

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES EFFETS D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE METTANT EN ŒUVRE LE
MODÈLE DE LA PHRASE À DEUX PATTES SUR LA CONSTRUCTION DE PHRASES ET
LEUR DÉLIMITATION, LA CONCEPTION DE LA PHRASE ET LE JUGEMENT DE
GRAMMATICALITÉ D'ÉLÈVES DE 1^{RE} ANNÉE DU PRIMAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-NEIGE SENÉCAL

AVRIL 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a pu être mené à son terme grâce à la présence de nombreuses personnes ayant cheminé à mes côtés dans cette singulière aventure.

Merci à mes directrices de recherche, Chantal Ouellet et Marie-Hélène Giguère. Mesdames, vous avez su me guider avec rigueur grâce à vos conseils judicieux et éclairés. Votre soutien, votre écoute et vos encouragements ont également été des plus précieux pour m'aider à me relever, que ce soit lors de mes passages à vide, de mes remises en question et de mes périodes de grands découragements. Je tiens ainsi à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre accompagnement, accompagnement ayant été plus qu'essentiel à la réalisation de cette thèse.

Merci aux membres de mon jury d'évaluation, Véronique Fortier (présidente du jury), Priscilla Boyer et Roxane Gagnon, pour la pertinence de vos commentaires et la finesse de vos analyses. Vos remarques éclairantes ont nourri ma réflexion et m'ont permis d'affiner cette thèse afin qu'elle puisse pleinement déployer tout son lustre.

Aux enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe et à leurs élèves qui m'ont fait confiance et qui m'ont permis de ne vivre que des moments magiques, mes sincères remerciements leur sont adressés. Votre implication et votre ouverture ont été cruciales pour le succès de cette recherche. C'est pour vous, chers élèves, que je fais ce que je fais avec passion.

Merci à Antonio Di Lalla, mon enseignant de 6^e année, véritable précurseur de la grammaire actuelle, qui a été le premier — et le seul — à m'en révéler la logique et la beauté, marquant durablement mon parcours primaire et secondaire.

Mes Tomatophiles, Sophie, Natacha, Mylène, Bénédicte, Cynthia V., Manon, Cynthia R. et Estelle, vous avez joué un rôle important dans la continuité de mon travail de rédaction. Pour votre écoute et votre soutien moral jour après jour, semaine après semaine, je vous remercie du fond du cœur. Sans vous, cette aventure n'aurait pas non plus été possible.

Merci à mes Papouttes, Anick et Marie-Eve, pour les moments de douceur et de rires que vous m'avez offerts, pour vos paroles réconfortantes et pour votre amitié indéfectible.

À mon père Pierre et à ma mère Joanne, merci d'être mes parents et des modèles de persévérance, de lâcher prise, d'ouverture et de confiance en la vie. Merci pour nos discussions parfois interminables, nos égarements humoristiques, vos paroles pleines de sagesse et vos encouragements. Les efforts sont toujours récompensés, n'est-ce pas !

Merci à mes amours, Jean-François et Nelly, pour votre appui inconditionnel, votre optimisme, votre aide inestimable et votre humour. Je ne serais pas arrivée à bon port sans vous et sans notre belle Misha à mes côtés.

DÉDICACE

À celles et ceux que j'aime.

Aux élèves.

Une vie sans amour, c'est comme une phrase sans
ponctuation.
Jerôme Treffe

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xvi
RÉSUMÉ.....	xvii
ABSTRACT	xix
INTRODUCTION.....	21
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	24
1.1 Contexte.....	24
1.2 Problèmes en syntaxe et en ponctuation chez les élèves	25
1.2.1 Au primaire (2 ^e et 3 ^e cycles) et au secondaire.....	25
1.2.2 Au 1 ^{er} cycle du primaire	28
1.3 Notion de phrase dans l'enseignement	30
1.3.1 Programme de formation de l'école québécoise	30
1.3.2 Progression des apprentissages	33
1.4 Pratiques enseignantes sur la phrase et sur la ponctuation	37
1.5 Connaissances lacunaires sur l'enseignement de la phrase et de sa délimitation en 1 ^{re} année du primaire	39
1.6 Outil grammatical prometteur : le modèle de la phrase à deux pattes.....	42
1.7 Problème et question générale de recherche.....	46
1.8 Pertinence scientifique.....	47
1.9 Pertinence sociale	48
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	49
2.1 Processus d'écriture	49
2.2 Phrase et délimitation	54
2.3 Habiletés métalinguistiques, jugement de grammaticalité et conception de la phrase.....	59
2.3.1 Habiletés métalinguistiques	59
2.3.2 Jugement de grammaticalité et conception de la phrase	63

2.3.3	Rôle des activités grammaticales dans le développement des habiletés métasyntactiques, du jugement de grammaticalité et de la conception de la phrase	67
2.3.4	Évaluation des habiletés métasyntactiques, du jugement de grammaticalité et de la conception de la phrase	71
2.4	Modèle de la phrase à deux pattes	74
2.4.1	Proposition aristotélicienne	78
2.4.2	Théorie des opérations énonciatives de Culioli	81
2.5	Orientations didactiques	84
2.5.1	Tenir compte des types de connaissances à développer.....	85
2.5.2	Articuler l'apprentissage grammatical avec l'écriture	87
2.5.3	Privilégier un enseignement ancré dans l'oral	92
2.5.3.1	Dictée à l'adulte	93
2.5.3.2	Recours au modèle de la phrase à deux pattes	97
2.5.4	Recourir à la littérature jeunesse	98
2.6	Synthèse du cadre théorique	100
2.7	Objectifs de recherche	101
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		103
3.1	Devis de recherche.....	103
3.2	Échantillon et contexte	104
3.3	Séquence didactique	106
3.4	Instruments de collecte de données	110
3.4.1	Test de jugement de grammaticalité (TJG1) et entretien sur ce test (TJG2)	111
3.4.2	Production écrite	117
3.4.3	Entretien métalinguistique	124
3.5	Analyses des données	128
3.5.1	Analyses quantitatives pour l'objectif 1.....	129
3.5.2	Analyses qualitatives et quantitatives pour l'objectif 2	130
3.5.3	Analyses quantitatives pour les objectifs 3 et 4	133
3.5.4	Analyses qualitatives et quantitatives pour les objectifs 5 et 6	134
3.6	Enjeux d'ordre déontologique	136
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		138
4.1	Résultats sur le jugement de grammaticalité	138
4.2	Résultats sur la conception de la phrase	143
4.2.1	Description des arguments syntaxiques	144
4.2.2	Description des arguments épisyntactiques	150
4.2.3	Description des arguments graphiques.....	152
4.2.4	Description des arguments sémantiques	154
4.2.5	Description des arguments esthétiques	156
4.2.6	Description des arguments pragmatiques.....	157

4.2.7	Description des arguments liés à la validité référentielle.....	158
4.2.8	Description des arguments « aucun ».....	160
4.2.9	Description des arguments « autre »	161
4.2.10	Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments.....	163
4.3	Triangulation des résultats sur le jugement de grammaticalité et sur la justification de ce jugement	168
4.4	Résultats sur la construction et la délimitation de phrases	172
4.5	Résultats sur la justification portant sur la construction de phrases produites	175
4.5.1	Descriptions des arguments syntaxiques.....	176
4.5.2	Description des arguments graphiques.....	180
4.5.3	Description des arguments sémantiques	181
4.5.4	Description des arguments esthétiques	183
4.5.5	Description des arguments liés à la validité référentielle.....	184
4.5.6	Description des arguments « aucun ».....	185
4.5.7	Description des arguments « autre »	185
4.5.8	Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments utilisés par les élèves.....	187
4.6	Résultats sur la justification portant sur la délimitation de phrases produites.....	190
4.6.1	Description des arguments syntaxiques	192
4.6.2	Description des arguments graphiques.....	193
4.6.3	Description des arguments sémantiques	195
4.6.4	Description des arguments prosodiques.....	196
4.6.5	Description des arguments liés à la validité référentielle.....	196
4.6.6	Description des arguments « aucun ».....	197
4.6.7	Description des arguments « autre »	198
4.6.8	Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments liés à la délimitation	199
4.7	Triangulation des résultats sur la construction et la délimitation de phrases et sur la justification portant sur cette construction et cette délimitation	203
4.8	Synthèse des faits saillants des résultats.....	205
4.8.1	Résultats sur le jugement de grammaticalité (objectif 1).....	205
4.8.2	Résultats sur la conception de la phrase en situation décontextualisée (objectif 2).....	206
4.8.3	Résultats sur la construction et la délimitation de phrases (objectifs 3 et 4)	207
4.8.4	Résultats sur la conception de la phrase en production écrite (objectifs 5 et 6)	207
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		210
5.1	Retour sur la question et les objectifs de la thèse	210
5.2	Pistes d'interprétation des résultats	212
5.2.1	Performance des élèves dans le jugement de grammaticalité (objectif 1)	212
5.2.2	Description des arguments justifiant le jugement de grammaticalité (objectif 2)	215
5.2.3	Performance en construction et en délimitation de phrases (objectifs 3 et 4).....	220
5.2.4	Description des arguments justifiant la construction et la délimitation de phrases (objectifs 5 et 6).....	222
5.2.4.1	Arguments verbalisés sur la construction de phrases (objectif 5).....	222

5.2.4.2 Arguments verbalisés sur la délimitation de la phrase (objectif 6)	225
5.3 Limites et principales forces de la recherche.....	228
5.4 Retombées scientifiques et sociales.....	233
5.5 Perspectives de recherches futures	235
CONCLUSION	237
ANNEXE A SYNTHÈSE DU DEVIS DE RECHERCHE	244
ANNEXE B EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	246
ANNEXE C TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ (TJG1)	251
ANNEXE D TÂCHES DE PRODUCTION ÉCRITE	254
ANNEXE E ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE.....	257
ANNEXE F GRILLE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN SUR LE TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ (TJG2).....	259
ANNEXE G GRILLE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE	265
ANNEXE H GRILLE DE CODAGE DES PRODUCTIONS ÉCRITES.....	273
ANNEXE I CERTIFICAT ÉTHIQUE, AFFICHE DE RECRUTEMENT ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	276
RÉFÉRENCES.....	283

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Critères d'évaluation de la compétence Écrire des textes variés (PFÉQ, MELS, 2006, p. 78).....	31
Figure 1.2 Critères d'évaluation de la compétence Écrire des textes variés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011, p. 4).....	32
Figure 1.3 Connaissances en syntaxe (PDA, MELS, 2011, p. 42).....	33
Figure 1.4 Pistes pour l'appropriation des connaissances en syntaxe (PDA, MELS, 2011, p. 50).....	34
Figure 1.5 Connaissances en ponctuation (PDA, MELS, 2011, p. 43).....	35
Figure 1.6 Pistes pour l'appropriation des connaissances en ponctuation (PDA, MELS, 2011, p. 50)	35
Figure 1.7 Utilisation des connaissances en écriture section A (PDA, MESL, 2011, p. 55)	36
Figure 1.8 Utilisation des connaissances en écriture section B (PDA, MESL, 2011, p. 55)	36
Figure 1.9 Outil grammatical de l'enseignant de Lefrançois et al. (2014, annexe 10).....	41
Figure 1.10 Modèle de la phrase à deux pattes (Gagnon et Péret, 2016, p. 6).....	43
Figure 1.11 Exemple d'invites d'images et de mots utilisés en intervention (Datchuk, 2016, p. 65)	45
Figure 2.1 Première étape développementale de la production écrite du modèle de Berninger et Swanson (1994) traduit par Chanquoy et Alamargot (2003)	51
Figure 2.2 Stratégie des connaissances transformées de Bereiter et Scardamalia (1987) dans Chanquoy et Alamargot (2003).....	52
Figure 2.3 Modèle de Bialystok (2001, p. 16) traduit par Pinto et El Euch (2015, p. 19)	62
Figure 2.4 Modèle dynamique des relations entre habiletés métasyntactiques, conception de la phrase et jugement de grammaticalité (modélisation originale de Marie-Neige Senécal, 2026)	65
Figure 2.5 Catégorisation des actions attendues chez les élèves (Bulea Bronckart et al., 2017, p. 132).....	68
Figure 2.6 Modèle de Bialystok (2001) avec projection des activités d'enseignement grammatical de Bourdages et al. (2021, p. 132).....	69
Figure 2.7 Représentation de P (Gagnon et Péret, 2016, p. 6)	76

