

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Rapport de recherche

## Titre du projet

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation  
« à la manière » des dictées métacognitives et interactives,  
au 3<sup>e</sup> cycle primaire et 1<sup>er</sup> cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture

## Chercheuse principale

Marie Nadeau, U. du Québec à Montréal

## Cochercheurs

Marie-Hélène Giguère, U. du Québec à Montréal  
Carole Fisher, U. du Québec à Chicoutimi

## Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

## Numéro du projet de recherche

2017-LC-198593

## Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

## Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A : CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	2
1. PROBLÉMATIQUE .....	2
2. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	6
3. OBJECTIFS .....	6
<b>PARTIE B : PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS</b> .....	7
1. AUDITOIRES.....	7
2. SENS DE NOS CONCLUSIONS.....	7
3. RETOMBÉES IMMÉDIATES OU PRÉVUES.....	8
4. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	11
5. MESSAGES AUX DÉCIDEURS ET AUTRES.....	13
6. PISTES D’ACTION SELON L’AUDITOIRE .....	13
<b>PARTIE C : MÉTHODOLOGIE</b> .....	14
<b>PARTIE D : RÉSULTATS</b> .....	17
1. PRINCIPAUX RÉSULTATS .....	17
1.1 Les dispositifs mis au point en collaboration avec les enseignantes et enseignants et les conseillères pédagogiques (objectif 1).....	17
1.2 Effet des dispositifs développés chez les élèves en écriture (objectif 2).....	19
1.2.1 Ponctuation.....	19
1.2.1.1 Illustration des variables par deux textes contrastés.....	19
1.2.1.2 Faits saillants de l’analyse des résultats en ponctuation .....	20
1.2.2 Complexité syntaxique.....	23
1.2.2.1 Illustration des variables par deux textes contrastés.....	23
1.2.2.2 Faits saillants de l’analyse des résultats pour la complexité syntaxique.....	24
1.3 Résultats des entrevues avec les enseignantes et enseignants participants et les conseillères pédagogiques (objectif 3).....	27
2. CONCLUSION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS.....	28
3. CONTRIBUTIONS EN TERMES D’AVANCEMENT DES CONNAISSANCES .....	29
<b>PARTIE E : PISTES DE RECHERCHE</b> .....	30
<b>PARTIE F : RÉFÉRENCES</b> .....	31
<b>PARTIE G : LISTE DES ANNEXES</b> .....	34

## **PARTIE A : CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. PROBLÉMATIQUE<sup>1</sup>**

Les élèves éprouvent des difficultés importantes dans la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation lorsqu'ils écrivent, selon un rapport du ministère de l'Éducation du Québec qui présente les résultats aux épreuves ministérielles de fin de cycles en écriture au primaire et au secondaire, soit en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, et en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2012). Parmi les cinq critères évalués, le critère « syntaxe et ponctuation » se retrouve constamment parmi les deux critères les moins réussis, quel que soit le niveau scolaire.

Ce rapport du MELS (2012) fait également état d'écart importants et persistants entre les garçons, moins performants, et les filles. Les écarts les plus grands jusqu'à la fin du secondaire se situent dans les critères qui touchent au code : syntaxe-ponctuation et orthographe. L'influence du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire est un autre facteur bien connu et malheureusement encore présent en ce qui concerne l'écriture, comme le montre l'étude de Desrosiers et Tétreault (2012).

Par ailleurs, l'étude de Boivin et Pinsonneault (2014) permet de voir comment évolue la compétence des élèves en ce qui concerne la maîtrise du code grâce à une même grille d'analyse des erreurs pour tous les niveaux, sans égards aux contenus et exigences des programmes. Cette étude fournit ainsi une description de l'ensemble des erreurs en syntaxe-ponctuation et en orthographe dans 969 textes d'élèves produits en 2010 lors des examens ministériels de fin de cycles en écriture au primaire et au secondaire. Il s'avère que le total des erreurs de syntaxe et de ponctuation dépasse le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale à tous les niveaux étudiés et que les erreurs de construction de phrases sont aussi importantes que celles en ponctuation.

De plus, l'étude de Boivin et Pinsonneault (2014) montre que pour certains critères, les élèves ne progressent pas ou à peu près pas de la 6<sup>e</sup> primaire à la 2<sup>e</sup> secondaire. Lefrançois *et al.* (2008) obtiennent des résultats semblables chez des élèves de 6<sup>e</sup> primaire ( $n = 267$ ) : dans un questionnaire à choix multiples, la réussite des questions en orthographe grammaticale est supérieure à la réussite en syntaxe-ponctuation. Qui plus est, l'analyse de productions écrites en début et en fin d'année ne montre pas ou peu d'évolution dans le nombre d'erreurs

---

<sup>1</sup>Pour une description plus complète du projet, consulter l'annexe 1.

d'orthographe grammaticale et de syntaxe tandis qu'elle révèle une augmentation significative des erreurs de ponctuation.

D'autres recherches montrent qu'au début du secondaire, les élèves possèdent des connaissances en grammaire qui s'avèrent peu opérationnelles et qu'ils ont des difficultés à se servir des manipulations syntaxiques pour résoudre un problème orthographique ou syntaxique (Boivin, 2009 ; Gauvin, 2011).

Pour améliorer la maîtrise de la langue à l'écrit chez les élèves, il est donc pertinent de se pencher sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation à la fin du primaire et au début du secondaire afin de chercher des solutions pour remédier aux difficultés des élèves. Les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses, mais fournissent des pistes intéressantes.

Boivin et Pinsonneault (2012) ont expérimenté avec succès une séquence d'enseignement sur les homophones, des erreurs qui affectent la structure de phrase, par une approche syntaxique, allant au-delà des trucs de substitution, dans une classe de 1<sup>re</sup> secondaire. Il s'agissait pour les élèves d'apprendre à identifier la catégorie grammaticale de chaque mot homophone au sein de son groupe syntaxique. En somme, l'accent était mis sur les connaissances générales du fonctionnement de la langue, comme le préconisent depuis longtemps de nombreux didacticiens de la grammaire (ex. : Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011), alors que chaque difficulté est trop souvent présentée comme une règle particulière dans de nombreux manuels et cahiers d'exercices (Nadeau et Fisher, 2011).

Nadeau et Fisher (2014<sup>2</sup>) ont expérimenté les dictées métacognitives interactives que sont la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour* dans plus de 40 classes du primaire et du secondaire. Ce projet visait l'amélioration des compétences des élèves en orthographe grammaticale et non en syntaxe ou en ponctuation, mais les résultats positifs obtenus à la suite de l'intervention valident les fondements sur lesquels reposent les dictées métacognitives interactives pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire en soutien à la compétence en écriture. Les données recueillies chez les élèves dans une dictée-test en début et en fin d'année montrent des progrès en orthographe grammaticale trois fois plus importants comparativement à ceux observés dans une étude française descriptive menée à grande échelle chez plus de 2700 élèves de 10 à 15 ans, en dictée également (Nadeau *et al.*, 2014).

---

<sup>2</sup> Recherche-action financée par l'action concertée MELS-FRQSC sur l'écriture

De plus, l'analyse des productions écrites révèle que les élèves ont progressé significativement en orthographe dans leurs textes, particulièrement ceux dont les performances se situent sous la moyenne en début d'année (Nadeau et Fisher, 2014). Pour chaque cycle d'études, les résultats de cette étude montrent, en début d'année, de grands écarts entre le quartile des plus faibles et celui des plus forts (malgré une lente progression avec l'âge), alors qu'en fin d'année, un véritable nivellement vers le haut s'est produit. Ce portrait se vérifie par la compétence en orthographe grammaticale, évaluée par le taux de réussite de l'accord verbal, et par l'orthographe des homophones (Jarno *et al.*, 2019). Mais qu'en est-il de l'enseignement de la construction des phrases et de la ponctuation?

Dans leur méta-analyse des recherches expérimentales portant sur les pratiques en enseignement de l'écriture chez des élèves de la 4<sup>e</sup> année à la 12<sup>e</sup> année de scolarité, Graham et Perrin (2007) mesurent l'effet de 11 types d'interventions sur la qualité des textes produits. Par exemple, enseigner des stratégies pour résumer s'avère efficace pour améliorer les textes des élèves (taille de l'effet de 0,82), mais les activités de pré-écriture le sont moins (taille de l'effet : 0,32). La seule pratique qui s'avère efficace pour la construction des phrases est la « combinaison de phrases » (*sentence combining*), dont la taille de l'effet est de 0,50.

La combinaison de phrases est une activité dans laquelle on demande aux élèves de construire une phrase complexe à partir de phrases simples (deux ou plus). Cette activité est réputée faire appel aux connaissances intuitives des élèves sur la langue, des connaissances implicites, mais Fontich et Camps (2014) réexaminent ce dispositif étudié depuis longtemps dans les milieux anglo-saxons et remettent en question son caractère purement implicite. S'il est en effet des plus probables que les élèves, lors de la composition de la phrase combinée, se servent de connaissances implicites sur la langue, lors d'un retour collectif, ce type d'activité entraîne des discussions en classe qui, elles, sollicitent des connaissances grammaticales explicites tout en étant contextualisées à un problème d'écriture. Cette activité syntaxique peu connue dans la francophonie s'appuie également sur certains des fondements que partagent les dictées métacognitives, tout en mettant l'accent sur la complexité syntaxique de manière positive en ce sens qu'on y traite des phrases complexes bien construites et des procédés pour les formuler. Menée régulièrement, la combinaison de phrases conduit ainsi les élèves à délaisser ce qu'on peut appeler la stratégie des phrases courtes pour éviter l'erreur et donc à produire des phrases plus complexes dans les textes qu'ils écrivent, la complexité syntaxique étant un indicateur de la qualité d'un texte écrit (Crossley, 2020).

