

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse

Chercheur principal

Pascale Lefrançois, U. de Montréal

Co-chercheur(s)

Dominic Anctil, U. de Montréal
Isabelle Montesinos-Gelet, U. de Montréal

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Darrin Bould, Commission scolaire Marie-Victorin
France Le Petitcorps, Commission scolaire Marie-Victorin

Partenaire du milieu

Commission scolaire Marie-Victorin

Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Montréal

Numéro du projet de recherche

2011-ER-144254

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Table des matières

A. Contexte de la recherche.....	1
1. Problématique	1
2. Objectifs	4
B. Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications des travaux	5
1. Auditoire visé par nos travaux.....	5
2. Balises pour interpréter les résultats	5
3. Retombées et pistes de solution pour la formation continue des enseignants ..	6
4. Retombées et pistes de solution pour l'enseignement du français au primaire .	7
C. Méthodologie.....	9
D. Résultats	10
1. Principaux résultats obtenus pour l'objectif 1	10
2. Principaux résultats obtenus pour l'objectif 2	12
3. Conclusions	16
4. Contribution de nos travaux à l'avancement des connaissances	16
E. Pistes de recherche	17
1. Analyses secondaires	17
2. Recherches à venir	17
F. Références et bibliographie	18

A. Contexte de la recherche

1. Problématique

La compétence à écrire inclut, notamment, une importante composante linguistique (groupe DIEPE, 1995), qui fait elle-même appel à plusieurs dimensions : l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe et la ponctuation, le lexique et la pragmatique (Riegel, Pellat et Rioul, 2004). La description de la langue enseignée actuellement au Québec accorde une place plus importante qu'auparavant aux dimensions syntaxiques, notamment au fonctionnement de la phrase, influencée en cela par les recherches en linguistique (Desnoyers, 2001). Selon Nadeau et Fisher (2006), trois des grammaires scolaires destinées au secondaire parmi les plus utilisées au Québec consacrent entre 45 et 69% de leur contenu à la syntaxe ; cette proportion est moins élevée dans les manuels destinés au primaire. Toutefois, la nouvelle *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) consacre à la syntaxe 26% de ses pages sur la compétence à écrire, ce qui en fait la section la plus importante parmi les six que comporte le document.

Malgré cette importance accrue de la syntaxe dans les programmes et le matériel didactique, peu de données sont disponibles pour décrire les connaissances en syntaxe des élèves, plus particulièrement au primaire. Une des rares recherches récentes à s'être penchées sur la maîtrise de la langue des élèves québécois de fin de 6^e année du primaire (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008) a montré 1) que la syntaxe est la section la moins bien réussie dans un questionnaire à choix multiple évaluant les connaissances en orthographe lexicale, en orthographe grammaticale, en syntaxe et en lexique et 2) que les erreurs de syntaxe et de ponctuation constituent 30% des erreurs en production écrite. Ainsi, en dépit de

l'importance que lui accordent les nouveaux programmes, dont l'effet sur l'apprentissage des élèves n'a pas encore été mesuré, la syntaxe est un aspect de la langue qui pose problème aux élèves du primaire, notamment en écriture.

Au cœur de la syntaxe se situe la notion de phrase. Or, dans les descriptions grammaticales actuelles, il existe plusieurs « phrases » (Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Riegel *et al.*, 2004): la phrase syntaxique, qui est constituée d'un sujet, d'un prédicat et, facultativement, d'un ou de plusieurs compléments de phrase ; la phrase de base, phrase syntaxique modèle dont les constituants sont placés dans l'ordre canonique (sujet, verbe, complément(s) du verbe, attribut, complément(s) de phrase); la phrase syntaxique subordonnée, une phrase syntaxique qui dépend d'une autre et y joue presque toujours une fonction grammaticale; la phrase syntaxique autonome, phrase syntaxique qui ne dépend d'aucune autre et n'a pas de fonction grammaticale ; la phrase graphique, qui est comprise entre une majuscule et un signe de ponctuation forte. Dorénavant, quand nous parlerons de *la notion de phrase*, c'est à l'ensemble de ces définitions et à leurs relations que nous ferons référence.

