce sont les crampons < sur lesquels* > Bruno s'est appuyé dans son ascension. P1: Ce sont des crampons. P2: Bruno s'est appuyé < sur les crampons > ^{GPrép CI du V} dans son ascension. * le pronom relatif «lesquels» porte les marques du masculin pluriel comme le GN «ces crampons» Remarque sur des formes contractées de pronoms relatifs Prép À + LEQUEL = auquel, avec variantes suivantes: à laquelle, auxquels; auxquelles. Prép DE + LEQUEL = duquel, avec variantes suivantes: de laquelle, desquels; desquelles.

Annexe 14. Notions 3: Arbres syntaxiques du processus de construction enchâssement de la P sub relative (avec annotations)

Notions (3) : Arbres syntaxiques du processus de construction-enchâssement de la phrase subordonnée relative

ÉTAPE 1: Identifier le terme commun à P1 et P2



ÉTAPE 2: Dans P2, remplacer le groupe syntaxique contenant le terme commun par le pronom relatif approprié

→ Voir le tableau: Le choix du pronom relatif

P2: les scientifiques étudient < les oiseaux > GN CD du verbe

→ pronom relatif approprié pour remplacer le GN CD du verbe: QUE

P2: les scientifiques étudient < que > GN CD du verbe

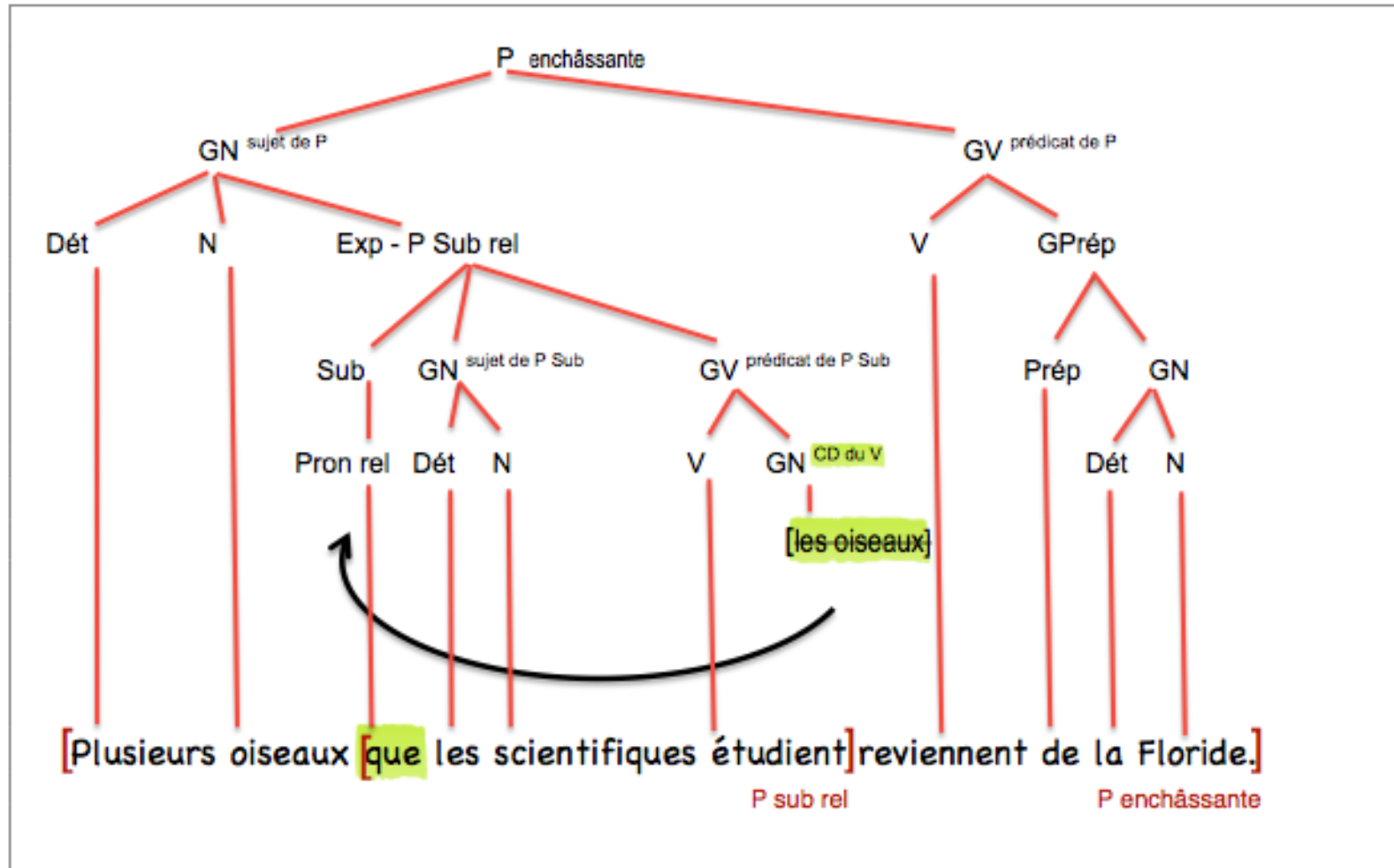
ÉTAPE 3: Déplacer le pronom relatif en tête de P

P2: Les scientifiques étudient < que >

P2: que les scientifiques étudient < ⊗ >



Étape 4: Enchâsser P2 dans le GN de P1 contenant le terme commun.



Annexe 15. Arbres syntaxiques en coopération - Consignes

ACTIVITÉ DES ARBRES SYNTAXIQUES EN COOPÉRATION (ASC)

Consignes

OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ:

- Représenter les étapes du processus de construction-enchâssement de la phrase subordonnée relative par un arbre syntaxique;
- Expliquer aux élèves de la classe le choix du pronom relatif;
- Accumuler le plus grand nombre de points possibles (soit 5 points) pour permettre à votre équipe d'aspirer à être élue équipe gagnante de votre classe pour la série de cours en coopération.

UN ARBRE SYNTAXIQUE, C'EST...

Le schéma de la structure d'une phrase de base, soit GN (sujet) - GV (prédicat) (- GX (C de P)), et de la structure interne des groupes de mots qu'elle contient.

EXIGENCES POUR LES AFFICHES (LISTE DE VÉRIFICATION)

Votre affiche doit présenter:

- l'arbre syntaxique de la phrase enchâssante (P enchâssante) incluant la phrase subordonnée relative (P sub rel) (voir les exigences spécifiques à l'arbre ci-bas)
- les deux phrases (P1 et P2) avant enchâssement
- une légende pour le code de couleurs
- la P enchâssante écrite au long dans le bas de l'arbre et dont les mots sont reliés à l'arbre

Votre arbre doit mettre en évidence:

- le terme commun (souligné)
- l'identification des constituants de la P enchâssante et de la P sub rel en utilisant le code de couleur connu:
 - bleu pour le sujet de P
 - jaune pour le prédicat de P
 - rose pour le complément de P
- le remplacement du groupe contenant le terme commun (groupe remplacé entre parenthèses et biffé)
- le déplacement du pronom relatif (flèche verte du groupe remplacé biffé vers le pronom relatif)

POINTAGE: 5 points pour l'arbre syntaxique qui ne comporte pas d'erreur. 1 point soustrait par erreur d'orthographe ou pour le non respect des exigences. 3 points soustraits pour une erreur dans le choix du pronom relatif.

CONSEILS POUR AUGMENTER VOS CHANCES D'OBTENIR 5 POINTS...

SOYEZ ATTENTIFS AUX INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANTE!

Votre enseignante va vous guider et vous accompagner en vous précisant les étapes à suivre. Écoutez bien et prenez des notes!

COOPÉREZ!

Vous allez travailler en groupe coopératif de quatre élèves et en dyade (deux élèves). Revoyez les valeurs et façons d'agir présentées en classe (affiches) et rappelez-vous: «Mon succès dépend de celui de mon équipe!»

UTILISEZ VOS OUTILS!

Pour un modèle du travail à réaliser, référez-vous au document «Arbres syntaxiques du processus de construction-enchâssement (...)». Aussi, prenez tous en note le fruit du travail en coopération sur votre document de travail individuel.

Pour trouver ou valider vos réponses, consultez régulièrement les tableaux aide-mémoire, le tableau sur le choix du pronom relatif et les autres documents qui se trouvent dans votre pochette.

Annexe 16. Arbres syntaxiques en coopération - Document de travail (avec exemple d'annotations)

Notre groupe coopératif

Membres du groupe coopératif (fictifs)	Nom de groupe	Pointage pour l'activité ASC
1. <u>Annie V.</u> (dyade 1)	Les linguistes	5 / 5
2. <u>Alexandre J.</u> (dyade 1)		
3. <u>Julie P.</u> (dyade 2)		
4. <u>Tran H.</u> (dyade 2)		

Nos phrases

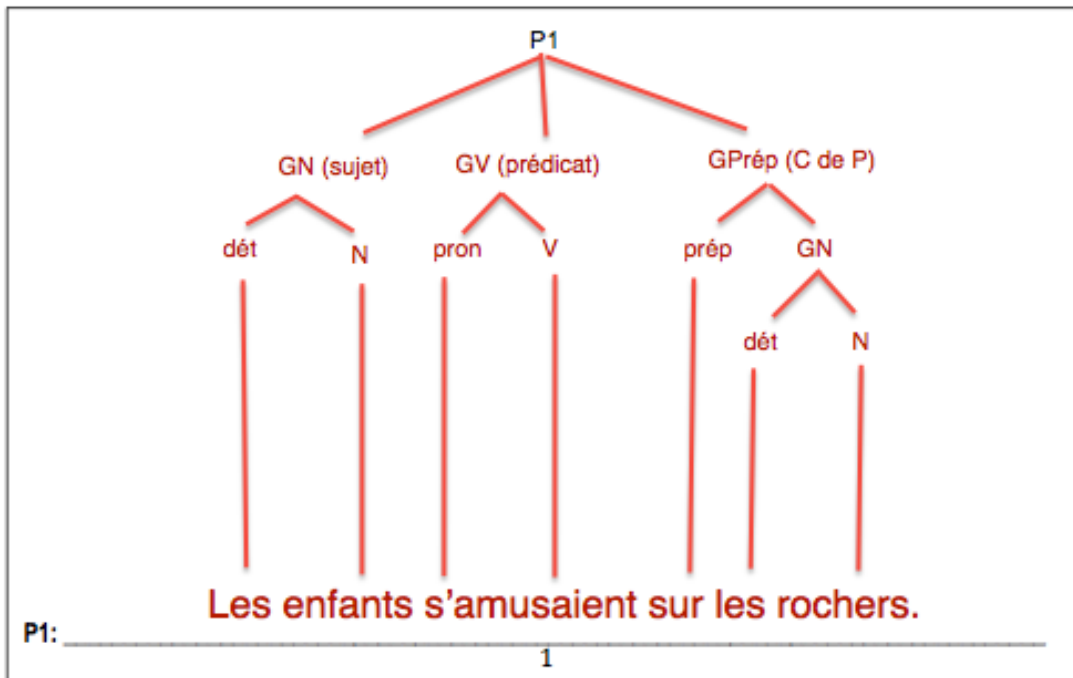
P1: Les enfants s'amusaient sur les rochers.

P2: Les rochers jalonnaient la plage.

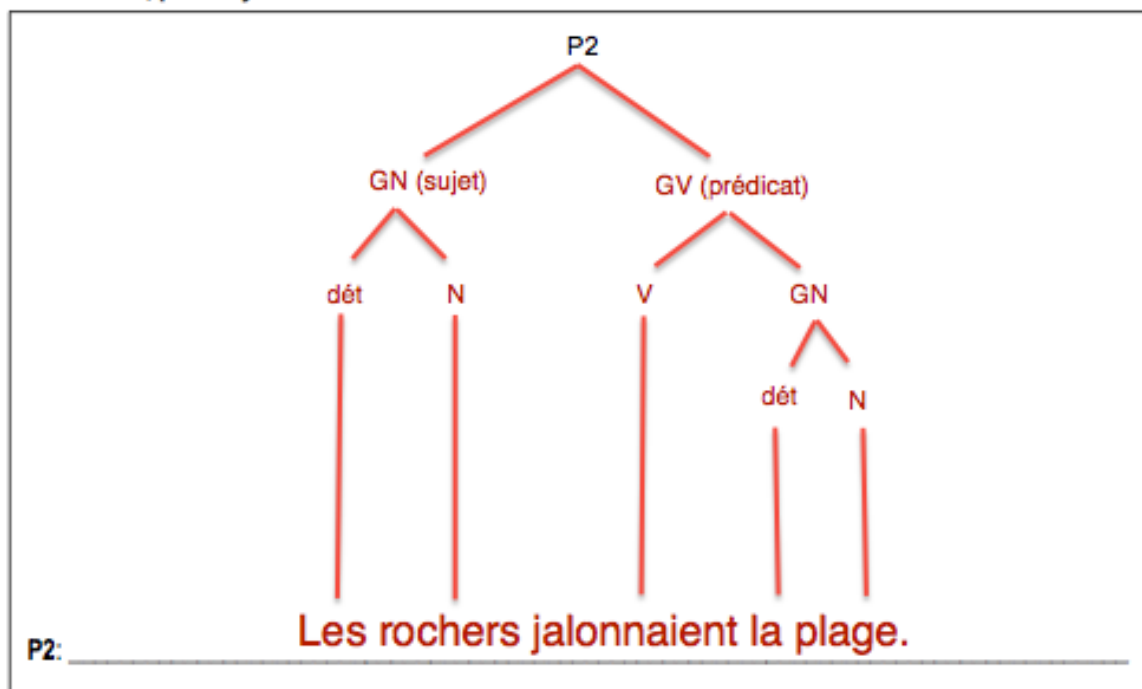
BLOC DE TRAVAIL 1: FAIRE L'ARBRE SYNTAXIQUE DES DEUX PHRASES AVANT ENCHÂSSEMENT

Réf: Doc. Arbres syntaxiques du processus de construction-enchâssement de la P sub rel + 3 tableaux aide-mémoire

Arbre de P1, par la dyade 1



Arbre de P2, par la dyade 2



BLOC DE TRAVAIL 2: Discussion et prise en note de l'arbre de l'autre dyade

➤ Vous devez expliquer l'arbre que vous avez produit en dyade à un élève de l'autre dyade.

➤ Puis, vous devez écouter son explication et prendre en note son arbre.

ATTENTION! Si vous décelez des erreurs, il est temps d'en discuter et de les corriger. Ces deux arbres vous serviront à faire l'arbre de l'enchâssement que vous présenterez sur votre affiche.

BLOC DE TRAVAIL 3: Faire l'enchâssement de P2 dans P1 en suivant les 4 étapes du processus

Références:

- 3 tableaux aide-mémoire

- Doc. *Le processus de construction enchâssement de la subordonnée relative en 4 étapes*

- Tableau *Le choix du pronom relatif*

- Doc. *Arbres syntaxiques du processus de construction enchâssement de la subordonnée relative*

Procédure pour l'enchâssement

Retranscrivez ici P1 et P2:

P1: Les enfants s'amusaient sur les rochers.

P2: Les rochers jalonnaient la plage.

ÉTAPE 1: Identifier le terme commun à P1 et P2 en le soulignant

Terme commun: rochers

ÉTAPE 2: Dans P2, remplacer le groupe syntaxique contenant le terme commun par le pronom relatif approprié

Groupe contenant le terme commun dans P2: GN

Fonction du groupe syntaxique contenant le terme commun: sujet de

P2 après remplacement du groupe:

qui jalonnaient la plage

ÉTAPE 3: Déplacer le pronom relatif en tête de P

P2 après déplacement:

qui jalonnaient la plage (pas de déplacement requis)

Étape 4: Enchâsser (insérer) P2 dans le GN de P1 contenant le terme commun.

P après enchâssement de P2 dans P1:

Les enfants s'amusaient sur les rochers qui jalonnaient la plage.

CONCLUSION (à dire lors de la présentation de votre affiche)

Le pronom relatif approprié pour remplacer le groupe contenant le terme commun dans P2 est

QUI (pronom relatif) puisqu'il remplace le GN

« les rochers » (groupe syntaxique) qui occupe la fonction syntaxique

sujet de la P « Les rochers jalonnaient la plage. » et

_____ (remarque facultative s'il y a lieu).

Pour prouver que vous avez bien identifié la fonction:

En effet, il est possible de faire l'encadrement par « c'est / ce sont [...] qui »

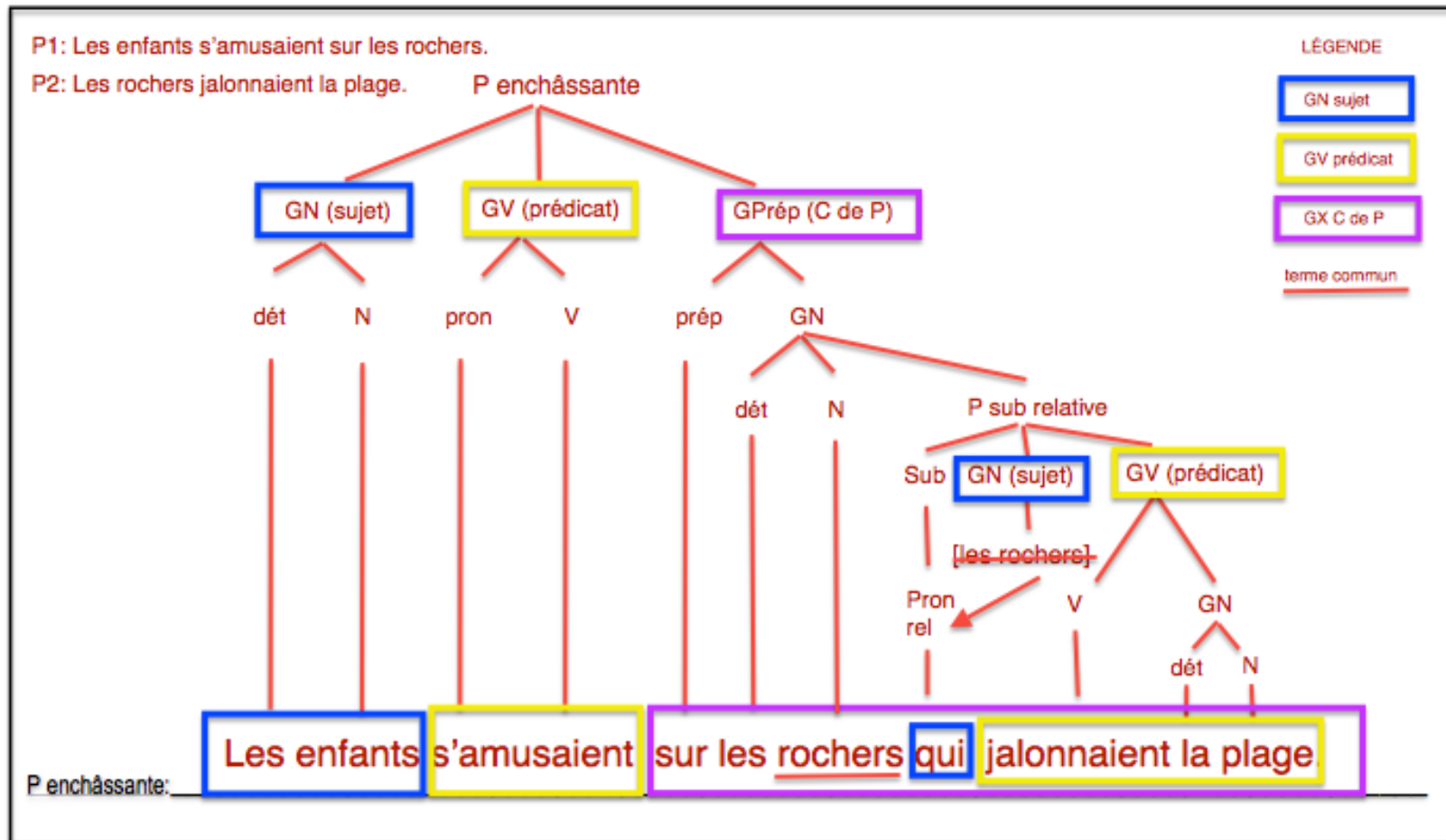
(manipulation syntaxique) pour trouver qu'il s'agit du sujet de la P

« Les rochers jalonnaient la plage. » (fonction syntaxique). Le pronom relatif subordonnant

qui permet d'enchâsser P2 dans P1 est donc QUI (pronom relatif)

BLOC DE TRAVAIL 4: REPRÉSENTER L'ENCHÂSSEMENT FAIT SOUS FORME D'ARBRE SYNTAXIQUE EN VOUS APPUYANT SUR LES ARBRES DE P1 ET P2

Réf: Doc. Arbres syntaxiques du processus de construction enchâssement de la P sub rel + 3 tableaux aide-mémoire



Annexe 17. *Arbres syntaxiques en coopération* – Phrases soumises pour enchâssement

Paire 1

P1: Les enfants s'amusaient sur les rochers
P2: Les rochers jalonnaient la plage

Paire 2

P1: Anna avait acheté du nougat.
P2: Elle était friande de nougat.

Paire 3

P1: Il délaya la crème fraîche dans la sauce.
P2: Il ajouta une pincée de paprika à la sauce.

Paire 4

P1: Elle se rendit à la bibliothèque.
P2: Sa fille l'attendait à la bibliothèque.

Paire 5

P1: La jeune fille était attentive au jeu.
P2: Ses frères participaient à ce jeu.

Paire 6

P1: Éric avait dessiné une caverne.
P2: Le vieil homme avait été découvert dans cette caverne.

Paire 7

P1: Ils rencontrèrent les deux gardiens du musée.
P2: Ils fournirent une explication abracadabrante aux deux gardiens.

Source : Halte grammaticale (HG) 16.1, exercice 4) *Choisir le pronom relatif*

Référence complète : Trudeau, S. Tremblay, C. et Lacombe, A. (2007). *Forum, matériel didactique reproductible. Français, 2e cycle du secondaire, première année.* (corrigé, p. 21-24). Chenelière Éducation.

Annexe 18. Affiche 5 : Groupes coopératifs et pointage pour les activités en coopération

Classe: _____ (*une affiche par classe d'appartenance)

Noms des groupes coopératifs	Élèves membres des groupes (D : dyade)	POINTS ACCUMULÉS POUR LES ACTIVITÉS EN COOPÉRATION			
		Arbres syntaxiques en coopération	Quiz <i>Trouvez l'erreur de pronom relatif!</i>	Chasse aux erreurs en coopération	GRAND TOTAL
1.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				
2.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				
3.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				
4.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				
5.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				
6.	1. _____ D1 2. _____ D1 3. _____ D2 4. _____ D2				

Annexe 19. Exercice *Choisir le pronom relatif* (Halte grammaticale 16.1)¹⁴⁶ avec clé de correction

■ CHOISIR LE PRONOM RELATIF

4. Enchâsez la seconde phrase dans la première au moyen d'un pronom relatif dont vous justifierez le choix.

► P1: Il savait sûrement des choses.

P2: Les gens d'ici ne savaient pas **ces choses**.

Il savait sûrement des choses **que** les gens d'ici ne savaient pas.

Le pronom relatif *que* remplace *ces choses*, le complément direct du verbe de la P2.

1) P1: Les enfants s'amusaient sur les rochers.

P2: Les rochers jalonnaient la plage.

Les enfants s'amusaient sur les rochers qui jalonnaient la plage.

Le pronom relatif **QUI** remplace le GN « les rochers », sujet de la P2.

Attention à la forme
(genre et nombre) de certains
pronoms relatifs!