Figure 2.8 Structure de base d'une séquence didactique (Dolz-Mestre et al., 2001, p. 7)	88
Figure 2.9 Modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2014, p. 13).....	89
Figure 2.10 Deux logiques didactiques à la base de la construction des séquences (Bronckart et Bulea Bronckart, 2023, p. 122)	90
Figure 2.11 Schéma des ensembles énonciatifs (Lentin, 2009, p. 61)	96
Figure 2.12 Tableau de classification de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019, p. 298)	100
Figure 3.1 Items de l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2016)	115
Figure 3.2 Items du test de jugement de grammaticalité (TJG1)	115
Figure 4.1 Classification de la justesse des analyses du GE au posttest s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes (TJG2)	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Synthèse des orientations didactiques retenues pour l'élaboration de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes.....	101
Tableau 3.1 Séquence didactique expérimentée	108
Tableau 3.2 Instruments utilisés par objectif spécifique	110
Tableau 3.3 Catégories de justifications (définition et exemple) selon Boutet (1986) et Lefrançois et al. (2014)	131
Tableau 4.1 Comparaison intragroupe (GE) sur le jugement de grammaticalité au prétest et au posttest (TJG1)	139
Tableau 4.2 Comparaison intergroupe sur le jugement de grammaticalité au prétest et au posttest (TJG1)	139
Tableau 4.3 Comparaison de la performance du GE sur le jugement de grammaticalité par item au prétest et au posttest (TJG1).....	140
Tableau 4.4 Comparaison de la performance du GE et du GC sur le jugement de grammaticalité par item au prétest et au posttest (TJG1).....	141
Tableau 4.5 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)	143
Tableau 4.6 Catégories d'arguments verbalisés par les élèves (TJG2)	144
Tableau 4.7 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	145
Tableau 4.8 Exemples d'arguments syntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur la présence ou l'absence de mots au prétest et au posttest (TJG2).....	146
Tableau 4.9 Exemples d'arguments syntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur l'ordre des mots au prétest et au posttest (TJG2).....	147
Tableau 4.10 Exemples d'arguments syntaxiques du GE au posttest s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes (TJG2).....	148
Tableau 4.11 Nombres et pourcentages d'arguments épisyntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	151
Tableau 4.12 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur l'ajout de mots manquants au prétest et au posttest (TJG2).....	151

Tableau 4.13 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur la remise en ordre des mots au prétest et au posttest (TJG2)	152
Tableau 4.14 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur une reformulation de la suite de mots au prétest et au posttest (TJG2)	152
Tableau 4.15 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	153
Tableau 4.16 Exemples d'arguments graphiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)	153
Tableau 4.17 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	154
Tableau 4.18 Exemples d'arguments sémantiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)	154
Tableau 4.19 Nombres et pourcentages d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	156
Tableau 4.20 Exemples d'arguments esthétiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)	156
Tableau 4.21 Nombres et pourcentages d'arguments pragmatiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)	157
Tableau 4.22 Exemples d'arguments pragmatiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)	158
Tableau 4.23 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)	159
Tableau 4.24 Exemples d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	159
Tableau 4.25 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	160
Tableau 4.24 Exemples d'arguments de la catégorie « aucun » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	161
Tableau 4.27 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	162
Tableau 4.28 Exemples d'arguments de la catégorie « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2).....	162

Tableau 4.29 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments verbalisés par le GE au prétest et au posttest (TJG2)	164
Tableau 4.30 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)	165
Tableau 4.31 Portrait des deux catégories d'arguments les plus utilisés par le GE et le GC par item (TJG2)	169
Tableau 4.32 Performance du GE en construction et en délimitation de phrases au prétest et au posttest (avant et après la phrase de révision)	173
Tableau 4.33 Performance du GE et du GC en construction et en délimitation de phrases au prétest et au posttest (avant et après la phrase de révision)	174
Tableau 4.34 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	175
Tableau 4.35 Catégories d'arguments relevées pour justifier la construction de phrases (entretien métalinguistique)	176
Tableau 4.36 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique) ...	177
Tableau 4.37 Exemples d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	177
Tableau 4.38 Exemples d'analyses adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes	178
Tableau 4.39 Exemples d'analyses semi-adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes	179
Tableau 4.40 Exemples d'analyses non adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes (entretien métalinguistique)	179
Tableau 4.41 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique) ...	180
Tableau 4.42 Exemples d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	181
Tableau 4.43 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	182
Tableau 4.44 Exemples d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	182

Tableau 4.45 Nombres et pourcentages d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique) ...	183
Tableau 4.46 Exemples d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	183
Tableau 4.47 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique).....	184
Tableau 4.48 Exemples d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	184
Tableau 4.49 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique) ...	185
Tableau 4.50 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique).....	186
Tableau 4.51 Exemples d'arguments de la catégorie « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	186
Tableau 4.52 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments du GE sur la construction de phrases aux deux temps de mesure (entretien métalinguistique)	188
Tableau 4.53 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments sur la construction de phrases (entretien métalinguistique).....	189
Tableau 4.54 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC à pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	191
Tableau 4.55 Catégories d'arguments relevées pour justifier la délimitation de phrases (entretien métalinguistique).....	191
Tableau 4.56 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation au prétest et au posttest (entretien métalinguistique).....	192
Tableau 4.57 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)....	193
Tableau 4.58 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	195
Tableau 4.59 Nombres et pourcentages d'arguments prosodiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	196

Tableau 4.60 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique).....	197
Tableau 4.61 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)....	197
Tableau 4.62 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)	198
Tableau 4.63 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments du GE sur la délimitation de phrases aux deux temps de mesure (entretien métalinguistique)	200
Tableau 4.64 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments sur la délimitation de phrases (entretien métalinguistique).....	201
Tableau 5.1 Effets de la séquence didactique observés chez le groupe expérimental au posttest	231

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CWS	Correct word sequences
CSS	Centre de services scolaire
GC	Groupe contrôle
GE	Groupe expérimental
GN	Groupe du nom (nominal)
GV	Groupe verbal
GX	Groupe quelconque
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports
MN	Marie-Neige
P	Phrase
PDA	Progression des apprentissages
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PGraph	Phrase graphique
POST	Posttest
PRÉ	Prétest
PSynt	Phrase syntaxique
SD	Séquence didactique
SRSD	Self-Regulated Strategy Development
T1	Prétest
T2	Posttest
TJG1	Test de jugement de grammaticalité
TJG2	Entretien sur le test de jugement de grammaticalité

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à décrire les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes (Gagnon et Péret, 2016) sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire.

Des études révèlent des lacunes importantes et persistantes chez des élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire sur la construction de phrases et leur délimitation en contexte de production écrite (Ammar et al., 2016; Boivin et Pinsonneault, 2018; Lefrançois et al., 2008). D'autres études montrent que ces problèmes commencent à s'installer dès la 1^{re} année du primaire (Arseneau, 2020; Fayol, 2016; Roubaud, 2016; Soulé et al., 2016). Comme la notion de sujet n'est introduite qu'en 3^e année et que celle de prédicat n'est enseignée qu'à partir de la 4^e année selon la *Progression des apprentissages – PDA* (MELS, 2009), et que peu d'études se sont penchées spécifiquement sur l'enseignement de la phrase auprès d'élèves de 1^{re} année, cette recherche doctorale a proposé d'expérimenter une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016), un outil grammatical prometteur pour développer adéquatement la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire, et ce, dans le but de produire des phrases normées sur le plan de la syntaxe et de la délimitation.

Six objectifs spécifiques de recherche ont ainsi été poursuivis : 1) mesurer et comparer la performance des élèves dans leur jugement de grammaticalité; 2) décrire et comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité; 3) mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases dans une production; 4) mesurer et comparer la performance des élèves dans la délimitation adéquate de phrases dans une production écrite; 5) décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite; et, 6) décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite.

Suivant une démarche de recherche mixte quasi expérimentale selon un devis séquentiel explicatif, la séquence didactique a été menée auprès d'un échantillon de 65 élèves de 1^{re} année du primaire dans quatre classes d'écoles publiques d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Quatre instruments de collecte de données ont été utilisés : un test de jugement de grammaticalité; un entretien sur ce test; une production écrite; et, un entretien métalinguistique sur la production écrite.

Les résultats au test de jugement de grammaticalité montrent des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans certains items du test. L'analyse des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité et des entretiens métalinguistiques sur la production écrite révèle, pour le groupe expérimental, une amélioration significative du taux d'arguments syntaxiques ainsi qu'une diminution de taux d'arguments appartenant à d'autres catégories (p. ex. : graphique et esthétique). Des différences significatives ont également été observées entre les deux groupes concernant le taux d'arguments syntaxiques verbalisés lors des deux types d'entretiens. Concernant la production écrite, le taux de délimitations correctes du groupe expérimental s'est amélioré de manière significative entre la phase de mise en texte au prétest et la phase de révision au posttest. Une différence significative est également relevée entre les deux groupes sur ce taux lors de la phase de mise en texte au posttest. Les résultats sur le taux de phrases syntaxiques adéquates ne montrent aucune différence significative intragroupe et intergroupe.

Cette thèse ouvre la discussion sur l'importance de s'intéresser à l'enseignement et à l'apprentissage de la notion de phrase chez des élèves de 1^{re} année du primaire et les résultats justifient de poursuivre les recherches sur la pertinence de recourir au modèle de la phrase à deux pattes comme outil didactique d'éveil à la syntaxe et à la délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire.

Mots clés : modèle de la phrase à deux pattes, syntaxe écrite, ponctuation, délimitation, habiletés métasyntaxiques, conception de la phrase, jugement de grammaticalité, didactique de la grammaire, production écrite, enseignement primaire.

ABSTRACT

This research aims to describe the effects of a teaching sequence implementing the two-legged sentence model (Gagnon and Péret, 2016) on sentence construction and delimitation, sentence design, and grammaticality judgment in first-grade students.

Studies reveal significant and persistent gaps in sentence construction and delimitation among students from fourth grade to fifth grade in written production contexts (Ammar et al., 2016; Boivin & Pinsonneault, 2018; Lefrançois et al., 2008). Other studies show that these problems begin to emerge as early as first grade (Arseneau, 2020; Fayol, 2016; Roubaud, 2016; Soulé and al., 2016). Since the concept of subject is introduced only in Grade 3 and that of predicate is taught only from Grade 4 onwards, according to the Progression of Learning (PLA) (MELS, 2009), and since few studies have specifically examined sentence teaching in Grade 1 students, this doctoral research proposed to experiment with a teaching sequence implementing the two-legged sentence model of Gagnon and Péret (2016), a promising grammatical tool for adequately developing sentence conception and grammaticality judgment in Grade 1 students, with the aim of producing sentences that are standardized in terms of syntax and delimitation.

Six specific research objectives were thus pursued: 1) to measure and compare students' performance in their grammaticality judgment; 2) to describe and compare students' arguments, or even the expression of their conception of the sentence, to justify their grammaticality judgment; 3) to measure and compare students' performance in constructing appropriate sentences in a written production; 4) to measure and compare students' performance in delimiting sentences appropriately in a written production; 5) to describe and compare the arguments used by students, or even the expression of their conception of the sentence, to justify the appropriate construction of sentences in their written production; and 6) to describe and compare the arguments used by students, or even the expression of their conception of the sentence, to justify the delimiting of sentences in their written production.