Quant à l'enseignement de la ponctuation, Chartrand (2009 : 282) la qualifie de « parent pauvre de l'enseignement du français ». Paolacci et Rossi-Gensane (2014) associent étroitement, quant à elles, l'apprentissage de la ponctuation à la notion grammaticale de phrase, qui présente son lot d'ambiguïtés, si bien qu'elles proposent de distinguer les notions de *phrase graphique* et de *phrase syntaxique* pour l'enseignement de la ponctuation. Plus près de nous, la recherche collaborative de Lefrançois *et al.* (2014) était centrée sur la notion de phrase et son enseignement à tous les niveaux du primaire à partir de la littérature de jeunesse. Les résultats chez les élèves montrent des progrès, mais les chercheurs ne peuvent les attribuer aux effets de l'intervention du fait qu'il n'y a pas de groupe contrôle dans ce type de recherche et qu'ils ne disposaient d'aucune étude descriptive avec laquelle comparer les résultats.

En somme, il est pertinent de chercher à concevoir et à expérimenter des pratiques innovantes et efficaces pour améliorer chez les élèves la construction de phrases complexes et l'emploi de la ponctuation dans les textes qu'ils écrivent, surtout au 3<sup>e</sup> cycle du primaire et au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Des activités qui reposent sur les mêmes principes que les dictées métacognitives et interactives pour l'orthographe grammaticale nous paraissent constituer une piste prometteuse. Enfin, pour des résultats plus robustes, une étude quasi expérimentale avec groupe contrôle s'avère nécessaire.

Par ailleurs, du point de vue didactique, il est reconnu que les enseignants s'approprient des outils didactiques nouveaux selon certaines dispositions : ces outils doivent être proches de leurs connaissances et pratiques habituelles tout en tenant compte des connaissances scientifiques actuelles; ils doivent également être élaborés de manière collaborative et ajustés dans le temps par la pratique (Cèbe et Goigoux, 2007; 2012; Goigoux et Cèbe, 2009). De plus, il importe, dans le développement d'outils didactiques nouveaux, de s'intéresser autant aux objets concrets (exercices, manuel) qu'à la manière dont les enseignants s'en servent (Cèbe et Goigoux, 2007). Par conséquent, la collaboration avec les enseignants s'avère essentielle pour la réalisation de ce projet qui vise la conception et l'expérimentation de pratiques innovantes en syntaxe et ponctuation. Il s'agit en effet de développer et d'ajuster en collaboration, non seulement les activités innovantes comme telles, mais également la posture et les gestes didactiques des enseignants lors de la réalisation de ces activités en classe.

Des recherches et méta-analyses portant sur les caractéristiques efficaces des formations propices au développement professionnel des enseignants (Darling-Hammond *et al.*, 2009;

Fullan, 2007; Richard, 2017), on peut dégager une structure d'accompagnement des enseignants qui comporte les caractéristiques suivantes : 1- une durée de plus de cinquante heures réparties sur plus d'une année ; 2- l'établissement de relations positives entre les enseignants afin de permettre des échanges constructifs sur les pratiques, basés sur l'expertise de chacun ; 3- le choix de l'objet de la formation, basé sur des besoins exprimés par les enseignants et lié au programme de formation ; et enfin 4- l'étayage nécessaire au développement des pratiques en classe. Pour ce faire, les formations doivent être soutenues par un leader éducatif et des formateurs reconnus dans le domaine exploré. C'est dans cette double perspective qu'il convient d'élaborer les modalités d'accompagnement les plus susceptibles de favoriser la mobilisation des savoirs en contexte d'enseignement du français pour les objets retenus ici : la syntaxe et la ponctuation.

## 2. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Comme la ponctuation et la construction de phrases font appel aux connaissances grammaticales, nous faisons l'hypothèse que des activités en syntaxe et en ponctuation qui reposent sur les principes des dictées métacognitives et interactives seront également profitables aux élèves et leur permettront d'améliorer ces deux dimensions dans les textes qu'ils écrivent.

## 3. OBJECTIFS

Ce projet vise les trois objectifs suivants :

1- Concevoir et expérimenter des dispositifs innovants dans le domaine de la syntaxe et de la ponctuation à deux niveaux sensibles, le 3<sup>e</sup> cycle du primaire et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, dans des milieux « à risques » : les milieux défavorisés.

2- Mesurer l'effet de l'intervention sur la réussite de la ponctuation et sur le niveau de complexité syntaxique en production écrite chez ces élèves, en comparaison à un groupe contrôle.

3- Documenter la forme d'accompagnement mise en œuvre auprès des enseignants, qui tient compte des résultats de recherches sur l'appropriation de nouvelles pratiques, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de la syntaxe-ponctuation.

## **PARTIE B : PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS**

### **1. AUDITOIRES**

Les résultats de ce projet s'adressent aux enseignantes et enseignants de la fin primaire et du début secondaire, aux conseillères et conseillers pédagogiques, ainsi qu'aux professeures et professeurs ou chargées et chargés de cours en formation initiale en enseignement au primaire ou au secondaire en français, mais également aux décideurs, directions d'écoles ou responsables de services pédagogiques, qui désirent implanter dans leur milieu des pratiques renouvelées et appuyées par la recherche en offrant à leur personnel enseignant les conditions de soutien nécessaires à un réel changement de pratiques.

### **2. SENS DE NOS CONCLUSIONS**

#### **Pour les enseignantes et enseignants et les conseillères et conseillers pédagogiques**

Nos résultats montrent qu'il est possible d'amener des élèves de fin primaire et début secondaire de milieux défavorisés, y compris ceux issus de l'immigration, à réfléchir à la ponctuation, à en discuter collectivement à l'aide de notions grammaticales de plus en plus claires pour eux, ce qui les conduit à mieux ponctuer les textes qu'ils produisent. Les résultats de l'expérimentation de dispositifs innovants en syntaxe-ponctuation montrent de plus que les élèves de ces niveaux scolaires réussissent à construire des phrases complexes lors des activités en classe et, collectivement, à en décrire les procédés de combinaison. Toutefois, seuls les élèves du secondaire ont pu progresser significativement dans la complexité des phrases qu'ils écrivent en situation de production de texte. Enfin, la participation à une recherche collaborative s'avère un moyen qui favorise le cheminement professionnel des enseignants et enseignantes tout en étant essentiel aux chercheurs pour la conception et l'ajustement de dispositifs didactiques innovants, basés sur la recherche, mais qui soient réalisables et acceptables pour les enseignantes et enseignants, et donc transférables dans le milieu scolaire, au bénéfice des élèves.

#### **Pour toutes les personnes qui évaluent les compétences en français**

Les différences généralisées dans les résultats en fonction du type de texte demandé aux élèves devraient les inciter à considérer l'effet de cette variable sur la ponctuation et la syntaxe. En effet, selon le genre de texte, cette compétence risque d'être sous-évaluée ou

surévaluée. Par exemple, le texte narratif n'est peut-être pas le meilleur genre pour évaluer la compétence des élèves, car leur « emballement » (Béguelin, 2000 : 264) dans l'histoire qu'ils inventent leur fait oublier davantage le respect de la norme. Il s'agit tout au moins d'un constat à propos de la ponctuation qui serait à vérifier plus solidement, par exemple en orthographe.

### **Pour les décideurs, gestionnaires et intervenants**

Un apport important de la recherche est de montrer la nécessité de repenser la formation continue des enseignantes et enseignants de manière à prendre réellement en compte le temps et la forme d'accompagnement qui sont nécessaires à la mise en œuvre dans la classe de pratiques plus favorables à l'apprentissage, une conclusion à laquelle arrivaient aussi Lefrancois *et al.* (2014) et Nadeau et Fisher (2014). Il convient également de mettre en place les conditions qui favorisent l'implication des enseignantes et enseignants et des conseillères et conseillers pédagogiques dans des recherches collaboratives.

### **Pour les responsables de programmes**

La recherche montre l'importance d'accorder une place plus nette à la syntaxe et à la ponctuation, et de mettre à la disposition des enseignantes et enseignants des outils didactiques efficaces pour mieux intégrer ce volet de la langue à l'enseignement de l'écriture.

## **3. RETOMBÉES IMMÉDIATES OU PRÉVUES**

### **Retombées immédiates pour les enseignantes et enseignants du projet**

Les enseignantes et enseignants des classes expérimentales ont témoigné qu'ils avaient pris conscience de l'importance, au primaire, de travailler la syntaxe et la ponctuation avec leurs élèves, et au secondaire, de le faire de manière plus approfondie en lien avec les notions de grammaire impliquées. Les enseignantes et enseignants des deux ordres ont aussi déclaré qu'ils avaient acquis de nouvelles connaissances en grammaire et développé des habiletés pour travailler en interaction avec leurs élèves (par exemple, une enseignante a déclaré : « j'ai de plus en plus de plaisir à faire parler mes élèves en grammaire »). De plus, ils ont souligné qu'ils ne disposaient pas jusque-là de moyens concrets pour travailler la ponctuation et la syntaxe (voir Giguère *et al.*, 2018; Giguère *et al.*, 2020). Après la fin de l'expérimentation, les enseignantes et enseignants du projet ont continué d'utiliser le matériel conçu dans le projet ainsi que la manière de travailler la syntaxe et la ponctuation avec ce matériel. Certains

ont témoigné être devenus encore plus efficaces dans la conduite de ces activités et constater chaque année leur impact sur l'intérêt, la compréhension et les compétences des élèves.

En avril 2019, une formation a été offerte aux enseignantes et enseignants des classes contrôle qui le désiraient.