¹⁴⁶ Trudeau, S. Tremblay, C. et Lacombe, A. (2007). *Forum, matériel didactique reproductible. Français, 2e cycle du secondaire, première année.* (clé de correction, p. 21-24). Chenelière Éducation.

Nom : _____

Halte 16

Groupe : _____ Date : _____

Halte grammaticale, p. 240
(suite)

- 2) **P1** : Dans les allées s'entassaient plusieurs objets.

P2 : Elles avaient déjà vu ces objets.

Dans les allées s'entassaient plusieurs objets qu'elles avaient déjà vus.

Le pronom relatif QUE (QU') remplace le GN « ces rochers », CD du V « avaient vu » de la P2.

- 3) **P1** : Anna avait acheté du nougat.

P2 : Elle était friande de nougat.

Anna avait acheté du nougat, dont elle était friande.

Le pronom relatif DONT remplace le GPrép « de nougat », C de l'adj. « friande » dans la P2.

**** GPrép en DE**

- 4) **P1** : Cette voiture n'était qu'un tacot.

P2 : Mon grand-père s'était débarrassé de ce tacot

Cette voiture n'était qu'un tacot dont mon père s'était débarrassé.

Le pronom relatif DONT remplace le GPrép « de ce tacot », CI du V « s'était débarrassé » de la P2.

**** GPrép en DE**

- 5) **P1** : Il était très inquiet pour ce navigateur.

P2 : Il n'avait plus de nouvelles de ce navigateur.

Il était très inquiet pour ce navigateur dont il n'avait plus de nouvelles.

Le pronom relatif DONT remplace le GPrép « de ce navigateur », C du N « nouvelles » dans la P2.

**** GPrép en DE**

- 6) **P1** : Il délaya la crème fraîche dans la sauce.

P2 : Il ajouta une pincée de paprika à la sauce.

Il délaya de la crème fraîche dans la sauce, à laquelle il ajouta une pincée de paprika.

Le pronom relatif À LAQUELLE remplace le GPrép « de ce navigateur », C du N « nouvelles » dans la P2.

**** trait non animé**

- 7) **P1** : Éloi aimait bien les enfants.

P2 : Il parlait avec douceur aux enfants.

Éloi aimait bien les enfants, à qui / auxquels il parlait avec douceur.

Le pronom relatif À QUI ou AUXQUELS remplace le GPrép « aux enfants », CI du V « parlait » de la P2.

**** trait animé**

Nom: _____

HG 16.1

Groupe: _____ Date: _____

Halte grammaticale, p. 240
(suite)

8) P1 : Mariska partit à ce moment-là.

P2 : Il commençait à pleuvoir à ce moment-là.

Mariska partit au moment où il commençait à pleuvoir.

Le pronom relatif OÙ remplace le GPrép « à ce moment-là », C de P de la P2.

**** trait de lieu**

9) P1 : Au bout de l'avenue, il y avait encore un virage.

P2 : De ce virage, on voyait la chaîne de montagnes.

Au bout de l'avenue, il y avait encore un virage d'où on voyait la chaîne de montagnes.

Le pronom relatif OÙ précédé de la prép. DE (D') remplace le GPrép « de ce virage », C de P de la P2.

**** trait de lieu**

10) P1 : Je vais te montrer mes timbres.

P2 : Je tiens beaucoup à ces timbres.

Je vais te montrer mes timbres, auxquels je tiens beaucoup.

Le pronom relatif AUXQUELS remplace le GPrép « à ces timbres », CI du V « tiens » de la P2.

**** trait non animé**

11) P1 : Elle se rendit à la bibliothèque.

P2 : Sa fille l'attendait à la bibliothèque.

Elle se rendit à la bibliothèque, où sa fille l'attendait.

Le pronom relatif OÙ remplace le GPrép « à la bibliothèque », CI du V « attendait » de la P2 ou C de P de la P2 (2 réponses possibles)

**** trait de lieu**

12) P1 : La jeune fille était attentive au jeu.

P2 : Ses frères participaient à ce jeu.

La jeune fille était attentive au jeu auquel ses frères participaient.

Le pronom relatif AUQUEL remplace le GPrép « à ce jeu », CI du V « participaient » de la P2

**** trait non animé**

13) P1 : Éric avait dessiné une caverne.

P2 : Le vieil homme avait été découvert dans cette caverne.

Éric avait dessiné la caverne où le vieil homme avait été découvert.

Le pronom relatif OÙ remplace le GPrép « dans cette caverne », C de l'adj « découvert » de la P2

**** trait de lieu**

nom : _____

FIG 16.1

Groupe : _____ Date : _____

Halte grammaticale, p. 240
(suite)

- 14) **P1** : La bibliothécaire portait une grosse paire de lunettes.
P2 : Cette paire de lunettes lui donnait l'air de regarder à travers un hublot.

La bibliothécaire portait une grosse paire de lunettes qui lui donnait l'air de regarder à travers un hublot.

Le pronom relatif QUI remplace le GN « cette paire de lunettes », sujet de la P2.

- 15) **P1** : Ils rencontrèrent les deux gardiens du musée.
P2 : Ils fournirent une explication abracadabrante aux deux gardiens.

Ils rencontrèrent les deux gardiens du musée, à qui / auxquels ils fournirent une explication abracadabrante.

Le pronom relatif À QUI ou AUXQUELS remplace le GPrép « aux deux gardiens », CI du V « fournirent » de la P2.

**** trait animé**

- 16) **P1** : Il n'y a aucun arbre en vue dans le désert.
P2 : Nous traversons ce désert depuis trois jours.

Il n'y a aucun arbre en vue dans le désert que nous traversons depuis trois jours.

Le pronom relatif QUE remplace le GN « ce désert », CI du V « traversons » de la P2.

Annexe 20. Exercice d'ajout de P sub relatives dans un texte, avec clé de correction

Consignes

Dans le texte qui suit, des informations ont été omises. En dyade coopérative, ton coéquipier et toi devez insérer sous forme de P subordonnées relatives, les phrases données à la suite du texte. Pour ce faire, suivez les quatre étapes du processus de construction-enchâssement de la subordonnée relative présentées au cours. Vous devez tout deux être en mesure d'expliquer le choix du pronom relatif.

Texte:

Comment le tigre s'est laissé leurrer ¹ (1^{ère} partie)

Depuis des semaines, la mousson déversait des trombes d'eau sur l'île de Sumatra en Indonésie. Les fleuves sortaient de leur lit, les champs disparaissaient sous l'eau...

Malgré les précautions prises, le feu que les hommes conservaient avec soin (1) s'était éteint. Ils allèrent donc en demander au tigre qui était le seul à connaître le secret du feu/à en connaître le secret (2). Ce dernier acceptait parfois de donner un tison aux gens avec qui il avait créé un lien (3).

Cependant, depuis quelques jours, le tigre était malade et ne voulait voir personne. Les insulaires ne pouvaient donc plus cuire leur nourriture. Deux jeunes femmes décidèrent donc de se rendre dans une la caverne où le tigre habitait (4). « La maladie dont tu souffres (5) peut être guérie! », dirent-elles en chœur au fauve.

Les femmes à qui / auxquelles le tigre refusait de répondre (6) depuis de longues minutes entrèrent finalement. La plus imposante des deux femmes, dont le tigre se méfiait davantage (7), offrit à l'animal de lui préparer une infusion qui, selon elle, le remettrait assurément sur pied (8)...

¹ Texte adapté de « Comment le tigre s'est laissé leurrer », HG 19.3, Fiches des haltes grammaticales, Collection Forum, Chenelière Éducation, 2007, p. 11.

Phrases à insérer sous forme de P sub. relatives (P2)

1. Les hommes conservaient le feu avec soin.

Groupe contenant le terme commun: **GN le feu**

Fonction du groupe: **CD du V conservaient**

Pronom relatif approprié: **QUE**

2. Le tigre était le seul à connaître le secret du feu.

Groupe contenant le terme commun: **GN Le tigre**

Fonction du groupe: **sujet de P**

Pronom relatif approprié: **QUI**

3. Le tigre avait créé un lien avec les humains.

Groupe contenant le terme commun: **GPrép avec les humains**

Fonction du groupe: **CI du V avait créé - ** trait animé**

Pronom relatif approprié: **AVEC QUI**

4. le tigre habitait dans la caverne

Groupe contenant le terme commun: **GPrép dans la caverne**

Fonction du groupe: **CI du V habitait - ** trait de lieu**

Pronom relatif approprié: **OÙ**

5. Tu souffres d'une maladie.

Groupe contenant le terme commun: **GPrép d'une maladie - ** prép = DE**

Fonction du groupe: **CI du V souffres**

Pronom relatif approprié: **DONT**

6. Le tigre refusait de répondre aux femmes.

Groupe contenant le terme commun: **GPrép aux femmes**

Fonction du groupe: **CI du V à l'infinitif répondre - ** trait animé**

Pronom relatif approprié: **À QUI ou AUXQUELLES**

7. Le tigre se méfiait davantage de la femme la plus imposante des deux.

Groupe contenant le terme commun: **GPrép de la femme la plus imposante des deux - ** prép = DE**

Fonction du groupe: **CI du V se méfiait**

Pronom relatif approprié: **DONT**

8. Selon elle, l'infusion le remettrait assurément sur pied.

Groupe contenant le terme commun: **GN l'infusion**

Fonction du groupe: **sujet de P**

Pronom relatif approprié: **QUI**

Annexe 21. Tableau et exercice pour le quiz *Trouvez l'erreur de pronom relatif!*, avec clé de correction (Halte grammaticale 16.3)¹⁴⁷

HALTE GRAMMATICALE 16

Repérer et corriger les principales erreurs liées à l'emploi des pronoms relatifs

Pour vous préparer

- Subordonnée relative (p. 367)
- Classes de mots: le pronom (p. 283)

1. a) Dans les phrases de la page suivante, repérez les erreurs liées à l'emploi des pronoms relatifs et corrigez-les.
 b) Notez la ou les lettres associées aux descriptions correspondant aux erreurs relevées.

Principales erreurs liées à l'emploi des pronoms relatifs	
Description des erreurs	Correction d'erreurs
<p>A. Le pronom relatif <i>qui</i> est employé à tort à la place de <i>qu'il</i> ou <i>qu'ils</i>.</p> <p>☉ Les gens <i>qui</i> côtoyait ne cessaient de se moquer de lui.</p>	<p><i>qu'il</i></p> <p>Les gens qui côtoyait ne cessaient de se moquer de lui.</p>
<p>B. Le pronom relatif <i>que</i> est employé à tort à la place de <i>dont</i>.</p> <p>☉ Ces créatures <i>que</i> l'apparence était horrible se mirent à sortir de leurs tanières.</p>	<p><i>dont</i></p> <p>Ces créatures que l'apparence était horrible se mirent à sortir de leurs tanières.</p>
<p>C. Le pronom relatif <i>que</i> est employé à tort à la place de <i>où</i>.</p> <p>☉ Son oncle était assis à la place <i>qu'elle</i> était au moment de l'accident.</p>	<p><i>où</i></p> <p>Son oncle était assis à la place qu'elle était au moment de l'accident.</p>
<p>D. Le pronom relatif <i>qui</i> précédé d'une préposition est employé à tort pour remplacer un groupe prépositionnel dont l'antécédent désigne une chose.</p> <p>☉ Le journal <i>pour qui</i> elle travaille est près de chez elle.</p>	<p><i>lequel</i></p> <p>Le journal <i>pour qui</i> elle travaille est près de chez elle.</p>
<p>E. Le pronom relatif variable ne porte pas la marque de genre ou de nombre appropriée.</p> <p>☉ Elle arriva à la librairie à trois heures, heure <i>auquel</i> elle était certaine de rencontrer Hugo.</p>	<p><i>à laquelle</i></p> <p>Elle arriva à la librairie à trois heures, heure auquel elle était certaine de rencontrer Hugo.</p>

¹⁴⁷ Trudeau, S. Tremblay, C. et Lacombe, A. (2007). *Forum, matériel didactique reproductible. Français, 2e cycle du secondaire, première année.* (clé de correction, p. 28-29). Chenelière Éducation.

- 1) ☉ La femme poussa un hurlement lorsqu'elle vit s'avancer vers elle une bougie allumée ~~que~~ ^{dont} la flamme vacillait, une bougie qui flottait, bien droite dans les airs, et qui, soudain, s'immobilisa! B
- 2) ☉ Le muret ~~que~~ ^{où} l'homme s'était appuyé s'effondra en entraînant sa chute. C
- 3) ☉ L'étrange créature ~~que~~ ^{dont} l'androïde parlait avait le pouvoir d'exaucer tous les vœux. B
- 4) ☉ La cité à ~~qui~~ ^{laquelle} elle pensait s'était peu à peu transformée en un gigantesque dépotoir. D
- 5) ☉ Au moment ~~que~~ ^{où} je quittais l'appartement, une voix familière m'apostropha. C
- 6) ☉ Il disposa soigneusement dans la charrette tous les produits ~~qui~~ ^{qu'il} avait à vendre. A
- 7) ☉ Il ouvrit toutes les lettres ~~qui~~ ^{qu'il} avait reçues depuis une semaine et ~~auxquelles~~ ^{auxquelles} il voulait répondre. A ; E

2. Dans les extraits suivants, corrigez les pronoms relatifs, s'il y a lieu.

- 1) ☉ Dans l'Égypte ancienne, lorsqu'un défunt était momifié, son foie, ses poumons, son estomac et ses intestins étaient retirés, enveloppés et entreposés dans des vases canopes, ~~que~~ ^{dont} le couvercle en forme de tête représentait une divinité protectrice.
- 2) ☉ Des milliers de paysans ont travaillé à la construction de la Grande Muraille de Chine; ceux ~~qu'~~ ^{dont} on jugeait le travail insatisfaisant étaient mis à mort.
- 3) ☉ Les premiers artistes peignaient les animaux ~~qui~~ ^{qu'ils} chassaient – notamment des rennes et des bisons – sur les parois des cavernes où ils trouvaient refuge.
- 4) ☉ Le mouvement dada a été créé par un groupe d'écrivains à Zurich, en 1916, à une époque ~~que~~ ^{où} la barbarie de la Première Guerre mondiale a entraîné une remise en question de toutes les valeurs.
- 5) ☉ Passionnée de nature et de poésie, cette auteure se consacra à la littérature, au détriment des études de médecine ~~à laquelle~~ ^{auxquelles} sa famille la destinait.

Annexe 22. *Chasse aux erreurs en coopération* - texte lacunaire, avec clé de correction

Chasse aux erreurs en coopération (CEC)

Consignes

Le texte qui suit comporte plusieurs erreurs. L'objectif est d'identifier les erreurs, de les corriger et justifier la correction de chacune d'au moins une des façons suivantes:

- a) en utilisant les manipulations syntaxiques;
- b) en recourant à la P de base et aux fonctions syntaxiques;
- c) en recourant à la catégorie grammaticale (nature) du mot ou du groupe de mots;
- d) en recourant à des règles d'accord et à des arguments relatifs au système verbal.

Texte

Comment le tigre s'est laissé leurrer¹ (2^e partie)

- 1 Au bout d'un moment, le tigre, heureux de se sentir en de si bonnes mains, s'assoupit.
- 2 Il fut ^{réveillé} ~~réveiller~~ en sursaut par un énorme vacarme, la marmite qui ^{contenait} ~~contenaient~~
- 3 l'infusion venait de se renverser, noyant le feu sur ^{lequel} ~~laquelle~~ elle chauffait. Avec effort,
- 4 le tigre se ^{leva} ~~levait~~; il lui fallait rallumer le foyer. Auparavant, il demandait ^{aux} ~~au~~ femmes
- 5 de sortir, il ne voulait pas qu'elles découvrent le secret pour ^{lequel} ~~qui~~ tous se démenaient.
- 6 À l'insu du tigre qui ^{dormait} ~~dormais~~, les deux jeunes femmes avaient ^{percé} ~~percées~~ un petit trou
- 7 dans sa porte afin de l'épier. Elles le ^{virent} ~~voient~~ prendre un court bâton ^{qu'il} ~~qui~~ frotta
- 8 vigoureusement entre ses griffes, la patte ^{posée} ~~posé~~ sur un tas d'herbes sèches. Bientôt,
- 9 une petite fumée bleuâtre s'éleva et des flammes ^{jaillirent} ~~jaillir~~. Le tigre regagna son lit et
- 10 rappela ses soignantes, lesquelles purent enfin préparer l'infusion ^{bienfaitante} ~~bienfaisant~~.
- 11 Dès le lendemain matin, le fauve se portait mieux. Les femmes dirent au revoir au
- 12 tigre, qui ne savait pas comment les remercier, puis quittèrent la grotte ^{où} ~~qu'~~elles
- 13 avaient séjourné pendant les derniers ^{jours} ~~jour~~. Ce que le tigre ignorait, c'est qu'elles
- 14 emportaient avec elles un bout du bâton ^{dont} ~~qui~~ il s'était servi pour allumer le feu...
- 15 Depuis cette époque, les insulaires de l'île de Sumatra ^{connaissent} ~~connaisse~~ l'art de faire du feu
- 16 à volonté, mais les tigres ne font plus confiance aux humains.

Types d'erreurs à repérer et à corriger

A. erreurs concernant le pronom relatif

B. autres erreurs

- accord du verbe
- accord dans le GN (nom, adjectif, déterminant)
- accord du participe passé (employé avec «avoir»; employé avec «être» ou un verbe attributif)
- ponctuation
- système verbal

Nombre total d'erreurs: 20

Pointage

Types d'erreurs	Modalités	Points alloués
Erreurs concernant le pronom relatif	Correction seulement	2 points
	Correction avec justification correcte	4 points
	Justification seulement (droit de réplique)	2 points
Autres erreurs	Correction seulement	1 point
	Correction avec justification correcte	2 points
	Justification seulement (droit de réplique)	1 point

IMPORTANT: PARTAGE DU TOUR DE PAROLE!!

Durant la chasse aux erreurs, vous devrez **varier le porte-parole** chargé d'effectuer à l'avant la correction d'une erreur et la justification de cette correction. Un membre de l'équipe ne peut pas effectuer une deuxième correction-justification tant que tous les membres ne sont pas venus le faire au moins une fois à l'avant.

¹ Texte adapté de « Comment le tigre s'est laissé leurrer », HG 19.3, Fiches des haltes grammaticales, Collection Forum, Chenelière Éducation, 2007, p. 11.

Annexe 23. Texte du prétest, consigne

Critique littéraire d'un roman

Pour écrire ta critique, tu dois respecter le plan ci-dessous et choisir **4 critères** parmi la Liste des critères d'appréciation d'une oeuvre littéraire annexée ci-contre. La critique contiendra donc **6 paragraphes** et sera d'une longueur d'environ **300 mots** (275 minimum). N'oublie pas que tes opinions doivent être appuyées par des faits, des réflexions, des exemples, etc.

Aussi, ton texte devra comporter au moins **5 phrases construites** comme celles-ci:

- C'est une lecture éprouvante qui demande beaucoup de recul et une grande maturité.
- Marie et Jean se sont rencontrés dans un village où se trouve une magnifique chute.
- Les récits de vampires, dont les adolescents sont friands, ont toujours la cote auprès des jeunes lecteurs et demeurent extrêmement populaires.
- J'ai donné le livre que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt à Jean.
- Les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin seraient des adolescents, selon l'auteur.

Assure-toi d'utiliser au moins une fois les mots *qui, où, dont, que, auquel* (ou à laquelle, auxquels et auxquelles). Aussi, encercle les mots que tu dois utiliser.

Plan (structure)

1) Dernièrement, j'ai lu...

- Présentation du roman (titre) et de l'auteur
- Faire un court résumé afin de nous situer dans le contexte: situation initiale + élément déclencheur
- 40-50 mots minimum

2) Présentation du **premier** critère choisi pour porter le jugement critique.

- Organisateur textuel (ex.: Selon moi, ...)
- Phrase qui présente ton critère et ton appréciation
- Analyse, réflexions, exemples ou extraits choisis pour appuyer ton critère
- 60 mots environ

3) Présentation du **deuxième** critère.

- (Voir les points relatifs au 1^{er} aspect)

4) Présentation du **troisième** critère.

- (Voir les points relatifs au 1^{er} aspect)

5) Présentation du **quatrième** et dernier critère.

- (Voir les points relatifs au 1^{er} aspect)

6) Pour finir, cette oeuvre...

- Suggestions pour un futur lecteur
- À qui ce roman s'adresse-t-il?
- Cote sur 10
- 30 mots environ

Bon travail!

Annexe 24. Texte du posttest, consigne¹⁴⁸

Production écrite - Les sensations

Tu reçois ci-joint une liste de situations diverses. Après en avoir choisi une, tu devras la mettre en texte en insistant sur les sensations que te procurent tes sens: en fait, celles ressenties par le narrateur (texte écrit au **je**) et en mettant au second plan la structure narrative. Les 2 mots-clés sont: **description** et **sensations**. Les descriptions se doivent donc d'être dynamiques et d'exploiter au maximum des situations où les sens sont mis à contribution de façon exacerbée. Oûie, odorat, vue, toucher et goût: ne ménage pas le champ lexical lié aux 5 sens en utilisant expressions, noms adjectifs et verbes évocateurs, On doit littéralement **ressentir** ce que vit ton personnage, avoir l'impression d'être dans sa peau... et se sentir bien ou mal, selon la situation choisie! Il ne s'agit donc pas vraiment d'une histoire, mais plutôt d'un moment précis dans la vie de quelqu'un; un arrêt sur image, en quelque sorte. Enfin, laisse libre cours à ton imagination... et à tes sens!

Aussi, ton texte devra comporter au moins **5 phrases construites** comme celles-ci:

- C'est une lecture éprouvante qui demande beaucoup de recul et une grande maturité.
- Marie et Jean se sont rencontrés dans un village où se trouve une magnifique chute.
- Les récits de vampires, dont les adolescents sont friands, ont toujours la cote auprès des jeunes lecteurs et demeurent extrêmement populaires.
- J'ai donné le livre que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt à Jean.
- Les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin seraient des adolescents, selon l'auteur.

Assure-toi d'utiliser au moins une fois les mots *qui, où, dont, que, auquel (ou à laquelle, auxquels et auxquelles)*. Aussi, encercle les mots que tu dois utiliser.

Longueur du texte: environ 300 mots (275 minimum)

Bon travail, et amuse-toi!

¹⁴⁸ Les exemples de textes (« Le grenier de mes parents »; « Les derniers instants d'un condamné à mort ») comportent au total 4 occurrences de P sub relatives (les 4 en QUI).

Suggestions de situations

- Les derniers instants d'un condamné à mort
- La dégustation d'un plat délicieux
- La dégustation d'un plat exécrationnel
- Une plongée sous-marine dans une mer polaire ou tropicale
- Une opération chirurgicale du point de vue du chirurgien
- Un coucher de soleil sur la mer ou dans la montagne
- Un otage que l'on transporte dans le coffre d'une voiture
- La ville
- La campagne
- Une scène d'amour
- La découverte d'un tombeau ancien (en Égypte par exemple)
- Le grenier de vos grands-parents
- Un meurtre dans la rue du point de vue de la victime ou du bourreau
- Une course de karting
- Un accident de voiture
- Un match de boxe
- Une mêlée de rugby
- Un éboulement dans une mine
- Un skieur dans une avalanche
- Une bagarre de rue
- Un sportif en action (sauteur à la perche, sprinter...)
- Une chute libre avec dénouement heureux ou malheureux
- Un saut à l'élastique
- Les sensations de votre enfance
-

Exemples de textes d'élèves

a) Le grenier de mes grands-parents

Dans notre village se prépare une brocante, Je décide alors de fouiner dans le grenier de mes grands-parents. Je monte l'escalier qui y mène et allume la lampe torche car les lucarnes ne font apparaître que quelques rayons de soleil. J'ouvre la petite porte et mon regard se fixe sur le lit des années vingt. Je me dirige vers celui-ci, le parquet grince et me donne l'impression que je vais passer à travers. Une armoire normande se trouve à côté du lit. Je l'ouvre. Une odeur de renfermé se dégage. Je trouve les anciens cahiers de cours de mon père. Pour y distinguer l'année et la classe, je souffle dessus pour enlever la poussière. J'éternue. Au fond, se cache mon vieil ami «Hector», un vieux cygne en peluche à roulette. Il était si doux auparavant, le temps a passé et maintenant,

il est tout r che, Maman m'appelle, je renonce à la brocante et je range ces souvenirs dans le fond de cette vieille armoire.