Following a quasi-experimental mixed-methods research approach based on a sequential explanatory design, the teaching sequence was conducted with a sample of 65 first-grade students

in four public school classes within a school service center on Montreal's South Shore. Four data collection instruments were used: a grammaticality judgment test; an interview about this test; a written production; and a metalinguistic interview about the written production.

The results of the grammaticality judgment test show significant differences between the experimental group and the control group in certain test items. Analysis of the interviews on the grammaticality judgment test and the metalinguistic interviews on written production revealed, for the experimental group, a significant improvement in the rate of syntactic arguments as well as a decrease in the rate of arguments belonging to other categories (e.g., graphic and esthetic). Significant differences were also observed between the two groups regarding the rate of verbalized syntactic arguments during both types of interviews. Regarding written production, the rate of correct delimitations in the experimental group improved significantly between the text-writing phase of the pretest and the revision sentence of the posttest. A significant difference was also noted between the two groups in this rate during the text-writing phase of the posttest. The results for the rate of adequate syntactic sentences showed no significant intra-group or inter-group differences.

This thesis opens a discussion on the importance of focusing on the teaching and learning of the sentence concept among first-grade students, and the results justify further research on the relevance of using the two-legged sentence model as a teaching tool for introducing syntax and sentence delimitation to first-grade students.

Keywords: two-legged sentence model, written syntax, punctuation, sentence delimitation, metasyntactic skills, sentence conception, grammaticality judgment, grammar teaching, written production, primary education.

INTRODUCTION

Au Québec, depuis plus d'une trentaine d'années, la qualité de la langue écrite des élèves du primaire et du secondaire fait souvent la manchette des journaux et occasionne inévitablement des débats sur la qualité de l'enseignement du français au regard du taux de réussite des élèves lors des épreuves ministérielles. Les erreurs d'orthographe grammaticale (les accords) ont longtemps dominé le palmarès des erreurs les plus fréquentes commises par les élèves. Or, depuis plus d'une décennie, les erreurs de syntaxe et de ponctuation se sont taillé une place importante dans ce palmarès, détrônant même les erreurs d'orthographe. Dès lors, plusieurs questions s'imposent, telles que : comment enseigne-t-on la grammaire, et plus précisément la syntaxe et la ponctuation, aux élèves? Que retiennent réellement ces élèves de cet enseignement? Quels sont les obstacles à cet apprentissage? Pourquoi le transfert en écriture est-il si ardu? Pourquoi les élèves n'arrivent-ils pas à détecter leurs erreurs? Ces questions tout à fait légitimes méritent d'être explorées.

Au début des années 2000, le système d'éducation québécois s'est doté d'un nouveau programme de formation remplaçant un enseignement par objectifs par la mise en place de pratiques enseignantes dévolues au développement de compétences, lesquelles s'actualisent par la mobilisation de connaissances et de ressources diverses dans le but de résoudre des situations complexes et authentiques. Dans le domaine de l'enseignement du français, cette transformation du curriculum a également mené à un changement de paradigme grammatical avec l'entrée dans les écoles de cette grammaire dite « nouvelle », « moderne », « rénovée » ou « actuelle ». L'enseignement de la grammaire est, dès lors, passé de l'acquisition de connaissances sur la langue à l'apprentissage de la langue en tant qu'objet d'étude visant la compréhension de son fonctionnement systémique et en tant qu'outil servant la communication écrite et orale. L'attention de la grammaire traditionnelle de l'ancien programme, qui était davantage centrée sur le mot, s'est ainsi déplacée sur la notion de phrase comme point de départ de toute analyse syntaxique.

Depuis l'effervescence de ce 21^e siècle naissant et l'arrivée de cette nouvelle grammaire dans les écoles québécoises, de même que dans les autres pays de la francophonie, la recherche en didactique de la grammaire est devenue un secteur florissant de la didactique du français, notamment sur les besoins de rénovation de la grammaire à enseigner, la description de cette

nouvelle grammaire, l'acquisition des notions grammaticales, le développement de la réflexion métalinguistique, la performance des élèves en écriture, l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs didactiques ainsi que sur des pratiques efficaces et novatrices.

Face aux résultats plus que décevants des élèves quant à leur maîtrise de la langue en contexte d'écriture, de nombreuses études ont été réalisées auprès d'élèves évoluant aux niveaux scolaires supérieurs au 1^{er} cycle du primaire tout en s'attardant à comprendre les difficultés des élèves et à proposer au personnel enseignant des pratiques didactiques permettant de renverser la vapeur, de corriger la situation. Mais qu'en est-il de l'enseignement grammatical prodigué aux élèves du 1^{er} cycle du primaire? Comment ces élèves sont-ils initiés à la grammaire? Comment l'enseignement installe-t-il les bases de la grammaire? Quels sont les dispositifs et les outils didactiques utilisés ou à privilégier pour bien construire les connaissances grammaticales de ces élèves? Que retiennent exactement ces derniers de l'enseignement reçu? Quel est l'impact de cet enseignement en écriture?

C'est devant ces interrogations didactiques sans réponse qu'est née cette recherche doctorale.

Le premier chapitre circonscrit le problème de recherche. Les problèmes de syntaxe et de ponctuation chez les élèves y sont d'abord détaillés. Un regard est ensuite posé sur les savoirs relatifs à la syntaxe et à la ponctuation devant être enseignés au 1^{er} cycle du primaire québécois, lesquels se trouvent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ([PFÉQ], MELS, 2006) et dans la *Progression des apprentissages* ([PDA], MELS, 2009). S'ensuit une description des pratiques enseignantes déclarées sur la phrase au 1^{re} cycle du primaire menant à constater des lacunes sur le plan des connaissances scientifiques sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation auprès d'élèves entamant leur parcours scolaire primaire. À la lumière du problème de recherche, le modèle de la phrase à deux pattes est proposé comme outil didactique prometteur pour enseigner la syntaxe et la ponctuation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire.

Le deuxième chapitre précise les concepts clés du problème et de la question de recherche. Deux blocs conceptuels composent le cadre théorique : les concepts liés aux apprentissages à évaluer et les concepts guidant l'élaboration de la séquence didactique. Le premier bloc conceptuel présente ainsi les modèles développementaux des processus rédactionnels, le concept de phrase, les habiletés métasyntaxiques, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité. Le

deuxième bloc conceptuel s'attarde à la description du modèle de la phrase à deux pattes et aux orientations didactiques retenues pour l'élaboration de la séquence didactique. Les objectifs de recherche viennent clore ce chapitre.

C'est dans le troisième chapitre que la méthodologie de recherche est présentée. Ce chapitre décrit le devis de recherche, l'échantillon choisi et la séquence didactique. Les instruments de collecte de données, les analyses de données et les enjeux d'ordre déontologiques composent la deuxième partie de ce chapitre.

Le quatrième chapitre rassemble tous les résultats obtenus à la suite des analyses quantitatives et qualitatives effectuées sur les données découlant de la passation des quatre instruments utilisés en prétest et en posttest.

Le cinquième et dernier chapitre discute des résultats obtenus au regard de la problématique et de la littérature scientifique recensée dans le cadre théorique. Il est question de la performance des élèves dans le jugement de grammaticalité, des catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour appuyer leurs jugements, de la description de ces arguments ainsi que de la performance des élèves dans la construction et la délimitation de phrases en contexte de production écrite. S'ensuit la présentation des limites et des principales forces de cette recherche doctorale, des retombées scientifiques et sociales de cette dernière ainsi que des perspectives de recherches futures pouvant être considérées à la suite des connaissances produites dans le cadre de cette thèse.

En conclusion de ce travail de longue haleine, cette dernière partie est dévolue à une synthèse des résultats et à des pistes de réflexion pour le milieu scolaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde la problématique inhérente à cette thèse doctorale. En introduction, l'importance de la syntaxe et de la ponctuation est d'abord contextualisée dans l'acte d'écrire (section 1.1). Sont ensuite exposés les problèmes en syntaxe et en ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire (section 1.2). Par la suite, les concepts de phrase et de ponctuation, tels que présentés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ([PFÉQ], Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports [MELS], 2006) et dans la *Progression des apprentissages* ([PDA], MELS, 2009), sont expliqués et nuancés (section 1.3). S'ensuit une description des pratiques enseignantes relatives à l'enseignement de la notion de phrase et de sa délimitation (section 1.4). Les connaissances scientifiques portant sur cet enseignement sont décrites à la section 1.5, suivie de la présentation d'un outil didactique prometteur, celui du modèle de la phrase à deux pattes (section 1.6). Le problème de recherche et la question de recherche sont exposés à la section 1.7. La pertinence de ce projet de recherche, sur les plans scientifique et social, conclut ce chapitre (sections 1.8 et 1.9).

1.1 Contexte

L'écriture s'avère indispensable au succès scolaire, à la vie citoyenne et pour accomplir de nombreux objectifs personnels et professionnels : influencer les autres, informer, (se) divertir, apprendre, communiquer (Graham et al., 2013). L'acte d'écrire représente un processus cognitif complexe qui demande au scripteur de mobiliser de nombreuses connaissances et habiletés (le tracé des lettres, l'orthographe, le choix des mots et la construction de phrases) et de déployer plusieurs stratégies rédactionnelles (planification, mise en texte, révision et correction) (MEES, 2017). Le simple fait de transcrire une idée en phrases « demande une réflexion et une planification qui peuvent, pour certains élèves, ressembler à une « composition miniature » » [Traduction libre] (Graham et al., 2013, p. 239) ou à une microplanification (Fayol et Schneuwly, 1988).

L'acte d'écrire permet de transmettre une information à un autre, réel ou imaginaire, ou encore à soi; cette transmission passe entre autres par les structures syntaxiques qui permettent au scripteur de communiquer son message (Combettes, 2009). Si ce dernier ne réussit pas à rédiger des phrases

syntactiquement correctes, son message risque alors d'être incompris du destinataire. La construction de phrases représente ainsi une habileté de haut niveau cognitif prioritaire à développer pour traduire des idées en phrases, mais ce développement pose de nombreux défis au scripteur débutant (Saddler dans Graham et al., 2013). Outre les connaissances liées au texte ainsi qu'à l'orthographe lexicale et grammaticale, les connaissances relatives à la notion de phrase doivent être apprises pour habiliter les élèves à produire des phrases syntactiquement normées dans une tâche d'écriture.

1.2 Problèmes en syntaxe et en ponctuation chez les élèves

Au Québec, les difficultés liées à la maîtrise de la langue écrite se trouvent au centre de nombreuses préoccupations. Depuis les trente dernières années, outre les articles récurrents dans les journaux sur la mauvaise qualité du français des élèves, plusieurs études ont montré la présence de lacunes importantes tant dans les productions écrites des élèves que dans leur conception de la phrase et de la ponctuation (connaissances et stratégies nécessaires à l'analyse syntaxique). Les deux sous-sections suivantes présentent, d'une part, des études ayant été réalisées auprès d'élèves de la 3^e année du primaire à la 5^e année du secondaire au Québec et, d'autre part, celles effectuées auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire au Québec et en France.

1.2.1 Au primaire (2^e et 3^e cycles) et au secondaire

Au regard de la performance en production écrite, Lefrançois et al. (2008) et Ammar et al. (2016) ont observé que des élèves du primaire produisaient en moyenne jusqu'à 30% d'erreurs de syntaxe et de ponctuation, tandis que ce pourcentage s'élevait à 35% chez des élèves du secondaire. Le même constat apparaît dans l'étude de Nollet (2015) qui a analysé des textes rédigés par des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire et dans lesquels le taux d'erreurs de syntaxe et de ponctuation atteignait en moyenne 38,2%, tandis que l'orthographe grammaticale s'élevait en moyenne à 17,6% de l'ensemble des erreurs. Dans l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018), les erreurs de syntaxe et de ponctuation surpassent également de deux à trois fois, sur le plan de la fréquence d'erreurs, les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale commises en contexte de production écrite lors des épreuves ministérielles du primaire (4^e et 6^e années) et du secondaire (2^e et 5^e années). Les chercheuses ont également montré que, pour tous les niveaux scolaires étudiés, les erreurs de syntaxe et de ponctuation dominaient et que les erreurs de ponctuation occupaient le premier rang

parmi les cinq erreurs les plus fréquentes. Boivin et Pinsonneault (2018) ont mentionné que certaines erreurs de syntaxe et de ponctuation observées au primaire en production écrite persistent tout au long du secondaire « notamment en ce qui concerne les sous-catégories ponctuation, phrase simple et phrase complexe » (p. 67).