De ce grand nombre de « phrases » dans les grammaires de référence découlent, dans les grammaires scolaires, un amalgame entre critères sémantiques, syntaxiques et graphiques dans les définitions de phrase, ainsi que des divergences terminologiques et conceptuelles. On peut dès lors se demander, d'une part, comment les enseignants du primaire conçoivent et présentent cet objet complexe qu'est la notion de phrase à leurs élèves et, d'autre part, quelle est la conception de la phrase qui en résulte chez ces élèves. Peu de recherches ont été menées à ce sujet, du moins en français.

En contexte québécois, Tremblay (2007) a observé, chez des enseignants du 3^e cycle du primaire, que la notion de phrase de base était souvent mal comprise. Plusieurs des répondants interrogés confondent le verbe et le groupe verbal, ne connaissent pas la fonction de prédicat, ont du mal à différencier les compléments du verbe des compléments de phrase et utilisent encore le terme de « complément circonstanciel » pour décrire un des constituants de la phrase.

Du côté des élèves, mais en France, cette fois, Darras et Cauterman (1997) ont montré que les élèves de 6^e année disposent de peu de critères pour justifier si les énoncés qu'on leur propose constituent des phrases. Leurs critères sont essentiellement sémantiques, parfois stylistiques ou prosodiques : pour eux, une phrase devrait vouloir dire quelque chose, être un énoncé complet, ne pas « avoir trop » (de quelque chose), dire quelque chose (par opposition à poser une question ou à donner un ordre). Qui plus est, à partir des mêmes énoncés, Boutet (1986) avait observé que les jugements d'acceptabilité que portent les élèves de 6 à 11 ans ne sont pas différents selon l'âge des sujets – autrement dit, que la conscience syntaxique n'évoluerait pas durant la scolarité primaire. On peut se demander si ce constat, pour le moins préoccupant, est demeuré actuel.

Ainsi, malgré son importance dans la description actuelle de la langue, la notion de phrase reste difficile à enseigner, d'une part, et à construire par les apprenants, d'autre part. Ce pourrait être cette difficulté à aborder la phrase qui expliquerait le peu de moyens qu'ont les élèves pour améliorer leurs productions écrites sur le plan syntaxique et, de ce fait, leurs erreurs syntaxiques.

Par ailleurs, les didacticiens sont nombreux à souligner l'importance d'intégrer l'enseignement de la langue à des pratiques authentiques de lecture et d'écriture

(Olness, 2005 ; Pressley, 2006). Aussi l'enseignement / apprentissage de la notion de phrase gagnerait-il à dépasser les pratiques déconnectées de la réalité de la langue et à s'appuyer sur l'analyse d'ouvrages de littérature de jeunesse, qui fournissent à la fois un contexte extrêmement riche pour l'observation de phrases réelles, qui peuvent correspondre ou non aux modèles théoriques (Adam, 2010), et un pont naturel vers la production de textes par les élèves. La mobilisation d'œuvres de jeunesse, de fiction ou documentaires, pour travailler la syntaxe permet, comme le recommande Doquet-Lacoste (2004), d'éviter le cloisonnement trop fréquemment observé entre syntaxe et énonciation. En effet, les phrases servent fondamentalement à dire quelque chose, c'est-à-dire que leur fonction principale est d'énoncer. Or, un travail syntaxique centré exclusivement sur la norme grammaticale ne permet pas d'outiller les élèves quant à leur habileté à énoncer clairement leurs idées, alors que l'observation réfléchie des moyens mobilisés pour ce faire par les auteurs à travers des phrases variées les soutient considérablement (Olness, 2005).

2. Objectifs

Notre recherche s'est donné deux objectifs, sur deux années scolaires :

- 1) décrire l'évolution des pratiques d'enseignement et de la conception de la notion de phrase chez des enseignants du primaire bénéficiant d'une formation continue en syntaxe mobilisant les ressources de la littérature de jeunesse pour travailler tant les normes syntaxiques que l'énonciation;
- 2) décrire l'évolution du rapport à l'écrit, de la conception de la notion de phrase et des aspects syntaxiques de la compétence à écrire chez leurs élèves, en lien avec les pratiques enseignantes.

B. Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications des travaux

1. Auditoire visé par nos travaux

Nos travaux apporteront des résultats qui devraient être utiles à deux types d'auditoire : les personnes responsables de mettre en place la formation continue destinée au personnel scolaire ; les enseignants du primaire.