Vanessa et Audrey

b) Les derniers instants d'un condamné à mort

C'est à mon tour. Je distingue les pas du gardien qui s'approche de moi. Il introduit les clés dans la serrure de ma cellule.

Ma boule est très lourde, c'est vrai qu'avec un genou d bo t , cela n'aide pas. Plus j'avance à travers le couloir, plus la luminosité m'aveugle. Je pénètre dans la cour. L'air est doux et sec, comparé à celui de cette cellule sombre, froide et humide. Quelques personnes sont présentes. Elles me d visagent. Je crois reconnaître John. Je me dirige maintenant vers l'échafaud au son du tambour. Un gardien me retire la chaîne des pieds. Je monte l'escalier en chêne massif, c'est beau. Je suis maintenant sur une trappe. On me passe la corde au cou. Une corde r che et rugueuse. On la serre. «Une dernière volonté?» me demande le bourreau. «Oui... Voir la mort en face».

Les gens se sont regroupés face à moi. Le bourreau a le manche actionnant la trappe dans les mains. Un lourd silence règne dans la cour. Un bruit sourd et c'est le grand plongeon. Je me balance au bout de la corde qui, au fur et à mesure, m'étrangle. L'assemblée est impassible. Pourtant, je distingue un rire nettement. C'est John, celui qui devait être à ma place. Il y a erreur sur la personne. C'est sa faute.

Tout va maintenant très vite. Quelques images des moments forts de ma vie se bousculent dans ma tête. C'est trop tard. Tout devient flou; j'étouffe. C'est le vide, le noir, le silence total. Et puis, plus rien...

Olivier

Annexe 25. Texte, grille de codage

0. Codes, IDENTIFICATION DES ÉLÈVES¹⁴⁹

Description, niveau 1	Description, niveau 2	Exemple ¹⁵⁰	Code
Groupe	classe expérimentale 1 (3a)		0-G_3a
	classe expérimentale 2 (3b)		0-G_3b
	classe expérimentale 3 (3c)		0-G_3c
Sexe	masculin		0-S_M
	féminin		0-S_F
Temps	prétest		0-T_pre
	posttest		0-T_post
Langue maternelle	français		0-G_f
	autre		0-G_n

¹⁴⁹ unité à coder: tout le code d'identification

¹⁵⁰ Les exemples en italiques sont des exemples fictifs.

1. Codes ERREURS SYNTAXIQUES RELEVANT DE LA P SUB RELATIVE

Catégorie (niveau 1)	Catégories d'erreurs (niveau 2)	Exemple	Code
Choix du pronom relatif unité à coder: GN avec P sub enchâssée <i>erronée</i> ¹⁵¹ ➤ Codes mutuellement exclusifs avec codes OCC_SR_qui/que/etc.	Emploi comme PR d'un mot subordonnant autre qu'un PR	Le côté invraisemblable est l'une des raisons pourquoi je l'ai lu.	1-E_SR_choix_autre
	emploi erroné du pronom relatif QUI	<i>qui vs qu'il (si contexte entraine homophonie)</i>	1-E_SR_choix QUI
	emploi erroné du pronom relatif QUE	Enfaite c'est ce qu'il m'avait marqué dans ce roman.	1-E_SR_choix_QUE
	emploi erroné du pronom relatif DONT	(...) c'est une réalité #donc# plusieurs jeunes partout font face et ne savent quoi faire devant cette obstacle. (ici avec erreur SR_synt_homophone_PR)	1-E_SR_choix_DONT
	emploi erroné du pronom relatif OÙ	Ce n'est pas aussi bon qu'une bonne grosse pizza %#où# l'odeur est si merveilleuse%.	1-E_SR_choix_OUaccent
	emploi erroné du pronom relatif LEQUEL et variantes ou composé d'une préposition et du pronom LEQUEL (formes contractées ou non)	%Il y a tros de rêves #auxquels# je n'est pu réaliser encore , et pourtant, ça va finir là%.	1-E_SR_choix_prep + LEQUEL
	emploi erroné du pronom relatif composé d'une préposition et du pronom QUI ou QUOI	(...) on n'avait aucune iddée de quoi il s'agissait.	1-E_SR_choix_PREP + QUI/QUOI

¹⁵¹ ATTENTION : pour distinguer P de forme emphatique et P sub relative, utiliser manipulation de remplacement : dans emphatique, l'élément subordonné ne peut être remplacé par un GAdj ou un autre complément du nom, ni ne peut être effacé + subordonnant occupe une fonction syntaxique ds P2

<p>Construction de la SR unité à coder: GN avec P sub enchâssée</p> <p>➤ Codes en double codage avec codes E_SR_choix et codes OCC_SR_qui/que/etc.</p>	<p>emploi de deux pronoms relatifs combinés (relatives dites <i>plébiennes</i>; DID6525)</p>	<p>Ce roman pourrait s'adresser au lecteurs #auxquel# qui aime l'action iréaliste (...).</p>	<p>1-E_SR_synt_redoublement PR</p>
	<p>antécédent inapproprié (erreur sémantique)</p>	<p>Il me dit de me coller face contre le mur auquel je suis obligé d'obéir.</p>	<p>1-E_SR_sem_antecedent inappr</p>
	<p>résomptivité (P sub relative pléonastique) ➤ Pour vérifier: reconstruction des 2 P de base, et voir si présence d'un groupe syntaxique répété. (incluant relatives dites décumulée et pléonastique, DID6525)</p>	<p>Ivan doit aller chez sa grande tante très étrange #où# il y trouvera une boîte très mystérieuse.</p>	<p>1-E_SR_synt_resomptivite</p>
	<p>position erronée pour la P sub rel</p>	<p>Dernièrement, j'ai lu un roman à la bibliothèque de mon école #qui# se nomme «Un lourd silence».</p>	<p>1-E_SR_synt_position</p>
	<p>toute autre erreur dans la construction de la P sub relative¹⁵² - mode du verbe dans la P sub¹⁵³</p>	<p>(...) la façon il le fait interagir nous garde concentrés et donne l'envie de continuer.</p> <p>Ce #que# je trouve intéressant c'est qu'un page il y a la carte où nos héros, ce trouve.</p>	<p>1-E_SR_synt_autre</p>

¹⁵² S'assurer que l'erreur concerne effectivement la construction de la P sub relative en vérifiant si elle aurait pu advenir ds P de base.

¹⁵³ Le mode du verbe de la P sub relative est **généralement l'indicatif**. Toutefois, **si le GN dans lequel la relative s'enchâsse contient un superlatif, le subjonctif est possible**. (a) Le film le moins inspirant qu'il ait/a produit est à l'affiche.

	(concordance) - absence de subord. (PR) - absence d'antécédent ¹⁵⁴ - punctuation à l'intérieur de la P sub relative (signe entre des constituants de la P sub rel, après pronom relatif)		
	(nom noyau/pron) + subordonnée relative orpheline > le seul V conjugué est celui de la P sub rel ¹⁵⁵	À mon Avis, le livre qui ressemble beaucoup aujeux. Cette petite lecture intéressante #qui# ne demande pas un niveau de langue enrichi et ne demande pas une grande maturité	1- E_SR_synt_orpheline

Aussi, **l'emploi du subjonctif est possible si le nom dont on parle revêt un caractère hypothétique.** (b). Je cherche un endroit où Jean puisse/peut se cacher. VS (c) J'ai trouvé l'endroit où Jean peut/*puisse se cacher. En c), l'endroit n'est plus hypothétique mais existant. (Boivin & Pinsonneault, 2008 : 148)

¹⁵⁴ Lorsque absence d'antécédent : coder contexte autre + occurrence/erreur selon probabilité que présence du/des mot(s) omis ait donné lieu à choix PR correct ou erroné

¹⁵⁵ La P sub relative ou le GN avec P sub relative SEULEMENT. Une phrase comme «Pour mon deuxième critère qui est la complexité.» est codée : 2-E_synt_PhS (en plus de 1-OCC_SR_qui)

2. Codes OCCURRENCES DE P SUB RELATIVES SELON LE TYPE DE PRONOM RELATIF

Catégorie (niveau 1)	Catégorie d'occurrence (niveau 2)	Exemple	Code
Occurrence de P sub relative <i>dont le choix du PR est correct</i> unité à coder: GN avec P sub enchâssée ➤*Codes mutuellement exclusifs avec codes E_SR_choix	phrase subordonnée relative introduite par QUI	Je m'attendais un peu de cette fin disont, mais defois ont pouvait prédire se qui allait arriver.	1-OCC_SR_choix_QUI
	phrase subordonnée relative introduite par QUE	J'ai trouver que c'était mal décrit car, tout ce qu'il fesait s'était imprécie.	1-OCC_SR_choix_QUE
	phrase subordonnée relative introduite par DONT	Je vous le recommande pour tous les critères #dont# j'ai parlé avant.	1-OCC_SR_choix_DONT
	phrase subordonnée relative introduite par OÙ	Il y des moments #où# on rit , d'autres où on pleure (...) (2 P sub rel)	1-OCC_SR_choix_OU_acc ent
	phrase subordonnée relative introduite par une préposition et le pronom LEQUEL (formes contractées ou non)	- L'intrigue à tout de même un bon côté, #laquelle# nous pousse à poursuivre notre lecture jusqu'à ce qu'on découvre la fin de l'intrigue. - Pour se roman je lu donnerai 9 à cause du monde dans lequel il nous plonge.	1-OCC_SR_choix_prep+LEQUEL
phrase subordonnée relative introduite par une préposition et le pronom QUI ou QUOI	Quatrièmement, les personnages du livre sont très bien d'écris par exemple: ce qu'ils portent, ou à quoi ils ressemblent , ect.	1-OCC_SR_choix_PREP + QUI/QUOI	

3. Codes UTILISATION DE STRUCTURES CALQUÉES SUR LA CONSIGNE ÉCRITE, SELON LE PR UTILISÉ

Utilisation de formulations calquées sur les exemples ¹⁵⁶ unité à coder: GN avec P sub enchâssée	Exemple pour SR en QUI: «C'est une lecture éprouvante qui demande beaucoup de recul et une grande maturité.»	(...) c'est pas une lecture qui demande beaucoup de maturité & aussi c'est un bon livre pour les jeunes qui aime les zombies!	1-CE_calque ex_QUI
	Exemple pour SR en QUE: «J'ai donné le livre que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt à Jean.»	J'ai preter le livre #que# j'ai lu avec passion à ma mère et elle aussi à adoré	1-CE_calque ex_QUE
	Exemple pour SR en DONT: «Les récits de vampires, dont les adolescents sont friands, ont toujours la cote auprès des jeunes lecteurs et demeurent extrêmement populaires.»	<i>Ces livres dont les adolescents sont adeptes se vendent comme des petits pains chauds.</i>	1-CE_calque ex_DONT
	Exemple pour SR en OÙ: «Marie et Jean se sont rencontrés dans un village où se trouve une magnifique chute.»	<i> Ils se sont rencontrés dans le village natal d'Amos #où# se trouvait un lac.</i>	1-CE_calque ex_OU accent
	Exemple pour SR en AUQUEL (ou variantes): «Les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin seraient des adolescents, selon l'auteur.»	Pour conclure, les lecteurs #auxquelles# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.	1-CE_calque ex_AUQUEL

¹⁵⁶ ➤ Pour être considérée comme un calque, une P doit présen en regarder **le même pronom relatif + au moins deux (2) autres éléments identiques** à l'exemple parmi les suivants: nom du GN antécédent, verbe de la P sub, verbe de la P enchâssante, nom du GN CD du V de la P sub. Voir le corps de texte de la thèse, section 4.2.1 *Erreurs concernant la structure syntaxique des phrases subordonnées relatives, dont les erreurs d'emploi du pronom relatif.*

4. Codes IDENTIFICATION DES P SUB RELATIVES DU TEXTE À LA SUITE DE LA CONSIGNE ORALE

Catégorie (niveau 1)	Description (niveau 2)	Exemple	Code
identification de la P sub relative(% P sub relative %) unité à coder: unité identifiée (%__%)	identification correcte de la P sub relative	<ul style="list-style-type: none"> - Le camion renverse ma voiture %#qui# roule à 20 mètres plus loin% - Mon chat %#que# ma mère m'avait donné% est là. - J'ai fait des choses ici %#dont# je ne suis pas fier% (...). - J'atterit dans un mur %#ou# ma famille ce trouvait pour me regarder courser%. 	1-CO_ident correcte
	identification erronée (%__%) - phrase graphique sans P sub relative - phrase, groupe de mots ou mot autres	<ul style="list-style-type: none"> - %Dernièrement%, j'ai lu le livre «Frisson, Fête sur la Plage». - J'ai aimé %ce livre car l'histoire est très intrigante%. 	1-CO_ident erronee
	identification partiellement erronée - pron relatif - P graphique ou constituant contenant une P sub rel - P sub relative sans subordonnant - groupe de mots ou P sub comprise ds P sub relative	<ul style="list-style-type: none"> - Shanna Whelam une jeune dentiste discrète %qui% est sous «la protection des témoins» est pourchassée par des hommes très mystérieux. - %Pourtant, la douleur que je ressens et qui me donne des frissons m'empêche de dormir% - (...) avec leur salopette bleus et leur casquettes #où# %il y a un L vert et un W janune%. Souvdain, je revois la lumière et aussi une arme, %#laquelle# est si proche% %que je suis capable de lire le nom de l'arme%. (deux occurrences du code) 	1-CO_ident part erronee

Annexe 26. Entretien métagraphique, canevas de questions (prétest et posttest)

Lors de la préparation de l'EM

Choisir objets de questions selon la répartition suivante:

- 5 ou 6 subordonnées relatives
- 3 distracteurs: 1 homophones; 1 accord du verbe; 1 accord du PP ou autre

DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

1. INTRODUCTION – CONTRAT DE COMMUNICATION (30-45 secondes)

Identification de l'élève: *Entretien avec [Nom de l'élève] du classe [301/302/303] sec. 3, école Chomedey-de-Maisonnette, [prétest/posttest]*

Contact: *Bonjour! Merci de prendre du temps pour faire l'entretien avec moi aujourd'hui.*

Objectif de l'EM: *Je veux savoir ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu écrivais. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but n'est pas de t'évaluer.*

Objet des questions : *Je vais te poser des questions sur la manière dont tu as procédé pour écrire ton texte, puis sur des phrases et des mots. Les questions peuvent porter sur phrases et mots bien écrits ou qui contiennent des erreurs. Ce n'est pas parce que je pose une question qu'il y a une erreur.*

Attentes: *Je veux que tu te sentes à l'aise de prendre une pause pour relire, pour réfléchir. Il est très important que tu répondes selon ce que tu penses vraiment. L'important, c'est que je comprenne pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça. As-tu des attentes? des questions?*

Modalités: *L'entretien devrait durer une quinzaine de minutes. Nous allons enregistrer l'entretien pour éviter que j'aie à prendre des notes, ça te va?*

Consentement renouvelé : *As-tu des attentes? des questions? C'est d'accord? Alors, on commence!*

2. QUESTIONS SUR LE PROCESSUS (2 minutes max.)

a) Questions générales

Comment as-tu procédé pour écrire ton texte? Est-ce que tu as fait un plan? Un brouillon? ... Est-ce que tu as pris le temps de réviser? Est-ce que tu as consulté des ouvrages de référence pendant ta révision? Pour quels mots par exemple? Dans quel ouvrage? As-tu trouvé ta réponse?

b) Questions relatives à la consigne pour l'insertion de P sub relatives
Rappel de la consigne: *On te demandait d'écrire «au moins 5 phrases construites comme celles-*

ci» en te donnant des exemples. On te demandait aussi d'utiliser au moins une fois les mots «qui», «où», «dont», «que», «auquel» (ou «à laquelle», «auxquels» et «auxquelles») et de les encercler.

Questions

- *Comment as-tu procédé pour écrire ces phrases?*
- *Est-ce que tu as trouvé cela difficile/facile de remplir cette consigne?*
- *Est-ce que tu as consulté des ouvrages de références ou des notes en lien avec cette consigne?*

3. QUESTIONS SUR LES P SUB RELATIVES INDUISANT DES EXPLICATIONS

Objet de la question	Formulation de questions
<p>Emploi du pronom relatif (PR) Exemples d'erreurs *<i>que/ dont</i> *<i>qui / que</i></p>	<p><i>Peux-tu me relire ta phrase s'il te plait.</i></p> <p><u>Réflexion vs intuition:</u></p> <p><i>Est-ce que tu as pensé à différentes possibilités avant d'écrire ce mot? As-tu douté pendant que tu écrivais?</i></p> <p><i>Pourquoi tu as choisi d'écrire [PR] ici?</i></p> <p><u>Proposer alternatives:</u></p> <p><i>Tu aurais peut-être pu dire [P complexe avec autre PR] ...? Est-ce que c'est mieux? équivalent? Moins bon? Comment fais-tu pour le savoir? Est-ce que tu ferais ce changement?</i></p>
<p>Choix de <i>qui</i> au lieu de <i>qu'il</i></p>	<p><u>Réflexion vs intuition:</u></p> <p><i>Est-ce que tu as pensé à différentes possibilités avant d'écrire ce mot? As-tu douté pendant que tu écrivais?</i></p> <p><i>Pourquoi tu as choisi d'écrire [PR] ici?</i></p> <p><u>Proposer l'alternative:</u></p> <p><i>Tu aurais peut-être pu dire [matrice+ PR2 + Psub] ...? Est-ce que c'est mieux? équivalent? Moins bon? Pourquoi?</i></p> <p><i>Quelle différence il y a entre les deux?</i></p> <p><i>Est-ce que tu ferais ce changement?</i></p>
<p>Problème de position de la P sub relative Ex.: *<i>Il vit les enfants par la fenêtre qui riait.</i></p>	<p><i>Est-ce que ce bout de phrase pourrait être placé ailleurs? <u>Proposer alternatives:</u></i></p> <p><i>Tu aurais peut-être pu dire [Psub ds autre GN]... Est-ce que c'est mieux? équivalent? Moins bon? Pourquoi? Est-ce que tu ferais ce changement?</i></p>
<p>Résomptivité Ex.: *<i>Le recueil dont le critique en parle...</i></p>	<p><i>Est-ce que [pronom résomptif] est mis pour un autre mot ou un groupe de mots? À quoi fait-il référence?</i></p> <p><i>Est-ce qu'on peut l'enlever?</i></p>
<p>Cas de PR qui s'accordent avec antédécent (auxquels, de laquelle...)</p>	<p><i>Je vois que tu as écrits [épellation de PR]. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi? est-ce que tu as regardé un autre mot ou un groupe de mots dans la P pour le savoir?</i></p>

4. QUESTIONS INDUISANT DES AFFIRMATIONS SPÉCIFIQUES (IDENTIFICATION MÉTALINGUISTIQUE, JUGEMENT GRAMMATICAL) SUR LES P SUB RELATIVES ET AUTRES MOTS, GROUPES DE MOTS ET PHRASE DU TEXTE

- Identification de la catégorie grammaticale
 - *Comment on appelle ce [mots/ groupe de mots/ (bout de)phrase]-là en grammaire?*
 - *C'est quelle sorte de [mots/ groupe de mots/ (bout de)phrase]?*
- Identification de la fonction syntaxique
 - *À quoi sert ce [mots/ groupe de mots/ (bout de)phrase]-là?*
 - *Est-ce que le [mots/ groupe de mots/ (bout de)phrase]de mots a un rôle particulier dans la P? Si oui, lequel?*
 - *Comment fais-tu pour le savoir?*
- Identification de la P sub relative
 - *Comment on appelle cette phrase (ou bout de phrase)-là?*
 - *Si introduction de métalangage : Est-ce que tu peux me dire où est la P sub relative? Où elle commence et où elle finit?*¹⁵⁷
- Reconstruction de la P sub relative en P de base
 - *Moi, je vois deux idées dans ta grande phrase. Est-ce que tu pourrais la séparer en deux plus petites P?*
Si oui: Pourquoi? Comment tu fais pour le savoir? Peux-tu me montrer les deux petites P? Peux-tu reconstruire les deux P?
- Jugement grammatical
 - *Comment tu la trouve cette phrase (ou bout de phrase)-là? Est-ce que ça se dit bien?*
 - *Après proposition d'une alternative : Est-ce que c'est mieux? équivalent? Moins bon? Pourquoi? Est-ce que tu ferais ce changement?*

¹⁵⁷ Au posttest principalement, conditionnellement à l'introduction du métalangage (« subordonnée relative ») par l'élève interviewé

Annexe 27. Entretien métagraphique, grille de codage

0. Codes IDENTIFICATION DES ÉLÈVES (unité à coder : identifiant de l'entretien)

Description, niveau 1	Description, niveau 2	Exemple ¹⁵⁸	Code
Groupe	classe expérimentale 1 (3a)		0 G 3a
	classe expérimentale 2 (3b)		0 G 3b
	classe expérimentale 3 (3c)		0 G 3c
Langue maternelle	français		0 L f
	autre		0 L n
Niveau en écriture selon enseignante	faible		0 N faible
	fort		0 N fort
	moyen		0 N moyen
Sexe	masculin		0 S M
	féminin		0 S F
Temps	prétest		0 T pre
	posttest		0 T post

¹⁵⁸ Les exemples en italiques sont des exemples fictifs.

1. Codes THÈME DE LA SÉQUENCE

Définition de séquence métagraphique: graphie/phrasede l'élève + questions du chercheur et commentaires de l'élève en lien avec cette graphie/phrasede. (Cogis, 2014 ; Jaffré, 2003)

DOUBLE CODAGE : une séquence nécessite généralement l'utilisation de plusieurs codes.

Remarque : Les séquences qui concernent pas la **P sub relative** et le **pronom relatif** font l'objet d'un découpage plus minutieux alors que les séquences portant sur d'autres thèmes peuvent rassembler plusieurs questions et sous-questions, ce qui induit l'utilisation éventuelle de plusieurs codes RS et TE.

Catégorie (niveau 1)	Sous catégories (niveau 2)	Exemple (séquence ou extrait de la séquence ¹⁵⁹)	Code
Processus d'écriture	Gestion des consignes spécifiques à la P sub relative (insertion et identification) ¹⁶⁰	C : Ok, donc on t'a demandé aussi pour ton texte d'écrire des mots comme «qui», «où», «dont», «que», «auquel», «à laquelle», est-ce que t'as trouvé ça facile ? E : Au début quand j'ai écrit les deux premiers paragraphes je trouvais ça compliqué, parce que je savais pas où les placer, mais au fur et à mesure que j'écrivais ça venait tout seul C : Ça venait tout seul E : Ouais C : Donc t'as pas trop essayé de penser faut que je mette mes mots E : Non ça venait tout seul C : Ok, t'as pas consulté non plus d'ouvrage pour ces mots-là là E : Non	1 T PROCESSUS consignes P sub rel
Pronom relatif	Caractéristiques syntaxiques (non effaçable, non	E : «Un des autres critères que j'ai vraiment apprécié du roman est le genre et les thèmes.» (...)	1 T PR caracteristiques

¹⁵⁹ Le gras sert à mettre en évidence l'extrait de la séquence principalement concerné par le code, qui permet à cette séquence de se voir attribuer ce code.