### **Retombées immédiates pour les élèves du projet**

Les élèves ont développé une conception plus claire de plusieurs concepts grammaticaux et de la syntaxe de la phrase, qui était notamment perceptible dans leur manière d'en parler et de questionner lors des activités en classe. L'analyse détaillée de leurs productions écrites a révélé des améliorations significatives au primaire en ponctuation, et en 1<sup>re</sup> secondaire, autant en syntaxe qu'en ponctuation. En général, les élèves ont été amenés à utiliser les notions de grammaire de manière plus systématique afin de les mettre au service de la ponctuation et de la construction de phrases complexes dans leurs textes. On a également pu constater un éveil de leur curiosité envers le fonctionnement de la langue ainsi que le développement de leur capacité à analyser des phrases complexes en identifiant la fonction des constituants et les procédés de combinaison utilisés lors des activités en classe (ex. : expansion du groupe du nom, subordination, coordination de groupes ou de phrases syntaxiques, etc.).

### **Retombées immédiates pour les enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques des commissions scolaires du projet**

Les activités développées dans le projet ont suscité l'intérêt des enseignantes et enseignants des écoles expérimentales de tout le cycle. Dans une des écoles expérimentales, cet intérêt s'est structuré en formation plus systématique. Ainsi, la conseillère pédagogique a soutenu la direction adjointe au secondaire pour mettre en œuvre un comité de travail afin de faciliter la collaboration et les échanges sur les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Comme enseignantes-ressources, les enseignantes des classes expérimentales ont pu soutenir leurs collègues à implanter nos activités de ponctuation et de combinaison de phrases. Dans une des commissions scolaires, une formation a été élaborée par la conseillère pédagogique pour les enseignants intéressés du 1er cycle ainsi qu'une formation pour les enseignants du 3e cycle du primaire. Au Service des ressources éducatives, la conseillère pédagogique du primaire a formé ses collègues de français sur le sujet. En somme, les conseillères pédagogiques, étroitement associées au projet, ont pris le relais des chercheurs pour assurer un transfert vers le milieu.

### **Retombées immédiates pour les formatrices et formateurs**

À la suite de nos présentations au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) en 2018, des conseillères et conseillers pédagogiques d'une commission scolaire ont travaillé ensemble à la création de nouvelles activités de combinaison de phrases et nous ont consultées afin de valider ces nouvelles activités. À l'extérieur du Québec, nous avons pu voir un intérêt pour l'activité de combinaison de phrases, notamment lors d'une présentation au congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en 2019 et de la part d'une conseillère pédagogique qui l'expérimente en France pour son mémoire de maîtrise après avoir lu notre article dans la revue *Correspondance* (Quevillon Lacasse *et al.*, 2018). Nous avons également été invitées à Genève et à Lausanne en Suisse pour présenter nos travaux, puis approchées par le secrétariat général de la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), intéressé par les dispositifs développés en syntaxe-ponctuation dans le contexte d'une refonte de leurs moyens d'enseignement du français.

### **Retombées prévues pour les enseignantes et enseignants et les formatrices et formateurs**

Le projet a permis de concevoir et de mettre au point trois dispositifs innovants dans une séquence de 20 activités grâce à un protocole de recherche collaborative qui tient compte des avancées de la recherche sur les conditions nécessaires au développement de dispositifs nouveaux acceptables pour les enseignants, tel que mentionné précédemment (voir Partie A). Afin de favoriser la diffusion des activités développées, divers documents ont été conçus pour présenter les trois pratiques plus en détails, dont des présentations issues de congrès professionnels qui se trouvent à l'annexe 2. Ces mêmes documents ainsi que des publications issues du projet et des vidéos des dispositifs développés sont également rendus disponibles dans un groupe privé Facebook consacré à l'enseignement de la grammaire<sup>3</sup> qui compte près de 10000 membres, tous enseignants ou formateurs. Les conseillers, conseillères pédagogiques peuvent utiliser ces documents et vidéos pour former les enseignantes et enseignants aux activités proposées en les leur présentant et en les accompagnant en classe.

### **Retombées souhaitées pour les formateurs et décideurs**

Les rencontres d'équipe, caractérisées par l'écoute, le respect et la recherche collective de solutions, le travail en classe avec l'enseignant ou l'enseignante, la chercheuse, et parfois la conseillère pédagogique, ainsi que la production de matériel pour soutenir le travail des

---

<sup>3</sup> Groupe privé Facebook intitulé *Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus* (M. Nadeau, administratrice) : <https://www.facebook.com/groups/852304104823499/>

enseignants, ont constitué une formule très efficace pour développer et mettre en œuvre des dispositifs innovants, tout en facilitant l'appropriation par l'enseignant d'une nouvelle posture et de nouveaux gestes professionnels. Tel que mentionné à la Partie A du rapport, des recherches récentes sur le développement et l'implantation de nouveaux dispositifs didactiques ainsi que celles sur les conditions qui favorisent le développement professionnel nous ont guidées tout au long du projet, selon une formule qui s'est avérée féconde. Nous souhaitons que de telles conditions soient mises en place dans le milieu scolaire, y compris dans les communautés d'apprentissage que favorisent plusieurs commissions scolaires, afin d'assurer un meilleur cheminement professionnel pour l'ensemble du corps enseignant, ce qui permettrait de revaloriser la profession enseignante ainsi que le rôle des conseillères et conseillers pédagogiques.

#### 4. LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme dans toute recherche, certaines limites existent, ce qui affecte la portée des résultats tout en soulevant de nouvelles pistes de recherche ou des besoins de financement accrus. Nous présentons ci-dessous les limites de ce projet.

##### **L'effet d'une séquence qui comporte trois dispositifs didactiques**

Notre intervention a pris la forme d'une séquence de 20 activités mettant en œuvre de manière cohérente trois dispositifs didactiques développés lors de la première année du projet (voir Partie D, section 1). Nos résultats portent donc sur l'effet de l'ensemble de la séquence expérimentée et non sur l'effet de chaque dispositif séparément. De nouvelles recherches seraient nécessaires pour isoler l'effet de chaque dispositif.

##### **La production écrite : un instrument de mesure très ouvert**

Le choix d'évaluer les progrès des élèves en écriture à partir de productions écrites entraîne beaucoup de variations comparativement à un test uniforme, tel que demander à tous les élèves de ponctuer un même texte sans marques. C'est toutefois à nos yeux le meilleur et seul moyen d'évaluer les habiletés syntaxiques des élèves, ce qu'aucun test uniforme ne peut faire, à notre connaissance. En effet, c'est en écriture que peut s'observer la maturité syntaxique et c'est justement en écriture que l'on veut voir aboutir le fruit des dispositifs développés. On peut considérer qu'il s'agit là d'une limite inhérente à toute étude centrée sur la production écrite et confrontée aux multiples facteurs qui l'influencent, des caractéristiques individuelles du scripteur jusqu'à son interprétation de la consigne, en passant par son degré

d'engagement dans la tâche. Néanmoins, il serait dommage d'éviter de se lancer dans des recherches en didactique de l'écriture à cause de cette variation.

### **L'effet enseignant plus ou moins bien neutralisé selon le niveau scolaire**

Le projet prévoyait initialement 6 classes expérimentales et 4 classes contrôle. En réalité, nous avons eu deux fois plus de classes expérimentales, les enseignants impliqués à la première année du projet ayant tous poursuivi à la deuxième année. Cette situation a mené au recrutement de plus de classes contrôle que prévu, mais en raison des contraintes budgétaires et de difficultés de recrutement de classes contrôles à certains niveaux scolaires à la deuxième année du projet, il n'a pas été possible d'équilibrer parfaitement pour chaque niveau le nombre de classes et d'élèves appartenant à chacun des groupes (expérimental et contrôle). Ainsi, on peut considérer que l'effet enseignant est neutralisé en 1re secondaire dans le groupe expérimental avec 91 élèves provenant de 6 classes expérimentales de 4 enseignants différents, mais non dans le groupe expérimental de 2e secondaire avec 31 élèves dans 2 classes d'un seul enseignant, ce qui affecte la robustesse des résultats de ce niveau scolaire. Quant aux groupes contrôles, l'effet enseignant y est assez bien neutralisé dans celui du primaire (53 élèves de 4 classes et 4 enseignants) mais non dans celui de 2e secondaire (31 élèves, 2 classes du même enseignant, dont une suivant un programme enrichi). Nous en tenons compte dans l'analyse des résultats.

### **Statistiques, validité mathématique vs validité de terrain**

Pour effectuer des tests statistiques valables, on recherche généralement une population d'au moins 30 individus par groupe. Au primaire, nos effectifs dans chaque groupe sont ainsi suffisants (64 élèves dans le groupe expérimental et 53 dans le groupe contrôle) et l'effet enseignant y est relativement bien neutralisé (4 enseignants dans chaque groupe). Nos résultats au primaire sont significatifs pour plusieurs variables en ponctuation, mais on observe aussi souvent, pour des variables en syntaxe, une amélioration des élèves du groupe expérimental qui n'atteint pas le seuil de significativité en raison d'écart-types trop grands. Ainsi, en particulier lorsqu'une recherche se déroule dans des classes naturelles et que les données de prétest et posttest prennent la forme de productions écrites, il convient de dépasser largement ce nombre pour des résultats plus robustes, ce qui implique aussi de financer des projets à plus grande échelle.