Lors de la phase de révision de texte, Ammar et al. (2016) ont constaté que les élèves (en difficulté d'apprentissage ou non) peinaient à corriger les erreurs de syntaxe et que le taux d'absence de correction s'élevait à 80% chez les élèves en difficulté. Non seulement les élèves de cette étude ont affirmé que la syntaxe s'avérait la catégorie d'erreurs la plus difficile à corriger pour eux, mais leurs enseignantes et enseignants ont également constaté que la syntaxe représentait le problème linguistique le plus important chez leurs élèves ainsi que la catégorie d'erreurs qu'ils ciblent davantage lors de leur rétroaction. En plus d'un taux élevé d'erreurs de syntaxe et de ponctuation en production écrite, il en ressort que les élèves de ces études peinent à détecter et à corriger leurs erreurs.

Les performances des élèves donnent un aperçu de leurs habiletés en syntaxe et ponctuation, mais quels types d'erreurs ces élèves commettent-ils? Boivin et Pinsonneault (2018) ont montré que les erreurs de syntaxe se trouvaient sur le plan de la construction des phrases¹ ainsi que l'usage de mots homophones engendrant des erreurs de syntaxe. Selon Rossi-Gensane et Paolacci (2016) et Garcia-Debanc (2010), les textes des élèves de 9 et 10 ans présentent souvent une absence de signes de délimitation, une surutilisation de connecteurs et une quasi-absence de virgules. La juxtaposition de phrases sans virgules ni connecteurs continue d'être l'erreur la plus fréquente observée chez les élèves de 9 à 13 ans (Chenu et Ailhaud, 2016). La présence de virgules erronées est également relevée par Boivin et Pinsonneault (2018) dans les textes des élèves du primaire et du secondaire.

Outre l'analyse des performances des élèves en production écrite, des recherches se sont attardées à évaluer le jugement de grammaticalité et la conception de la phrase des élèves. Le jugement de grammaticalité² se définit comme étant le fait de juger si une phrase respecte ou non la norme dans

¹ Les erreurs ont été principalement répertoriées dans la construction des groupes nominaux, verbaux et prépositionnels ainsi que dans le choix des pronoms relatifs, tels que « qui » ou « dont », pour introduire des phrases subordonnées.

² Le jugement de grammaticalité est défini plus en détails dans la sous-section 2.3.2 du cadre théorique.

sa construction (Boivin, 2008). Une conception, elle, représente « un ensemble structuré de connaissances » (Anctil, 2011, p. 166) que possède une personne sur un sujet donné. Il est donc question ici de l'ensemble des connaissances des élèves sur la notion de phrase susceptibles d'être mobilisées en production écrite. Lefrançois et al. (2008) ont relevé que la majorité des élèves de leur étude n'étaient pas aptes à identifier une phrase normée parmi trois propositions, donc à juger de la grammaticalité des suites de mots présentés; le score de leurs élèves atteignait en moyenne à peine 50%. De leur côté, les résultats de Lefrançois et al. (2014, 2016) ont révélé que des élèves de la 3^e à la 6^e année avaient obtenu un score moyen en deçà de 75% dans un test de jugement de grammaticalité³ lors duquel les élèves devaient dire si les suites de mots proposés étaient des phrases ou non. Par ailleurs, Lefrançois et al. (2014) ont affirmé que « plus le score à l'entrevue sur la phrase est élevé, moins il y a d'erreurs relatives à la norme en production écrite ». Il appert donc qu'un lien existe entre la conception de la phrase des élèves et leur performance en syntaxe et en ponctuation en contexte de production écrite.

Les résultats présentés dans cette sous-section indiquent qu'en situation de production écrite, la syntaxe et la ponctuation des élèves demeurent préoccupantes. Les élèves peinent à juger de la bonne formation des phrases du français, donc que leur conception de la phrase n'est peut-être pas assez opérationnelle pour les aider à juger de la grammaticalité de leurs phrases, à détecter et à corriger leurs erreurs de syntaxe et de ponctuation. Les conclusions des recherches présentées s'entendent sur le fait que, pour éviter que ces erreurs persistent dans le temps, l'enseignement et l'apprentissage du français écrit devraient nécessairement passer par l'analyse syntaxique, voire par l'identification de la structure de la phrase et des groupes de mots qui la composent (Boivin et Pinsonneault, 2018). En ce sens, Ammar et al. (2016) ont avancé que « l'importance accordée à l'enseignement des notions et stratégies syntaxiques en classe de français au primaire et au secondaire, surtout lors de l'écriture et de la révision, mérite d'être reconsidérée dans le *Programme de l'école québécoise* et dans la *Progression des apprentissages* » (p. 5).

Dans la sous-section suivante, des problèmes relatifs à la syntaxe et à la ponctuation sont présentés cette fois-ci chez des élèves du 1^{er} cycle du primaire. Puisque le nombre d'études québécoises est

³ Le test de jugement de grammaticalité est décrit à la sous-section 2.3.3 du cadre théorique.

limité pour ce cycle scolaire, des études françaises ont été ajoutées à cette recension des écrits pour apporter un regard complémentaire sur les capacités des élèves de ce cycle scolaire.

1.2.2 Au 1^{er} cycle du primaire

Les problèmes identifiés précédemment s’observeraient également au début du parcours scolaire des élèves (Roubaud, 2016; Soulé et al., 2016). Selon Fayol (2016), les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e années du primaire révèlent une organisation (textuelle, lexicale et syntaxique) qui se rapproche des productions orales d’enfants de 4 et 5 ans, ce qui signifie que les textes d’élèves du 1^{er} cycle du primaire présenteraient une syntaxe écrite calquée sur la syntaxe orale. Dans l’étude de Lefrançois et al. (2014), ces erreurs de syntaxe et de ponctuation s’élevaient en moyenne à 49%.

Faisant suite à ces études, des chercheuses et des chercheurs ont observé, dans des textes d’élèves du 1^{er} cycle du primaire, une utilisation souvent erronée de la majuscule en début de phrase et du point, une quasi-absence de virgules ainsi qu’une absence ou une prédominance des connecteurs « et » ou « mais après » (Arseneau, 2020; Fayol, 2020; Lemaitre, 1999). Ces textes présentaient donc un phénomène de sousponctuation soulevé par Béguelin (2000) ou un phénomène de surponctuation identifié par Fayol (1981). Dans les deux cas, ces phénomènes représentent des problèmes de bornes syntaxiques ou « des dissociations majuscule/point » (Arseneau, 2020, p. 6). Ces erreurs de délimitation s’élevaient d’ailleurs à près de 80% des erreurs de ponctuation relevées par Jarno-El Hilali (2014) dans des textes d’élèves de 2^e année. Enfin, le retour à la ligne qui segmente incorrectement la phrase est également observé depuis longtemps dans des textes d’élèves de 1^{re} année, avec une absence ou une présence partielle de délimitation par la majuscule en début et par le point en fin de ligne (Fabre, 1989; Simon, 1966).

Non seulement des problèmes linguistiques sont observés dans les textes des élèves du 1^{er} cycle du primaire, mais il appert également que la conception de la phrase des élèves, ce qu’ils retiennent de l’enseignement reçu, ne serait pas tout à fait adéquate. À cet effet, Boutet (1986) et Lefrançois et al. (2014, 2016) ont démontré que ces élèves réalisaient effectivement des apprentissages sur la notion de phrase, mais que leur conception de celle-ci ne s’avérait pas tout à fait opérationnelle pour juger si une phrase respecte la norme dans sa construction. Dans leur étude respective, la grande majorité des élèves avait jugé des suites de mots présentés en s’appuyant sur des critères

graphiques (la phrase commence par une majuscule et se termine par un point), sémantiques (la phrase a du sens) et extralinguistiques (la phrase fait référence ou non à une réalité). La majorité des élèves du 1^{er} cycle n'avait donc pas recouru à des critères syntaxiques considérés comme opératoires, tels la présence et l'ordre de tous les mots.

Il en va de même pour les connaissances des élèves relatives à la ponctuation. Dans l'étude de Lemaitre (1999), des élèves de 2^e année ont principalement justifié l'usage de la majuscule en recherchant des mots-clés ou des lettres fréquemment vus avec une majuscule dans des manuels et des cahiers (comme le pronom *il*) ou en se fiant au début des lignes. Le point final était davantage utilisé par ces élèves pour terminer une ligne, le texte ou une séquence de mots suffisamment longue. Seul 15% à 20% des élèves de l'étude de Lemaitre (1999) s'appuyaient sur des repères syntaxiques et sémantiques pour segmenter adéquatement les phrases, tandis que le reste des élèves se basaient plutôt sur l'oral comme repère de segmentation ou opéraient des placements au hasard sans justification.

Les études citées dans cette sous-section révèlent l'existence de problèmes liés à la syntaxe et à la ponctuation tant dans les productions écrites des élèves du 1^{er} cycle du primaire que dans leur jugement de grammaticalité et leur conception de la phrase. En production écrite, la syntaxe écrite de ces élèves s'apparente à leur syntaxe orale et l'usage souvent erroné de la majuscule et du point fait apparaître des phénomènes de sousponctuation et de surcoordination (Béguelin, 2000, Fayol, 1981, Fayol, 2020). Du côté de la conception de la phrase des élèves, il a été relevé qu'ils privilégiaient les critères sémantiques, graphiques et extralinguistiques pour justifier leurs jugements sur la construction de phrases (Boutet, 1986, Lefrançois et al., 2014, 2016). Enfin, chez des élèves de 2^e année, le point est perçu comme étant le signe terminant une ligne de texte, le texte lui-même ou une longue séquence textuelle, et la majuscule, comme étant le signe devant être utilisé pour marquer la première lettre de certains mots fréquemment observés avec une majuscule dans le matériel scolaire (Lemaitre, 1999).

Pour conclure, les études présentées dans cette section 1.2 mettent en évidence que des problèmes en matière de syntaxe et de ponctuation chez des élèves du primaire et du secondaire s'observent de la 1^{re} année du primaire à la fin du secondaire dans leurs productions écrites et dans leur conception de la phrase. En ce sens, pour faire évoluer la conception de la phrase des élèves et ainsi

améliorer leur performance dans la construction et la délimitation de phrases, il importe que l'enseignement porte sur des notions et des stratégies de production et d'analyse de phrases plus opérationnelles et adaptées au niveau des élèves. La prochaine section s'attarde à décrire les notions que le *Programme de formation de l'école québécoise* ([PFÉQ], Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, 2006) et la *Progression des apprentissages* ([PDA], MELs, 2009) prescrivent pour l'enseignement de la phrase et de la ponctuation auprès des élèves du 1^{er} cycle du primaire.

1.3 Notion de phrase dans l'enseignement

Dans cette section, les orientations ministérielles québécoises sont analysées pour offrir un éclairage sur les connaissances liées à la notion de phrase que les élèves doivent acquérir en 1^{re} année du primaire.

1.3.1 Programme de formation de l'école québécoise

L'apprentissage de la notion de phrase se réalise normalement grâce à l'enseignement de la grammaire qui commence dès la 1^{re} année du primaire. Au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, MELs, 2006) a adopté la grammaire actuelle qui vise deux finalités, soit la connaissance et la compréhension du fonctionnement du système de la langue ainsi que le développement de compétences langagières (Chartrand, 2012). L'enseignement de cette grammaire s'appuie sur l'observation, la manipulation et la classification des régularités de la langue à partir de critères syntaxiques, morphologiques et textuels. Ces critères se trouvent dans les deux volets de la grammaire actuelle, soit la grammaire de la phrase qui réfère à l'étude de la syntaxe et de la morphologie, et la grammaire du texte qui « étudie les liens logiques entre les éléments constitutifs du texte, de sa cohérence et de son organisation » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019, p. 6). En ce sens, la syntaxe représente la partie de la grammaire de la phrase qui « étudie la construction de la phrase et des unités qui la structurent, et les relations entre ces unités dans la phrase » (MEES, 2019, p. 6).