¹⁶⁰ les codes CE et UM ne s'applique pas aux séquences ayant pour thème le T_PROCESSUS_consigne P sub rel

déplaçable, remplaçable ou non remplaçable)	<p>E : Euh... Y'aurait fallu que je commence par un autre mot ma phrase, que ce soit «Il y a un autre critère que j'ai vraiment aimé dans le roman» genre en tout cas, c'est assez bizarre.</p> <p>C : Ok. Donc tu sais pas trop pourquoi y'a un «que», à quoi il peut servir, mais t'es sûr que c'est ce mot-là qui y va</p> <p>E : Ouais j'suis sûr</p> <p>C : Ok. Si on l'enlève simplement, la phrase est-ce que elle fonctionne ?</p> <p>E : Non</p>	
<p>Catégorie grammaticale du pronom relatif</p> <p><i>* généralement accompagné du code 3 AS ident cat gram correcte/errone ou 3 TE ABS</i></p>	<p>E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %qui#% attire l'attention des lecteurs.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Ok parfait, pis sinon est-ce que tu sais c'est quoi le type de mot de «qui»?</p> <p>E : Aucune idée</p>	1 T PR cat gram
<p>Emploi du pronom relatif AUQUEL ou d'un dérivé (à laquelle, duquel, face auxquels, etc.)</p>	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.»</p> <p>C : Premièrement dans cette phrase-là est-ce que t'as douté quand t'as écrit «auxquelles» ou tu savais que c'était ça?</p> <p>E : Non quand je l'ai écrit, j'étais étonnée moi-même parce que je me suis rendu compte après que j'avais écrit un des mots là qu'il fallait</p> <p>C : Ok tu l'as écrit pis là t'as dit «c'est un des mots faque je vais l'encercler» !</p> <p>E : Ouain</p> <p>C : Faque c'est pas voulu?</p> <p>E : C'est venu tout seul</p>	1 T PR emploi AUQUEL
Emploi du pronom	E : «Je pense %que% Kerrelyn Sparks a réussi à faire ensorte que son	1 T PR emploi

	<p>relatif DONT ¹⁶¹</p>	<p>livre se démarque de tout les autres livres grâce à la façon #dont# elle commence le livre.» C : Donc ici t’avais encerclé le «dont», là ici est-ce que t’avais hésité quand tu l’as écrit, ou c’était comme le «auxquels»? E : Non là j’ai hésité C : Pis pourquoi E : J’étais pas sûre là, j’étais pas sûre que ça allait dans cette phrase là, que ça s’écrivait comme ça , selon la sorte de la phrase là C : Ok, tu l’aurais écrit comment sinon, t’avais-tu une autre possibilité ? E : Non c’est justement pourquoi je l’ai mis, je l’ai vérifié dans le dictionnaire C : T’as vérifié quoi dans le dictionnaire ? E : Le mot «dont», pis je l’ai checké pour voir si ça s’accorde vraiment dans la phrase là, ou si c’est dans une autre sorte de phrase là C : Pis ça disait quoi, tu t’en rappelles-tu ? E : Non parce que c’est le matin C : T’as regardé des exemples ou E : Hum hum C : Pis ça t’a aidée? E : Un peu</p>	<p>DONT</p>
	<p>Emploi du pronom relatif OÙ</p>	<p>E : «Jusqu'au jour #où# Macha, un jeune fille lui répond et ça devient le début d'une bien étrange correspondance. » C : Donc ici quand t’as écrit le «où» est-ce que t’avais d’autres possibilités dans ta tête, ou ça été évident pour toi ce qu’il fallait que t’écrives? E : Pour moi c’était évident parce que on pourrait pas dire autre chose,</p>	<p>1 T PR emploi OÙ</p>

¹⁶¹ Utilisé dans une relative verbale ou non verbale, par exemple : « Mais pour d’autres ils sont imaginaire **dont** la combe au sorcière. » (EM_pre_3a_03_M_f_FO)

		«Jusqu'au jour OÙ Macha», ouais je vois pas qu'est-ce que j'aurais pu écrire d'autre C : T'aurais pas pu dire «Jusqu'au jour QUE Macha»? E : Ouais	
	Emploi du pronom relatif PREP+QUI/QUOI	E : «De plus, le titre nous menais dans une petite direction sur quoi serais le thème en question dans l'oeuvre.» (...) C : Ok. Pis dans cette phrase-là, y'as «sur quoi». T'as écrit «De plus, le titre nous menais dans une petite direction sur quoi serais le thème en question dans l'oeuvre.» Ici «sur quoi», est-ce que t'aurais pu écrire un autre mot ou... ? Comme «dans une petite direction QUI serais le thème en question dans l'oeuvre.» ? E : Ouais, j'aurais pu écrire ça aussi. Ouais, j'aurais pu aussi écrire ça, «qui». Je sais pas, c'est juste quand j'ai écrit, j'ai écrit «sur quoi», c'est juste venu comme ça.	1 T PR emploi PREP+QUI/QUOI
	Emploi du pronom relatif QUE	E : «Un des autres critères que j'ai vraiment apprécié du roman est le genre et les thèmes.» C : Je remarque ici que t'as souligné le «que». C'est la première fois que t'utilises le «que», depuis le début t'avais beaucoup de «qui», là y'a un «que». Pourquoi tu as choisi d'utiliser ce mot-là ici ? Pourquoi c'est pas un «qui» ? E : La prononciation encore. Je trouvais que ça sonnait, ça sonne impossible dans le fond de marquer «qui». J'ai décidé de marquer un «que».	1 T PR emploi QUE
	Emploi du pronom relatif QUI	je vais commencer par te poser une question sur le mot que t'as encerclé ici , on t'avait demandé de les encercler , est-ce que tu peux me lire la phrase qui commence par «Le titre», c'est dans la première page (du brouillon, ligne 14)? E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %qui#% attire l'attention des lecteurs.»	1 T PR emploi QUI

		<p>C : Parfait, est-ce que quand t'as écrit ce mot-là tu avais des doutes, est-ce que tu as pensé à d'autres mots que t'aurais pu écrire ou...?</p> <p>E : Euh ouais parce que quand je l'ai écrit je sais pas, au début je trouvais que ça sonnait un peu croche, j'ai demandé au prof il a dit non que c'était correct là</p> <p>C : Ok , t'as demandé au prof et elle a confirmé?</p> <p>E : Oui</p> <p>C : Qu'est-ce que t'aurais mis sinon? Tu dis que ça sonnait croche...</p> <p>E : Je pense que j'aurais modifié la phrase au complet pour que ça donne quelque chose d'autre là</p>	
	<p>Comparaison avec subordonnant d'un autre type (ex. : <i>que</i> pour complétive)¹⁶²</p>	<p>E : «Car je ne savais pas toujours ce qu'il (se reprend) ce qui allais se passer». Encore le «qui»</p> <p>C : Ouais encore le «qui». Là en la lisant t'as douté «qui» ou «qu'il»</p> <p>E : Hum</p> <p>C : Est-ce que t'avais fait cette réflexion en l'écrivant ?</p> <p>E : hum hum</p> <p>C : Pis pourquoi tu doutes ? Pourquoi t'as choisi «qui» finalement et non «qu'il» ? C'est quoi la différence ?</p> <p>E : Moi personnellement je l'ai écrit parce que ça sonnait mieux, ça se prononçait mieux que avec «qu'il». Ça aurait fait bizarre «Car je ne savais pas toujours ce QU'IL allais se passer» C'est juste pour ça que j'ai marqué «qui»</p> <p>C : T'es allé un peu au son, à ton intuition</p> <p>E : Hum hum</p>	<p>1 T PR comparaison autre subordonnant</p>

¹⁶² Certaines questions emploient une formulation similaire à celles visant la comparaison de subordonnants. Par exemple, la question « Pourquoi as-tu choisi le « qui » ici ? Est-ce que tu aurais pu par exemple dire « AUQUEL (...) » ou « QUE (...) » ? » commence une séquence dont le thème est codé 1 T Pron rel emploi QUI. **La comparaison se fait avec un autre pronom relatif et vise alors expliquer le emploi du pronom relatif.**

	<p>C : Mais t'as pas de raison en tant que telle, tu saurais pas me dire ce que ça change dans la phrase ? Ajouter un «il» ou pas en mettre</p> <p>E : non</p> <p>C : qu'il, qui... Pas du tout.</p>	
Graphie du pronom relatif	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Sinon le «auxquels» je vois que tu l'as écrit «a-u-x-q-u-e-l-s», pourquoi?</p> <p>E : «auxquels» parce que genre c'est les lecteurs au pluriel là</p> <p>C : Ok faque faut que ça s'écrive comme</p> <p>E : Faut que ça s'accorde avec le sujet</p> <p>C : ici c'est le sujet?</p> <p>E : «les lecteurs» ouain</p>	1 T PR graphie
Rôle ou fonction du pronom relatif <i>* Souvent accompagné du code 3 RS ident fct synt correcte/errone ou 3 TE ABS</i>	<p>E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %#qui#% attire l'attention des lecteurs.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Ok parfait, pis sinon est-ce que tu sais c'est quoi le type de mot de «qui»?</p> <p>E : Aucune idée</p> <p>C : Aucune idée, mais t'en écris souvent dans tes textes?</p> <p>E : Oui pour poser des questions, dire qu'est-ce que ça représente au lieu de répéter toujours les mêmes mots</p> <p>C : Ok dire ce que ça représente dans une phrase</p> <p>E : Oui</p> <p>C : Donc ça serait un peu ça son rôle dans le fond?</p> <p>E : Hum hum</p>	1 T PR role/fonction
Caractéristiques syntaxiques	<p>E : «La ville est surtout composé d'argent, partout tout ce %que je vois% a rapport avec l'argent %pour #laquelle# les gens se tuent%!»</p>	1 T PR sub rel caracteristiques

	(effaçable, non déplaçable, remplaçable par autre C du nom)	<p>(...)</p> <p>C : Ok. Si on choisissait de mettre un point après «argent», toujours à la ligne 6, «tout ce que je vois a rapport avec l'argent-point», est-ce qu'on pourrait recommencer une nouvelle phrase en disant «pour laquelle les gens se tuent» ?</p> <p>E : Hum, ça couperait ça sec entre les deux, mais je pense que ouais, je suis pas sûre.</p> <p>C : Une subordonnée relative, est-ce que c'est une phrase qui peut fonctionner toute seule ?</p> <p>E : ouais</p> <p>C : ok. Est-ce qu'il faudrait faire des modifications à cette phrase-là pour qu'elle soit meilleure ? Est-ce qu'on pourrait l'améliorer ? «Pour laquelle les gens se tuent .», donc majuscule à «Pour» «laquelle les gens se tuent -point». Est-ce que pour toi, c'est une phrase qui pourrait être améliorée ?</p> <p>E : Ouais, ça pourrait être plus... plus euh... spécifique. Genre euh, ça dit «Pour laquelle les gens se tuent», mais ils savent pas à moins qu'ils aient lu la phrase d'avant.</p>	
Phrase subordonnée relative	Connaissances générales sur la P sub relative ¹⁶³	<p>C : Ok, ok. On va continuer, j'ai fait référence tantôt à la consigne qui te demandait de mettre ces mots-là. C'est pour ça que j'étais intéressée tout de suite à parler du «laquelle». Y'avait aussi une consigne qui visait à faire souligner les subordonnées relatives ? T'as utilisé le jaune pour le faire. Est-ce que c'était difficile de répondre à cette consigne-là ?</p> <p>E : Non.</p> <p>C : Non, ok. C'est quoi une subordonnée relative pour toi ?</p> <p>E : C'est pas une phrase qui est dedans une phrase ?</p>	1 T P SUB REL connaissances gen

¹⁶³ Les codes CE et UM ne s'applique pas aux séquences ayant pour thème le 1 T SYNT P sub rel connaissances gen. Code qui ne permet pas d'établir des comparaisons prétest-posttest; pour analyse quali. complémentaires.

	<p>C : Une phrase qu'il y a à l'intérieur d'une phrase E : ouais C : ok E : genre un autre type de groupe qu'il y a dans une phrase C : ok. Comment on fait pour construire une subordonnée relative ? E : Je sais pas. C : Tu dis que c'est une phrase à l'intérieur d'une autre phrase. Qu'est-ce qui te permet de faire ça ? E : Mais c'est comme un complément de phrase. Genre, c'est une autre partie, ça va avec un complément de phrase.</p>	
<p>Analyse de la P complexe comme étant deux phrases de base <i>* généralement accompagné du code 3 AS P1-P2 correctes/errones ou 3 TE ABS</i></p>	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.» (...) C : Ok, pis sinon , c'est ça quand tu le lis tu sais que ça réfère aux lecteurs ,pis moi je trouve que y'a comme deux idées dans cette phrase-là , avec euh , je sais pas si t'es d'accord avec moi là , que cette phrase-là on pourrait peut-être la séparer en deux E : Hum C : Penses-tu ? E : Ouain je pense aussi parce que je la trouve un peu longue C : Ça ferait quoi ? , ben si on voulait séparer deux idées ça donnerait quoi ? E : «Pour conclure, les lecteurs auxquels s'adresse ce livre sont des adolescents » POINT , et «Ils sont conseillés pour ceux %qui% veulent entrer dans un monde fantastique » C : Donc on peut le séparer E : en deux phrases</p>	<p>1 T P SUB REL P1-P2</p>
<p>Identification de la construction comme</p>	<p>E : Oui, «L'hauteur, pour se livre si, a réussi a nous faire aimé Grimalkin qui n'est pourtant qu'une simple tueuse. »</p>	<p>1 T P SUB REL identification</p>

	<p>étant une P sub relative * <i>généralement accompagné du code 3 AS ident P sub rel correcte/errone ou 3 TE ABS</i></p>	<p>(...) C : pis tout ça tu sais pas non plus comment ça s'appelle, «qui n'est pourtant qu'une simple tueuse», est-ce que tu sais comment ça s'appelle en grammaire ça E : (silence) C : C'est peut-être aussi dans un coin de ton cerveau (rires) E : en fait je le sais pas</p>	
	<p>Position dans la phrase</p>	<p>E : Oui, «L'hauteur, pour se livre si, a réussi a nous faire aimé Grimalkin qui n'est pourtant qu'une simple tueuse. » (...) C : ok, est-ce que t'aurais pu l'enlever le «qui»? E : Non j'aurais pas pu C : Pis est-ce que t'aurais pu couper le reste, «à nous faire aimé Grimalkin» point? E : ouais j'aurais pu l'enlever C : Ok E : J'aurais pas pu le déplacer ailleurs là, je pense pas que ça se dirait «qui n'est pourtant qu'une simple tueuse» au début d'une phrase C : non, tu pourrais pas le mettre ailleurs? E : non</p>	<p>1 T P SUB REL position</p>
	<p>Rôle ou fonction des constituants de P sub relative (autres que le pronom relatif)</p>	<p>E : «C'est à cet endroit %où# je peux% - où que je peux trouver de tout.» (...) C : Ok. Pis si tu dis que c'est une phrase, est-ce que tu peux trouver ton GN pis ton GV ? T'as dit tantôt que ça prenait ça dans une phrase ... E : Le GN, c'est le «je», pis le GV, c'est «peux»... «trouver», «peux trouver» C : «peux trouver»... E : «peux trouver de tout», ouais</p>	<p>1 T P SUB REL role/fonction constituants</p>

	<p>Rôle ou fonction de la P sub rel, incluant l'identification de la P sub rel</p>	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.» (...) C : Ok, donc tu pourrais juste dire «les lecteurs sont des adolescents» pis ce serait correct E : Ouais, mais le «auxquels s'adresse ce livre» c'est genre pour préciser C : Pour préciser euh...? E : Pour préciser à qui ce livre convient , ça pourrait être des adultes C : Donc on pourrait dire «les lecteurs sont des adolescents»</p>	<p>1 T P SUB REL role/fonction P sub</p>
--	--	---	--

2. Codes STATUT DU PROBLÈME

Catégorie (niveau 1)	Sous catégorie (niveau 2)	Exemple	Code
Statut du problème au début de la séquence ¹⁶⁴	La phrase relevée par le chercheur comporte une erreur.	E : «Je conseille aussi a ceux %qui% ont lu «Bons baisers du Vampire» de lire les autres tomes %qui% font partis de la même collection.» C : Le «a» est-ce que tu sais pourquoi tu l'as écrit comme ça ? (...)	2 STATUT erreur
	La phrase relevée par le chercheur ne comporte pas d'erreur.	(...) E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %#qui#% attire l'attention des lecteurs.» (...) C : Qu'est-ce que t'aurais mis sinon? Tu dis que ça sonnait croche... E : Je pense que j'aurais modifié la phrase au complet pour que ça donne quelque chose d'autre là	2 STATUT non-erreur

¹⁶⁴ Le statut de l'erreur est déterminé *par défaut* en fonction de l'exactitude dans l'emploi du pronom relatif, SAUF SI la question porte sur la graphie (1 T SYNT Pron rel graphie), sur la syntaxe générale de la phrase (1 T SYNT autre), ou sur l'orthographe grammaticale d'un mot (1 T GRAM OG). Par exemple, pour un emploi correct du pronom relatif « à la quelle » si le thème de la séquence est l'emploi du PR, on dira que le statut est *non-erreur*. Si la séquence porte sur la graphie, on dira que le statut est *erreur*.

3. Codes CATÉGORIES D'EXPLICATION

Catégorie (niveau 1)	Description (niveau 2)	Exemple	Code
Absence d'explication	<p>L'élève ne fournit pas d'explication ni de réponse courte, ou dit qu'il ne sait pas, ou <i>prétexte le manque de temps.</i></p> <p>* Ce code est mutuellement exclusif avec les autres codes CE et RC.</p>	<p>E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %#qui#% attire l'attention des lecteurs.» (...)</p> <p>C : Ok parfait, pis sinon est-ce que tu sais c'est quoi le type de mot de «qui»? E : Aucune idée</p> <p>_____</p> <p>E : «De plus, le titre nous menais dans une petite direction sur quoi serais le thème en question dans l'oeuvre.» (...)</p> <p>C : Ok. Pis dans cette phrase-là, y'as «sur quoi». T'as écrit «De plus, le titre nous menais dans une petite direction sur quoi serais le thème en question dans l'oeuvre.» Ici «sur quoi», est-ce que t'aurais pu écrire un autre mot ou... ? Comme «dans une petite direction QUI serais le thème en question dans l'oeuvre.» ?</p> <p>E : Ouais, j'aurais pu écrire ça aussi. Ouais, j'aurais pu aussi écrire ça, «qui». Je sais pas, c'est juste quand j'ai écrit, j'ai écrit «sur quoi», c'est juste venu comme ça.</p>	3 CE ABS

Explication d'une autre catégorie	Référence à une autorité	<p>je vais commencer par te poser une question sur le mot que t'as encerclé ici , on t'avait demandé de les encercler , est-ce que tu peux me lire la phrase qui commence par «Le titre», c'est dans la première page (du brouillon, ligne 14)?</p> <p>E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce %qui#% attire l'attention des lecteurs.»</p> <p>C : Parfait, est-ce que quand t'as écrit ce mot-là tu avais des doutes , est-ce que tu as pensé à d'autres mots que t'aurais pu écrire ou...?</p> <p>E : Euh ouais parce que quand je l'ai écrit je sais pas, au début je trouvais que ça sonnait un peu croche, j'ai demandé au prof il a dit non que c'était correct là</p> <p>C : Ok , t'as demandé au prof et elle a confirmé?</p> <p>E : Oui</p> <p>C : Qu'est-ce que t'aurais mis sinon? Tu dis que ça sonnait croche...</p> <p>E : Je pense que j'aurais modifié la phrase au complet pour que ça donne quelque chose d'autre là</p>	3 CE AUTRES autorite
	Référence à la fréquence d'emploi ou d'occurrence	<p>E : «%Je senti que les chaine #dont# j'étais prisonier était rugueuse donc roullier%.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Non ? Comment t'as fait d'abord pour la construire et choisir de mettre «d-o-n-t»</p> <p>E : Ben il fallait mettre le «dont» alors j'ai fait «Je senti que les chaine dont j'étais prisonier», ah ça marche bien, je vais l'écrire</p> <p>C : Ouais. Tu trouvais que ça se disait bien, mais t'as pas réfléchi beaucoup à la construction, c'est ça ?</p> <p>E : Non, c'est ça comme... Après avoir fini la phrase, j'ai dit comme, ben le texte, je les ai comme soulignés, pis j'ai dit il est où le «dont», ah il est là ! Pis</p>	3 CE AUTRES frequence

	<p>je le souligne. Pis j'ai pas vraiment pensé à ça, parce que le «dont» je l'utilise souvent.</p> <p>C : Faque là au final, tu me dis que c'est un pronom relatif ou pas ? Dans cette phrase-là ?</p> <p>E : Dans cette phrase-là, comme tu m'as donné un exemple où la phrase pourrait être DANS la phrase au lieu d'être à côté, oui je dirais que c'en est un.</p>	
Référence au jugement esthétique	<p>C : «Je me rappelle le plaisir #dont# %je me faisais%, #où# Halloween pour moi était une fête en grand qui était indispensable tout au long de mon enfance. » «Je me rappelle le plaisir #dont# %je me faisais%», t'as souligné ça, donc tu l'as identifié comme étant une subordonnée relative</p> <p>E : hum hum</p> <p>C : Pourquoi «dont» ici, et non «où», et non «que» ?</p> <p>E : Je sais pas, c'est la encore même chose, je trouvais que ça faisait plus de sens. «le plaisir où que je me faisais», non</p> <p>C : ça marche pas</p> <p>E : «le plaisir que je me faisais», je trouvais que «dont» c'était plus accrocheur</p> <p>C : ok ok. On pourrait pas le remplacer par autre chose ?</p> <p>E : non</p>	3 CE AUTRES jgt esthetique
Référence à l'orthographe d'un mot issu du lexique de l'élève	<p>E : «Je t'aime ses trois mots %#qui# relate de l'époque de Jérusalem% nous accord toujours autant de bien, pour toi je braverai la mort, le temps des géants et même mes parents [...]»</p> <p>(...)</p> <p>C : Pis comment on fait pour écrire «relatte» «r-e-l-a-t-t-e», ça se termine avec un «e» ?</p> <p>E : Ben en fait je pense que je l'ai écrit comme ça là, «relattE». En fait quand je dis «relatte», pour moi on dirait qu'il y a un «e» à la fin.</p>	3 CE AUTRES OL
Référence à un dictionnaire, à un	<p>E : «Il y avait de vieilles boîtes %#qui# étaient les une sur les autres%»</p> <p>(...) C : Ok, parfait. Alors là je vais te poser une drôle de question : comment</p>	3 CE AUTRES outil