2. Balises pour interpréter les résultats

Pour bien interpréter la portée des résultats de notre étude, il convient de souligner d'entrée de jeu qu'il s'agit d'une recherche collaborative. Dans ce type de recherche, qui postule que les chercheurs et les enseignants construisent ensemble un objet de connaissance, la finalité de la recherche, soit l'apprentissage des élèves, passe par l'agir de l'enseignant, agir qui n'est pas contrôlé par le chercheur (Desgagnés, 1997). Dans notre étude, les apprentissages des élèves sur la notion de phrase et dans les aspects syntaxiques de la production écrite passent donc par les pratiques réelles des enseignants, pratiques qui n'ont pas été contrôlées par l'équipe de recherche. Ce qui a été contrôlé et documenté exhaustivement, c'est le dispositif de formation offert aux enseignants (annexes 7, 8 et 9).

Ainsi, les résultats de notre premier objectif, c'est-à-dire la description des effets de la formation offerte sur les enseignants, auront pour les décideurs une portée réelle et leur permettront de juger s'il est pertinent de mettre en place une telle formation, considérant les effets qu'elle a eus sur les enseignants. Parmi ces effets, soulignons que ceux sur les pratiques d'enseignement de la notion de phrase restent documentés, comme on le verra plus loin, par des déclarations des enseignants et par des observations directes somme toute peu fréquentes, ce qui

comporte des limites évidentes. Ces limites contribuent surtout à réduire la portée des résultats du second objectif, c'est-à-dire la description des effets du dispositif de formation et des pratiques enseignantes qui en découlent sur les apprentissages des élèves : comme les pratiques réelles n'ont, rappelons-le, pas été contrôlées par l'équipe de recherche, comme leur description n'est pas exhaustive et qu'elle est en grande partie basée sur la description qu'en font les enseignants eux-mêmes, avec toutes les limites méthodologiques que cela comporte, il sera impossible d'affirmer avec certitude que tel type de pratique enseignante a tel effet chez les élèves.

Les observations réalisées chez les élèves ne seront cependant pas dénuées de pertinence car, plus qu'un « effet secondaire » du dispositif expérimenté, les apprentissages des élèves restent la visée ultime de la recherche collaborative. Mener ce type de recherche, c'est postuler l'expertise de l'enseignant dans ses choix didactiques et pédagogiques et, partant, supposer que ce n'est pas une approche ou une méthode *en tant que telle* qui est plus efficace qu'une autre pour favoriser les apprentissages des élèves, mais plutôt le choix d'une approche en fonction du contexte, ce qui caractérise la pratique experte, qui est le plus susceptible d'avoir les effets escomptés. En d'autres termes, si les apprentissages des élèves ont progressé au terme du projet, ce n'est pas en raison d'une pratique en particulier, mais plutôt en raison de l'expertise accrue des enseignants en matière d'enseignement de la notion de phrase.

3. Retombées et pistes de solution pour la formation continue des enseignants

Pour que les connaissances des enseignants évoluent et pour que des changements se produisent dans les pratiques d'enseignement, du moins en ce qui concerne la notion de phrase et son enseignement à l'aide de la littérature de jeunesse, une

période de deux ans a été nécessaire. Outre un nombre élevé de journées de formation proprement dites, il a fallu mettre en place des moyens pour faire en sorte que les enseignants expérimentent de nouvelles pratiques entre les journées. Si l'on veut observer un effet à la formation continue, il faut planifier celle-ci judicieusement en termes de temps : l'étaler sur une longue période et favoriser des allers-retours entre les moments de formation et les périodes propices à la transposition dans la pratique.

Le dispositif de formation élaboré dans cette recherche peut être considéré comme un succès, vu les résultats observés chez les enseignants et les élèves. Mais ce n'est certainement pas une « recette » à appliquer uniformément dans tous les contextes. Le succès du dispositif vient probablement du fait qu'il a été construit sur mesure par et pour les acteurs en place. Il est permis de croire que ce dispositif constituerait un point de départ pertinent pour des formateurs d'enseignants, mais ceux-ci devraient demeurer conscients de la nécessité de constamment s'ajuster aux besoins de leur auditoire.

4. Retombées et pistes de solution pour l'enseignement du français au primaire

Les enseignants qui se sont engagés dans un processus de développement d'une expertise sur un objet de connaissance précis, comme l'enseignement de la notion de phrase à l'aide de la littérature de jeunesse, ont vu leurs connaissances progresser, leurs pratiques d'enseignement évoluer et leurs élèves s'améliorer également dans leurs connaissances de cet objet de langue et dans l'utilisation de ces connaissances en production écrite. Il est donc bénéfique, autant pour les élèves que pour les enseignants, que ces derniers s'investissent dans une démarche de formation continue sur un objet précis.