### **Manque d'études descriptives comme point de comparaison**

Il manque d'études descriptives portant en particulier sur la syntaxe utilisée par les élèves

selon l'âge dans les textes de divers genres, des études qui se pencheraient autant sur les réussites que les erreurs. De telles études pourraient servir de point de comparaison pour de nombreuses recherches avec intervention en didactique de l'écriture. C'est aussi ce qui nous a amenées à prendre en considération un grand nombre de variables relatives à la délimitation des phrases et à leur construction (voir grille d'analyse à l'annexe 6). Nos données permettront de pallier en partie cette lacune, car elles peuvent fournir un portrait de la syntaxe utilisée dans deux types de texte (descriptif et narratif) en début de 5<sup>e</sup> primaire (total de 177 textes) et de 1<sup>re</sup> secondaire (total de 240 textes), les niveaux pour lesquels nous disposons d'un bon nombre de classes et d'élèves.

## 5. MESSAGES AUX DÉCIDEURS ET AUTRES

- Reconnaître l'importance de l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation dès le 3<sup>e</sup> cycle du primaire en poursuivant le développement de dispositifs didactiques issus de la recherche dans ce domaine pour mieux outiller les enseignantes et enseignants de différents niveaux. Cela assurerait aux élèves une meilleure progression.
- Ajuster le modèle de formation continue des enseignantes et enseignants afin qu'ils acquièrent les savoir-faire didactiques nécessaires à la mise en œuvre de dispositifs innovants basés sur la recherche pour assurer, chez les élèves, de meilleurs apprentissages en syntaxe et en ponctuation qui se transfèrent en situation d'écriture.
- Encourager les recherches collaboratives impliquant les universitaires et les intervenants des écoles. Soutenir les enseignantes et les enseignants qui participent à ces recherches pour qu'ils rayonnent auprès de leurs collègues en leur accordant du temps ou en leur confiant des tâches d'enseignants-ressources ou de collaboration avec les conseillers et conseillères pédagogiques.

## 6. PISTES D'ACTION SELON L'AUDITOIRE

### **Enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques**

Consulter les documents de l'annexe 2 et les publications issues du projet pour connaître les dispositifs développés. Voir aussi les montages vidéo de ces pratiques en classe dans le groupe privé Facebook (Nadeau, administratrice) intitulé [\*Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus\*](#) .

Pour insérer des activités de ponctuation et de syntaxe à partir des dispositifs développés, revoir sa planification de l'écriture en fonction des exigences du Programme de formation et de la Progression des apprentissages du primaire et du secondaire et l'ajuster, ce qui implique de réfléchir aux activités à remplacer.

Harmoniser le métalangage grammatical des enseignants et enseignantes de l'école pour éviter une certaine fluctuation d'une année à l'autre. Enfin, dans l'évaluation du français écrit, mieux tenir compte de l'impact du type de texte sur les performances des élèves.

### **Décideurs des services pédagogiques**

Ajuster la forme d'accompagnement offert, favoriser la réalisation de recherches collaboratives dans les écoles, accroître le rôle des conseillères et conseillers pédagogiques (temps pour implanter des dispositifs nouveaux, les ajuster, accompagner les enseignantes et enseignants).

### **MEES/FRQSC**

Poursuivre le financement de recherches collaboratives en didactique de l'écriture. Financer également des recherches descriptives et longitudinales à grande échelle en écriture (plusieurs genres de textes) pour avoir des données fiables sur l'évolution normale en écriture, non seulement en ce qui concerne les erreurs, mais aussi les réussites et l'utilisation de la syntaxe et de la ponctuation, et ce, pour diverses populations (élèves réguliers, allophones, etc.).

## **PARTIE C : MÉTHODOLOGIE**

**Afin de concevoir et de mettre au point des dispositifs innovants en syntaxe et en ponctuation (objectif 1), la première année de la recherche a emprunté un devis de recherche collaborative** dans laquelle l'équipe de recherche a travaillé conjointement avec les enseignantes et enseignants des classes expérimentales et les conseillères pédagogiques. Ainsi, lors de l'expérimentation de divers dispositifs ébauchés par l'équipe de recherche, chaque classe a été régulièrement visitée par un membre de l'équipe, parfois une conseillère pédagogique. Chaque observation en classe était suivie d'une discussion entre l'enseignant(e) et la chercheure. Des rencontres mensuelles d'une demi-journée ont également eu lieu hors classe avec toutes les personnes impliquées dans le projet. Grâce à ces observations et ces échanges, l'équipe de recherche a pu ajuster les dispositifs et produire les documents

nécessaires au soutien des enseignants de manière à rendre ces dispositifs à la fois réalisables et acceptables pour les enseignants et leurs élèves.

Cette phase a également conduit à délaissé certains dispositifs pour conserver les trois qui semblaient les plus prometteurs : 1) la manipulation de cartons pour définir et distinguer la phrase syntaxique de la phrase graphique; 2) la ponctuation à la manière d'une phrase dictée du jour; et 3) la combinaison de phrases. A partir de ces trois dispositifs, une séquence finale de 20 activités en syntaxe et en ponctuation pour le 3<sup>e</sup> cycle primaire et une autre pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire ont été construites pour expérimentation auprès des élèves de l'année suivante.

**À la deuxième année du projet, la recherche a suivi un devis quasi-expérimental** (avec groupes expérimental et contrôle) **avec une prise de données avant et après l'intervention en syntaxe et en ponctuation (objectif 2)**. L'écriture de textes descriptifs et narratifs à partir de deux images évocatrices a été retenue pour collecter les données au prétest et au posttest. Le choix de faire produire des textes permet d'observer les ressources syntaxiques mobilisées par les élèves dans le contexte complexe d'une situation d'écriture. Le contenu des deux images et la consigne assuraient une certaine forme de contrainte d'écriture (voir annexe 3.1). Afin d'éliminer un potentiel effet de l'image dans les résultats, la moitié des élèves ont écrit leurs deux textes à partir de l'image A au prétest et l'autre moitié à partir de l'image B. Au posttest, les images ont été inversées selon un schéma AB-BA. Chaque élève bénéficiant du consentement<sup>4</sup> de ses parents pour participer à la recherche a produit les deux textes du prétest à une semaine d'intervalle en septembre, puis les deux textes du posttest dans les mêmes conditions, fin avril-mi-mai. Les élèves du groupe expérimental ont réalisé la séquence de vingt activités portant sur la syntaxe et la ponctuation entre octobre et mi-avril.

La population dont les textes ont été analysés compte 298 élèves de la 5<sup>e</sup> année primaire à la 2<sup>e</sup> secondaire, répartis dans des classes expérimentales et contrôles, et qui étaient présents aux deux temps, prétest et posttest (voir annexe 5). Le nombre d'élèves ayant vécu l'intervention est supérieur à ce nombre, mais nous avons sélectionné de manière aléatoire un échantillon d'environ 15 élèves par classe, pairés prétest et posttest pour chaque type de texte (parfois moins dans les classes à plus faible effectif), ce qui confère une certaine robustesse aux données recueillies et aux résultats qui en découlent. Les élèves ayant produit 4 textes

---

<sup>4</sup> Voir à l'annexe 5 la copie des formulaires de consentement à signer par les parents et les élèves des groupes expérimentaux et contrôles, ainsi que le certificat éthique du projet.

chacun, environ une soixantaine de textes ont été analysés dans chaque classe pour un corpus de près de 1200 textes analysés.

Chaque texte a été numérisé et importé dans le logiciel QDA-Miner puis codé. La grille de codage de la ponctuation (voir annexe 6) a servi à identifier les réussites et les erreurs de ponctuation forte des phrases graphiques (i.e. les points) ainsi que l'utilisation de la virgule pour les emplois suivants : la juxtaposition de phrases syntaxiques, le déplacement de groupes de mots devant le sujet (complément de phrase ou marqueur de relation), la virgule devant les conjonctions de coordination *mais*, *car* et *donc*. La grille de codage de la complexité syntaxique se décline, pour les élèves de cet âge, en différentes mesures (Paret, 1991; Ortega, 2015; Boivin et al., 2017). Nous avons considéré les réussites et les erreurs de construction des indices suivants : les différentes sortes de phrases subordonnées, la coordination de phrases syntaxiques et de groupes, la complexité des groupes du nom selon leur nombre d'expansions et, enfin, la longueur du groupe du nom le plus long du texte en nombre de mots. Le contrecodage consiste à recoder un sous-ensemble de textes pour s'assurer de l'uniformité du codage. Les résultats du contrecodage montrent un taux d'accord interjuges de 94%, une robustesse qui atteint le standard recherché.

Des tests statistiques (ANOVA ou tests non paramétriques selon les variables considérées) réalisés par le Service de consultation et d'analyse de données (SCAD) de l'UQAM ont permis de comparer les résultats des groupes expérimentaux et contrôle pour les diverses variables en ponctuation et en syntaxe mentionnées ci-dessus. L'analyse statistique a tenu compte du groupe (expérimental ou contrôle), du niveau scolaire (3<sup>e</sup> cycle primaire, 1<sup>re</sup> secondaire et 2<sup>e</sup> secondaire), du temps (prétest et posttest), du type de texte (narratif ou descriptif) ainsi que de deux facteurs sociométriques : le genre de l'élève et son degré de contact avec le français en dehors de l'école (données recueillies par un questionnaire auquel tous les élèves ont répondu lors du prétest; voir l'annexe 3.3).

**Enfin, en lien avec l'objectif 3**, rappelons que les enseignantes et enseignants du groupe expérimental ont bénéficié durant les deux années du projet d'un accompagnement qui s'est décliné en trois volets : des rencontres d'équipe mensuelles (enseignantes et enseignants, conseillères pédagogiques et chercheuses); des observations en classe par une chercheure et, à l'occasion, une conseillère pédagogique, suivies d'échanges avec l'enseignant(e); du matériel préparé et ajusté par les chercheuses (activités, guide de déroulement, aide-mémoire, capsule vidéo, outil pour le tableau numérique interactif). **L'expérience des enseignantes et**

enseignants et des conseillères pédagogiques a été documentée au moyen de questionnaires et par l'enregistrement d'une rencontre bilan réunissant l'équipe de chaque terrain au terme de l'année d'expérimentation et menée à partir d'un guide d'entretien (voir l'annexe 3.4).