	<p>recueil de conjugaison, à une grammaire ou à un ouvrage autre (cahier de notes, cahier d'activités, etc.). * Incluant la feuille de consignes pour la production écrite¹⁶⁵.</p>	<p>tu fais, pourquoi tu choisis le «qui» ici ? E : Ben j'ai choisi le «qui» parce qu'il était dans les exemples qu'on avait faits en classe. Je me suis dit quand y'a le «qui» «où», ça c'est une subordonnée C : Pis est-ce que tu t'es demandé, est-ce que je mets «qui» ou je mets un autre mot ? E : Non, j'ai inventé des phrases vraiment. Quand je voyais qu'il fallait mettre ce mot-là, bon ben je vais prendre «qui» pour cette phrase-là, là j'en composais une autre avec le mot suivant C : C'est ça que je remarque, que l'ordre ressemble à l'ordre qui est ici E : ouais C : Est-ce qu'on aurait pu mettre un autre mot à la place de «qui», par exemple, est-ce que j'aurais pu mettre «Il y avait de vieilles boîtes QUE étaient les une sur les autres.» E : Non C : Alors est-ce que tu sais ce qui permet de choisir «qui» plutôt que «que» par exemple ? E : Non, je sais juste que... Non je pense pas.</p>	
	<p>Référence à l'emploi d'un signe de ponctuation.</p>	<p>E : «Deuxièmement #selon moi# j'ai apprécié le fait que malgré l'absence de Judy la famille aient beaucoup de soutien, qu'ils s'entraident entre eux et même aux médias face #auxquels# ils ont créé une téléralité sur les disparitions des enfants qui sont portées disparues.» Elle est longue ! C : Ouais, hein ?! (rises) Qu'est-ce que tu ferais avec ? Elle est longue, mais est-ce qu'elle est correcte ou tu voudrais la changer ? E : Ma phrase ? C : Ouais</p>	<p>3 CE AUTRES ponct</p>

¹⁶⁵ La référence à la feuille de consigne peut s'actualiser par la contrainte d'utilisation pour justifier l'emploi d'un pronom relatif plutôt qu'un autre (ex. : « J'avais trop de « que » dans mon texte alors j'ai mis « dont » pour faire changement. »)

		<p>E : Non, juste peut-être mettre des virgules. Ben j'en ai mis, mais ils paraissent moins.</p> <p>C : Où t'as mis des virgules ?</p> <p>E : J'en ai mis une ici, après «soutien»</p> <p>C : Hum hum</p> <p>E : (relit une partie de phrase à voix passe)</p> <p>C : Y'a-tu une autre place où t'en rajouterais ?</p> <p>E : Peut-être après... non</p> <p>C : Pas vraiment finalement ?</p> <p>E : Non</p>	
	Référence au registre de langue	<p>E : «Selon moi, j'aime ce roman parce qu'il est réaliste, c'est le type de roman #que# j'aime lire, car je peux bien m'imaginer les scènes dans ma tête.» (...)</p> <p>C : Est-ce que t'as pensé à d'autres options que ce mot-là avant de le mettre ?</p> <p>E : Non</p> <p>C : Ok. Est-ce qu'on pourrait dire par exemple «c'est le type de roman DONT j'aime lire, car je peux bien m'imaginer les scènes dans ma tête.»</p> <p>E : Oui, je pense que oui.</p> <p>C : Ça pourrait être le «dont» aussi ?</p> <p>E : Oui, je pense que ça pourrait être ça aussi.</p> <p>C : C'est quoi la différence entre «que» et «dont» ? Y'en a-tu un qui est meilleur que l'autre ou... ?</p> <p>E : Je sais pas. Le «que» c'est plus genre familier, tout le monde va plus dire «que» que «dont»</p> <p>(...)</p> <p>E : les deux s'équivalent, y'en a juste un plus familier</p>	3 CE AUTRES registre de langue
Jugement grammatical	Référence au jugement	je vais commencer par te poser une question sur le mot que t'as encerclé ici, on t'avait demandé de les encercler , est-ce que tu peux me lire la phrase qui	3 CE JGT GRAM

	<p>grammatical (ou «phonétique») REMARQUE : <i>Double codage requis avec AS jgt gram correct/errone</i></p>	<p>commence par «Le titre», c'est dans la première page (du brouillon, ligne 14)? E : «Le titre est écrit avec une couleur rouge sang et l'image est bien faite ce qui attire l'attention des lecteurs.» C : Parfait, est-ce que quand t'as écrit ce mot-là tu avais des doutes , est-ce que tu as pensé à d'autres mots que t'aurais pu écrire ou...? E : Euh ouais parce que quand je l'ai écrit je sais pas, au début je trouvais que ça sonnait un peu croche, j'ai demandé au prof il a dit non que c'était correct là C : Ok , t'as demandé au prof et elle a confirmé? E : Oui C : Qu'est-ce que t'aurais mis sinon? Tu dis que ça sonnait croche... E : Je pense que j'aurais modifié la phrase au complet pour que ça donne quelque chose d'autre là</p>	
<p>Explication basée sur l'orthographe grammaticale</p>	<p>Identification du donneur et/ou du receveur d'accord</p>	<p>E : «Je trouve qu'elle a donné beaucoup d'impact à l'histoire en ajoutant la romance.» C : Le «donné» ici tu l'as écrit «d-o-n-n-é», est-ce que tu sais pourquoi ? E : Ben je l'ai écrit, dans mon propre je l'ai corrigé, j'ai mis un «e» parce que je me suis rendu compte que c'est elle C : Ok E : Ici je l'ai pas accordé, je l'avais (cherche dans les feuilles) C : Ah oui ici E : Ah non, je pense que je suis pas rendue là C : T'es pas rendue là dans ton propre ! , Le «elle» c'est quoi ici? E : «Elle» ça représente l'auteure, pour pas dire tout le temps «l'auteure» «l'auteure», parfois je change je mets elle, parfois je mets son nom C : Ok, pis «donné» ici est-ce que tu sais c'est quel type de mot ? E : Je pense que genre c'est un verbe C : Hum hum, pis là il s'accorder avec le «elle», ok donc tu mettrais tu VAS mettre un «e» dans ton texte</p>	<p>3 CE OG ident donneur/receveur</p>

		E : Oui	
	Énoncé de propriétés morphosyntaxiques ¹⁶⁶	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Sinon le «auxquels» je vois que tu l'as écrit «a-u-x-q-u-e-l-s», pourquoi?</p> <p>E : «auxquels» parce que genre c'est les lecteurs au pluriel là</p> <p>C : Ok faque faut que ça s'écrive comme</p> <p>E : Faut que ça s'accorde avec le sujet</p> <p>C : ici c'est le sujet?</p> <p>E : «les lecteurs» ouain</p>	3 CE OG propriétés morphosynt
	Énoncé d'une règle d'accord, donc comportant un certain <i>niveau d'abstraction</i> ¹⁶⁷	<p>On va passer à la ligne 15, je vois que t'as écrit à la dernière phrase «On dirais plutôt des personnes qui vivent dans un petit village.»</p> <p>(...) Pis sinon dans cette phrase-là «disais» t'as mis un «s», est-ce que tu sais pourquoi?</p> <p>E : parce que j'allais trop vite</p> <p>C : t'allais trop vite (rires). Comment tu l'écrirais?</p> <p>E : avec un «t»</p> <p>C : avec un «t», pourquoi?</p> <p>E : pour suivre les règles de grammaire</p> <p>C : (rires) c'est quoi la règle de grammaire ?</p> <p>E : à la troisième personne du singulier c'est avec un «t»</p> <p>C : donc tu le sais mais t'as pas encore corrigé ça</p> <p>E : je vous avais dit que c'était long retranscrire, faque on se dépêche à moment donné</p>	3 CE OG regle

¹⁶⁶ Ce code est généralement accompagné du code 4 ML correct/errone. Si mention de *un* vs *plusieurs* par ex., CE SEM contexte

¹⁶⁷ Ce code est généralement accompagné du code 4 ML correct/errone.

<p>Explication basée sur un aspect sémantique</p>	<p>Référence à une propriété sémantique <u>DOUBLE</u> <u>CODAGE</u> : Une occurrence du code est appliquée chaque fois qu'un sens est rattaché à une forme. Si l'élève dit que « où » c'est pour un lieu et que « ou » c'est pour une comparaison, deux occurrences du code sont appliquées à la séquence.</p>	<p>E : «Elle étaient là %#où# il y avait les décorations de Noël et ceux d'Halloween%.» (...) C : Ok d'accord. Je vais voir si je voulais te poser une autre question... Pis pour choisir le «où», est-ce que tu pourrais dire «Elle étaient là qu'il y avait les décorations de Noël» ? E : non C : Tu choisis le «où» ? Ça t'es sûre de ça, hein ! Pis est-ce que tu sais pourquoi tu choisis le «où» ? E : Parce qu'ils sont à un endroit. Pis j'aurais pas pu mettre «laquelle» ou «dont» ou les autres mots. J'ai vraiment formé la phrase pour que ce soit le «où» qui rentre là C : Pis comment t'as fait pour être sûre que c'était le «où» qui rentrait là ? E : Je sais pas mais c'était le seul mot qu'il y avait pour désigner un endroit.</p>	<p>3 CE SEM proprietes</p>
	<p>Référence à une question qui commande une réponse sémantique</p>	<p>E : «Je t'aime ses trois mots %#qui# relate de l'epoque de jerusalème% nous accord toujours autan de bien, pour toi je braverai la mort, le temps des géans et même mes parent [...].» (...) C : Pis si je te demande le «qui», c'est quoi la fonction du mot «qui», le sais-tu ? E : non C : Ok. Est-ce qu'on pourrait dire que «ses trois mots» c'est le sujet ? le CD, le CI ? T'sais les fonctions ? Ce serait quoi, «ses trois mots» ce serait le... ? E : C'est un CD C : Comment tu fais pour le savoir ?</p>	<p>3 CE SEM question</p>

		E : Je dirais «ça relate quoi ?» J'utiliserais «quoi» et non «à quoi», ça fonctionnerait beaucoup plus.	
Explication basée sur un critère syntaxique	Référence à l'arbre syntaxique	<p>E : «Et le gardien m'asséna un autre coup au visage. J'étais bardé de bleu à cause des autres coups de poing %#que# j'avais reçus depuis mon arrivé% et je goutais le sang amer me couler du nez et de ma lèvre inférieure et quand je tournais la tête je sentais » Attends, ma lèvre inférieure ? Ok ouain (reprend) «me couler du nez et de ma lèvre inférieure» - j'ai oublié de mettre un point – (poursuit) «et quand je tournais la tête je sentais se parfum de vieux cadavre dessécher malgré la douleur intense %#qui# me foudroyai%.» (...)</p> <p>C : Pourquoi selon toi ça ça correspond à une subordonnée relative ?</p> <p>E : Parce que j'ai fait mon arbre syntaxique avec «mes autres coups» je m'étais relu, j'ai fait «J'étais bardé de bleu à cause des autres coups de poing %#que# j'avais reçus depuis mon arrivé%». J'ai fait mon arbre syntaxique, j'ai trouvé «des autres coups» après ça je les ai accordés, dans ma tête j'ai mis mes flèches pis toute. Pis après ça ben rendu au «que» j'ai tout surligné pour montrer que c'était ma subordonnée.</p> <p>C : Ok, tu dis que t'as fait ton arbre syntaxique, ça veut dire que... ?</p> <p>E : mentalement là, je l'ai pas réellement fait physiquement</p>	3 CE SYNT arbre
	Référence au contexte syntaxique	<p>E : «Je me rapelle d'un temps #où# la vie était si belle, #où# j'avais pas besoin d'elle. Où tout semblait beau pas si faux. #Où# le ridicule ne tuait pas où tout était si simple voilà.»</p> <p>C : Point. Alors là, tu as comme trois phrases là-dedans. Y'a quatre fois le mot «où» que je vois. Y'en a que tu as encerclés, d'autres non. Alors premièrement, «Je me rapelle d'un temps #où# la vie était si belle, #où# j'avais pas besoin d'elle.», ça c'est ta phrase, elle finit là. Tu as encerclé les deux «où» là, celui-là [le 2e] aussi? (...)</p> <p>C : D'accord, d'accord, d'accord. Donc la différence entre les deux, c'est quoi ? T'es-tu capable de le dire?</p>	3 CE SYNT contexte

	<p>E : Ben c'est ça, y'a un verbe après, y'a pas de nom pis y'a une virgule en avant, pis «où» ben y'a un nom après.</p> <p>C : Ok. Dans le fond, c'est comme le même mot, mais qui est pas utilisé de la même façon</p> <p>E : C'est ça, pour remplacer</p> <p>C : Pis dans le premier cas, il remplace quoi ?</p> <p>E : Attends, je me rappelle</p> <p>C : «où la vie était si belle»</p> <p>E : «un temps»</p> <p>C : Il remplace «temps» ?</p> <p>E : oui</p>	
<p>Référence au groupe remplacé par le pronom relatif</p> <p><u>Remarque</u> : Pour utiliser ce code, la séquence doit comporter explicitement la notion de remplacement.</p>	<p>E : «Pour conclure, les lecteurs #auxquels# s'adresse ce livre sont des adolescents %qui% veulent entrer dans un monde plein de fantastique et de romance.»</p> <p>(...)</p> <p>C : Parfait donc t'avais pas autre chose en tête que ça, est-ce que tu sais c'est quoi comme mot, qu'est-ce que ça fait, dans cette phrase-là qu'est-ce que ça fait? T'sais tantôt tu me parlais du «où» du «que»...</p> <p>E : Ben ça ça revient à mettre les lecteurs sur le sujet, le «auxquelles» ça remplace un peu les lecteurs</p> <p>C : Ça remplace un peu les lecteurs , ok ,puis comment tu fais pour savoir que ça remplace un peu les lecteurs , t'as-tu...?</p> <p>E : Parce que ça dit «les lecteurs auxquels S'ADRESSE ce livre », «auxquels» genre , ça paraît là quand tu le lis , et que tu l'écris là</p>	<p>3 CE SYNT groupe remplace</p>
<p>Référence à</p>	<p>E : «les personnages du récit me plaisent beaucoup parce-%qu'ils sont bien</p>	<p>3 CE SYNT ident</p>

	l'identification de la catégorie grammaticale ¹⁶⁸ REMARQUE : Double codage requis avec AS ident cat gram correcte/erronee	décrits et qu'ils sont très attachants.» C : Ok ici «plaisent» t'as écrit «p-l-a-i-s-e-n-t», pourquoi, est-ce que tu sais? E : «plaisent» parce que genre le verbe «plaire» je pense, pis ça s'écrit comme ça là C : Pourquoi t'as mis «e-n-t» à la fin ? E : C'est les personnages qui me plaisent genre, pas moi là , je peux pas dire «je me plaisent», c'est pas de moi que je parle , je parle des personnages C : C'est quoi le rôle de «personnages» dans ta phrase? E : C'est le sujet là **Double codage : CE OG ident donneur/receveur	cat gram
	Référence à l'identification de la fonction	E : «les personnages du récit me plaisent beaucoup parce-%qu'%ils sont bien décrits et qu'ils sont très attachants.» C : Ok ici «plaisent» t'as écrit «p-l-a-i-s-e-n-t», pourquoi, est-ce que tu sais?	3 CE SYNT ident fct synt

¹⁶⁸ Ce code est employé lorsque l'élève fait *spontanément* référence à l'identification de la catégorie grammaticale pour appuyer son raisonnement/expliquer son emploi (ex. : *PARCE QUE c'est le verbe « avoir »*). Dans le cas où la question du chercheur induit l'identification de la catégorie gram. : coder **RS_ident cat gram correct/erronee + ML correct/erronee**.

	syntaxique ¹⁶⁹ REMARQUE : Double codage requis avec AS ident fct synt correcte/erronee	E : «plaisent» parce que genre le verbe «plaire» je pense, pis ça s'écrit comme ça là C : Pourquoi t'as mis «e-n-t» à la fin ? E : C'est les personnages qui me plaisent genre, pas moi là , je peux pas dire «je me plaisent», c'est pas de moi que je parle , je parle des personnages C : C'est quoi le rôle de «personnages» dans ta phrase? E : C'est le sujet là	
	Référence à une manipulation syntaxique ^{170 171} -	E : «%Rimbo et moi revenions d'un quartier #où# se trouve les plus grand criminel de la ville%.» C : Ok. Je remarque dans ta phrase, déjà t'avais écrit «Rimbo et moi revenais» pis là au dessus t'as corrigé, t'as écrit «revenions». Pourquoi t'as fait ton changement ? E : Ben je trouve que ça, ça se disait mieux. C : ok... E : Pis on est deux C : Vous êtes deux	3 CE SYNT manip

¹⁶⁹ Idem à note précédente.

¹⁷⁰ Distinguer le recours à une manipulation syntaxique d'encadrement d'un raisonnement sémantique qui s'appuie sur une mise en emphase :

C : Pourquoi t'as mis «e-n-t» à la fin ?

E : **C'est les personnages qui me plaisent genre, pas moi là, je peux pas dire «je me plaisent», c'est pas de moi que je parle , je parle des personnages VS**

E : **Je peux dire « C'EST les personnages QUI », ça veut dire que les personnages, c'est le sujet.**

¹⁷¹ Remarques : La manipulation syntaxique **doit être explicitée** à l'aide de métalangage (*remplacer, effacer, déplacer, etc.*) ou de termes approximatifs (*enlever, changer de place, etc.*) et non seul. appliquée.

Dans le cas où **la question du chercheur induit le recours à une manipulation** (*Est-ce qu'on peut l'enlever?...*), utiliser les **codes RS** plutôt que TE.

	<p>E : Nous, genre, on pourrait le remplacer par «nous», Rimbo et moi C : Donc ça ça fait que le mot doit s'écrire «revenions» «i-o-n-s». Est-ce que t'as utilisé Eurêka (?) pour ça ou tu y as pensé tout seul ? E : Non, tout seul * <u>Double codage</u> : code souvent utilisé avec CE JGT GRAM</p>	
Référence à la phrase complexe et à ses <i>modes</i> de construction, notamment à la fonction de subordonnant du pronom relatif et au processus d'enchâssement de P2 dans P1 ¹⁷²	<p>C : «Suite à un déménagement #où# elle doit partir à Montréal loin de ses amis» (...) C : Tu penses. Pis à quoi il sert ce mot-là [où]? C'est quoi son rôle dans la phrase ? E : (silence) Attends je sais pas trop là... À faire une liaison avec le reste de la phrase C : Ok, entre quoi et quoi ? E : Ben «Suite à un déménagement» et «elle doit partir à Montréal» genre</p>	3 CE SYNT P complexe
Référence au modèle de la P de base (GN/sujet-GV/prédictat(-GX/CdeP)) <u>Remarque</u> : le recours au modèle de la P de base doit être explicité à l'aide de métalangage,	<p><i>C : Est-ce que c'est une phrase correcte selon toi?</i> <i>E : Non, parce qu'il manque le GN.</i></p>	3 CE SYNT P de base

¹⁷² Si les P1 et P2 sont reconstruites, ajouter le code AS P1-P2 qui s'applique (correctes/erronées).

	<p>et non seul. appliquée.</p> <p>Référence à un «truc» (ex. : mordre-mordu)</p>	<p>E : «%je ne sentait plus mes pied et main #auxquels# était lier des chaînes durs et froides%.» C : Hum hum. Je remarque «était lier» «e-r» E : «était mordu», ouais ouais C : comment t’as fait pour choisir «e-r» ? E : Ben le verbe «lier» «e-r-», je l’ai comme juste oublié lors de la correction. Parce que c’est supposé être écrit d’une autre façon C : Tu l’écrirais comment ? E : Ben... «l-i-e accent aigu». C’est... Je pense, mais je peux pas l’affirmer parce que j’ai pas mon Bescherelle C : Ah ok ok E : Là c’est juste parce que je l’ai carrément passé, je l’ai comme oublié, je l’ai pas vu. C : C’est quoi le truc que tu fais spontanément, t’as dit «mordu»... E : «mordre-mordu», oui je l’échange pour «mordre-mordu», parce que j’aime bien ça mordre dans la vie ! C : (rires) Et quand tu le remplaces par «mordu» pour toi ça veut dire ... E : C’est au participe passé C : Donc... E : Pis si c’est mordre c’est à l’infinitif C : Ok, donc quand c’est le participe passé, il faut que tu l’écrives avec un accent, c’est ça ? E : Oui C : Ça fonctionne tout le temps ? E : Je, je... Moi personnellement j’ai toujours eu bon C : Oui, ok. Quand tu y penses (rires) E : Quand j’y pense</p>	<p>3 CE SYNT truc</p>
--	--	--	-----------------------

4. Codes AFFIRMATIONS SPÉCIFIQUES

DOUBLE CODAGE : une séquence nécessite souvent l'utilisation de plusieurs codes.