Là non plus, il n'existe pas de « recette » ou de pratique uniformément gagnante pour faire progresser les élèves. C'est grâce à son expertise accrue que l'enseignant est capable d'intervenir de manière appropriée auprès de ses élèves, d'adopter une pratique réputée porteuse et de l'adapter aux besoins de sa classe.

Enfin, cette recherche montre qu'il est possible d'enseigner la syntaxe à tous les cycles du primaire, même en 1^{re} année du 1^{er} cycle, quand les pratiques sont adaptées aux élèves. Elle montre également que d'appuyer l'enseignement de la langue sur des textes authentiques, comme les livres de littérature de jeunesse, est à la fois un gage de motivation chez les élèves et un moyen de les faire progresser en matière de connaissances grammaticales et de compétence à écrire.

C. Méthodologie

Dix-neuf enseignants issus de quatre écoles primaires de la commission scolaire Marie-Victorin (15 en 2011-12, 14 en 2012-13, dont 10 suivis les deux années, à raison de cinq par cycle) ainsi que leurs élèves (494, dont 273 en 2011-12, 265 en 2012-13 et 44 les deux années) ont participé à la recherche.

Les enseignants ont participé à sept journées de formation par an entre septembre et mai ; ces journées ont été conçues et animées conjointement par les chercheurs universitaires et les conseillers pédagogiques partenaires. Elles visaient la présentation aux enseignants de concepts grammaticaux, de principes de didactique de l'écriture et d'œuvres de littérature de jeunesse, ainsi que le partage de bonnes pratiques.

Des données ont été recueillies chez les enseignants à l'aide de trois instruments : une entrevue sur la phrase administrée trois fois chaque année (annexe 2) ; un entretien de suivi téléphonique toutes les quatre semaines visant à recenser les concepts syntaxiques travaillés et à décrire une activité syntaxique sur la phrase réalisée en classe (annexe 3) ; des observations directes en classe lors d'une activité sur la phrase avec prise de photos, deux fois par an.

Chez les élèves, les données ont été recueillies à l'aide de trois instruments : un questionnaire sur le rapport à l'écrit des élèves selon ces derniers et leurs enseignants, administré au début et à la fin de chaque année (annexe 4) ; une entrevue sur la phrase administrée au début et à la fin de chaque année (annexe 5) ; une production écrite administrée trois fois chaque année, analysée pour ses aspects syntaxiques (annexe 6).

D. Résultats

1. Principaux résultats obtenus pour l'objectif 1

Vu la nature collaborative de la recherche, un de ses principaux résultats est le dispositif de formation élaboré pour que chercheurs et enseignants construisent ensemble l'objet de connaissance. Au départ, les chercheurs avaient une certaine idée des contenus qu'ils souhaitaient aborder dans les journées de formation et de la manière dont ils souhaitaient les aborder. Toutefois, la planification fine des journées (voir annexe 7) s'est faite au fur et à mesure que le projet avançait, pour s'ajuster à ce qui avait été vécu à la journée précédente, aux données recueillies chez les enseignants et les élèves et aux rétroactions informelles que les conseillers pédagogiques de l'équipe avaient eues avec les enseignants entre les journées.

En guise d'exemple, mentionnons qu'en début de projet, les chercheurs parlaient aux enseignants d'*activités syntaxiques sur la phrase*. Or c'est après les premiers entretiens de suivi téléphonique que les chercheurs se sont rendu compte qu'ils ne partageaient pas avec les enseignants la même compréhension de ce concept central du projet, constat qu'ils n'avaient pas anticipé. Ils ont donc, à la quatrième journée de formation, pris le temps de définir explicitement cette notion et de s'assurer que les enseignants en avaient la même interprétation qu'eux au terme de la journée (voir annexe 8).

Les journées de formation ont suscité un engagement certain chez les enseignants (voir quelques photos prises lors d'une de ces journées à l'annexe 9). D'abord déstabilisés (après la première journée, ne sachant plus ce qu'était une phrase, les enseignants ont dit à la blague ne vouloir faire que des mathématiques jusqu'à la formation suivante !), les enseignants ont graduellement pris de l'assurance, aussi

bien en matière de connaissances grammaticales qu'en ce qui concerne l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. Ils ont surtout développé une plus grande tolérance à l'ambiguïté, qui s'avère essentielle quand on expose ses élèves à la langue authentique et qu'on utilise les outils encore imparfaits que sont les modèles grammaticaux actuels.