## **PARTIE D : RÉSULTATS**

### **1. PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Les principaux résultats sont présentés ci-dessous en lien avec chaque objectif de recherche.

#### **1.1 Les dispositifs mis au point en collaboration avec les enseignantes et enseignants et les conseillères pédagogiques (objectif 1)**

La phase de recherche collaborative a permis la mise au point de trois dispositifs didactiques expérimentés dans une séquence de 20 activités adaptées au cycle d'étude des élèves. Ces dispositifs sont décrits brièvement ci-dessous (voir annexe 2.1. et 2.2) et dans Nadeau *et al.* (à paraître).

**Le premier dispositif est réalisé au début de la séquence. Il s'agit d'une série d'activités de 30 minutes (3 ou 4) qui vise à définir et à distinguer les notions de *phrase syntaxique* et de *phrase graphique* à l'aide de manipulation de cartons.** Ce dispositif permet aux élèves de construire très rapidement des phrases sous certaines contraintes. Les élèves disposent de plusieurs groupes de mots reproduits sur des cartons de couleur selon leur fonction (sujet, prédicat, complément de phrase) ainsi que divers marqueurs de relation et quelques signes de ponctuation. Les diverses contraintes de construction et les discussions collectives autour de phrases construites par les élèves permettent de cerner qu'une phrase syntaxique contient au minimum un sujet et un prédicat, possiblement un complément de phrase. Les élèves sont ensuite amenés à combiner de diverses façons plusieurs phrases syntaxiques en identifiant le procédé utilisé pour construire une phrase complexe (sans analyse des types de subordonnées). Ils sont alors en mesure de conclure que la phrase telle qu'on la ponctue, la *phrase graphique*, peut être constituée d'une seule phrase syntaxique ou de plusieurs, selon divers moyens de combinaison (le métalangage pour décrire les procédés étant adapté au cycle d'étude). Cette première série d'activités est également l'occasion d'employer, lors des retours collectifs, les manipulations syntaxiques comme preuves des

fonctions des constituants de la phrase syntaxique, des manipulations déjà connues des élèves selon le programme de français langue d'enseignement.

**Le deuxième dispositif est constitué d'activités de ponctuation à la manière d'une phrase dictée du jour** (6 activités). Les élèves doivent d'abord ajouter les signes de ponctuation dans un texte qui en est totalement dépourvu et qui ne contient pas de majuscules. Le texte est ensuite projeté au tableau, et l'enseignant(e) y inscrit tous les signes mis par les élèves (tout comme on inscrit toutes les graphies des élèves lors d'une phrase dictée du jour; voir à ce sujet Cogis *et al.* 2015). Chaque signe est ensuite discuté collectivement. Les signes corrects doivent être justifiés à l'aide des connaissances sur la construction des phrases graphiques, des règles de ponctuation et des manipulations syntaxiques pour justifier la présence des constituants dans une phrase syntaxique. Les signes inadéquats doivent tout autant être rejetés à l'aide de connaissances et de raisonnements grammaticaux. Dans la séquence, les extraits à ponctuer provenaient de divers genres de textes, y compris des textes d'élèves afin de rapprocher la tâche d'une situation de révision de texte.

**La combinaison de phrases est le troisième dispositif que présente la séquence** (10 activités). L'activité consiste à combiner plusieurs phrases courtes en une seule phrase graphique, nécessairement plus complexe. Les élèves sont invités à produire deux phrases combinées différentes en modifiant l'ordre des informations. Ces activités améliorent la maturité syntaxique dans les textes des élèves de divers âges, selon des recherches menées sur ce dispositif dès les années 1970 (ex. : O'Hare 1973), mais aussi plus récemment (Graham et Perrin, 2007; Saddler *et al.*, 2008; Limpo et Alves, 2013). À cette première phase de production individuelle par les élèves, nous avons ajouté un retour collectif sur deux ou trois phrases choisies parmi celles composées dans la classe afin de rendre explicites les procédés de combinaison utilisés (voir l'annexe 2.4.). Il s'agit alors d'une véritable discussion métalinguistique (Myhill *et al.*, 2013; Nadeau et Fisher, 2014) au cours de laquelle les diverses constructions sont comparées et explicitées, ce qui sollicite, comme dans le dispositif précédent, le recours à de nombreuses notions grammaticales et à un métalangage précis (Fisher et Nadeau, 2014). Dans la séquence, les phrases simples à combiner ont été produites à partir de divers genres de textes, mais certaines activités présentaient directement un extrait de texte d'élève à reformuler afin de rapprocher la tâche d'une situation de révision de texte. Pour terminer chaque séance de la séquence, les élèves conviennent avec l'enseignant(e) d'un apprentissage qu'ils jugent intéressant, par exemple un emploi de la

virgule ou un procédé de combinaison, et en prennent note dans leur cahier, une stratégie métacognitive efficace pour retenir l'information.

## **1.2 Effet des dispositifs développés chez les élèves en écriture (objectif 2)**

Les principaux résultats de l'analyse des textes d'élèves des groupes expérimental et contrôle ainsi que leur évolution du prétest au posttest sont présentés en deux grandes sections : la première concerne la ponctuation, la seconde traite de la complexité syntaxique. Dans chaque section, les variables étudiées sont illustrées par deux textes contrastés, puis les résultats pour les textes descriptifs et narratifs sont présentés en fonction du niveau scolaire : 3<sup>e</sup> cycle primaire, 1<sup>re</sup> secondaire et 2<sup>e</sup> secondaire. Les résultats statistiques et les graphiques se trouvent à l'annexe 7.

Mentionnons d'entrée de jeu que les groupes expérimental et contrôle sont comparables en ce sens qu'ils ne présentent pratiquement aucune différence significative avant l'intervention, ce qui confère de la robustesse aux résultats qui mesurent l'effet de l'intervention. En effet, sur 11 variables testées pour deux types de textes à trois niveaux scolaires, soit 66 tests (11 variables x 2 types de textes x 3 niveaux scolaires), une seule variable en syntaxe distingue les groupes du primaire au prétest dans le texte narratif et une autre variable en ponctuation distingue les groupes de 1<sup>re</sup> secondaire dans le texte descriptif. Rien ne distingue significativement les groupes de 2<sup>e</sup> secondaire.

Par manque d'espace dans ce rapport, les résultats présentés dans cette section pour rendre compte de l'effet de l'intervention se centrent essentiellement sur les différences entre les groupes expérimental et contrôle. Une analyse des différences de performance en lien avec le type de texte (descriptif ou narratif) ainsi que certains résultats significatifs concernant des différences d'évolution du prétest au posttest selon le sexe des élèves, leur degré de contact avec le français ou leur niveau au prétest (fort, moyen, faible) feront l'objet de publications ultérieures. Il en est de même pour des analyses centrées sur les sortes d'erreurs, car pour la majorité des indices, elles ne représentent qu'un faible pourcentage par rapport aux réussites.

### **1.2.1 Ponctuation**

#### **1.2.1.1 Illustration des variables par deux textes contrastés**

Afin de faciliter la compréhension des variables codées en ponctuation, les principales variables sont illustrées ci-dessous à partir de deux textes narratifs d'un même élève, moyen au prétest, ayant beaucoup progressé au posttest dans la délimitation des phrases graphiques.

Texte d'un élève de 1<sup>re</sup> année du secondaire **au prétest** :

Dans son sou-sol il y a des boîtes qu'il n'a jamais ouvert alors un jour il a décidé de fouiller un peu les mystérieuses boîtes il a trouvé plein de chose comme : des petites lampes, des tapis, des vieux journaux, des vieux téléphones etc. Il a longment découvert son sou-sol quand soudain à l'arrière d'une boîte, il a trouvé une petite porte qui faisait la moitié de son corps cette porte se trouvait dans le mur devant lui il tenta de l'ouvrir mais elle était fermée à clé il finit avec la conclusion que c'était qu'une erreur ou une décauration.

Texte du même élève de 1<sup>re</sup> année du secondaire **au posttest** :

À premier coup d'œil Jean ne la trouva pas donc ils longer la côte jusqu'à ce que les arbres deviennent vraiment tombants sur le ruisseau. Ils n'avaient toujours pas trouvé la harpe. Sur le point d'abandonner un vent puissant a fait balancer les branches mais aussi a fait produire un son mélodieux. Ce son a fait comme des milliers de gouttes d'eau dans le ruisseau. Ce phénomène a premièrement inquiété Jean mais, en voyant d'où sa provenait Jean se sentit tout heureux. « C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai ! »

symbole	
	Phrases graphiques bien ponctuées : 2 sur 6 au prétest; 6 sur 6 au posttest
	Signe absent pour délimiter une fin de phrase graphique. La « sous-punctuation » est fréquente en fin de texte, un phénomène d'« emballement » (Béguelin, 2000)
	Virgule correcte pour détacher un groupe devant le sujet
	Virgule absente pour détacher un groupe devant le sujet
	Emploi de la virgule non maîtrisé (absente ou mal placée) dans la coordination de phrases syntaxiques

### 1.2.1.2 Faits saillants de l'analyse des résultats en ponctuation

**Au primaire**, le taux de ponctuation correcte des phrases graphiques (présence de ponctuation forte adéquate par rapport au nombre de phrases graphiques estimées) progresse dans le groupe expérimental pour les deux types de textes, mais l'augmentation n'est pas significative. Dans le groupe contrôle, ce taux demeure stable pour le texte descriptif et

augmente de manière significative pour le texte narratif. Toutefois, pour bien mesurer la réussite de la démarcation des phrases, on se doit de considérer, en plus du taux de ponctuation correcte des phrases graphiques, un autre procédé de démarcation : la virgule de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques (taux calculé par rapport au nombre de phrases graphiques estimées). C'est là que les élèves du groupe expérimental du primaire montrent une évolution supérieure à celle des élèves du groupe contrôle : les élèves du groupe expérimental progressent de manière significative dans les deux types de textes tandis que les progrès moindres des élèves du groupe contrôle ne sont pas significatifs. En faisant davantage usage de la juxtaposition, et ce, correctement, les élèves du groupe expérimental ont ainsi gagné en variété dans la ponctuation des phrases.