Catégorie (niveau 1)	Description (niveau 2)	Exemple	Code
Réponse spécifique ¹⁷³ <u>Remarque :</u> Plusieurs réponses spécifiques nécessitent l'emploi du métalangage gram. pour être considérées exactes. Le code 4 ML correct/errone est tout de même apposé.	L'élève répond en reconstruisant correctement le groupe remplacé par le pronom relatif.	E : «%Je me réveillit avec un mal de tête intense #qui# me donnait envit de gémire%.» (...) C : Sais-tu pourquoi on peut pas [mettre autre chose que « qui »]? E : Premièrement ça a pas de sens, je vais vous dire, ni à l'écrit mais le «dont», le «qui» c'est lorsque le pronom, lorsque le même mot qui se répète dans les deux phrases C : Oui E : C'est le GN, le sujet là, le sujet du GN. Et qu'il y a pas d'adverbe devant C : de verbe E : De verbe ou d'adverbe, ouais C : Donc tu dis que le «qui» c'est le sujet faque il reprend E : Il reprend «mal de tête intense», ouais	AS groupe remplacé correct

¹⁷³ **Une réponse spécifique est une réponse fournie à une question visant la vérification de connaissances spécifiques ou de l'adéquation du jugement de grammaticalité en rapport avec la norme linguistique.** Les AS permettent de documenter l'état des connaissances des élèves sur notions sollicitées/convoquées dans processus d'enchaînement P sub rel : cat gram, fct synt, P1-P2, groupe remplacé (pas terme commun par contre, mais implicitement ds groupe remplacé). Il ne s'agit pas d'une explication dans la mesure où la réponse ne commence pas par un connecteur du type *Parce que*. Ex. de questions visant/induisant une réponse spécifique: *quelle est la sorte de mot de « qui » ? Comment appelle-t-on ce bout de phrase en grammaire ? Quelle est la fonction du « qui » dans la phrase ? Est-ce qu'on peut enlever le mot « qui » dans la phrase ?*

	<p>L'élève répond en reconstruisant le groupe remplacé par le pronom relatif de manière erronée.</p>	<p><i>E : «%je ne sentait plus mes pied et main #auxquels# était lier des chaînes durs et froides%.»</i> <i>C : Comment tu as fait pour mettre « auxquels » ici?</i> <i>E : ben je me suis dit que c'était pour dire « les chaînes durs et froides », que ça allait à la place de ça.</i></p>	<p>AS groupe remplace errone</p>
	<p>L'élève répond en reconstruisant le groupe remplacé par le pronom relatif de manière partiellement erronée, soit généralement le noyau du groupe seulement.</p>	<p><i>E : «%Je senti que les chaine #dont# j'étais prisonier était rugueuse donc roullier%.»</i> (...) <i>E : Ben le «dont», c'était l'un des nombreux pronoms relatifs qu'on a appris, alors que «donc», on l'a vu nulle part. «donc» je l'utilise pour comme continuer une phrase, donner plus de consistance.</i> <i>C : ok...</i> <i>E : Comme, rajouter des détails au reste de la phrase, alors c'était justement pour les rattacher ensemble. Le «dont» c'était pour «les chaînes», avec un «s» que j'ai oublié</i> <i>C : très bien...</i> <i>E : C'était supposé le représenter, le changer</i></p>	<p>AS groupe remplace part correct</p>

	<p>L'élève répond en identifiant correctement la catégorie grammaticale d'un mot.</p>	<p>E : «C'est cette constante intrigue et ces bataille que mènent les personnages pour trouver une certaine stabilité entre ce qu'ils croient être bien et le mal», (hésite)« ce qu'ils croient être bien et le mal», ah j'ai oublié un mot ! C : «qui ma le plus accroché.», ok parfait. «bataille» à la ligne 40, t'as écrit «b-a-t-a-i-l-l-e», pourquoi ? E : ben... il me semble que ça s'écrit comme ça ? C : T'aurais-tu pu l'écrire d'une autre façon ? Je sais pas, avec un «s» ? E : «ces» ouais, ouais j'ai fait une faute d'orthographe, j'ai pas lié C : parce que ici... E : y'était au pluriel C : Pis qu'est-ce qui te permet de dire ça dans ta phrase ? E : <i>parce que</i> le déterminant qui est «ces» est au pluriel *En double codage avec CE SYNT ident cat gram</p>	<p>3 AS ident cat gram correcte</p>
--	---	--	-------------------------------------

	<p>L'élève répond en identifiant de manière erronée la catégorie grammaticale d'un mot.</p>	<p>C : Une personne. Pis dans l'exemple c'était pas le cas. Ok, donc ce qui suit, «Le Détective Hercule Poirot a plusieurs technique #qui# facilite à trouver le coupable.»... ? (...)</p> <p>C : Est-ce que tu peux me dire quelle sorte de mots c'est «facilite» ?</p> <p>E : euh, comment... ?</p> <p>C : Ben t'sais à quelle catégorie ça appartient ?</p> <p>E : «facilite» ... un adjectif ?</p> <p>C : ok. Et puis pourquoi tu l'as écrit... c'est-à-dire est-ce qu'il y aurait eu une autre façon de l'écrire ? Est-ce que t'aurais pu mettre un «s», est-ce que t'aurais pu ajouter quelque chose à «facilite» ?</p> <p>E : (silence) Je sais vraiment pas.</p>	<p>3 AS ident cat gram erronee</p>
--	---	--	------------------------------------

	<p>L'élève répond en identifiant correctement la fonction syntaxique d'un mot.</p>	<p>E : «%Je me réveillit avec un mal de tête intense #qui# me donnait envit de gémire%.» (...) C : Ok, je comprends, c'est bien. Pis t'aurais pas pu mettre autre chose qu'un «qui», t'aurais pas pu mettre «que» ou «dont» E : Non, «un mal de tête intense que me donnait», non C : Sais-tu pourquoi on peut pas ? E : Premièrement ça a pas de sens, je vais vous dire, ni à l'écrit mais le «dont», le «qui» c'est lorsque le pronom, lorsque le même mot qui se répète dans les deux phrases C : Oui E : C'est le GN, le sujet là, le sujet du GN. Et qu'il y a pas d'adverbe devant C : de verbe E : De verbe ou d'adverbe, ouais C : Donc tu dis que le «qui» c'est le sujet faque il reprend E : Il reprend «mal de tête intense», ouais</p>	<p>3 AS ident fct synt correcte</p>
	<p>L'élève répond en identifiant correctement la fonction syntaxique d'un mot.</p>	<p>E : «Cette petite lecture interéssante #qui# ne demande pas un niveau de langue enrichi et ne demande pas une grande maturité. » (...) C : Ok. Là ici, t'as encerclé ton «qui», qu'est-ce qu'il veut dire ce mot-là pour toi? Est-ce qu'il veut dire quelque chose ? E : Ben pour moi, ça se rapporte au sujet, c'est ça. C : Ok. Pis le sujet ce serait quoi ? E : «Cette petite lecture interéssante»</p>	<p>3 AS ident fct synt erronee</p>

	L'élève émet un jugement de grammaticalité correct ¹⁷⁴	E : «Les lecteurs #auxquels# s'adresse ce bouquin, d'après l'auteur doivent être agées d'au moins 12 ans.» (...) C : Est-ce qu'on aurait pu genre dire «Les lecteurs QUE s'adresse ce bouquin» ? Est-ce qu'on aurait pu utiliser un autre mot ? E : Ben je sais pas. «Que» ça se dit pas vraiment.	3 AS jgt gram correct
	L'élève émet un jugement de grammaticalité erroné	C : Hum hum, très bien. Ah ben le «dont» lui d'abord, lui tu l'as utilisé une seule fois sur ta dernière page, à la ligne 42. Tu as dit « il n'y avait vraiment rien de très complexe sauf la manière DONT les péripéties sont présenté». Tu le vois ? E : hum hum C : (...) Est-ce que lui, j'aurais pu dire «qui» ou «que» à la place ou c'est vraiment «dont» qu'il faut ? Pis pourquoi ? E : J'aurais pu mettre «que» «la manière QUE les péripéties sont présenté», j'aurais pas pu mettre «qui» dans le fond j'aurais juste pu remplacer par un «que» C : Ok, c'est pareil l'un ou l'autre où il y a une différence ? E : Ben y'a une différence côté écriture et côté prononciation, mais ça fait la même affaire dans la phrase.	3 AS jgt gram errone

¹⁷⁴ Lorsque plusieurs jugements de grammaticalité *au sujet du même énoncé* sont émis dans la même séquence, c'est le dernier jugement émis qui est évalué (correct/erroné). Si des jugements de grammaticalité différents sont émis au sujet de différents énoncés, on procède à un double codage (ex. AS jgt gram correct + AS jgt gram errone).

	<p>L'élève répond en identifiant correctement une P comme étant une P sub relative.</p>	<p>E : «%je ne sentait plus mes pied et main #auxquels# était lier des chaînes durs et froides%.» (...) C : Je vois aussi dans ta phrase que y'aurait une subordonnée parce que tu as «auxquels». Ça c'est la subordonnée, «auxquels» ? E : «auxquels» ? c'est le pronom relatif C : Le pronom relatif. Ta subordonnée, ce serait quoi précisément ? E : «pied et main»</p>	<p>3 AS ident P sub rel correcte</p>
--	---	--	--------------------------------------

	<p>L'élève répond en identifiant de manière erronée une P comme étant une P sub relative.¹⁷⁵</p>	<p>C : (...) Est-ce qu'on pourrait dire que ça, «où elle doit partir à Montréal loin de ses amis et sa vie amoureuse», un bout de phrase que t'as fait, est-ce que ça a un nom ça ? Ce que j'ai mis entre crochet E : Un complément de phrase... ? C : Pour toi c'est un complément de phrase ? Comment tu fais pour savoir ça ? E : Parce que si j'aurais pas mis ce bout de phrase-là la phrase aurait quand même un sens, t'sais là ? C : On peut l'effacer ? E : Ouais C : Ok je comprends, d'accord. Est-ce qu'on pourrait par exemple le déplacer ce bout de phrase-là? C'est-tu possible ? E : (silence) C : Le mettre ailleurs E : Hum (silence). Euh... À la fin (...)</p>	<p>3 AS ident P sub rel erronée</p>
--	---	--	-------------------------------------

¹⁷⁵ Les codes AS sont apposés **seulement lorsqu'une réponse claire est fournie**. Dans le cas de segments qui se terminent sans réponse claire, apposer 3 CE ABS ou encore un ou des codes CE pertinents.

	<p>L'élève répond en identifiant la P sub relative de manière partiellement correcte, par exemple une phrase contenant une P sub rel, la P sub rel avec GN antécédent, ou le pronom relatif seulement. * comme dans codif des textes. ** doit faire l'objet d'une discussion.</p>	<p>E : «Je fais en premier un petit arrêt par cher une amie afin de lui remettre mon chandail %sur lequel# il y a de petits chatons%.» (...) C : Tantôt tu m'as dit que dans une phrase subordonnée relative, y'avait un sujet pis y'avait un GV prédicat. (...) E : Ben je crois que j'ai mal surligné celle-là parce que si je me dis «c'est sur quoi que y'a des petits chatons», ben c'est mon chandail faque je crois que j'en ai oublié un bout. C : Donc tu voudrais insérer, peut-être souligner autre chose ? E : Ben «mon chandail» C : tu rajouterais ça ? E : hum hum C : ok. Pis dans ta phrase, ce serait donc «mon chandail sur lequel il y a de petits chatons.» E : Ouais C : Tout ça ce serait ta subordonnée relative ? E : ouais</p>	<p>AS ident P sub rel part correcte</p>
--	---	---	---

	<p>L'élève répond en reconstruisant correctement les 2 P de bases d'une P complexe comportant une P sub relative.</p>	<p>C : Est-ce que l'information de l'argent, t'sais tu dis qu'il manque cette information-là pour que la phrase soit spécifique ou complète, est-ce qu'il y a un mot ou un groupe de mots qui pourrait pas remplacer l'argent dans la phrase «Pour laquelle les gens se tuent» ? E : Je pense que c'est «pour laquelle» C : Ok. Ça donnerait quoi si on la reconstruisait comme une phrase normale, avec le GN, le GV ? Dans l'ordre comme ça, ça donnerait quoi ? E : Enlever «laquelle», pis tu fais «Les gens se tuent pour l'argent.» C : Ok. Donc ça donnerait «La ville est surtout composé d'argent, partout tout ce que je vois a rapport avec l'argent. Les gens se tuent pour l'argent.» E : ouais C : Ça aurait du sens ? E : oui</p>	<p>3 AS P1-P2 correctes</p>
--	---	---	-----------------------------

	<p>L'élève répond en reconstruisant de manière erronée les 2 P de bases d'une P complexe comportant une P sub relative.</p>	<p>E : «Le genre de se livre baser sur les fait de la vie de Michael, les personnes qu'ils l'ont côtoyer pour faire ce #qui# est de lui aujourd'hui à n'aux yeux partout à travers le monde le roi de la Pop.» (...) C : Oui, ou faire deux phrases avec ça. T'sais comme on peut voir que y'a peut-être deux idées là-dedans, est-ce que t'aurais pu faire deux phrases ? E : Hum... Ouais. C : Comment t'aurais-pu, qu'est-ce que tu pourrais, si t'avais la possibilité de réécrire, qu'est-ce que tu changerais, ou ce serait quoi tes deux phrases ? E : Ben je mettrais un point après «Micheal» C : ok E : Parce que je trouve que genre «Le genre de se livre baser est (ajout) sur les fait de la vie de Michael» point «Les personnes qu'ils l'ont côtoyer pour faire ce #qui# est de lui aujourd'hui bla bla bla»</p>	<p>3 AS P1-P2 erronees</p>
--	---	--	--------------------------------

5. Codes UTILISATION DU MÉTALANGAGE GRAMMATICAL

Description, niveau 2	Code	REMARQUES
L'élève n'emploie pas de métalangage dans son commentaire.	4 ML correct	<ul style="list-style-type: none"> • Code appliqué à la séquence autant de fois qu'il y a d'occurrences de terme de métalangage grammatical. • Le caractère correct ou erroné de l'emploi est fondé sur la correspondance entre le terme et la réalité désignée. • Les occurrences de termes dont l'introduction a été faite par le chercheur ne sont pas codées.
L'élève emploie un métalangage erroné.	4 ML erroné	

Exemples de termes appartenant au métalangage grammatical

- a) Catégories grammaticales : préposition, pronom relatif, nom, adjectif, verbe
- b) Groupes syntaxiques : GN, GV, GPrép, etc.
- c) Fonctions syntaxiques : sujet, prédicat, CD, CI,
- d) Manipulations syntaxiques : déplacement, remplacer, encadrer, effacer, etc.
- e) Propriétés morphosyntaxiques : féminin, pluriel, singulier
- f) Phénomènes d'accord : accorder, donneur (d'accord), receveur (d'accord)
- g) Phrase complexe (général et autres P sub) : coordination, juxtaposer, (phrase subordonnée) complétive
- h) Phrase subordonnée relative : subordonnée relative, enchâssement, P1-P2

Annexe 28. Journal de bord de l'enseignante, canevas

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

NUMÉRO DU COURS: _____

Aspects du déroulement du cours et questions	Classe 1			Classe 2			Classe 3		
	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois
Ordre de la mise à l'essai									
<i>Globalement, est-ce que le cours s'est bien déroulé?</i>	Oui	Non	Plus ou moins	Oui	Non	Plus ou moins	Oui	Non	Plus ou moins
<i>Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) bien fonctionné et pourquoi? *</i>	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
<i>Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) moins bien fonctionné et pourquoi? *</i>	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
	_____			_____			_____		
Commentaires comparatifs - synthèse (trois groupes)	_____								

* Pistes d'explication du bon ou moins bon fonctionnement des activités du cours

Élèves: connaissances antérieures; perception de pertinence de l'apprentissage; etc.

Enseignant: maîtrise des contenus; interventions spécifiques; consignes particulières; etc.

Contenu: complexité du contenu; quantité de contenu; etc.

Démarche didactique: type des activités; ordre des activités; enchaînement entre les activités; temps alloué aux activités; etc.

Matériel didactique: présentation des notions; choix des exercices; consignes écrites; quantité de matériel; etc.

Aspects relatifs à la gestion de classe: formation des équipes; retards et absences; dérangement; etc.

Annexe 29. Entretien bilan avec l'enseignante, canevas de questions

INTRODUCTION ET CONTEXTE

- Identification: 28 juin, entretien bilan avec [nom de l'enseignante]
- récapitulation, mise en contexte: *Nous avons mis à l'essai une **série de cours** sur la P sub relative dans tes **classes de 3e sec.**; nous avons filmé cette série de cours; tu as rempli **des journaux de bord** dans lesquels tu commentais le déroulement des cours dans chacun des groupes; l'expérimentation s'est terminée il y a maintenant 2 mois (et 11 jrs!)*
- objectif de l'entrevue: ... *C'est le moment de **mettre de la chair autour de l'os!!** dresser un bilan de la série de cours, avoir accès à la manière dont tu as vécu, pour pouvoir discuter non seulement des effets de la série de cours sur l'apprentissage, mais aussi de la démarche, du processus et de ce que tu en retiens.*
- durée approx: 30 minutes... Plus ou moins. Tu as du temps?
- contexte:
 - o *depuis **combien de temps** enseignais-tu à [nom de l'école]? (Changement d'école...)*
 - o *Combien de temps qu'on se connaît? comment décrirais-tu notre relation? (Faire) relater/décrire les liens qui nous unissent. Situer.*
 - o *Comment décrirais-tu tes **élèves** de l'année 2012-2013? milieu socio-économique? niveau général en français? **connaissances et compétences** en grammaire, en écriture?*
 - o *Tu peux faire des **profils de groupe**...*
 - o *Leurs **forces**? Leurs **lacunes**?*
 - o *Pendant que nous mettions la série de cours à l'essai, tu avais un autre projet sur la planche, le **projet slam**... Peux-tu m'en parler?*
 - o *Pourquoi as-tu **accepté de participer à mon projet**?*

FORMATION ET EXPÉRIENCE

- ***Quand as-tu terminé ta formation** en enseignement du français?*
- *Depuis combien d'années enseignes-tu?*
- *Dirais-tu que la **formation** que tu as suivie s'inscrit davantage dans le **cadre de la GTrad ou de la GMod**?*
- *Te rappelles-tu avoir eu **des cours sur la P sub relative (de did. de la gram. ou autres)**? son fonctionnement?[...], qu'as-tu appris dans ces cours?*

PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT ET HABITUDES

- *Quand je t'ai présenté mon projet et proposé d'y participer, nous avons discuté des avantages de la coopération, de faire travailler les élèves en équipe. Étais-tu **familière avec les méthodes d'ens. en coop**? Peux-tu me nommer quelques act. en coop que tu faisais?*
- *Comment décrirais-tu tes **pratiques d'enseignement de la grammaire en général** (avant la série de cours): objet gram. enseignés, types d'activités privilégiés... Au cours 1, on a*

fait une activité d'observation et de manip. de P... *Est-ce que tu utilises l'approche inductive à l'occasion?*

- Tu m'as dit que tu n'avais **jamais abordé la P sub relative** avec tes élèves avant qu'on travaille ensemble, c'est juste? Peux-tu me dire pourquoi?
- Comment procèdes-tu habituellement pour **monter tes cours**? Est-ce que tu montes des **séquences didactiques**? Tu te bases sur le manuel Forum...?
- On s'est pas mal servi du **TNI** qu'il y avait dans ta classe. **Comment as-tu trouvé ça**? Peu utilisé avant... Pourquoi? Comptes-tu t'en resservir?

L'OBJET GRAMMATICAL CIBLÉ ET L'APPROCHE SYNTAXIQUE

- La SD avait pour but de tester la coopération en classe de français, puis on a choisi la P sub relative comme objet d'enseignement. **Un bon choix selon toi?** ... Tu m'as déjà parlé de la **pertinence** que tu voyais dans l'ens. de la P sub relative pour la compréhension du système grammatical en général. Est-ce que tu es **toujours de cet avis**? On a quand même passé **neuf cours là-dessus!** Vaut la peine? Pourquoi?
- On a travaillé la P sub relative avec une **approche syntaxique**, en utilisant des **critères syntaxiques**. Ex. des manip. pour trouver le sujet vs critère sémantique (ex: «ce dont on parle» et pour le prédicat, «ce qu'on en dit»). **Que penses-tu de ce type de critères?** Est-ce que c'est utile? Efficace? ou plutôt que ça crée de la confusion?

LA SÉQUENCE DIDACTIQUE MISE À L'ESSAI

- Tu as rempli des j. de bord pour documenter tes impressions sur le déroulement des activités de manière spécifique à ch. cours. Si je te demande de me dire **en général** ce que tu retiens comme **points forts**, des activités qui ont bien fonctionné par exemple? Et comme **points faibles**?
- (- Quelles activités te sont apparues nouvelles et intéressantes (fun), et pourquoi? Lesquelles comptes-tu refaire?)
- On a tenté de **tenir compte des connaissances antérieures** des élèves, et de faire un rappel des notions pertinentes pour la travail sur la P sub relative avec les tableaux aide-mémoire et les affiches sur la P de base et les manipulations syntaxiques notamment. Considères-tu que les élèves avaient les connaissances requises pour aborder la matière en lien avec la P sub rel?
- Les gens pourraient dire: «**ben beau, mais elles étaient deux!**». Est-ce possible de «piloter» activités seule? **Faisable seul?**

LES EFFETS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

- Suite à la série de cours, est-ce que tu as (pu) observé(er) des changements dans:
 - ta **manière de percevoir la grammaire**? tes **connaissances gram.**?
 - ta **manière d'enseigner (la grammaire)**? Lesquels?
 - les **connaissances grammaticales des élèves**?
 - les **habiletés à coopérer des élèves**? (si tu as refait des activités en coopération...?)

- As-tu eu des **échos des élèves** sur l'expérimentation? le mois passé ensemble?
- Tu as parlé dans tes journaux de bord de la **motivation** suscitée par la coopération et la forme de compétition entre les groupes... **Qu'as-tu remarqué au juste?** Selon toi, pourquoi certaines activités fonctionnaient mieux dans certains groupes que dans d'autres? Identifier **des conditions gagnantes** pour la coopération.
- Selon toi, à quel groupe la série de cours a-t-elle **le plus profité?** Pourquoi? / La série de cours était-elle selon toi **mieux adaptée à un groupe?** (Tu as émis dans tes j. de bord plusieurs commentaires sur le groupe 303 comme ayant plus de difficultés?)

PROCESSUS DE RECHERCHE-ACTION (PARTENARIAT AVEC DOCTORANTE) ET DÉROULEMENT DE LA MISE À L'ESSAI

- Intro: Nous avons passé beaucoup de temps ensemble à élaborer la série de cours, à enseigner et faire le suivi de la mise à l'essai...
- Comment as-tu trouvé la démarche?
- Contrainte de lieu: Nous nous rencontrions dans **ta classe**, était-ce **l'endroit propice** pour réfléchir à l'élaboration de la SD? Comment aurait-on pu fonctionner?
- Contraintes de temps: Nous discutons de la planif. fine des cours souvent **peu de temps avant** leur mise à l'essai. Aurais-tu aimé plus de temps?
- Quelles **difficultés** as-tu rencontrées pendant la mise à l'essai? Des malaises...?
- (Je me rappelle les arbres syntaxiques)
- Décision sur la mise à l'essai en coopération: Comment t'es-tu sentie quand je t'ai proposé d'enseigner avec toi? Ce n'était pas ce qui était prévu... À quoi attribues-tu cette décision?
- Ma présence en classe: Comment te sentais-tu quand j'étais en classe avec toi? Est-ce que ça affectait ton enseignement, tu crois? Est-ce que ça affectait le comportement des élèves?
- À partir du cours 5, nous avons enseigné ensemble. Je donnais le premier cours, puis, selon comment tu le sentais, on décidait qui donnait les suivants. A-t-elle donné lieu à **des apprentissages pour ta part?**
- Quelles **retombées** sur ta pratique d'enseignante? **Qu'en retires-tu?**
- Si on te proposait demain matin d'embarquer dans **une nouvelle recherche-action**, est-ce que tu accepterais? Pourquoi? Elle pourrait porter sur quoi? Qu'aimerais-tu travailler?

Attitudes à cultiver pendant l'entretien

- laisser silences subsister, poser questions ouvertes,
- décrire, mettre en contexte, rappeler les faits
- cultiver proximité et confiance
- écoute active et approfondissement

RÉSULTATS COMPLÉMENTAIRES, CHAPITRE 4

Annexe 30. Autres statistiques descriptives en lien avec les erreurs de P sub relatives au prétest et au posttest, selon la catégorie. En complément au tableau VI.

Catégories d'erreur	Prétest (n=55)				Posttest (n=52)			
	Min	Max	Asym	Aplat	Min	Max	Asym	Aplat
Emploi erroné du PR	0,0	40,0	1,0	-0,2	0,0	50,0	1,7	2,5
Résumptivité	0,0	22,2	2,4	5,3	0,0	33,3	3,8	15,0
Position de la P sub erronée	0,0	20,0	2,0	2,6	0,0	28,6	2,2	3,6
P sub relative orpheline	0,0	16,7	2,9	7,6	0,0	12,5	16,6	32,4
Antécédent du PR erroné	0,0	20,0	4,1	16,8	0,0	25,0	7,2	52,0
Redoublement du pronom relatif	0,0	16,7	3,8	14,2	0,0	25,0	5,5	32,2
Autres erreurs	0,0	33,3	3,7	17,3	0,0	28,6	3,0	9,1
TOTAL (toutes catégories)	0,0	66,7	0,7	0,1	0,0	83,3	1,2	0,7

Annexe 31. Autres statistiques descriptives en lien avec pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie des P sub prises en compte. En complément au tableau IX.

P sub relatives prises en compte	Prétest (n=55)				Posttest (n=49)			
	% Min	% Max	Asym	Aplat	% Min	% Max	Asym	Aplat
P sub incluant les calques d'exemples	0,0	40,0	1,0	-0,0	0,0	30,8	1,0	-0,2
P sub excluant les calques d'exemples	0,0	50,0	1,3	0,8				

Annexe 32. Autres statistiques descriptives en lien avec les pronoms relatifs simples et complexes au prétest et au posttest, selon la catégorie du pronom relatif et l'inclusion ou non des calques. En complément au tableau XI.

Catégories de pronoms relatifs (PR)	Prétest (n=55)				Post test (n=52)			
	%Min	%Max	Asym	Aplat	Min	Max	Asym	Aplat
PR simples, avec calques	33,0	100,0	-0,27	-0,39	0,0	100,0	-0,51	0,77
PR complexes, avec calques	0,0	66,7	0,27	-0,39	0,0	100,0	0,51	0,77
PR simples, sans calques	33,0	100,0	-0,14	-0,87	0,0	100,0	-0,51	0,77
PR complexes, sans calques	0,0	60,0	0,14	-0,87	0,0	100,0	0,51	0,77

Annexe 33. Autres statistiques descriptives en lien avec les pronoms relatifs erronés au prétest et au posttest, selon la catégorie de pronoms relatifs et l'inclusion ou non des calques. En complément au tableau XII.