Que ce soit pour corriger une erreur d'orthographe grammaticale ou pour vérifier la construction d'une phrase et sa délimitation, les élèves doivent s'engager, lorsqu'ils écrivent, dans un processus d'analyse syntaxique, c'est-à-dire dans des activités d'analyse des composantes de la phrase et des liens qu'elles entretiennent entre elles (Boivin, 2012; Chartrand, 2012). Cette activité cognitive

nécessite la mobilisation de plusieurs connaissances grammaticales et le recours à des stratégies utilisées de manière consciente ou non (les manipulations syntaxiques) pour valider ou non des hypothèses formulées sur des composantes de la phrase, sur la construction de cette dernière.

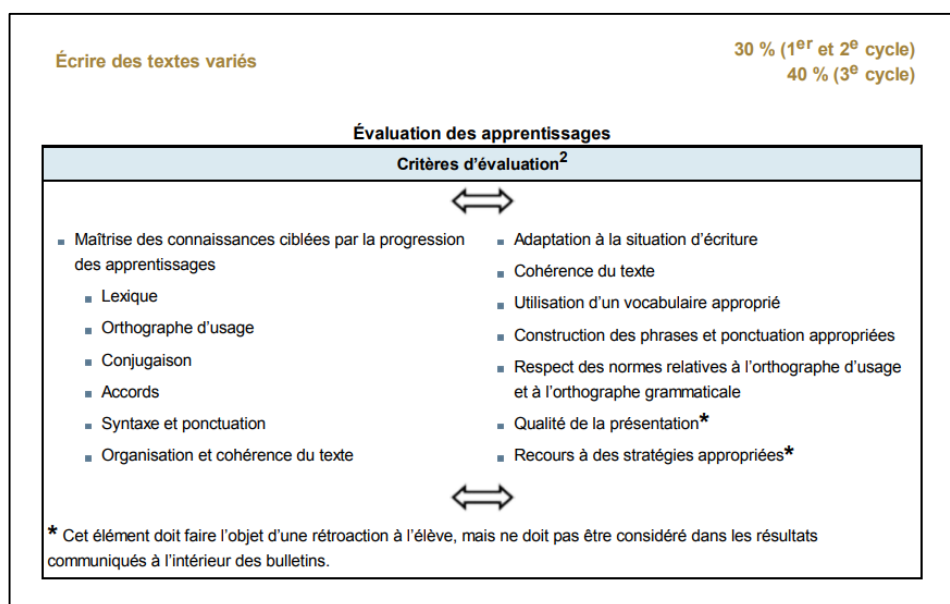
Dans le PFÉQ (MELS, 2006), en français langue d’enseignement, la compétence *Écrire des textes variés* stipule que l’enseignement de l’écriture doit porter sur l’acte d’écrire dans un but communicationnel, donc d’amener les élèves à rédiger des textes pour être lus. Or, les connaissances et les stratégies enseignées relatives à la syntaxe doivent être au service des élèves afin qu’ils puissent les déployer en situation d’écriture dans le but que leur texte soit compris par le lecteur, par leur destinataire. Parmi les critères d’évaluation de la compétence, les critères 3 et 4 présentés dans la Figure 1.1 concernent justement la syntaxe.

Figure 1.1 Critères d’évaluation de la compétence Écrire des textes variés (PFÉQ, MELS, 2006, p. 78)

– Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l’intention et au destinataire	1	2	3
– Organisation appropriée du texte	1	2	3
– Formulation adéquate (phrases de formes et de types diversifiés, vocabulaire varié, précis ou évocateur) selon les apprentissages effectués pendant le cycle	1	2	3
– Respect des contraintes de la langue (syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe d’usage et accords grammaticaux) selon les apprentissages effectués pendant le cycle	1	2	3
– Qualité de la présentation des textes (mise en page, disposition, calligraphie)	1	2	3
– Efficacité des stratégies de rédaction utilisées	1	2	3

La construction de phrases et la ponctuation se trouvent également dans les critères d’évaluation de la compétence *Écrire des textes variés* contenus dans le Cadre d’évaluation des apprentissages en français, langue d’enseignement (MELS, 2011) et sont présentées à la Figure 1.2 suivante.

Figure 1.2 Critères d'évaluation de la compétence Écrire des textes variés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011, p. 4)



Le PFÉQ (MELS, 2006) et le Cadre d'évaluation des apprentissages en français, langue d'enseignement (MELS, 2011) visent, entre autres, à ce que les élèves mobilisent leurs connaissances sur la phrase et la ponctuation pour les aider à rédiger des phrases respectant la norme dans sa construction et sa délimitation, ce qui facilite ainsi la compréhension des idées véhiculées par ces dernières. Ces références ministérielles encadrent l'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés* pour veiller au respect des règles grammaticales qui entrent en jeu dans la construction des phrases et dans l'utilisation des signes de ponctuation. La rédaction de phrases et la ponctuation occupent ainsi une place importante dans le processus rédactionnel dès le début du parcours primaire, ce qui signifie que les bases de l'apprentissage de ces savoirs doivent être enseignées dès l'entrée des élèves en 1^{re} année. Toutefois, bien que le programme d'enseignement mentionne l'importance d'engager les élèves dans une pratique fréquente d'activités d'écriture authentiques et variées, il ne spécifie aucunement que l'enseignement, à proprement dit, des connaissances grammaticales doit être réalisé en contexte d'écriture et non uniquement de façon décontextualisée.

1.3.2 Progression des apprentissages

La *Progression des apprentissages* ([PDA], MELS, 2009) est un outil dont dispose le personnel enseignant pour l'aider dans sa planification au regard des différents savoirs devant être enseignés à chacun des niveaux scolaires de chaque ordre d'enseignement (primaire et secondaire) du Québec. Cette PDA (MELS, 2009) définit donc les notions de phrase et de ponctuation dans la section sur la syntaxe de la compétence *Écrire des textes variés*. Dans cette section, les premières connaissances liées à la phrase et à la ponctuation à enseigner y apparaissent, étant terminales à la fin de la 2^e année (MELS, 2009, p. 42-43), c'est-à-dire que les élèves devraient être en mesure de mobiliser ces savoirs de manière autonome, sans aide, à la fin de la 2^e année. La Figure 1.3 présente la section de la PDA (MELS, 2009) traitant des connaissances sur la syntaxe pour le 1^{er} cycle (1^{re} et 2^e années).

Figure 1.3 Connaissances en syntaxe (PDA, MELS, 2011, p. 42)

A. La structure d'une phrase		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Observer quelques caractéristiques d'une phrase							
a. l'expression d'un sens rattaché au réel ou à l'imaginaire	→ ★						
b. la présence de tous les mots	→ ★						
c. l'ordre des mots	→ ★						
d. la présence d'au moins un verbe conjugué dans une très grande majorité de phrases	→ ★						

Comme il a été mentionné au début de la sous-section précédente (1.3.1), la grammaire actuelle privilégie le recours à des critères syntaxiques, morphologiques et textuels pour analyser la langue. Par exemple, la PDA (MELS, 2009) présente des critères syntaxiques qui sont effectivement liés à la structure de la phrase, tels que la présence d'au moins un verbe conjugué et de tous les mots ainsi que l'ordre de ces derniers. Dans les caractéristiques présentées dans la Figure 1.3 (MELS, 2009, p. 42), *l'expression d'un sens rattaché à la réalité ou à l'imaginaire* n'est pas un critère syntaxique, mais plutôt un critère sémantique, c'est-à-dire qu'en analysant une phrase, les élèves tentent d'identifier si l'idée véhiculée a du sens en se référant ou non à leur propre réalité ou à une réalité inventée. En s'appuyant sur ce critère, l'élève pourrait cependant conclure à tort que *Le chien de mon voisin est noir* n'est pas une phrase, car dans sa propre réalité, le chien de son voisin

est blanc. Ce critère sémantique a été écarté en grammaire actuelle, principalement en formation initiale, pour systématiser le recours à des arguments syntaxiques (Giguère, 2015).

Pour enseigner les connaissances liées à la structure de la phrase, la PDA propose les pistes contenues dans la Figure 1.4 suivante pour que les élèves puissent développer leurs connaissances.

Figure 1.4 Pistes pour l'appropriation des connaissances en syntaxe (PDA, MELs, 2011, p. 50)

A. La structure d'une phrase	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Apporter des modifications à une phrase formulée correctement pour trouver des caractéristiques d'une phrase grammaticale						
a. ajouter des mots, en déplacer, en remplacer, en effacer et vérifier si la phrase reste bien construite	→	→	★			
b. ajouter des groupes de mots, en déplacer, en remplacer, en effacer et vérifier si la phrase reste bien construite			→	→	★	
2. Écrire des phrases et vérifier si elles contiennent au moins un verbe conjugué	→	→	→	→	→	★
3. Écrire des phrases qui contiennent deux verbes conjugués et des mots comme <i>qui</i> , <i>quand</i> , <i>lorsque</i> , <i>que</i> , <i>parce que</i> , <i>si</i>			→	→	→	★
4. Dans une phrase formulée correctement, juger de la perte ou du gain en précision obtenu par						
a. l'effacement de mots ou de groupes de mots facultatifs	→	→	→	→	★	
b. le déplacement de mots ou de groupes de mots facultatifs	→	→	→	→	★	
c. le remplacement de mots ou de groupes de mots	→	→	→	→	★	
d. l'ajout de mots ou de groupes de mots facultatifs	→	→	→	→	★	
5. Corriger des structures non standard à l'écrit (ex. : *Y n'a pas/Il n'y en a pas. Il n'en a pas. *A l'a pas d'amis./Elle n'a pas d'amis.) ¹					→	→

Pour le 1^{er} cycle, ces pistes invitent les personnes enseignantes à réaliser d'abord des activités de manipulation de phrases grammaticales par l'ajout, le déplacement, le remplacement et l'effacement de mots et de groupes de mots afin de vérifier si ces manipulations affectent la précision de la phrase ou non. Il ne s'agit pas ici d'observer s'il y a un problème de construction de phrase, mais plutôt d'évaluer si le sens de la phrase est affecté. C'est donc un critère sémantique qui est visé et non syntaxique. Ensuite, dans des phrases produites par les élèves, l'identification d'un verbe conjugué (qui s'encadre par *ne...pas* ou *n'...pas*) devrait aider les élèves à juger de la grammaticalité de ces dernières. Pourtant, à elle seule, l'identification d'un verbe conjugué reste une stratégie insuffisante pour déterminer si une phrase est mal construite. Même si la phrase contient un verbe conjugué, l'absence d'autres mots ou groupes de mots obligatoires ainsi que le non-respect de l'ordre de ceux-ci dans la phrase causeront des problèmes de syntaxe.

Du côté des connaissances liées à la ponctuation qui se trouvent dans la Figure 1.5 suivante, la règle générale sur les signes qui délimitent la phrase appartient à un critère dit graphique, voire un critère relatif à l'aspect visuel de la phrase, à sa délimitation par une ponctuation forte (point, point

d'interrogation ou point d'exclamation). En s'appuyant uniquement sur ce critère, les élèves pourraient également juger que leurs phrases sont bien construites parce qu'elles commencent par une majuscule et se terminent par un point. Qui plus est, concernant cette règle générale, la PDA indique que les élèves doivent la *connaître*. Il s'agit ici d'une connaissance déclarative (à savoir par cœur) et non d'une connaissance procédurale (être capable de l'utiliser adéquatement dans un contexte d'écriture précis) (Tardif, 1992).