Le dispositif de formation a clairement eu un effet chez les enseignants, tant sur leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase que sur leur conception de cette notion. La documentation de l'évolution des pratiques, qui s'est faite par des entretiens individuels et des cueillettes de photos en classe, a généré une quantité impressionnante de données qu'il serait impossible de résumer ici. Soulignons néanmoins, d'une part, que les enseignants ont déclaré enseigner ou solliciter régulièrement des concepts syntaxiques dans leur enseignement et, d'autre part, que lorsqu'ils ont été observés, la plupart d'entre eux ont utilisé la littérature de jeunesse pour travailler la syntaxe. Les pratiques qu'ils ont développées, notamment leur usage de la littérature de jeunesse, se sont enrichies au fil du temps, révélant une plus grande densité de notions et un étayage plus soutenu auprès des élèves en fin de projet (voir exemples à l'annexe 10). Initialement, ils étaient nombreux à reprendre les albums et les activités présentés lors des formations, alors que progressivement, plusieurs se sont mis à créer des activités avec des albums de leur choix, témoignant ainsi d'une autonomie grandissante.

Entre le début et la fin du projet, les scores des enseignants à l'entrevue sur la phrase se sont améliorés significativement¹, aussi bien chez ceux qui ont participé au projet une seule année que pour ceux qui y sont restés deux ans (voir annexe

¹ Dans tout ce qui suit, on considérera comme significatif un résultat à un test statistique dont la marge d'erreur est de 5% ($p < 0,05$).

11, tableau 1 et figure 1). Plus précisément, on observe une différence significative entre le score obtenu au début et à la fin du projet pour la tâche qui consistait à dire si un énoncé était ou non une phrase, pour la tâche qui demandait de repérer une erreur syntaxique dans une phrase d'élève, ainsi que pour la tâche qui demandait de corriger cette erreur. L'augmentation du score global des enseignants est surtout attribuable à un meilleur résultat à la tâche qui consistait à justifier pourquoi l'énoncé était ou non une phrase.

Pour les enseignants qui ont participé au projet pendant deux ans, c'est la différence entre le score global au début du projet (temps 1) et ce même score à la fin du projet (temps 5 et 6) qui est significative. Cela veut dire que, pour ces enseignants, les deux années du projet ont été nécessaires pour qu'un véritable effet sur leurs connaissances sur la phrase se fasse sentir.

2. Principaux résultats obtenus pour l'objectif 2

La recherche collaborative ayant pour ultime visée l'apprentissage des élèves, il importe d'évaluer l'effet du dispositif de formation des enseignants sur les variables évaluées chez l'ensemble des élèves, soit le rapport à l'écrit, la conception de la notion de phrase et les aspects syntaxiques de la production écrite.

Le rapport à l'écrit des élèves, qui inclut le point de vue de ces derniers ainsi que celui de leurs enseignants, n'est pas différent d'un niveau scolaire à l'autre ni d'un temps de mesure à l'autre (annexe 11, tableau 2). Que le rapport à l'écrit ne se dégrade pas entre le début et la fin de l'année scolaire et qu'il reste constant de la 1^{re} à la 6^e année du primaire est en soi un résultat très encourageant, puisqu'il est généralement démontré que la motivation des élèves, dont le rapport à l'écrit

constitue un élément pour ce qui est de l'apprentissage du français, diminue avec le temps (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003).

Dans l'entrevue sur la phrase, on note chez les élèves un progrès entre le début et la fin de l'année scolaire, et ce progrès est différent selon le niveau scolaire. Les scores globaux à l'ensemble des deux tâches (annexe 11, tableau 3) révèlent qu'à tous les niveaux scolaires, le score en fin d'année est plus élevé que celui du début de l'année et que les scores progressent d'un niveau scolaire à l'autre. La différence entre les deux temps de mesure est significative pour tous les niveaux, sauf la 1^{re} année. Les mêmes constats peuvent être faits pour chaque tâche qui constitue le score global, soit la tâche qui consistait à dire si un énoncé était ou non une phrase et celle qui consistait à justifier sa réponse : le progrès est différent selon le niveau scolaire. La différence entre les deux temps de mesure est significative pour la première tâche en 2^e, en 4^e et en 5^e année ; elle est significative à tous les niveaux scolaires pour la deuxième tâche. Ainsi, c'est dans leur capacité à justifier leurs réponses à l'aide d'arguments syntaxiques appropriés que les élèves ont le plus progressé.