Catégories de pronoms relatifs (PR)	Prétest (n=55)				Post test (n=52)			
	Min	Max	Asym	Aplat	Min	Max	Asym	Aplat
PR simples, avec calques	0,0	40,0	3,0	9,9	0,0	50,0	4,3	18,5
PR complexes, avec calques (n=50)	0,0	100,0	1,1	0,2	0,0	50,0	0,9	-0,6
PR simples, sans calques	0,0	40,0	2,9	8,1	0,0	50,0	4,3	18,5
PR complexes, sans calques (n=50)	0,0	100,0	1,1	0,2	0,0	50,0	0,9	-0,6

DOCUMENTATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

Annexe 34. Journal de bord de l'enseignante, extrait

- Arbre syntaxique avec enchaînement sur une... (pas de cassette)
 - Activité des arbres syntaxiques coopératifs (CG ②)
 (blocs 1 à 4)
 NUMÉRO DU COURS: C5/C6 (team teaching) **JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE**
 Merccr. 3 avril, 3^e-4^e per. Jeudi 4 avril, 3^e-4^e per. Vendr. 5 avril, 3^e-4^e per.

Aspects du déroulement du cours et questions	Groupe 301			Groupe 302			Groupe 303		
	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois	1 ^{ère} fois	2 ^e fois	3 ^e fois
Globalement, est-ce que le cours s'est bien déroulé?	Oui	Non	Plus ou moins	Oui	Non	Plus ou moins	Oui	Non	Plus ou moins
Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) bien fonctionné et pourquoi? *	Dans l'ensemble, c'est très positif: la plupart des équipes ont fait de leur mieux, n'ont pas lâché, ont coopéré et ont complété le travail.			Malgré que certains élèves éprouvent plus de difficulté avec la matière, ils ont fourni de beaux efforts dans l'ensemble.			Étonnamment, les élèves s'en sont plutôt bien sortis avec les arbres! Ch. équipe a bien coopéré...		
Quelle(s) activité(s) du cours a (ont) moins bien fonctionné et pourquoi? *	J'avais parfois du mal à répondre à leurs questions (manque de préparation). Certaines équipes manquaient de motivation et de motivation... ça va la tête!			Ce n'était pas évident de leur faire respecter chacune des démarches/consignes proposées. Le grand arbre en a découragé...			Il y avait parfois de petites erreurs, et les cartons ne sont qu'ébauchés pour la plupart...		
Commentaires comparatifs - synthèse (trois groupes)	Travail en gr. coopératifs qui s'est bien déroulé et pendant lequel les élèves nous ont surpris: ils se sont volontairement bien investis dans le projet! Je crois que le fait de travailler en équipes a été très stimulant! 😊								

* Pistes d'explication du bon ou moins bon fonctionnement des activités du cours
Élèves: connaissances antérieures; perception de pertinence de l'apprentissage; etc.
Enseignant: maîtrise des contenus; interventions spécifiques; consignes particulières; etc.
Contenu: complexité du contenu; quantité de contenu; etc.
Démarche didactique: type des activités; ordre des activités; enchaînement entre les activités; temps alloué aux activités; etc.
Matériel didactique: présentation des notions; choix des exercices; consignes écrites; quantité de matériel; etc.
Aspects relatifs à la gestion de classe: formation des équipes; retards et absences; dérangement; etc.

Annexe 35. Entretien bilan avec l'enseignante, extrait

Doctorante: *Ok. J'avais justement envie de te demander pourquoi tu avais accepté de participer à mon projet, qu'est-ce qui t'intéressait là-dedans...*

Enseignante: *Je pense que dans l'enseignement, il faut tout le temps chercher à se remettre en question, à se renouveler pour le bien-être des élèves évidemment, pour essayer d'avoir une pédagogie qui est active, qui fait qu'on n'a pas l'impression de tourner en rond, qu'on évolue. Je trouvais ça le fun d'avoir une nouvelle approche, des nouveaux outils, qu'on bâtit quelque chose, qu'on puisse tâter le pouls à mesure du déroulement, qu'on voie ce qui se passe. Le fait que justement il y avait beaucoup de traces de tout ça, que ce soit sous forme audio, vidéo, écrites, je trouvais ça particulier parce qu'on a rarement l'occasion de faire ça dans notre pratique à part dans nos stages quand on vient se faire évaluer, on a rarement cette occasion-là de vraiment se pencher sur l'impact que ça peut avoir sur les élèves mais aussi sur notre enseignement. Ça nous aide à nous repositionner, se poser des questions, essayer d'être créatifs, essayer d'aller chercher la motivation des élèves. J'ai trouvé que c'était un super beau projet, et surtout très bien organisé, très bien monté, bien présenté. On voyait vraiment que tu prenais ça à coeur, on voyait que tu étais passionnée. C'est le fun quand on voit que la personne, comme on dirait en marketing, elle «croit en son produit» (rires)*

Doct.: *C'est le fun que tu aies vu là-dedans une occasion de réfléchir sur ta pratique comme tu dis. Puis effectivement que c'était très dynamique.*

Ens.: *Ouais ouais.*

Doct.: *C'est bon. On va continuer avec le contexte, j'aimerais ça que tu me parles de tes élèves un peu. Comment tu les décrirais, leur milieu, leur bagage... Peut-être que tu peux parler aussi de leurs connaissances en écriture, en grammaire, leurs forces, leurs lacunes. Qu'est-ce que tu pourrais me dire de tes élèves?*

Ens.: *Les élèves à [nom de l'école] sont classés dans des groupes dits réguliers, mais faut pas se cacher que, étant issus d'un milieu extrêmement difficile, ça amène tout son lot de problématiques, de retard au niveau académique, de difficultés d'apprentissage, de manque de motivation. Donc il faut constamment s'adapter à leurs besoins mais aussi, il faut les prendre d'abord là où ils sont rendus pour les amener plus loin. Des fois, il y a des acquis qu'on aimerait qu'ils aient, mais qu'ils n'ont pas nécessairement ou qu'ils ont peut-être déjà eus, mais n'étant pas mis en pratique, des fois ils ont peut-être oublié des choses. Donc ça demande beaucoup de patience et beaucoup de compréhension aussi de ce qu'ils vivent. Je suis très consciente que souvent, être à leur place, des fois je serais peut-être même pas à l'école. Mais en même temps, il faut pas que ça serve de prétexte pour niveler par le bas, au contraire. On essaie tout le temps de leur dire qu'ils sont capables, qu'ils ont une chance de réussir, qu'on est là pour les aider et pour les guider là-dedans. C'est une clientèle qui est très attachante parce que justement ils ont beaucoup de besoins. En même temps, c'est des*

personnes qui sont vraies, qui sont vraiment intègres. C'est ça. Il faut être capable de reconnaître leurs limites. Ils sont pas très performants en grammaire comme tel. Des fois aussi, on n'a pas un enseignement uniformisé. Y a des profs qui vont travailler plus la grammaire que d'autres, des fois c'est inégal un peu dans leur acquisition de connaissances. Ouais, c'est ça. (p. 2-3)

Annexe 36. Journal de bord de la doctorante, extrait

« Le mercredi 27 mars PM, rencontre avec l'enseignante

- L'enseignante me fait un portrait des cours de l'avant-midi. Elle constate que les élèves ne semblent pas avoir de difficulté à comprendre. Elle dit que dans [la classe 2], elle s'est assurée d'aller voir les élèves plus faibles et qu'ils disaient que tout était clair. Il n'y a qu'un élève qui s'est dit perdu. De son initiative, il a proposé de venir en récupération pour tenter de mieux comprendre [le travail sur les groupes constituants de P et la P sub relative comme expansion C du N]. L'enseignante a dit à ce propos: «C'est la première fois qu'il se propose de venir en récup pour comprendre de la matière. D'habitude, les élèves viennent pour terminer un travail, mais pas pour tenter d'éclaircir des notions plus difficiles pour eux, alors que c'est à cela que la récup devrait servir.»

- Constatant que nous prenons du retard sur le plan de cours projeté, je présente à l'enseignante un tableau «Topo des activités réalisées» qui lui permet de cocher les activités d'apprentissage réalisées dans chacun des groupes. Le document avait pour but aussi de donner une vue d'ensemble de la séquence qui soit à la fois synthétique et détaillée. Je lui présente (à nouveau) les activités auxquelles je tiens, celles qui vont réellement permettre d'intégrer la coopération. Il s'agit de l'ASC [activité des Arbres syntaxiques en coopération] et de la CEC [Chasse aux erreurs en coopération]. L'enseignante convient qu'elles doivent être faites intégralement et qu'elles ne peuvent être raccourcies. Elle trouve aussi intéressante l'idée d'alimenter une forme de compétition intergroupe pour motiver les élèves. Il nous faut couper quelque part, réagencer les exercices, trouver une manière différente de les faire.

- En discutant, nous réalisons qu'un des exercices (HG 16.1) pourrait servir de base pour l'ASC. Nous n'aurons qu'à prendre les phrases P1-P2 de l'exercice et les donner aux groupes coop. pour qu'ils en fassent une analyse en arbre. La présentation des affiches permettra donc de corriger/compléter l'exercice.

- Un autre des exercices apparaît au fil de la discussion comme une activité qui pourrait se faire sous forme de quiz. L'idée naît d'en faire également une activité en groupe coopératif. On ajoute donc une troisième activité en coopération formalisée!!

- Je trouve difficile de constater que nous prenons du retard, de sentir les lacunes de l'ens. en ce qui a trait à la grammaire moderne, et de ne pas pouvoir visionner les cours de la séquence pour ajuster le tir autrement. Je ne peux que me fier qu'aux journaux de bord et rencontres de suivi. » (p. 5-6)

ANALYSE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION : CONTRIBUTION DE
ARSENEAU, FOUCAMBERT ET LEFRANÇOIS (2016)

Référence complète :

Arseneau, R. Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2016). Quand les arbres font obstacle... Décloisonnement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche-action en didactique de la grammaire. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 149-162). Lille, France: Presses universitaires du Septentrion.

Annexe 30. Autorisation d'inclure la contribution à la thèse

CIREL

Villeneuve d'Ascq le 10 juin 2015

Denise ORANGE RAVACHOL
Professeur de Sciences de l'éducation

Cora COHEN AZRJA
Maître de conférences
en Sciences de l'éducation

Université Charles de Gaulle – Lille 3
CIREL – Théodile, EA 4354

à

Madame Rosianne ARSENEAU
Université de Montréal

Madame,

Dans le cadre du quatrième séminaire international sur *Les méthodes de recherches en didactiques* consacré aux espaces (« *Questions d'espaces, espaces en questions* ») et organisé à l'Université de Lille 3 par l'équipe Théodile du CIREL, vous avez proposé, en association avec Denis Foucambert et Pascale Lefrançois, une communication intitulée :

« *Quand les arbres font obstacle... déclouonnement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche - action en didactique de la grammaire* »

Votre communication a été acceptée et les échanges tenus lors de ce séminaire vous ont permis de l'enrichir. Elle donne désormais lieu à un article pour l'ouvrage issu du séminaire.

En tant que coordinatrices du séminaire et co-éditrices de l'ouvrage qui en est issu, nous vous accordons l'autorisation d'inclure cet article dans votre thèse de doctorat dont le premier dépôt (au département de didactique de l'Université de Montréal) est prévu pour le 31 août 2015.

Denise ORANGE RAVACHOL



Cora COHEN AZRJA

Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille
Université de Lille
Domaine universitaire du Pont de Bois - BP 60149
F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
T. +33 (0)3 20 41 62 70
cirel.recherche.univ-lille3.fr



Annexe 38. Texte de la contribution

Cora Cohen-Azria
Marie-Pierre Chopin
Denise Orange-Ravachol
(dir.)

Questionner l'espace

Les méthodes de recherche en didactiques (4)

éducation et didactiques

Septentrion
PRESSES UNIVERSITAIRES

Quand les arbres font obstacle...
décloisonnement des espaces et apaisement de tensions
dans une recherche-action en didactique de la grammaire

Rosianne ARSENEAU
Université de Montréal

Denis FOUCAMBERT
Université du Québec à Montréal

Pascale LEFRANÇOIS
Université de Montréal

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons un obstacle rencontré au cours d'une recherche-action (R-A) en classe de français auprès d'élèves de troisième secondaire (15 ans en moyenne) d'une école de Montréal (Québec). Mené dans le cadre d'une recherche visant l'élaboration d'un modèle didactique, notre projet a trois objectifs : élaborer une séquence didactique (SD) intégrant la coopération à l'enseignement de la grammaire moderne, mettre à l'essai la SD, et en évaluer les effets sur l'apprentissage des élèves. D'une part, dans une perspective *pédagogique*, la coopération est une approche fondée sur le travail en groupe qui se caractérise notamment par la mise en place d'objectifs communs et l'incitation aux interactions verbales (Johnson et Johnson, 2009). D'autre part, dans une perspective *didactique*, la grammaire moderne est une approche grammaticale visant la découverte des régularités du fonctionnement de la langue, en privilégiant le recours aux outils d'analyse que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques (Boivin et Pinsonneault, 2008). Pour articuler ces approches pédagogique et didactique dans notre SD, c'est l'objet grammatical de la phrase subordonnée relative qui a été choisi.

Une des activités d'apprentissage, les « arbres syntaxiques en coopération », demandait aux élèves de représenter sous forme d'arbre¹ une phrase complexe après enchâssement d'une relative. Peu avant l'activité, l'enseignante exprime et démontre des difficultés jugées importantes en lien avec la relative et sa représentation en arbre. Par exemple, en plus d'exprimer son incompréhension de la correspondance entre étapes de l'enchâssement et représentation en arbres, elle commet des erreurs dans la décomposition de groupes syntaxiques (groupe adjectival, groupe verbal) en catégories grammaticales, ainsi que dans l'identification des constituants (GN sujet – GV prédicat – GX complément de phrase) de la phrase produite après enchâssement. C'est l'obstacle ; il ne semble plus possible de continuer selon le protocole de recherche prévu. À la recherche de solutions, l'équipe de recherche vit un dilemme : s'en tenir aux rôles établis dans le devis de recherche (la doctorante conçoit les cours, l'enseignante les donne) et risquer de compromettre l'adéquation avec le cadre théorique en dérogeant à l'intervention planifiée, ou plutôt modifier les rôles établis au devis et « rendre justice » à la série de cours conçue. D'un commun accord, l'adéquation théorique est priorisée : l'activité des arbres et les cours suivants seront mis à l'essai dans un mode de partenariat entre l'enseignante et la doctorante. Peu après, les chercheurs chargés de l'élaboration du modèle se retirent du projet de recherche. L'aménagement des espaces d'investigation se modifie : certains espaces jusqu'à maintenant cloisonnés et exclusifs à un ou à deux participants, par exemple la classe, deviennent partagés. Ce partage nouveau entraîne des changements quant aux rôles de chacun et induit de nouvelles postures.

Notre objectif général avec ce chapitre est de mieux comprendre l'obstacle survenu. Quelles en sont les causes ? Les conséquences ? Quels sont les effets de la décision d'enseigner en partenariat ? En définitive, quelles leçons tirer de cette expérience ?

Dans un premier temps, la décision d'enseigner en partenariat s'actualisant par un partage nouveau de l'espace de la classe, il nous apparaît pertinent d'interroger l'évolution de l'organisation des espaces avant et après cette décision. La section 1 de ce chapitre vise donc à analyser la démarche menée en regard des espaces d'investigation, et à rendre compte de la réflexion épistémologique qui en émerge.

Dans un deuxième temps, l'analyse des discours produits par les deux protagonistes à travers le journal de bord (recueil des notes de la doctorante, voir section 1.2), et l'entretien-bilan (entrevue réalisée avec l'enseignante au terme de l'expérimentation, voir section 2.1) apparaît une piste féconde pour suivre l'évolution des tensions vécues afin de mieux comprendre les effets du décroisement des espaces sur le vécu respectif des principales participantes à la recherche.

1. – Version transposée de l'analyse en arbres syntagmatiques (voir Tellier, 2003), l'arbre syntaxique est une représentation schématique de la structure d'une phrase de base (GN-GV-GX) et de la structure interne de ses constituants (noyau + expansion(s)) (Boivin & Pinsonneault, 2008).

2. La démarche sous l'angle des espaces

2.1. La recherche-action en éducation

Se distinguant d'une *méthode* dont la séquence d'action est prédéterminée (Liu, 1997), la R-A est une *démarche* issue d'un travail conjoint qui conjugue trois processus : le changement, le développement professionnel et la recherche (Savoie-Zajc, 2001).

Selon K. Lewin, « père » de la R-A (Liu, 1997 ; Savoie-Zajc, 2001), on ne peut étudier les effets d'un **changement** qu'à la condition d'y avoir participé. La R-A vise ainsi la résolution d'un problème (*ibid*). La relative étant un objet grammatical complexe (Chartrand, 2012), un des effets du changement dans notre R-A est d'aider les élèves à en comprendre la construction et à choisir le pronom relatif en situation d'écriture.

Pour H. Romian, figure de proue de la R-A en France, un des « effets d'action » produits par ces projets de recherche est celui de (trans)formation des formateurs qui y prennent part, notamment en leur permettant un regard distancié sur leur pratique (Manesse *et al*, 1999). Aussi, le **développement professionnel** en R-A n'est pas entendu comme résultant de la transmission de savoirs scientifiques aux praticiens, mais plutôt d'une théorisation des savoirs pratiques. Dans la perspective du modèle d'acteur du *praticien réflexif* (Schön, 1995) le praticien, qui nourrit une réflexion sur son agir et sur les problématiques qui le concernent, est capable d'en rendre compte lorsque sollicité (Guignon et Morrissette, 2006), ce qui nous a inspiré l'entretien-bilan (voir section 2).

Le processus de **recherche** en R-A permet également la production de connaissances fondamentales (Liu, 1997). Puisqu'il s'agit d'une démarche non reproductible, les savoirs produits ne sont pas généralisables, mais « (...) déboucheront sur des propositions d'application, potentiellement transférables à d'autres groupes qui partageraient une problématique ou des interrogations similaires » (Savoie-Zajc, 2001 : 16). La R-A visant également la production de connaissances sur le processus de recherche même, les chercheurs doivent prévoir des dispositifs pour documenter la démarche (Morrissette, 2013), ce dont découlent le journal de bord et l'entretien analysés ici.

2.2. L'analyse des espaces

Inspirés du concept de cycle pour la R-A², nous définissons l'espace d'investigation comme *un ensemble d'activités de recherche dans un cycle, regroupant un ou des participants et se déroulant dans un lieu physique*. Ainsi, se posent deux questions spécifiques :

- 1) Comment évolue l'organisation des espaces avant et après la décision d'enseigner en partenariat ? Plus précisément, quels types d'activités de

2.- Il existe différentes typologies pour les cycles en R-A. Par exemple, Savoie-Zajc (2001 ; 2014), distingue quatre cycles : planification, action, observation, réflexion.

recherche sont pratiqués ? Dans quels lieux ? Rassemblant (et excluant) quels participants ?

2) Dans une perspective de réflexion épistémologique, pouvons-nous associer l'organisation des espaces à des types de recherche-action, des paradigmes, des postures ?

L'analyse des espaces se fonde sur le journal de bord. L'objectif du journal est de documenter la démarche de R-A, en gardant des traces du déroulement de l'élaboration de la SD, de l'expérimentation et de la collecte des données. Organisé de manière chronologique et recouvrant une période totale de deux mois, le journal de bord est utilisé par la doctorante pour consigner des informations factuelles telles que les points discutés en rencontre, en entretien téléphonique et dans des courriels, les personnes présentes ou concernées et les décisions prises. Le journal agit aussi comme lieu de distanciation (Verspieren, 2002) par rapport à l'évolution du projet, alors que la doctorante y note ses observations et impressions relativement aux évènements et décisions (par exemple, le vécu d'une situation stressante).

En ce qui a trait à la procédure d'analyse, nous avons privilégié un processus inductif et itératif fondé sur des relectures du journal en vue d'identifier pour chacun des événements rapportés, le type d'activité(s) conduite(s), le (les) participant(s) et le lieu de leur déroulement. Les événements relatés dans le journal ont ainsi été regroupés, numérotés et localisés en tant qu'espaces d'investigation sur des figures permettant de les associer à des cycles.

2.2.1. La démarche, phase 1

Les neuf espaces (a-i) de la phase 1 (soit avant l'enseignement en partenariat) convoquent trois participants : les chercheurs de la recherche-cadre, la doctorante et l'enseignante (voir figure 1).

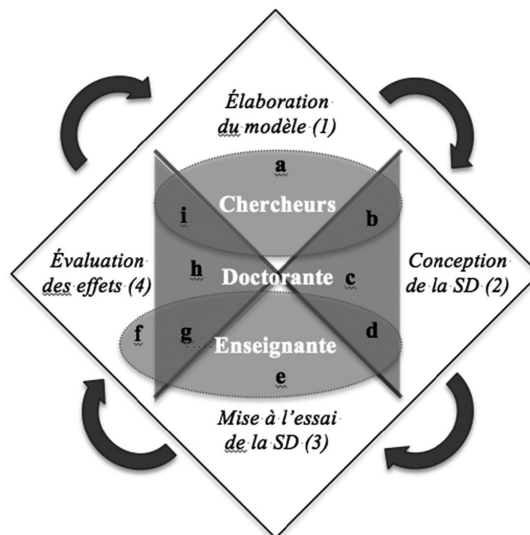


Figure 1. Phase 1 de la démarche : cycles, participants et espaces

L'**élaboration du modèle** se fait par les chercheurs de la recherche-cadre à l'université (a). Ce modèle d'enseignement de la grammaire et de l'écriture doit servir de cadre théorique pour la conception de différentes SD.

Une part de la **conception de la SD** est réalisée par les chercheurs et la doctorante (b). Quatre rencontres se tiennent avant la mise à l'essai afin d'élaborer un synopsis et des activités pour la SD, dont celle des arbres syntaxiques. Sont discutées des questions relevant de l'objet d'enseignement et des notions sollicitées (transposition didactique *externe*, Chevallard, 1991) et des façons d'agir dans un cadre de coopération (« transposition pédagogique »). Puis, la doctorante conçoit et retravaille des activités de la SD (c). En rencontre, la doctorante et l'enseignante discutent des points évoqués et tiennent une formation en grammaire moderne, tel que prévu par la recherche-cadre (d).

La **mise à l'essai de la SD** en phase 1 (cours 1 à 4) est réalisée par l'enseignante (e). Espace de transposition didactique *interne*, les objets à enseigner y sont « reconfigurés et co-construits par les partenaires de la situation didactique à travers l'interaction en classe » (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006).

L'**évaluation des effets** comprend plusieurs espaces. L'enseignante remplit un questionnaire élaboré par les chercheurs de la recherche-cadre portant sur le déroulement de chacun des cours (f), tandis que la doctorante procède à la collecte des données (textes et entretiens métagraphiques) et consigne ses observations dans son journal de bord (h). Aussi, ces deux participantes se rencontrent pour apporter des ajustements aux cours (g). La doctorante et les chercheurs échangent par courriel et par téléphone (i), éventuellement au sujet de l'obstacle et de pistes de solutions envisageables.

2.2.2. La démarche, phase 2

Tel que mentionné en introduction, à la suite des difficultés de l'enseignante, il fut décidé que les cours restants se donneraient en partenariat. Cette décision, combinée au retrait des chercheurs de la recherche-cadre, entraîne un passage en phase 2, où on retrouve trois cycles, deux participantes et sept espaces (A-G, voir figure 2).