Figure 1.5 Connaissances en ponctuation (PDA, MELS, 2011, p. 43)

B. La ponctuation d'une phrase		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Les signes qui délimitent une phrase							
a. identifier les sortes de point							
i. point	→ ★						
ii. point d'interrogation pour poser une question	→ → ★						
iii. point d'exclamation pour exprimer une émotion ou s'exclamer	→ → ★						
b. connaître la règle générale : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point (. ? !)	→ ★						

Pour développer les connaissances des élèves sur l'emploi de la majuscule et d'un point, la PDA recommande les pistes d'appropriation se trouvant dans la Figure 1.6.

Figure 1.6 Pistes pour l'appropriation des connaissances en ponctuation (PDA, MELS, 2011, p. 50)

B. La ponctuation		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Ajouter la majuscule et le point dans une ou des phrases non ponctuées après avoir cerné le verbe conjugué	→ ★						
2. Dans un regroupement de phrases non ponctuées, délimiter les phrases en identifiant le verbe conjugué et en cherchant à regrouper les mots qui vont bien avec lui							
a. en se servant de son intuition	→ → → → → →						

Ces pistes invitent ainsi les élèves à choisir la position que prendront la majuscule et le point en identifiant le verbe conjugué et en repérant intuitivement les mots qui vont bien avec lui dans des phrases non ponctuées. Comment les élèves peuvent-ils utiliser adéquatement la majuscule et le point en s'appuyant sur ces stratégies? La question mérite d'être posée, car ces deux pistes ne permettent pas d'apprendre comment délimiter une phrase avec la majuscule et le point⁴.

⁴ La phrase et la délimitation sont définies à la section 2.2 du cadre théorique

Il est enfin attendu que les connaissances en syntaxe et en ponctuation développées au cours d'activités suivant les pistes d'appropriation proposées par la PDA soient mobilisées par les élèves en production écrite. Les Figures 1.7 et 1.8 suivantes montrent de quelle façon les connaissances, entre autres, en syntaxe et en ponctuation devraient être utilisées, et ce, en fonction d'une démarche de révision propre à chaque personne enseignante.

Figure 1.7 Utilisation des connaissances en écriture section A (PDA, MESL, 2011, p. 55)

A. À l'étape de rédaction ou de révision de son texte ou au cours d'une activité réflexive		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Préciser ses idées pour rendre son texte plus clair ou plus intéressant ou pour mieux rendre l'intention d'écriture							
a. en consultant une banque de groupes du nom ¹ (nom + COMPLÉMENTS DU NOM) liés au thème, qui a été établie collectivement à l'étape de planification	→	→					
b. en ajoutant des COMPLÉMENTS DU NOM dans les groupes du nom		→	→	★			

Figure 1.8 Utilisation des connaissances en écriture section B (PDA, MESL, 2011, p. 55)

B. À l'étape de révision de son texte ou au cours d'une activité réflexive		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Relire chaque phrase à l'aide d'une procédure de révision pour vérifier							
a. la présence d'au moins un verbe conjugué, d'une majuscule au début et d'un point à la fin (. ? !)	→	★					
b. la présence de tous les mots placés dans l'ordre	→	★					

À l'étape de la rédaction (Figure 1.7), la PDA n'indique pas en quoi les connaissances en syntaxe et en ponctuation peuvent servir l'élève. À l'étape de la révision ou lors d'une activité de réflexion sur le texte (Figure 1.8), il est proposé de relire chacune des phrases pour observer la présence de tous les mots dans leur ordre ainsi que la présence de la majuscule et d'un point, le tout en s'appuyant sur les connaissances apparaissant dans les Figures 1.3 et 1.5 précédentes.

En somme, les problèmes de syntaxe et de ponctuation énoncés à la section 1.2 pourraient suggérer que les connaissances sur la syntaxe et la ponctuation ainsi que les pistes d'appropriation et d'utilisation de ces dernières en écriture proposées par la PDA ne sont peut-être pas suffisantes pour développer une conceptualisation adéquate de la phrase menant à un transfert en écriture. Parmi les problèmes identifiés chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire, les recherches citées ont

mentionné que la conception de la phrase des élèves révélait le recours à des critères sémantique et graphique pour juger si des suites de mots proposés étaient des phrases ou non. Cela peut rendre difficiles l'analyse de la structure des phrases produites et le positionnement de la majuscule et d'un point. Cette section 1.3 montre que ces critères se trouvent dans la PDA. Cela pourrait expliquer en partie les difficultés relevées en production de phrases et en délimitation.

Dans la section suivante, l'analyse des pratiques enseignantes déclarées sur la phrase et la ponctuation apporte quelques éléments de réponse sur ce travail grammatical proposé aux élèves.

1.4 Pratiques enseignantes sur la phrase et sur la ponctuation

Au Québec, il n'existe aucune étude permettant d'obtenir un portrait des pratiques enseignantes déclarées ou effectives sur la phrase et sur sa délimitation. Dans toute la francophonie, il n'y a que la recherche exploratoire de Jarno-El Hilali (2011), en France, qui brosse ce portrait auprès de 52 personnes enseignantes du cours préparatoire (l'équivalent de la 1^{re} année au Québec) exerçant dans trois départements entourant la région de Toulouse. Parmi un ensemble de dix activités proposées, ces personnes devaient en choisir cinq qu'elles pourraient utiliser dans leur enseignement et elles devaient justifier leurs choix. Les cinq activités les plus choisies se présentent sous les libellés suivants en ordre de popularité descendant :

- *Pour chaque suite de mots proposés, mets « Vrai » si la suite de mots a un sens, mets « Faux » si la suite de mots n'a pas de sens.*
- *Entoure les phrases dans le texte.*
- *Écris une phrase sous chaque illustration.*
- *Ajoute les majuscules et la ponctuation.*
- *Écris des phrases à partir des mots donnés.*

À la suite de ses analyses, Jarno-El Hilali (2011) a conclu que les personnes enseignantes interrogées privilégient les activités portant sur l'apprentissage des critères sémantiques (la phrase est un ensemble de mots qui forment un sens) et graphiques (la délimitation de la phrase par une majuscule et un point). Les activités portant sur le critère syntaxique relatif à l'organisation des mots dans la phrase figurent parmi celles les moins choisies (*Complète les phrases, Sépare les mots et recopie la phrase, Relie le groupe nominal au groupe verbal correspondant*).

Les conclusions de cette recherche mettent en relief les critères définitoires de la phrase sur lesquels s'appuient les activités d'apprentissage que les sujets privilégient pour développer chez les élèves leurs conceptions de la phrase et de sa délimitation. Il est entendu que les résultats présentés ici ne permettent pas de savoir ce qui est réellement enseigné ni ce que les élèves font en classe. Or, l'analyse de Jarno-El Hilali (2011) de 14 manuels et cahiers de l'élève utilisés par les sujets interviewés montre que les activités relatives à la ponctuation se réduisent à l'application d'un savoir : écrire ou recopier une phrase en respectant la majuscule et le point. L'apprentissage de la ponctuation n'est aucunement mis en relation avec l'organisation de la phrase ni avec une tâche de production de texte signifiante.

Du côté du matériel didactique utilisé au Québec pour enseigner la phrase et la ponctuation aux élèves de 1^{re} année, il n'existe présentement aucune étude portant sur l'analyse du traitement de la phrase et de sa délimitation que font les cahiers et autre matériel didactique utilisés par les personnes enseignantes. Dans le cadre d'une communication scientifique, Giguère et al. (2024) ont toutefois discuté de quelques outils dont l'utilisation a été observée dans des classes de la 1^{re} année du primaire, dont *La Grammaire de la phrase en 3D* de Dugas (2009) et *Henri le camion de la phrase* de Briand (2026). Ces deux outils reposent sur l'utilisation de critères sémantiques tels que des questions *Qui? Que fait? Quoi? Où? Comment Pourquoi?* dans la *La Grammaire de la phrase en 3D* et sont représentées par un ensemble d'analogies, telles que des assiettes de couleurs, des yeux et des mains ou une planche à roulettes. Pour sa part, *Henri le camion de la phrase* propose le recours aux questions *Qui? Que fait?* et *Quoi?* représentées par un conducteur et de l'essence pour identifier une personne, une action réalisée par cette dernière et un objet lié à l'action. L'enseignement à l'aide de ces outils est donc campé dans une dimension sémantique de la langue qui ne mène pas à l'identification des deux parties de la phrase syntaxique que sont le sujet et le prédicat.

En définitive, même si ces résultats ne peuvent être directement liés aux problèmes de syntaxe et de ponctuation en écriture des élèves identifiés dans la section 1.2 et ne peuvent être généralisés aux pratiques et aux choix didactiques de tout le personnel enseignant du Québec, Jarno El Hilali (2011) a tout de même conclu que les activités privilégiées par les sujets de sa recherche et les justifications que ces derniers fournissent sur leurs choix montrent une conception réductrice de la phrase, basée principalement sur des critères sémantique et graphique qui ne permettent pas aux

élèves d’appréhender son organisation interne et ses relations avec la ponctuation et le texte. Selon les résultats obtenus dans l’étude française de Boutet (1986) et dans celle québécoise de Lefrançois et al. (2014, 2016) (section 1.2), les critères définitoires de la phrase et de la ponctuation privilégiés par les sujets de Jarno-El Hilali (2011) ainsi que par les manuels et les cahiers analysés par la chercheuse présentent un risque de développer chez les élèves une conception de la phrase insuffisante et non opérationnelle en production écrite.

1.5 Connaissances lacunaires sur l’enseignement de la phrase et de sa délimitation en 1^{re} année du primaire

Bien que l’enseignement de la notion de phrase et sa délimitation devrait commencer en 1^{re} année selon le PFÉQ et la PDA, peu d’études, selon la recension effectuée dans le cadre de la présente thèse, se sont penchées spécifiquement sur des pratiques enseignantes efficaces soutenant l’apprentissage et la compréhension de la notion de phrase et de sa délimitation chez ces élèves. Fayol (2016) avait d’ailleurs déjà affirmé que la façon d’enseigner la production d’idées d’un point de vue, entre autres, syntaxique s’avère une avenue que la recherche devrait préconiser dans le futur.

Dans sa recherche expérimentale, Jarno-El Hilali (2011) cherche à identifier l’évolution de la conception de la phrase, entre le prétest (en décembre) et le posttest (en mars), de 21 élèves d’une classe de 1^{re} année dans une tâche de repérage de phrases dans un texte, et ce, en fonction du type d’enseignement dispensé : le groupe expérimental 1 (G1) a reçu une intervention basée sur la littérature jeunesse avec des discussions et la réalisation d’activités en groupe (ponctuer un texte, copier des phrases, remettre en ordre les mots d’une phrase et compter le nombre de phrases dans un texte); le groupe expérimental 2 (G2) a également reçu un enseignement utilisant des albums, mais les mêmes activités ont été réalisées de manière individuelle; enfin, le groupe témoin (GT) a reçu l’enseignement normal⁵ de la titulaire de la classe.

Les réponses au prétest des élèves appartenant à l’ensemble des trois groupes montrent des confusions entre la phrase et le segment de phrase-ligne⁶ avec majuscule, la ligne, le mot, le nom

⁵ La thèse ne donne pas de détails sur les tâches réalisées par les élèves du groupe témoin.

⁶ Une phrase-ligne désigne le fait de concevoir qu’une ligne de texte représente une phrase.

propre, la suite de mots et les éléments paratextuels. Bien que le nombre de bonnes réponses ait augmenté dans les trois groupes au posttest, les élèves du G1 et du G2 montrent encore, dans des proportions différentes, des confusions entre la phrase et le segment de phrase-ligne avec la majuscule ou le point tandis que, chez les élèves du GT, les confusions demeurent entre la phrase, la ligne, le mot, le nom propre et les éléments paratextuels. Les modalités didactiques choisies pour le G1 et le G2, c'est-à-dire des activités et des discussions autour d'albums de littérature jeunesse, semblent avoir joué un rôle sur la performance des élèves de ces deux groupes dans l'identification de phrases dans un texte. Cependant, cette recherche ne permet pas de connaître l'impact des interventions sur la construction et la délimitation des phrases produites par les élèves. De plus, puisque les élèves n'ont pas justifié leurs choix de segmentation de phrases, il est difficile de connaître exactement la conception de la phrase et de la délimitation qui ont été développées dans le cadre de cette expérimentation.