Deux scores ont été constitués pour la production écrite. Le premier reflète la maîtrise de la norme : c'est la moyenne du pourcentage d'erreurs commises sur un certain nombre de paramètres syntaxiques (délimitation des phrases autonomes, construction de la phrase selon les règles propres à son type ou à sa forme, emploi de la virgule avec le complément de phrase, expansions dans le GV, structure dans un autre groupe que le GN ou le GV, présence des grands constituants de la phrase, construction des subordonnées) ; moins le pourcentage est élevé, plus l'élève maîtrise la norme. Le second score reflète la richesse de la production écrite : c'est

le nombre d'éléments facultatifs ajoutés aux phrases (compléments de phrase, compléments du nom, expansions facultatives dans le GV) par rapport au nombre de mots du texte ; plus le pourcentage est élevé, plus l'élève écrit des textes riches sur le plan syntaxique.

Pour ce qui est de la norme, on observe un progrès significatif d'un temps de mesure à l'autre chez tous les élèves, ainsi qu'un progrès d'un niveau scolaire à l'autre (annexe 11, tableau 4). En ce qui concerne la richesse, il y a également un progrès significatif d'un temps de mesure à l'autre, et ce progrès est différent selon le niveau scolaire (annexe 11, tableau 5) ; c'est en 2^e année que le progrès est significatif entre le début et la fin de l'année, alors qu'en 6^e année, on observe une régression significative. Le progrès dans la maîtrise de la norme se trouve donc plus généralisé que celui en écriture de textes riches sur le plan syntaxique.

Pour toutes les mesures qui précèdent (rapport à l'écrit, conception de la phrase, norme et richesse dans la production écrite), aucune différence significative n'a été observée selon le sexe des élèves.

Des analyses de corrélation ont été effectuées entre les quatre mesures prises chez les élèves en fin d'année scolaire (annexe 11, tableau 6). Il en ressort les quatre constats suivants, classés de la plus forte corrélation à la moins forte (corrélations qui demeurent somme toute assez faibles): plus le score à l'entrevue sur la phrase est élevé, moins il y a d'erreurs relatives à la norme en production écrite ; plus le rapport à l'écrit est positif, moins le score à l'entrevue sur la phrase est élevé ; plus le rapport à l'écrit est positif, plus il y a d'erreurs relatives à la norme en production écrite ; plus le score à l'entrevue sur la phrase est élevé, plus l'indice de richesse en production écrite est élevé.

Le progrès entre le début et la fin du projet a été comparé entre les élèves y ayant participé deux ans et ceux y ayant participé un an. Dans l'entrevue sur la phrase, on ne note pas de différence significative entre le progrès des deux groupes au sens strict du terme ; cependant, on observe une plus grande amélioration chez les élèves du 1^{er} et du 2^e cycle qui ont participé deux ans au projet, amélioration qui tend à être significative. Pour la norme en production écrite, il y a un progrès plus grand chez les élèves qui ont participé deux ans au 1^{er} cycle seulement. Aucune différence n'est observée en ce qui concerne la richesse. Ainsi, l'effet bénéfique du projet à long terme semble plus tangible chez les élèves les plus jeunes.

L'objectif 2 comporte également la mise en lien des résultats des élèves avec les pratiques enseignantes. Pour examiner les caractéristiques des enseignants susceptibles d'influencer le progrès des élèves, les enseignants ont été divisés selon deux paramètres : leur performance à l'entrevue sur la phrase en début d'année scolaire (d'où trois groupes d'enseignants, les forts, les moyens et les faibles en matière de connaissances sur la phrase) et leur utilisation de la littérature de jeunesse (d'où quatre groupes d'enseignants, ceux ayant une très faible utilisation, une utilisation modérée, une utilisation fréquente et une très forte utilisation). Aucune différence significative n'est observée dans l'évolution du rapport à l'écrit, de la conception de la phrase, de la norme et de la richesse dans la production écrite des élèves selon ces deux caractéristiques de leurs enseignants.