En ce qui concerne l'usage de la virgule, deux autres emplois ont été considérés dans l'analyse : 1) devant *mais, car, donc* et 2) pour détacher un groupe de mots déplacé devant le sujet, que ce soit un complément de phrase ou un marqueur de relation. Les taux de réussite par rapport au nombre total de ces structures évoluent nettement en faveur du groupe expérimental pour le texte narratif. En effet, les élèves du groupe expérimental progressent significativement du prétest au posttest dans l'usage correct de ces deux règles alors que les élèves du groupe contrôle ne montrent aucun progrès significatif. Dans le texte descriptif, les deux groupes font des progrès significatifs en ce qui concerne le taux de réussite de la virgule pour des groupes de mots déplacés devant le sujet, mais non pour la virgule devant *mais, car, donc*.

En somme, les élèves du groupe expérimental du primaire utilisent plus de variété que les élèves du groupe contrôle dans la ponctuation correcte de leurs phrases en utilisant la virgule de juxtaposition en plus de la ponctuation forte et ils emploient mieux la virgule à la suite de l'intervention comparativement aux élèves du groupe contrôle dans les textes narratifs pour les deux autres règles analysées.

**En 1<sup>re</sup> secondaire**, le taux de ponctuation correcte des phrases graphiques progresse de manière significative dans le groupe expérimental pour le texte narratif, ce taux demeurant stable pour le texte descriptif. Dans le groupe contrôle, ce taux demeure stable (différences non significatives) pour les deux types de textes. Les taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques augmentent aussi de façon significative dans le groupe expérimental pour les deux types de textes tandis que ces taux sont stables et sans différences significatives dans les textes des élèves du groupe contrôle.

En ce qui concerne l'évolution des groupes pour les deux autres règles d'utilisation de la virgule, les résultats s'avèrent, comme au primaire, en faveur du groupe expérimental. L'amélioration du taux de virgules correctes devant *mais*, *car*, *donc* est significative chez les élèves du groupe expérimental pour le texte narratif, et ce groupe devient significativement meilleur que le groupe contrôle au posttest dans les deux types de textes. Les élèves du groupe contrôle ne présentent aucune évolution significative pour cette règle. De plus, le nombre d'utilisateurs<sup>5</sup> de la structure (coordination par *mais*, *car* ou *donc*) évolue différemment du prétest au posttest selon le groupe : en augmentation dans le groupe expérimental mais en diminution dans le groupe contrôle. Ainsi, au posttest, le nombre d'utilisateurs devient significativement différent (41 % des élèves du groupe expérimental emploient la structure contre 11 % des élèves du groupe contrôle). On a donc un taux de réussite à la hausse dans le groupe expérimental, et ce, pour un plus grand nombre d'utilisateurs de coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car*, *donc*. L'évolution des taux de réussite de la virgule pour des groupes de mots déplacés devant le sujet montre une amélioration significative chez les élèves du groupe expérimental pour les deux types de textes, mais seulement pour le texte narratif chez les élèves du groupe contrôle.

Ainsi, à la suite de l'intervention, les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ponctuent plus adéquatement la démarcation de leurs phrases (ponctuation forte et juxtaposition) et emploient mieux la virgule dans les deux règles visées par rapport au groupe contrôle, dont les résultats révèlent une amélioration significative pour une seule règle dans un seul type de texte.

**En 2<sup>e</sup> secondaire**, les résultats en ponctuation ne montrent pas de différences significatives dans l'évolution d'un groupe en comparaison de l'autre, et les groupes ne se distinguent pas l'un de l'autre au prétest ni au posttest (sauf une fois). Les taux de ponctuation correcte des phrases graphiques augmentent légèrement dans les deux groupes pour les deux types de textes, mais aucune amélioration ne s'avère significative. Les taux de juxtaposition correcte s'accompagnent d'énormes écarts-types si bien que les hausses de taux ou les baisses ne sont pas significatives, mais pour le texte descriptif au posttest, le groupe expérimental est devenu significativement plus faible que le groupe contrôle.

Quant à l'évolution des groupes pour les deux règles d'utilisation de la virgule visées par l'analyse, les résultats ne montrent rien de significatif ; il y a même trop peu d'utilisateurs de

---

<sup>5</sup> Les taux de réussite étant calculés par rapport au nombre d'occurrences dans un texte (c.-à-d. le total des réussites et des erreurs), les taux moyens ne tiennent pas compte des élèves qui n'utilisent pas la structure; c'est pourquoi c'est le nombre d'utilisateurs qui est examiné pour cette variable moins présente dans les textes.

la structure *mais, car, donc* chez les élèves du groupe contrôle pour effectuer des tests statistiques sur l'évolution de ce groupe.

En somme, les résultats chez les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire en ponctuation ne montrent ni effet positif de l'intervention ni effet négatif, bien que les performances des élèves de ce niveau puissent encore s'améliorer même si leurs résultats au prétest sont généralement un peu plus élevés que ceux des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Il est possible qu'à ce niveau scolaire, l'intervention ait été moins bien adaptée aux besoins des élèves. Rappelons toutefois que la prudence est de mise dans l'interprétation de ces résultats, car c'est à ce niveau scolaire qu'ils sont les moins robustes : effectifs de 30 élèves seulement provenant de classes d'un seul enseignant dans chaque groupe, avec une classe contrôle dans un programme enrichi. Ajoutons à cela que les textes au posttest, des instruments de recherche qui ne peuvent pas servir à l'évaluation des élèves dans leur bulletin pour une question d'éthique, ont été produits à un moment proche de l'épreuve d'écriture de fin de cycle du Ministère de l'éducation. Il est possible que ce facteur ait influencé l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture proposée pour la recherche et donc les résultats.

**En conclusion, l'analyse des textes pour la ponctuation et le traitement statistique des résultats confirment notre hypothèse pour le 3<sup>e</sup> cycle primaire et la 1<sup>re</sup> secondaire : l'intervention a eu un effet bénéfique et significatif sur la réussite de la ponctuation chez les élèves du groupe expérimental dans les textes qu'ils écrivent, en comparaison aux élèves du groupe contrôle.** Toutefois, aucun effet n'est observé en 2<sup>e</sup> secondaire : le groupe expérimental ne se distingue pas du groupe contrôle.

## ***1.2.2 Complexité syntaxique***

### **1.2.2.1 Illustration des variables par deux textes contrastés**

Afin de faciliter la compréhension des variables codées pour la complexité syntaxique, les principales variables sont illustrées ci-dessous à partir de deux textes narratifs d'un même élève, faible au prétest (série de phrases graphiques courtes et peu d'autres procédés de complexité) et fort au posttest (phrases complexes variées et groupes du nom élaborés).

Texte d'un élève de 1<sup>re</sup> année du secondaire **au prétest** :

Gorges deçànt les marche, il voit **la poignée de porte** tourner. Il commence à avoir peur. Son cœur bat vite, il cours ce cacher sous son lit. Plusieurs minutes après, Gorges redeçànt dans le sous-sol. Il va voir il est trop curieux... Sa tourne encore il commence a s'inquiété. La porte s'ouvre d'**un coug sec**. Il regarde... personne. Il va pour fermer la porte **et** son frère aparait. C'était juste pour prendre de ses nouvelle. Finalement Gorges s'inquiétait pour rien, **avant que** jack pars il prenne un café ensemble.

Texte du même élève de 1<sup>re</sup> année du secondaire **au posttest** :

Il était une fois, près d'une forêt **une jeune femme** se promenait avec son chien, elle cherchait **la mystérieuse forêt que** tout le monde lui parlait. La forêt n'était pas comme les autre, les feuille étais jaune, verte **et** orange, les arbres étaient des érables, par terre il avait **des trèfles à quatre feuilles et** d'autres à trois **et** il avait un ruisseau. **Quand** elle a trouvé la forêt, **la jeune femme nommée Noémie** entre dedans **et** **la première chose qu'elle remarque**, ses **l'accordéon qui** est placé sur une des roches près du ruisseau.

	prétest	posttest
Nombre de phrases graphiques estimées (bien ponctuées ou non)	12	4
Taux* de <b>phrases subordonnées correctes</b>	8,3 %	75%
Taux* de <b>phrases syntaxiques bien coordonnées</b>	8,3 %	50%
Taux* de <b>groupes de mots coordonnés</b>	0%	50%
Nombre de <b>groupes nominaux avec expansion(s)</b>	2	6
<input type="checkbox"/> Présence d'une subordonnée relative incorrecte au posttest, signe d'une prise de risque dans la construction des phrases ?		