En 2018, dans la revue *L1 Educational Studies in Language and Literature*, Boivin publie une revue des recherches empiriques portant sur l'enseignement de la grammaire dans la francophonie entre 2005 et 2016. Dans l'ensemble des recherches recensées, aucune ne porte sur l'enseignement de la phrase chez les élèves de 1^{re} année du primaire – ni chez les élèves de 2^e année. L'étude de Boivin (2018) s'appuie sur le cadre théorique de la grammaire actuelle qui avance que, pour juger de la grammaticalité d'une phrase, les élèves doivent minimalement en identifier ses constituants obligatoires que sont le sujet et le prédicat. Toutefois, selon la PDA (MELS, 2009), la notion de sujet n'est pas à l'étude avant la 3^e année et celle de prédicat n'est enseignée qu'à partir de la 4^e année. Qu'est-ce qui peut alors être proposé aux personnes enseignantes de 1^{re} année pour aborder la phrase avec leurs élèves?

L'étude de Lefrançois et al. (2014, 2016), réalisée au Québec, reste la seule qui, à travers l'étude de cas d'un enseignant, traite de l'enseignement de la notion de phrase en 1^{re} année du primaire, mais plus précisément de la production de phrases. L'enseignant de cette étude montre à ses élèves comment utiliser un outil d'analyse à la fois sémantique et syntaxique pour rédiger des phrases et pour en réviser leur construction. La Figure 1.9 montre une image présentée par Lefrançois et al. (2014) pour illustrer l'outil utilisé par l'enseignant dans sa classe en 2011.

Figure 1.9 Outil grammatical de l'enseignant de Lefrançois et al. (2014, annexe 10)



En partant d'une idée qu'ils ont en tête ou de leurs productions orales, les élèves tentent d'en repérer les deux parties obligatoires en utilisant deux cartons sur lesquels il est écrit « de qui (ou de quoi) on parle » (carton 1) et « ce qu'on en dit » (carton 2) (Lefrançois et al., 2016, p. 88). En identifiant de qui ou de quoi ils veulent parler (carton 1) dans leur phrase, les élèves rédigent d'abord ce qui correspond au sujet de la phrase. Puis, à l'aide du deuxième carton (*ce qu'on en dit*), ils rédigent ce qui représente le prédicat. Dans l'étude plus large dans laquelle s'insère l'étude de cas, Lefrançois et al. (2014, 2016) ont mentionné que le pourcentage d'utilisation des arguments syntaxiques pour justifier leurs jugements de grammaticalité dans l'entrevue sur la phrase (voir sous-section 1.2.2) des élèves de cet enseignant avait augmenté entre le prétest (23%) et le posttest (49 %). Cette augmentation montre qu'en s'appuyant sur le sens des unités linguistiques (du sujet et du prédicat) ainsi que sur l'ordre de présentation de ces unités dans la phrase, les élèves de cet enseignant semblent avoir développé leurs premières représentations conceptuelles adéquates de la phrase et réussissent à atteindre un objectif syntaxique, à savoir la rédaction de phrases syntaxiquement normées, c'est-à-dire qui contiennent leurs deux parties obligatoires. Ces élèves de 1^{re} année de l'étude de cas de Lefrançois et al. (2014, 2016) semblent donc avoir été capables de manipuler la langue, de réfléchir sur celle-ci et de juger de la grammaticalité de leurs phrases dans le but d'en assurer une bonne construction, et ce, en faisant des allers-retours entre les énoncés inscrits sur les cartons et leurs phrases écrites, voire entre les structures sémantique et syntaxique de la langue.

En somme, les conclusions de cette recherche avancent qu'un enseignement tenant davantage compte des productions orales des élèves, de leurs formulations à l'écrit et des régularités tant sémantiques que syntaxiques mises en jeu pour rédiger des phrases syntaxiquement normées paraît une piste didactique féconde pour aborder la syntaxe et la délimitation avec des élèves de la 1^{re} année du primaire lors de leur entrée dans l'écrit de phrases.

1.6 Outil grammatical prometteur : le modèle de la phrase à deux pattes

Des recherches montrent que, dès le 1^{er} cycle du primaire, l'écriture de phrases syntaxiquement normées (contenant minimalement un sujet et un prédicat) et l'usage adéquat de la coordination, de la majuscule et le point représentent des apprentissages ardues et longs qui peuvent se transformer en difficultés pouvant perdurer jusqu'en 5^e secondaire (Arseneau, 2020; Boivin et Pinsonneault, 2018; Roubaud, 2016; Soulé et al., 2016). Pour éviter que les maladroites observées au 1^{er} cycle du primaire se transforment en difficultés persistantes et pour développer chez les élèves une conception de la phrase fondée sur la syntaxe, il y aurait lieu d'intervenir dès le début du parcours scolaire primaire. Cependant, peu d'études existent sur l'enseignement de la phrase auprès de jeunes enfants de 1^{re} année (Jarno-El Hilali, 2011; Lefrançois et al., 2014, 2016), mais quelques études montrent l'efficacité de séquences d'activités d'enseignement-apprentissage utilisant le modèle de la phrase à deux pattes ou un modèle anglais similaire auprès d'élèves plus âgés rencontrant des difficultés d'apprentissage ou ayant des troubles des fonctions cognitives (Datchuk, 2016; Datchuk, 2017; Datchuk et al., 2016; Gagnon et Péret, 2016; Lasseaux, 2018; Viel-Ruma et al., 2010; Walker et al., 2005; White et al., 2014).

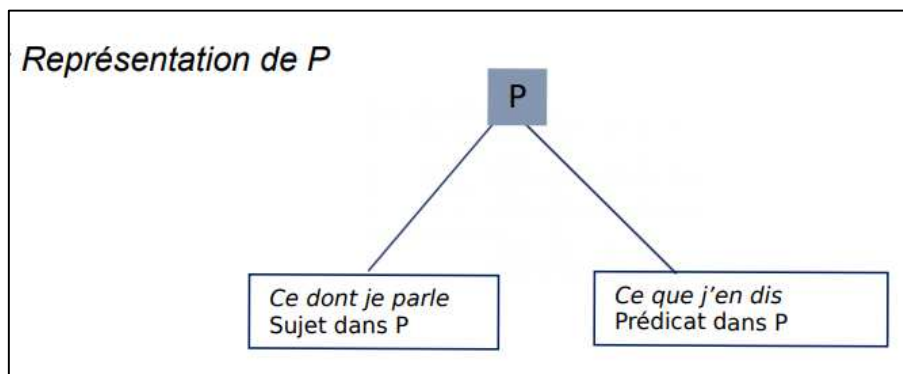
Bien que l'enseignant de l'étude de cas de Lefrançois et al. (2014, 2016) ne l'ait pas nommé ainsi, l'outil grammatical⁷ qu'il a utilisé correspond au modèle de la phrase à deux pattes élaboré par Gagnon et Péret (2016). Cet outil grammatical a été créé dans le but d'enseigner la syntaxe à des élèves et des apprenants⁸ en difficulté et en immersion française en Suisse. La Figure 1.10 montre le modèle de la phrase à deux pattes dans laquelle la phrase se scinde en deux parties, soit le sujet qui représente ce dont on parle et le prédicat étant ce que l'on dit du sujet. Selon Gagnon et Péret

⁷ Le terme « outil grammatical » réfère à tout outil utilisé pour étudier la langue comme le sont les manipulations syntaxiques et le modèle de la phrase de base (Chartrand al., 2014).

⁸ Le terme « apprenant » est généralement réservé à la clientèle adulte de la formation générale et professionnelle.

(2016), pour rédiger une phrase, les élèves sont d’abord invités à se poser la question *De quoi ou de qui je veux parler?* pour écrire la première patte de la phrase, puis à se poser la question *Qu’est-ce que j’en dis?* pour rédiger la deuxième patte. Par la suite, les élèves se reposent ces questions pour repérer les deux pattes de la phrase, soit les deux parties correspondant au sujet et au prédicat de leur phrase. La phrase à deux pattes est donc opératoire en écriture, car elle encadre les élèves dans leur production de phrases syntaxiquement correctes en s’appuyant sur leur discours oral, soit le lien entre la langue orale et la langue écrite.

Figure 1.10 Modèle de la phrase à deux pattes (Gagnon et Péret, 2016, p. 6)



Ce modèle favoriserait le développement d’une conceptualisation syntaxique mettant en relief l’interdépendance du sujet et du prédicat par leurs propriétés sémanticosyntaxiques (Chandler et Sayeski, 2021; Elalouf, 2022). Le recours à la phrase à deux pattes se distingue donc de la définition de la phrase énoncée par les sujets de l’étude de Jarno-El Hilali (2011) selon laquelle, si un ensemble de mots a un sens, alors il y a la présence d’une phrase. L’utilisation de cet outil met plutôt en lumière ce passage entre une intention de message (ce que je veux dire) ou un message oral (ce que je dis) et sa production écrite (comment je l’écris) grâce au recours à une analyse faisant correspondre la structure syntaxique d’une phrase (sa forme) au sens véhiculé par cette dernière (son contenu). Cela rejoint ainsi l’une des conclusions de l’étude de Lefrançois et al. (2016).

L’accent mis sur la syntaxe dans l’enseignement ne peut ni ne doit faire abstraction du sens. Comme on l’a constaté dans la classe d’Yvan Guy, c’est en entrant par la dimension sémantique qu’il a offert à ses élèves une première prise sur les concepts syntaxiques de sujet et de prédicat, ce qui leur a permis de poser les assises de ces

concepts centraux pourtant à l'étude trois ans plus tard selon les prescriptions ministérielles québécoises. (Lefrançois et al., 2016, p. 89)

Gagnon et Péret (2016) ont testé cet outil auprès d'élèves et d'apprenants allophones ou en difficulté d'apprentissage de niveaux scolaires supérieurs au 1^{er} cycle du primaire. Les résultats de leur expérimentation n'ont pas encore été publiés, toutefois les chercheuses avancent que leurs observations s'avèrent suffisamment prometteuses pour poursuivre les recherches sur le modèle de la phrase à deux pattes. Du côté francophone, l'étude de cas multiples de Lasseaux (2018) est présentement la seule recherche existante portant sur l'utilisation de la phrase à deux pattes en rédaction de phrases et de textes. Les cas étudiés concernent douze élèves âgés de 12 à 16 ans aux prises avec des troubles importants des fonctions cognitives et ayant un niveau scolaire se situant entre la 3^e et la 6^e année du primaire. Dans sa conclusion, Lasseaux (2018) écrit :

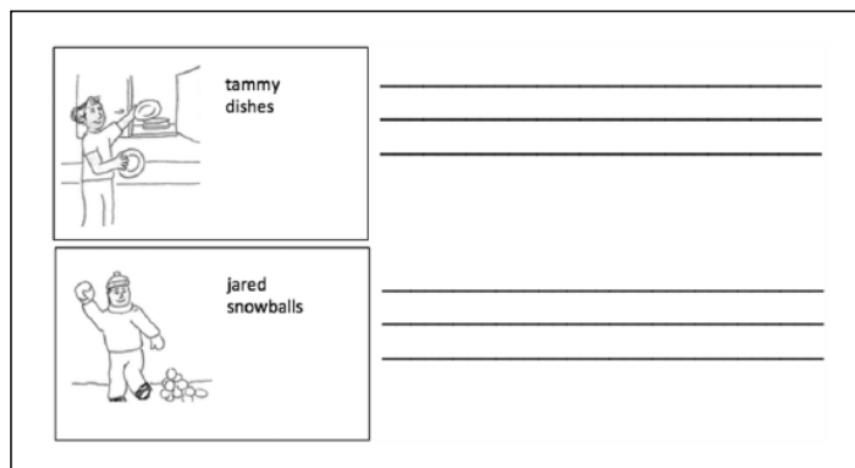
J'ai aussi noté de manière évidente leur progrès à l'écrit. Tous ont su améliorer nettement leurs énoncés écrits par le biais du questionnement lié à la phrase à deux pattes. Ils ont tous su s'emparer de cet outil qu'est la phrase à deux pattes afin de gagner en autonomie [...] Chacun a prouvé sa capacité à réfléchir sur la langue, à penser ses énoncés écrits (p. 88).