Le progrès aux différentes mesures d'une classe à l'autre à l'intérieur d'un cycle a finalement été comparé. Si certaines classes se démarquent des autres pour certaines mesures, il a été impossible de dégager, parmi les données recueillies, des caractéristiques de ces classes qui permettraient d'expliquer les différences.

3. Conclusions

Le dispositif de formation a permis aux enseignants participant au projet de développer leur expertise en matière de connaissances sur la notion de phrase et de pratiques basées sur la littérature de jeunesse pour enseigner cette notion. C'est au terme de la deuxième année du projet que la différence s'est réellement fait sentir. Des retombées positives du projet se font également sentir chez les élèves de ces enseignants participants, garçons comme filles : leur rapport à l'écrit reste constant ; leur conception de la phrase s'améliore, surtout leur capacité à justifier leurs jugements de grammaticalité ; ils commettent moins d'erreurs par rapport à la norme syntaxique en production écrite ; enfin, meilleure est la conception de la phrase, moins les textes produits comportent d'erreurs syntaxiques et plus ils sont riches syntaxiquement. Les données recueillies sur les pratiques enseignantes ne permettent pas d'en identifier des caractéristiques qui conduiraient à un plus grand progrès chez les élèves.

4. Contribution de nos travaux à l'avancement des connaissances

Nos travaux ont une contribution méthodologique et épistémologique à la recherche en sciences de l'éducation, en l'occurrence au champ de la recherche collaborative, en documentant la construction d'un dispositif de formation continue d'enseignants et en mettant en lumière la nature des connaissances produites grâce à ce type de recherche. Ils ont également une contribution empirique à la didactique du français au primaire, en suggérant aux enseignants des pistes pour l'enseignement de la phrase à l'aide de la littérature de jeunesse à tous les cycles du primaire et en faisant le portrait de la performance syntaxique d'élèves de tous les niveaux du primaire exposés à un enseignement de la phrase influencé par la formation.

E. Pistes de recherche

1. Analyses secondaires

Les données déjà recueillies pourront donner lieu à des analyses secondaires, pour lesquelles les fonds de recherche restants pourront être utilisés. Il sera en effet possible de décrire, pour chaque niveau scolaire, le type d'arguments utilisés par les élèves pour justifier leur jugement de grammaticalité, ce qui pourra documenter l'évolution de ces habiletés à travers le primaire. L'évolution des caractéristiques syntaxiques des textes produits du début à la fin du primaire pourra également être décrite à partir des grilles d'analyse détaillées des productions des élèves.

Les pratiques des enseignants pourront également être décrites avec plus de détails, tant en ce qui concerne les pratiques déclarées d'enseignement des différents concepts syntaxiques qu'en ce qui a trait aux caractéristiques des pratiques observées dans les classes.

2. Recherches à venir

La présente recherche collaborative n'avait pas, rappelons-le, l'intention de contrôler les pratiques enseignantes réellement mises en place dans les classes. Pour tenter de mieux comprendre l'effet des interventions didactiques sur la performance des élèves en matière de syntaxe, des recherches futures gagneraient à documenter plus exhaustivement les pratiques réelles d'enseignants et à les mettre en relation avec différents paramètres observés chez les élèves dans le but d'apporter à la communauté enseignante des pistes didactiques les mieux ajustées possible aux besoins des élèves.

F. Références et bibliographie

- Adam, J.-M. (2010). Place de l'enseignement des littératures dans une pensée du continu du langage et des discours. Conférence présentée aux *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, 27 mars.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin / Chenelière éducation.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- (1986). Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Revue ELA*, 62, 40-58.
- Darras, F. et Cauterman, M.-M. (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase? *Recherches*, 26, 209-219.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desnoyers, A. (2001). *Les grammaires*, fascicules 1 à 4. Montréal : CCDMD.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Louvain : De Boeck Université.
- Doquet-Lacoste, C. (2004). Lecture littéraire et «observation réfléchie de la langue». *Les Cahiers pédagogiques*, 420, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1196>
- 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.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire en français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. [en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp>]

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur / Chenelière éducation.

Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction: A guide for K-5 teachers*. Newark DE : International Reading Association.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3e éd.). New York : Guilford.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*, 3^e éd. Paris : Quadrige / PUF.

Tremblay, J.-F. (2007). *Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal : Université de Montréal.