\*taux calculés sur le nombre de phrases graphiques estimées du texte

### 1.2.2.2 Faits saillants de l'analyse des résultats pour la complexité syntaxique

**Au primaire**, l'analyse statistique des trois principaux indices de complexité syntaxique ne montre pas de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Qu'il s'agisse du taux de subordination correcte ou de coordination correcte de phrases syntaxiques sur le nombre de phrases graphique, ou du taux de groupes nominaux avec expansion(s) par rapport à l'ensemble des groupes nominaux du texte, rien ne distingue les groupes au prétest ou au posttest. Qui plus est, aucun des deux groupes ne présente d'évolution significative du prétest au posttest pour ces trois indices. Toutefois, dans les deux groupes d'élèves, la longueur du groupe nominal le plus long du texte augmente

significativement du prétest au posttest. Enfin, une seule variable syntaxique distingue les textes des élèves du groupe expérimental de ceux du groupe contrôle : le taux de coordination de groupes de mots dans le texte narratif. On observe une augmentation de ce taux dans le groupe expérimental qui n'est pas significative, mais qui fait en sorte que ce groupe devient significativement plus fort que le groupe contrôle au posttest. Les élèves du groupe expérimental ont donc davantage recours à la coordination de groupes de mots à la suite de l'intervention que les élèves du groupe contrôle, mais ce qui ressort surtout de l'analyse de la complexité syntaxique au primaire est la quasi-absence d'évolution en écriture dans ce domaine dans les deux groupes.

**En 1<sup>re</sup> secondaire**, l'intervention a eu un impact positif et significatif en écriture chez les élèves groupe expérimental pour plusieurs indices de complexité syntaxique, en comparaison avec les élèves du groupe contrôle, comme le montre le tableau ci-dessous :

<b>Évolution des indices de complexité syntaxique du prétest au posttest à l'avantage du groupe expérimental des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire</b>		
	<b>Groupe expérimental</b>	<b>Groupe contrôle</b>
Taux <sup>1</sup> de phrases syntaxiques par phrase graphique (tous procédés de jonction confondus)	Augmentation significative dans les textes de types descriptif <sup>2</sup> et narratif <sup>2</sup>	Baisse non significative dans le texte descriptif Baisse significative du taux dans le texte narratif
Taux <sup>1</sup> de phrases subordonnées correctes	Augmentation significative dans le texte descriptif <sup>2</sup> Augmentation non significative dans le texte narratif	Aucune évolution significative dans les deux types de textes
Taux <sup>1</sup> de coordination correcte de phrases syntaxiques	Augmentation significative dans le texte descriptif <sup>2</sup> Stabilité dans le texte narratif (aucune évolution significative)	Baisse non significative dans le texte descriptif Baisse significative dans le texte narratif
1-Taux calculés par rapport au nombre de phrases graphiques estimées dans un texte.	2- De plus, au posttest, le groupe expérimental affiche des performances qui sont devenues significativement supérieures à celles du groupe contrôle.	

De plus, comme dans la section sur la ponctuation, l'utilisation de la virgule pour juxtaposer correctement des phrases syntaxiques constitue aussi un moyen de jonction à la hausse dans

le groupe expérimental pour les deux types de textes. On constate ainsi qu'en 1<sup>re</sup> secondaire, l'intervention a eu un effet positif chez les élèves en écriture pour tout ce qui concerne l'emploi de divers procédés de jonction de phrases syntaxiques (subordination, coordination ou juxtaposition), un effet qui se manifeste surtout dans le texte descriptif.

En ce qui concerne les indices pour le groupe nominal et la coordination de groupes syntaxiques, on ne constate aucune évolution significative chez les élèves du groupe expérimental (ni hausse ni baisse) dans les deux types de textes, mais le groupe contrôle affiche un taux de groupes nominaux avec expansion(s) significativement plus élevé au posttest dans un type de texte, le descriptif (aucune évolution dans le texte narratif), ainsi qu'une augmentation significative de la coordination de groupes de mots dans l'autre type de texte, le narratif (stabilité dans le texte descriptif). Quant à la longueur du groupe nominal le plus long du texte, les groupes expérimental et contrôle demeurent stables dans les deux types de textes, sans différences significatives.

Les résultats en 1<sup>re</sup> secondaire pour la complexité syntaxique montrent que les élèves du groupe expérimental, après l'intervention, ont produit des phrases significativement plus complexes en utilisant tous les procédés de jonction de phrases, mais sans développer la complexité du groupe nominal.

**En 2<sup>e</sup> secondaire**, un seul indice distingue significativement les groupes expérimental et contrôle en ce qui concerne l'utilisation de procédés de jonction de phrases syntaxiques : le taux de coordination correcte de phrases syntaxiques dans le texte descriptif seulement. Si les progrès du groupe expérimental ne s'avèrent pas significatifs en eux-mêmes, ils rendent toutefois ce groupe significativement plus fort que le groupe contrôle au posttest dans ce type de texte.

Pour le taux de coordination de groupes syntaxiques, l'évolution du prétest au posttest montre une baisse significative de cette structure chez les élèves du groupe expérimental dans le texte descriptif ainsi qu'une baisse significative chez les élèves du groupe contrôle dans le texte narratif. Quant aux deux variables touchant la complexité du groupe nominal, on ne constate aucune évolution significative dans les groupes expérimental ou contrôle dans le taux de groupes nominaux avec expansion(s), peu importe le type de texte. Toutefois, dans le texte descriptif, la longueur du groupe nominal le plus long du texte a augmenté dans le groupe contrôle de manière non significative, mais la hausse est suffisante pour que ce groupe devienne significativement plus fort que le groupe expérimental au posttest.

Ainsi, les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire ont relativement peu évolué du prétest au posttest dans les indices de complexité syntaxique analysés, qu'il s'agisse du groupe expérimental ou contrôle. Lorsqu'il y a évolution, chaque groupe le fait pour des indices différents, si bien qu'il est difficile d'y voir un effet de l'intervention (ni positif ni négatif). Rappelons que ces groupes de 2<sup>e</sup> secondaire ne fournissent pas la robustesse souhaitée pour des résultats solides.

**En conclusion, l'analyse des textes pour la complexité syntaxique et le traitement statistique des résultats montrent que les groupes expérimental et contrôle du primaire se distinguent très peu l'un de l'autre. Il en est de même chez les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire. L'intervention, pour les élèves de ces deux niveaux scolaires, n'a pas eu un impact important sur la complexité des phrases en écriture, mais n'a pas nui non plus. Les dispositifs développés peuvent donc être considérés comme une offre aux enseignants pour varier les activités de syntaxe à ces niveaux.**

**En 1<sup>re</sup> secondaire, niveau pour lequel nos résultats ont le plus de robustesse, l'intervention a eu un effet bénéfique et significatif dans les deux types de textes chez les élèves du groupe expérimental en comparaison avec ceux du groupe contrôle en ce qui concerne la complexité des phrases qu'ils écrivent : ils utilisent davantage (et correctement) la subordination, la coordination et la juxtaposition de phrases syntaxiques par phrase graphique.**

### **1.3 Résultats des entrevues avec les enseignantes et enseignants participants et les conseillères pédagogiques (objectif 3)**

Une entrevue collective à la fin de l'année d'expérimentation a été menée dans les trois milieux de recherche. Les questions ont principalement porté sur l'accompagnement reçu et les apprentissages réalisés par les enseignantes et enseignants participants du groupe expérimental (voir questionnaire, annexe 3.4). L'analyse thématique des verbatim (Giguère *et al.*, 2018; 2020) a montré que les enseignants ont apprécié le triple accompagnement offert, soit les rencontres collectives mensuelles pour échanger sur les pratiques et apprendre à mener les activités, le matériel offert par l'équipe de recherche (cartons, cahiers, guide de l'enseignant, capsules, activités pour le tableau numérique interactif) de même que les observations suivies de rétroactions en classe, perçues comme plus personnalisées bien qu'inhabituelles et stressantes. Les enseignantes et enseignants participants tout comme les conseillères pédagogiques ont assuré que les trois modalités étaient nécessaires et

indissociables. Ils ont également souligné l'importance de la durée de l'accompagnement, nécessaire pour sentir une aisance dans la conduite d'activités qui demandaient un changement de posture, par exemple lorsqu'il s'agit de faire avancer une discussion métalinguistique en grand groupe, sans bonne réponse prévue à l'avance, tout en étant à l'écoute des conceptions et des raisonnements émanant des élèves.

## 2. CONCLUSION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS

Dans cette recherche, trois dispositifs didactiques ont été développés pour enseigner la syntaxe et la ponctuation, et deux séquences de 20 activités les mettant en œuvre ont été conçues, l'une pour le 3<sup>e</sup> cycle du primaire, l'autre pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (objectif 1). Au cœur de ces dispositifs, les discussions métalinguistiques sollicitent un grand nombre de connaissances grammaticales chez les élèves, ainsi que l'usage d'un métalangage précis qui devient pertinent pour les besoins de la discussion.

Nos résultats en lien avec l'objectif 1 confirment l'avantage de la recherche collaborative dans la conception de dispositifs didactiques innovants. En effet, le fossé qui sépare les principes didactiques basés sur la recherche des dispositifs et des activités à réaliser en classe réussit à être comblé grâce à une étroite collaboration avec les enseignantes et enseignants et les conseillères et conseillers pédagogiques, une collaboration essentielle pour ajuster les dispositifs et les rendre acceptables et utilisables dans le milieu scolaire, au-delà d'une simple visée applicationniste.