Concernant la **conception de la SD**, l'enseignante et la doctorante se rencontrent pour planifier les cours (A), puis la doctorante peaufine les activités (D).

En phase 2, la **mise à l'essai de la SD** (cours 5 à 9) se déroule essentiellement en partenariat (B), mis à part certaines tâches assumées par l'enseignante (E). Au sujet du mode de travail (B), la doctorante note : « Je donne chaque cours une première fois au groupe [1] [en présence de l'enseignante]. Pour donner le cours au groupe [2], nous discutons et prenons une décision quant au pilotage de chaque activité selon le niveau d'aisance ressenti par l'enseignante. À la troisième reprise [groupe 3], l'enseignante donne le cours elle-même. » (journal : 22)

En phase 2, le processus normal d'**évaluation des effets** (questionnaire (F), collecte des données et journal de bord (G) ; rencontres (C)) est bonifié par l'entretien-bilan à l'université visant l'**évaluation de la démarche** (C). Élaboré par la doctorante

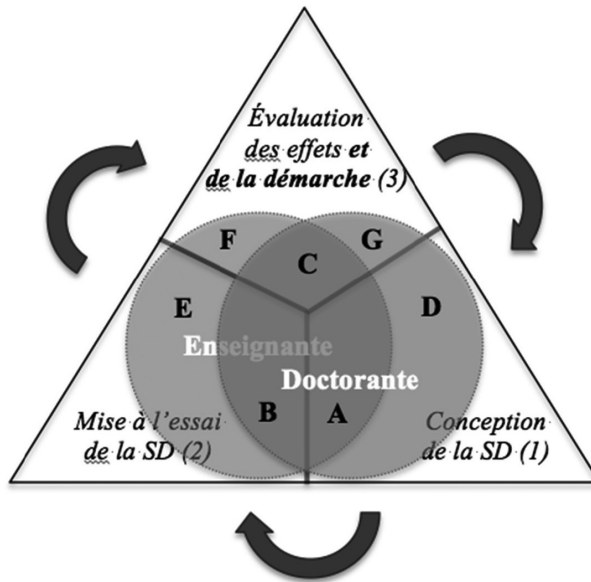


Figure 2. Phase 2 de la démarche : cycles, participants et espaces

et validé par un chercheur-collaborateur externe, l'entretien-bilan, n'étant pas envisagé comme tel par la recherche-cadre, revêt toute son importance à la suite de l'obstacle et de l'aménagement des espaces qui s'en est suivi. L'enseignante y livre « [ses] impressions sur le processus vécu avec [la doctorante] » (verbatim : 1) (voir section 2.2).

2.3. Vers un décloisonnement des espaces : types de R-A, paradigmes et postures

Des distinctions de paradigmes et de postures entre recherche-action de type technique et de type pratique (Carr et Kemmis, 1986) apparaissent éclairantes pour analyser les espaces de nos phases.

Le changement en **R-A technique** est vu comme résultant de l'application d'une série de procédures, issues par exemple d'un modèle théorique (Carr et Kemmis, 1986) ; c'est un changement dit « exogène » à la situation. Ce type est axé sur la production de connaissances sur « les solutions développées pour résoudre le problème » (Savoie-Zacj, 2001 : 25). Le **chercheur-expert** guide le praticien dans le processus ; ce dernier se positionne comme **apprenti-chercheur** à travers l'appropriation de nouvelles techniques ou méthodes (*ibid*). La R-A technique est ainsi associée au **paradigme pragmatico-positiviste** (Zuber-Skerritt, 1992).

L'analyse de la phase 1 met en lumière un **cloisonnement des espaces** qui fait écho au paradigme *pragmatico-positiviste* de la R-A technique. En effet, deux des quatre cycles ne comportent que des espaces exclusifs à un participant : l'élaboration

du modèle par les chercheurs (fig. 1-*a*) et la mise à l'essai par l'enseignante (fig. 1-*e*). Entre ces cycles « pôles » de recherche et d'action, des espaces de conception et d'évaluation sont partagés, mais jamais par tous les participants. Courroie de transmission entre chercheurs et enseignante dans une approche descendante, la docteurante navigue difficilement entre deux postures. D'une part, elle ne se sent « *pas à l'aise de "donner un cours de grammaire" à l'enseignante* » ; d'autre part, elle « *trouve difficile d'avoir à "rendre des comptes" [aux chercheurs]* » (journal : 1 ; 6).

Dans une **R-A pratique**, la visée de changement et celle de développement professionnel sont intégrées. La réflexion du praticien est envisagée comme moteur d'un changement dit « endogène » (Savoie-Zajc, 2001). Il s'établit entre chercheur et praticien une relation de coopération où chacun adopte une posture de **cochercheurs** (Carr et Kemmis, 1986). Des dispositifs pour mettre en mots les événements et leur donner sens sont prévus afin de documenter la démarche. La R-A pratique se positionne ainsi dans le **paradigme pragmatico-interprétatif** (Zuber-Skerritt, 1992).

La phase 2 de la démarche est marquée par un **décloisonnement des espaces** : tous les cycles comportent des espaces partagés. L'actualisation par excellence de ce partage des espaces nouveau, et du coup des responsabilités qui leur sont liées, est la mise à l'essai des cours de la SD en partenariat. L'ajout de l'entretien-bilan au cycle d'évaluation de la démarche (voir figure 2) s'inscrit également dans cet esprit puisque l'enseignante y est formellement invitée à livrer ses impressions sur le déroulement du projet. On assiste ainsi à une forme de « symétrisation des positions » (Morrisette, 2013), ou encore « d'égalisation des pouvoirs » (Liu, 1997), propre à la posture de cochercheurs de la R-A pratique.

Comme point de synthèse, rappelons que l'analyse du journal de bord a permis de mettre en lumière non seulement que la démarche de R-A conduite comporte deux phases clairement distinctes, mais que ces phases correspondent à des types de recherche-action, des postures et des paradigmes bien différents. La décision d'enseigner en partenariat représenterait donc beaucoup plus qu'une modification superficielle au devis de recherche. Il s'agirait de l'actualisation de valeurs épistémologiques profondes, telle que la valorisation des savoirs pratiques (Schön, 1995), se traduisant par le passage d'une hiérarchisation des positions, où les espaces sont cloisonnés, à une symétrisation des positions, où les espaces s'ouvrent. Plus encore, le passage d'un design de R-A technique à R-A pratique permet à notre avis d'accroître l'adéquation du projet avec l'épistémologie à la source de la recherche-action.

3. La démarche sous l'angle des tensions

Envisager l'entretien-bilan avec l'enseignante comme matériau discursif permettant de mettre au jour d'éventuelles tensions nous apparaît une piste féconde pour approfondir notre compréhension de l'obstacle ayant mené au changement de paradigme évoqué. Deux questions se posent alors :

- 1) Quelles tensions sont exprimées par la doctorante et par l'enseignante ?
De quelles natures sont ces tensions ?
- 2) Comment sont-elles vécues selon que les espaces sont cloisonnés (phase 1)
ou décloisonnés (phase 2) ?

Voyons pour commencer dans quel esprit l'entretien-bilan a été conçu.

3.1. Conceptions du langage et conduite de l'entretien

La conduite d'un entretien de recherche est tributaire de la conception du langage du chercheur. Dans le domaine des méthodes de recherche, deux conceptions du langage opposées prévalent : une conception positiviste empiriste et une conception constructiviste (Morrissette, 2011). Dans la **conception positiviste empiriste**, la parole est un moyen de livrer verbalement de l'information préalablement constituée. Dans cette perspective, l'entretien de recherche correspond à « un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient de l'information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de A » (Labov et Fanshel, 1977 cité dans Blanchet et Gotman, 2007). Il importe alors de standardiser la procédure de l'entretien en posant les mêmes questions à tous les interviewés, et de faire suivre le prélèvement d'informations d'un traitement analytique mathématique (Morrissette, 2011). Dans ce cadre, la dynamique interactionnelle tout comme le contexte socio-historique de la rencontre sont perçus comme des biais ou sont ignorés.

Dans une **conception constructiviste**, la parole est envisagée comme un moyen de structurer l'expérience, de lui donner une forme nouvelle à travers l'interaction (Quéré, 1994). Ainsi, l'entretien de recherche constitue un « événement interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité [où] les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. » (Morrissette, 2011 : 17). Le caractère co-construit de l'entretien et son contexte propre font émerger une production singulière de discours, en aucun cas reproductible. Ainsi, différents paramètres de l'échange doivent être pris en compte lors de l'analyse afin de pallier « (...) [le] risque d'imputer à un individu ou à un groupe social des caractéristiques qui ont été introduites lors de l'entretien. » (Blanchet et Gotman, 2007 : 88).

Les choix faits pour la conduite de l'entretien sont manifestes d'une conception constructiviste du langage. Examinons ces choix selon deux paramètres de la situation d'entretien, soit le système des interventions, et le contexte (Blanchet et Gotman, 2007).

En lien avec le paramètre du **système des interventions**, nous avons opté pour un entretien de type semi-structuré en instaurant une dynamique conversationnelle dans laquelle « le chercheur suit les pistes non prévues par l'interviewé et en explore la fécondité » (Morrissette, 2014). Le canevas pour l'entretien incluait différents thèmes (formation, connaissances antérieures des élèves, etc.), mais également un ensemble d'attitudes à adopter, notamment une « disposition générale à

la flexibilité » (Morrissette, 2013), ainsi qu'une écoute active et méthodique (Bourdieu, 1993), en vue d'actualiser les principes sous-jacents au modèle d'acteur et à la conception du langage.

Ensuite, en lien avec le paramètre du **contexte**, l'environnement physique de l'échange peut être un facteur déterminant pour le discours construit (Blanchet et Blanchet, 1994). Bien que symboliquement chargée, l'université comme lieu de discussion nouveau pour les deux protagonistes (les rencontres précédentes s'étant tenues à l'école) apparaissait un choix judicieux. Par ailleurs, deux mois se sont écoulés entre la collecte des dernières données et l'entretien, afin de donner l'occasion aux deux participantes de prendre du recul par rapport à cette expérience intense, tout en ayant toujours bien en tête les événements et sensations associés. Si les facteurs spatiotemporels jouent pour beaucoup, les facteurs d'ordre social, le plus souvent en lien avec les positions de pouvoir, sont les plus susceptibles de créer obstacle à la conduite d'un entretien fructueux (Blanchet *et al.*, 1998). En effet, la situation de l'entretien serait fondamentalement dissymétrique, d'une part à cause du rôle du chercheur, et d'autre part à cause de différences de positions sociales (Bourdieu, 1993). Ainsi, la proximité sociale entre interviewer et interviewé, même si elle devrait être objectivée, se révèle une condition gagnante pour réduire les risques de distorsions et accroître le sentiment de confiance chez l'interviewé. Dans le cadre de notre entretien, l'intervieweuse et l'interviewée, d'anciennes collègues, partagent de nombreuses caractéristiques qui attestent d'une proximité sociale certaine, dont leur expérience de l'enseignement du français en milieu défavorisé, ainsi que des valeurs communes tel l'avancement de la connaissance.

3.2. L'analyse des tensions selon les phases

Dans le contexte de cette analyse, nous définissons le terme « tension » comme *l'expression d'un état d'inconfort ou de malaise émotif (stress, inquiétude, déception, etc.) ou de la modification de cet état en lien avec la démarche de recherche.*

Inspirés de la méthode « d'Analyse propositionnelle du discours » (Ghiglione *et al.*, 1985), nous avons analysé le verbatim de l'entretien (19 pages) et le journal de bord (23 pages) en procédant, dans une perspective inductive, à plusieurs relectures des documents en vue d'identifier des propositions révélant une ou des tensions. Des catégories fines, puis des catégories plus générales de tensions ont alors été dégagées. Les propositions relevées ont été organisées dans une grille et mises en correspondance afin de comparer d'une part les lexies employées comme marqueurs de tension, et d'autre part, le poids relatif de ces tensions par rapport à l'ensemble des passages relevés.

Dans ce chapitre, notre propos porte sur les tensions qui d'abord sont communes aux deux discours, et qui ensuite y sont exprimées spontanément (i.e. sans faire

nécessairement l'objet d'une question spécifique dans l'entretien)³. Deux catégories de tensions communes aux discours des participantes sont identifiées : d'une part, par rapport à l'appropriation par l'enseignante des arbres syntaxiques ; d'autre part, en lien avec les contraintes temporelles. Dans les extraits sont mises en évidence les propositions, en gras, et les lexies, soulignées.

3.2.1. L'appropriation des arbres syntaxiques

À l'extrait [1], alors qu'elle est questionnée sur les cours de didactique que comportait sa formation universitaire, l'enseignante répond :

[1] Ens.: Je me rappelle avoir pris des cours, oui, mais la matière comme telle, j'avoue que y a des choses que j'ai jamais retravaillées (...). **Ça [les notions de la série de cours] faisait justement partie des trucs que j'avais pas vus depuis considérablement longtemps finalement, dont les arbres syntaxiques, ça a remontait vraiment au bac là. Ça, j'avoue que ça été le bout vraiment le plus difficile à m'approprier. Je regrette disons de ne pas avoir eu plus de temps pour me l'approprier, pour être en possession de tous mes moyens par rapport à ça (...).** (verbatim : 7)

La question l'amène ici à parler de son expérience, mais pour faire ressortir le caractère lointain de son rapport antérieur avec les arbres syntaxiques et la difficulté éprouvée à se les (ré)approprier. Par le fait d'introduire la question des arbres alors qu'elle est interrogée sur sa formation, et plus encore dans le discours même, avec la lexie « regrette », on sent chez l'enseignante une certaine déception en regard de son appropriation de l'objet. Au cours de l'entretien de 78 minutes, l'enseignante fera référence d'elle-même à cette tension à trois reprises sur les quatre passages où une proposition est identifiée.

Un peu plus tard, la doctorante aborde directement la décision d'enseigner en partenariat comme étant attribuable aux difficultés observées :

[2] Doct : (...) Puis, à un moment donné, je t'ai proposé [d'enseigner avec toi] parce que j'avais envie de participer et que je pensais que c'était pertinent avec les petites difficultés que je sentais du côté des arbres syntaxiques, que d'entrer en classe avec cette activité-là [arbres syntaxiques coopératifs] ...

Ens : **Ah ouais, ouais, ouais, moi ça a été « ouf ! » quand tu m'as offert ça !** (rires)

Doct: **Bien c'est ça que je voulais savoir, comment tu t'es sentie ?**

Ens.: **Je me suis sentie très bien là dedans. Je me suis jamais sentie menacée d'aucune façon, au contraire. Pis je savais que c'était pas parce que tu ne me faisais pas confiance, mais de pouvoir apporter ton expertise, ça, ça été vraiment le fun (...). Après ça, je me sentais justement comme « ah, ok », **je voyais comment tu amenais ça et là je me sentais plus en confiance après.** Parce qu'il faut pas cacher que moi aussi, j'étais... **j'apprenais moi****

3.– Les autres tensions identifiées, sans rencontrer ces deux critères, relèvent du problème de postures de la doctorante (abordé en section 1) et des différences entre l'approche sémantique de la grammaire traditionnelle et l'approche syntaxique de la grammaire moderne.

aussi pratiquement en même temps faque ça c'est sûr que c'était un peu difficile pour moi de... de dépasser le simple niveau que j'avais déjà d'acquis. (verbatim : 14-15)

Dans ce passage, l'enseignante insiste sur l'enseignement en partenariat, actualisation la plus notable du décloisonnement des espaces de la phase 2, comme étant associé à un soulagement (« ouf ! ») et à une expérience enrichissante sur le plan professionnel.

L'usage du terme « petites difficultés » dans la question de la doctorante à l'extrait [2] apparaît comme un euphémisme et contraste avec le rapport qu'elle fait de ses observations et des conséquences émotionnelles au sortir d'une rencontre :

[3] (...) Elle m'avoue qu'elle ne comprend toujours pas exactement en quoi l'arbre va permettre d'illustrer l'enchâssement. Je vois qu'elle ne saisit pas le lien entre les étapes du processus [d'enchâssement de la relative] et l'arbre syntaxique. C'est un constat source de stress pour moi. Je sens la pression sur mes épaules de devoir rendre tous les cours « clés en main », l'impression que je ne peux pas tout à fait m'appuyer sur ses connaissances grammaticales (...). (journal : 6)

L'expression de telles émotions évolue ainsi dans le journal, jusqu'au moment où est rapportée la conversation téléphonique qui confirme l'aval du chercheur principal :

[4] Je lui décris le déroulement des deux cours de la veille et lui fais part de mes inquiétudes quant au déroulement de l'activité sur les arbres syntaxiques (...). [Le chercheur] accepte que je prenne part à la mise à l'essai à partir de ce moment (...). Je suis soulagée. (journal : 11)

Cette proposition marque, dans le journal de bord, la fin de la phase 1 et, du coup, le passage en phase 2, où les espaces seront dorénavant partagés.

3.2.2. Les contraintes temporelles

Le manque de temps apparaît comme une source de tension chez les deux participantes, d'une part puisque le temps hors-classe de l'enseignante se partage entre les rencontres de planification du projet de R-A et l'organisation d'un autre projet.

[5] Doct : Pendant qu'on faisait la série de cours, (...), tu avais un autre projet sur la planche, (...). Est-ce que tu peux m'en parler un petit peu ?

Ens : (...) **Ah oui, ça a été très très accaparant disons.** (...) Ça j'avoue que ça pas été évident tout le temps, mais je pense qu'on a quand même réussi à bien s'en sortir. (...) malheureusement, je n'étais peut-être pas à 100% dans le sens où **je vivais beaucoup de stress et c'était difficile de concilier les horaires** (...). (verbatim : 5-6)

Source de stress chez l'enseignante, le manque de temps se traduit chez la doctorante par une inquiétude :

[6] Nous parlons rapidement de la semaine qui s’amorce et elle m’avise de rencontres prévues (autres que celles de la R-A) qui nous laisseront peu de temps pour peaufiner l’activité [des arbres syntaxiques]. **Ça m’inquiète un peu, je ne la sens pas prête pour intervenir en lien avec les arbres.** (journal : 6)

3.3. Deux discours sur les tensions : points de concordance

À la suite de l’analyse, les tensions exprimées et partagées relèvent, sans grande surprise, de l’appropriation des arbres par l’enseignante principalement, mais également de contraintes de temps. De manière générale, bien qu’on note certaines divergences entre les discours quant au poids relatif de l’expression de chaque tension (voir le tableau 1), ainsi qu’aux emplois lexicaux dominants (ex. inquiétudes vs stress), les discours concordent en établissant une relation causale entre la difficulté d’appropriation des arbres syntaxiques et le manque de temps (ex. extraits [1], [6]).

Tableau 1. Distribution des propositions relatives aux tensions selon le discours

Discours	Propositions relatives à l’appropriation des arbres syntaxiques	Propositions relatives aux contraintes temporelles
Enseignante (entretien)	4/9	5/9
Doctorante (journal de bord)	9/13	4/13
TOTAL	13/22	9/22

Plus encore, les voix entendues s’accordent sur le caractère apaisant de la décision d’enseigner en partenariat. Les deux participantes expriment en effet du soulagement à l’égard de l’entrée en classe de la doctorante avec l’activité des arbres syntaxiques (ex. extraits [2], [4]), l’événement qui, nous le rappelons, déclenche le décroissement des espaces caractéristique de la phase 2.

L’analyse proposée ici comporte naturellement des limites, notamment celle de comparer un discours produit dans un journal avec celui émis en contexte d’entretien. Au sujet de l’entretien, force est d’admettre que malgré « la richesse heuristique des productions discursives obtenues », le statut scientifique des données produites demeure indéfini (Blanchet *et al.*, 1998 : 86).

Synthèse

La réflexion développée ici avait pour but de nous aider à mieux comprendre l’obstacle. Dans la première section, l’analyse des espaces d’investigation a mis en lumière des différences profondes de paradigmes et de postures entre la phase 1, alors que le design de la recherche-cadre privilégie une hiérarchisation entre les participants et un cloisonnement des espaces, et la phase 2, marquée par une « symétrisation » des positions et un décroissement. Probablement antérieures à l’expérimentation, les différentes conceptions de la recherche-action en jeu seront exacerbées avec l’arrivée de l’obstacle, dont la source principale, telle qu’exprimée dans les discours analysés

à la section 2, est effectivement l'appropriation difficile des arbres syntaxiques par l'enseignante. Ainsi, la décision d'enseigner en partenariat marquant le passage en phase 2 aura, à notre avis, permis non seulement d'apaiser les tensions vécues, mais surtout de mener l'expérimentation en classe en adéquation au possible avec le dispositif planifié et ainsi avec les cadres théoriques de coopération et de grammaire moderne sous-jacents. Plus encore, le décloisonnement des espaces découlant de cette décision aura donné lieu à une plus grande cohérence avec la conception de la recherche-action généralement partagée.

Puisque d'aucuns préféreraient éviter un scénario tel celui entourant l'obstacle décrit, nous retenons au terme de ce travail que, dans un projet de recherche-action, les conceptions, les attentes et les défis respectifs des participants doivent faire l'objet de discussions ouvertes en tout début de projet afin de définir ensemble les modalités de conduite de la démarche.

Enfin, non seulement utiles en vue de nourrir une éventuelle réflexion dans les cas problématiques, la documentation et l'analyse de la démarche de R-A permettent de donner à voir certains écueils de la recherche en didactique, des réalités souvent omises dans les rapports de recherche. La prise de conscience des défis de la recherche-action, et d'autres types de recherches, est essentielle au développement professionnel des chercheurs, et ainsi à la production de savoirs féconds en sciences de l'éducation.

Références

- BLANCHET, G., & BLANCHET, A. (1994). Interactional effects of the environment on interviews. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 41-53.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., & TROGNON, A. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- BLANCHET, A., & GOTMAN, A. (2007). *L'entretien – l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- BOIVIN, M.-C., & PINSONNEAULT, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin.
- BOURDIEU, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London ; Philadelphia : Falmer Press.
- CHARTRAND, S. G. (2012). Enseigner la phrase subordonnée relative au secondaire : pourquoi et comment ? *Enjeux*, 83, 5-20.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B., & BACRI, N. (1985). *Les direx analysés : l'analyse propositionnelle du discours*. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes.
- GUIGNON, S., & MORRISSETTE, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (2009). An educational psychology success story : social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*(38), 365-380

- LABOV, W., & FANSHEL, D. (1977). *Therapeutic discourse : Psychotherapy as conversation*. New York : Academic Press.
- LEWIN, K. (1947). Frontiers in group dynamics : concept, method and reality in social science ; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-41.
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- MANESSE, D., HARDY, M., ROMIAN, H., & DABENE, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères, Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*(20), 29-42.
- MORRISSETTE, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- MORRISSETTE, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- MORRISSETTE, J. (2014). *L'entretien individuel et collectif. Notes du cours Investigation de pratiques (ETA6507)*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Montréal.
- QUERE, L. (1994). Sociologie et sémantique. Le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18(18-19), 17-41.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2014, 4 février). *La recherche-action*. Communication présentée au cours Investigation de pratiques (ETA6507), Université de Montréal.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., & RONVEAUX, C. (2006). Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005 organisé par l'IUFM, Nord-Pas-de-Calais*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- SCHÖN, D. A. (1995). *The reflective practioner : How professionals think in action*. [2^e éd.]. New York : Basic books.
- TELLIER, C. (2003). *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative*. Boucherville : Gaëtan Morin
- VERSPIEREN, M.-R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication*, 25.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992). *Professional development in higher education : A theoretical framework for action research*. London : Kogan Page.