L'effet de la séquence chez les élèves en écriture par rapport à un groupe contrôle (objectif 2) nécessite d'être nuancé selon le niveau scolaire. Au 3<sup>e</sup> cycle primaire, les élèves du groupe expérimental maîtrisent significativement mieux la ponctuation dans les textes qu'ils écrivent par rapport aux élèves du groupe contrôle, possiblement parce que les règles de ponctuation sont relativement stables et normées. La complexité syntaxique se déploie en un grand nombre de structures donc de possibilités, si bien qu'une évolution significative en quelques mois semble plus difficile à déceler à cet âge. En 1<sup>re</sup> secondaire, les résultats s'avèrent significatifs et en faveur du groupe expérimental tant pour la ponctuation que pour la complexité syntaxique en termes de coordination et de subordination. Ceci signifie que les élèves de ce niveau délaissent ce qu'on appelle souvent la stratégie des phrases simples<sup>6</sup> quand ils écrivent, une stratégie parfois encouragée par les enseignants afin d'éviter des

---

<sup>6</sup> Voir l'exemple du texte d'un élève au prétest à la section 1.2.2.1.

erreurs. Au contraire, dans cette recherche, on encourageait les élèves à écrire des phrases complexes, à prendre ce risque. En 2<sup>e</sup> secondaire, les résultats ne montrent pas d'effet particulier chez les élèves du groupe expérimental en comparaison à ceux du groupe contrôle, mais ces résultats s'avèrent aussi les moins robustes (effet enseignant non neutralisé, chaque groupe étant issu d'un seul enseignant). Enfin, il est important de souligner que l'intervention n'a produit aucun effet négatif dans le groupe expérimental. En somme, les dispositifs développés peuvent fournir aux enseignantes et enseignants des moyens d'intervention en syntaxe et en ponctuation intéressants et stimulants pour les élèves, pour des progrès en écriture qui sont significatifs dans les niveaux scolaires pour lesquels nos données sont les plus robustes.

Enfin, une triple modalité d'accompagnement a été offerte aux enseignants des classes expérimentales du projet (objectif 3), soit des rencontres collectives mensuelles hors classe, des observations en classe suivies d'échanges sur la conduite des activités, ainsi que du matériel de soutien fourni et ajusté par l'équipe de recherche. L'analyse des entretiens avec les conseillères pédagogiques et les enseignantes et enseignants participants montre les bénéfices qu'ils en retirent quant à leur cheminement professionnel. Ceci remet en question le type de formation ou d'accompagnement offert habituellement de manière ponctuelle pour obtenir des transformations durables et une implantation réussie de nouvelles pratiques en classe qui exigent souvent l'adoption d'une nouvelle posture par les enseignants.

### 3. CONTRIBUTIONS EN TERMES D'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

Au plan des connaissances didactiques, notre recherche montre qu'il est possible, dès le 3<sup>e</sup> cycle du primaire, d'intervenir en syntaxe-ponctuation et de développer la curiosité et les connaissances des élèves sur ces aspects importants de la langue écrite. La recherche valide également la formule de conception des dispositifs innovants en apportant une preuve supplémentaire du potentiel que présentent les activités grammaticales fondées sur la réflexion métalinguistique telle que mise en œuvre dans l'interaction enseignant-élèves à partir d'une situation problème.

Au plan de l'ingénierie didactique, la recherche valide les dispositifs expérimentés, étant donné l'évolution positive et significative des élèves des classes expérimentales en écriture comparativement aux classes contrôle (pour le respect des normes de ponctuation au primaire et 1<sup>re</sup> secondaire et pour la maturité syntaxique en 1<sup>re</sup> secondaire).

La recherche valide également la formule d'accompagnement des enseignants. En ce qui concerne les théories du développement professionnel, elle conforte le choix des approches contextualisées, qui allient étroitement la pratique et une réflexion sur la pratique alimentée par des connaissances dans la discipline concernée et des rétroactions constructives.

En ce qui concerne les connaissances sur le développement des compétences en écriture, la recherche a révélé de grandes différences entre les deux genres de textes (narratif vs descriptif) pour la réussite de la ponctuation et l'utilisation de la syntaxe. Il apparaît donc nécessaire d'en tenir compte dans les recherches en écriture, nécessaire aussi de décrire avec plus de précision l'emploi de la syntaxe dans les divers genres de textes, afin de mieux comprendre la progression des élèves au cours de la scolarité. Des connaissances en ce sens jouent un rôle important dans l'élaboration des programmes d'études et la détermination de leurs objectifs, ainsi que dans l'évaluation des apprentissages.

## **PARTIE E : PISTES DE RECHERCHE**

Nous avons développé et expérimenté une séquence didactique comprenant trois dispositifs, c'est-à-dire un ensemble d'activités organisées de manière cohérente dans le but de rehausser les compétences des élèves en syntaxe et ponctuation. Malgré les résultats positifs qui en découlent, on ne peut savoir si l'un ou l'autre de ces dispositifs est plus efficace que les autres, s'ils sont tous trois requis pour être efficaces ou, encore, si les mettre en œuvre d'une autre manière pourrait en augmenter l'efficacité. Il en découle des pistes de recherches comme tester à nouveau cette séquence ou la comparer à d'autres formes d'interventions.

En raison d'une limite de la recherche liée à la robustesse inégale des données selon le niveau scolaire, il serait très utile d'aller plus loin afin de vérifier ce qu'il en est de la maturité syntaxique au primaire ou de la possibilité de progrès en 2<sup>e</sup> secondaire. Il faut donc plus de recherches sur ces dispositifs selon le niveau scolaire avec des effectifs plus grands, compte tenu de la grande variation de la syntaxe dans les textes.

L'absence d'évolution significative dans la complexité du GN dans le groupe expérimental a contredit nos attentes. Cela appellerait des recherches du côté linguistique en syntaxe. Par exemple, on peut se demander si des exercices de combinaison de phrases pourraient stimuler davantage les constructions élaborées du GN, ou la subordination. Une autre piste à explorer

consiste à déterminer l'influence potentielle d'une variable sur une autre, par exemple : un accroissement du taux de subordination influence-t-il à la baisse le degré d'élaboration du GN ?

De plus, nos observations directes en classe, lors des activités de combinaison de phrases, nous laissent croire que cette activité pourrait mener à une meilleure compréhension des phrases complexes chez les élèves du primaire. L'effet de ce dispositif sur la compréhension en lecture serait à explorer.

À l'instar d'autres chercheurs, nous avons déploré le manque d'études descriptives d'envergure portant sur la syntaxe des élèves au cours de la scolarité, notamment dans le passage du primaire au secondaire. Pensées dans l'optique de la maturité syntaxique, de telles études seraient précieuses pour orienter les programmes. Toutefois, la piste de recherche la plus importante à nos yeux réside dans l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage favorisant le développement des compétences écrites chez *tous* les élèves au moyen de recherches collaboratives et quasi expérimentales.

## **PARTIE F : RÉFÉRENCES<sup>7</sup>**

- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- 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* (179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. [Rapport de recherche]. Ministère de l'éducation (MELS).
- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017) [Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans](#), *Lidil*, 55 [en ligne].
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). [Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes](#), *Repères*, 35, 185-208. [en ligne]
- Cèbe S. et Goigoux R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21-36.

---

<sup>7</sup> Voir la bibliographie complète à l'annexe 8.

- Chartrand, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois, dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (257-288). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cogis, D., Fisher, C., Nadeau, M. (2015). [Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage](#). *Glottopol*, 26, 69-91. [en ligne]
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). [Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the united states and abroad](#). Washington, DC : National Staff Development Council. [en ligne]
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). [Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon](#). Québec : Institut de la statistique du Québec. [en ligne]
- 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, 169-191. [en ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/742>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2017). [Survivre au prédicat : le cas du Québec](#), *Pratiques*, 175-176, 1-18. [En ligne]
- Fontich, X. et Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e édition). New York: Teachers College Press.
- Gauvin, I., (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2020). L'accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : regards de conseillères pédagogiques. *Revue de didactique des langues et cultures*.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique*. Londres : Éditions ISTE.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). [Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves](#). [Conférence de clôture du 9<sup>ème</sup> colloque international de recherche en éducation et formation (REF)]. Nantes. [en ligne]
- Graham, S. et Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019 -sous presse en 2020). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60.
- Lefrançois, P., Anctil, D. et Montesinot-Gelet, I. (2014). [Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature jeunesse](#). Rapport de recherche FRQSC [en ligne].

- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). [Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique, Étude 9.](#) Montréal : Office québécois de la langue française. [en ligne]
- Limpo, T. et Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 328-341.
- MELS, Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, (2012). [Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010.](#) [Rapport d'évaluation en ligne]
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). [Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte.](#) [Rapport de recherche, en ligne].
- 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. [en ligne]
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M., Fisher, C. et Cogis, D. (2014). Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire, dans : C. Gomila et D. Ulma (dir.). *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (175-191). Paris : l'Harmattan.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Arseneau, R. (à paraître). Operationalizing the notion of 'sentence' in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.
- O'Hare, F. (1973). [Sentence-combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction](#) (15). [Rapport de recherche NCTE en ligne].
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, (29), 82-94.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 187. 115-125.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire.* Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M. et Giguère, M.-H. (2018). [La combinaison de phrases: un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique.](#) *Correspondance*, 23(5). [en ligne]
- Richard, M. (2017). [Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances.](#) [Rapport de recherche en ligne]. Québec.
- Saddler, B., Behforooz, B. et Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.

## PARTIE G – LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Description du projet dans la demande de subvention (2016)

Annexe 2 : Documentation sur les activités expérimentées

- 2.1. Diaporama – Congrès professionnels
- 2.2. Document du participant – Congrès professionnels
- 2.3. Liste des publications
- 2.4. Procédés de combinaison de phrases

Annexe 3 : Instruments de collectes de données

- 3.1. Consignes d'écriture de textes
- 3.2. Questionnaire sur la langue parlée à la maison
- 3.3. Guide d'entretien et questionnaire aux CP

Annexe 4 : Documentation sur l'éthique de la recherche

- 4.1. Certificats éthiques
- 4.2. Formulaires de consentements pour la recherche
- 4.3. Formulaires de consentements pour les tournages

Annexe 5 : Description de l'échantillon analysé

Annexe 6 : Grille de codage simplifiée

Annexe 7 : Présentation des résultats principaux illustrés par les graphiques

Annexe 8 : Bibliographie