Du côté anglophone, il existe quelques recherches dont l'objectif est d'évaluer les effets du programme américain *Expressive Writing*, un programme d'intervention visant à aider des élèves en difficulté d'apprentissage de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire dans l'apprentissage de l'écriture d'idées (Datchuk, 2016; Datchuk, 2017; Datchuk et al., 2015; Viel-Ruma et al., 2015; Walker et al., 2005; White et al., 2014). Dans le cadre de ce programme, les élèves apprennent à planifier leurs rédactions, à assurer la cohérence textuelle, à développer des paragraphes structurés et respectant le sujet, à rédiger des phrases normées ainsi qu'à réviser et corriger leurs textes. Parmi les modules d'intervention, celui sur la syntaxe met en œuvre une version anglaise de la phrase à deux pattes. L'outil grammatical enseigné explicitement pour rédiger des phrases repose sur l'identification des deux parties obligatoires d'une phrase, soit « a part that names someone or something and a part that tells more » (Datchuk, 2017, p. 66). Ces deux parties correspondent effectivement, en français, au modèle de Gagnon et Péret (2016), c'est-à-dire à *ce dont je parle* et à *ce que j'en dis*.

La variable dépendante utilisée dans ces recherches pour évaluer l'atteinte des objectifs relatifs à la structure syntaxique correspond au CWS (*correct word sequences*) qui calcule le nombre de mots correctement séquencés dans une phrase produite pour légender une image, incluant la délimitation de la phrase par la majuscule et le point. Dans toutes les expérimentations, les résultats montrent que les élèves ayant bénéficié de l'intervention ont nettement progressé entre le prétest et le posttest tout en maintenant leur score moyen quelques semaines après le posttest et la fin de l'intervention.

Parmi ces études, celle de Datchuk (2017) a été la seule à évaluer les effets d'une version modifiée de l'une des séquences d'intervention du programme (10 séances) portant exclusivement sur l'enseignement explicite de la construction de phrases et leur délimitation auprès de 15 élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et étant inscrits à l'école intermédiaire (5^e à 8^e années) en Nouvelle-Angleterre. Pendant l'intervention, les personnes intervenantes définissaient d'abord la phrase contenant ses deux parties obligatoires, puis modélisaient en pensant à voix haute comment elles font pour écrire une phrase normée. Lors des séances d'intervention, les élèves ont été guidés pour juger de la grammaticalité de phrases présentées, pour corriger des phrases agrammaticales ou mal délimitées et pour rédiger leurs propres phrases à partir d'invites contenant une image et deux mots (Figure 1.11). Avant l'intervention, les élèves avaient obtenu un score moyen au CWS entre 68% et 76%. À la suite de l'intervention, leur performance moyenne en écriture s'est située entre 92% et 95%.

Figure 1.11 Exemple d'invites d'images et de mots utilisés en intervention (Datchuk, 2016, p. 65)



Dans les études de Gagnon et Péret (2016), de Lasseaux (2020) et de Datchuk (2017), plusieurs difficultés ont été relevées chez les élèves participants : rédaction de phrases incomplètes, surcoordination, emploi erroné de la majuscule et du point, mobilisation lacunaire de stratégies d'analyse, verbalisation ardue des connaissances. Puisque certaines de ces difficultés s'observent également chez les élèves de 1^{re} année (voir sous-section 1.2.2) et étant donné les résultats obtenus par les études mentionnées dans cette section auprès d'élèves en difficulté et auprès de jeunes élèves, le modèle de la phrase à deux pattes pourrait s'avérer un outil grammatical prometteur à expérimenter auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire pour développer adéquatement leur conception de la phrase, et ce, dans le but de produire des phrases normées sur le plan de la syntaxe et de la délimitation.

1.7 Problème et question générale de recherche

Pour devenir compétents en écriture, les élèves doivent développer tout un ensemble d'habiletés et de connaissances. Outre les habiletés de bas niveau que sont la graphomotricité et l'orthographe lexicale, il est nécessaire qu'ils développent aussi des habiletés de haut niveau référant à la planification, à la mise en texte des idées et à la révision de toutes les composantes du texte, dont la construction de leurs phrases et la délimitation de ces dernières. Comme le but ultime de l'acte d'écrire est de rendre un message compréhensible pour le lecteur, il est dès lors primordial que les structures syntaxiques et la ponctuation soient adéquates (Combettes, 2009). Or, des études ont démontré que les élèves peinent à corriger les erreurs de syntaxe et de ponctuation dans leurs productions écrites, que ces erreurs atteignent des taux élevés, surpassent les erreurs d'autres types, apparaissent tôt dans le parcours scolaire et persistent jusqu'à la fin du secondaire. De plus, leurs jugements de grammaticalité ainsi que leur conception de la phrase ne semblent pas suffisamment adéquats pour assurer un transfert en écriture et un repérage des erreurs de syntaxe et de ponctuation (Ammar et al., 2016; Boivin et Pinsonneault, 2018; Lefrançois et al., 2008; Lefrançois et al., 2014; Lemaitre, 1999; Roubaud, 2016). Un enseignement efficace de la syntaxe et de la délimitation devrait donc être de mise dès l'entrée des élèves en 1^{re} année du primaire, comme le prescrivent les documents officiels. Or, l'enseignement et l'apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire restent cependant peu explorés et peu d'études se sont penchées sur les performances en syntaxe d'élèves de ce niveau, sur leur conception de la phrase et sur leur jugement de grammaticalité (Boutet, 1986; Fayol, 2016; Lefrançois et al., 2014,

2016). Quant aux quelques recherches sur la ponctuation, elles ont conclu qu'en contexte de production écrite, les élèves du 1^{er} cycle du primaire présentent des maladroresses liées à la délimitation de leurs phrases ainsi qu'une conception non opérationnelle sur cette délimitation (Arseneau, 2020; Jarno El-Hilali, 2014; Lemaitre, 1999; Roubaud, 2016).

Pour construire adéquatement la notion de phrase, pour prévenir l'apparition d'erreurs et ainsi améliorer la performance en syntaxe et en délimitation des élèves du 2^e cycle du primaire à la 5^e année du secondaire, un enseignement efficace devrait être de mise dès la 1^{re} année (Lefrançois et al., 2018). Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage de la phrase et de sa délimitation en 1^{re} année méritent d'être approfondis, étant donné l'importance de ces connaissances dans le processus d'écriture, dans la formulation écrite de messages à transmettre à un destinataire. Puisque, dans la littérature scientifique, une seule étude (Lefrançois et al., 2014, 2016) décrit un enseignement prometteur recourant au modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016) auprès d'élèves de 1^{re} année et que d'autres études ont montré l'efficacité de ce modèle auprès d'élèves plus âgés présentant des difficultés d'apprentissage en écriture (Datchuk, 2017; Lasseaux, 2018), cet outil grammatical pourrait s'avérer une porte d'entrée pertinente à expérimenter pour initier des élèves de 1^{re} année à l'apprentissage de la notion de phrase en écriture.

La présente étude se situe dès lors dans la continuité de la recherche de Lefrançois et al. (2014, 2016) et de celle de Gagnon et Péret (2016) en proposant d'expérimenter une séquence didactique d'activités mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes. Cette recherche doctorale vise ainsi à répondre à la question suivante : **quels sont les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire?**

1.8 Pertinence scientifique

À la lumière de la problématique, il s'avère important de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation chez des élèves entamant leur scolarité primaire. Malheureusement, les recherches en éducation documentent peu les pratiques enseignantes relatives à cet objet d'apprentissage, les dispositifs, les outils didactiques et leurs effets

sur l'apprentissage et la compréhension de ces savoirs linguistiques chez des élèves de la 1^{re} année du primaire. Dès lors, cette recherche contribuerait à l'avancement des connaissances scientifiques dans un champ d'études et à un niveau scolaire peu étudiés, soit l'enseignement-apprentissage de la phrase et de sa délimitation en 1^{re} année du primaire, et plus précisément, sur le jugement de grammaticalité, les conceptions grammaticales d'enfants âgés de 6 et 7 ans ainsi que sur la production et la révision de phrases et leur délimitation en situation de production de textes. Cette thèse permet d'enrichir ainsi les connaissances du domaine de la didactique du français, plus précisément de la didactique de la grammaire. De ce fait, les résultats obtenus permettraient assurément de brosser un portrait du jugement de grammaticalité, de la conception de la phrase, des performances en syntaxe et en ponctuation d'élèves québécois de 1^{re} année du primaire avant et après avoir reçu un enseignement spécifique sur la notion de phrase et sa délimitation, le tout en recourant au modèle de la phrase à deux pattes.

1.9 Pertinence sociale

Les connaissances produites dans le cadre de cette étude sur l'utilisation du modèle de la phrase à deux pattes permettraient de proposer des pistes didactiques concrètes au personnel enseignant de 1^{re} année du primaire, telle qu'une séquence d'intervention didactique cohérente mettant en œuvre cet outil didactique, pour le soutenir dans son enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Les résultats de cette recherche pourraient également contribuer à la bonification des programmes de formation initiale et continue quant à l'usage du modèle de la phrase à deux pattes au 1^{er} cycle du primaire. Ces constats pourraient s'avérer tout aussi utiles aux personnes responsables du *Programme de formation de l'école québécoise* et de la *Progression des apprentissages* quant à la refonte de ces derniers en vue d'élaborer un contenu d'enseignement mieux adapté au niveau cognitif et métacognitif des élèves qui entrent dans l'apprentissage de l'écrit, plus particulièrement dans l'apprentissage de la phrase et de sa délimitation.

Connaitre davantage les effets d'un enseignement utilisant le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases concourrait de plus au développement des premiers apprentissages de la phrase et de sa délimitation, à l'installation adéquate des bases syntaxiques des élèves de 1^{re} année à l'aide d'un outil grammatical adapté à leur âge, et ce, pour ainsi prévenir d'éventuelles difficultés en syntaxe et en ponctuation, difficultés énoncées dans la problématique.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les concepts pertinents au regard du problème et de la question de recherche sont abordés. Le cadre théorique se décline en deux blocs conceptuels. Le premier bloc concerne les concepts liés aux apprentissages à évaluer et s'articule autour de trois sections. La première section (2.1) présente les processus rédactionnels sous-jacents à la production de texte selon deux modèles développementaux. La deuxième section (2.2) porte sur la définition de la notion de phrase et de la délimitation ainsi que sur leur interrelation. La troisième section (2.3) traite des habiletés métalinguistiques et des habiletés métasyntaxiques ainsi que de leurs liens avec le jugement de grammaticalité et la conception de la phrase. Par la suite, des activités grammaticales proposées pour développer les habiletés métasyntaxiques, le jugement de grammaticalité et la conception de la phrase sont décrites. L'évaluation des habiletés métasyntaxiques vient clore cette section. Le deuxième bloc de ce chapitre concerne les concepts menant à l'élaboration de la séquence didactique. La section 2.4 détaille les théories qui ont contribué à l'élaboration du modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016). La dernière section de ce deuxième bloc (2.5) présente les orientations didactiques à considérer dans l'élaboration d'une séquence didactique visant l'enseignement de la grammaire pour favoriser l'apprentissage de la notion de phrase et sa délimitation, des savoirs essentiels au transfert en production d'écriture. Une synthèse du cadre théorique (section 2.6) et l'énonciation des objectifs de la recherche concluent ce chapitre (section 2.7).

2.1 Processus d'écriture

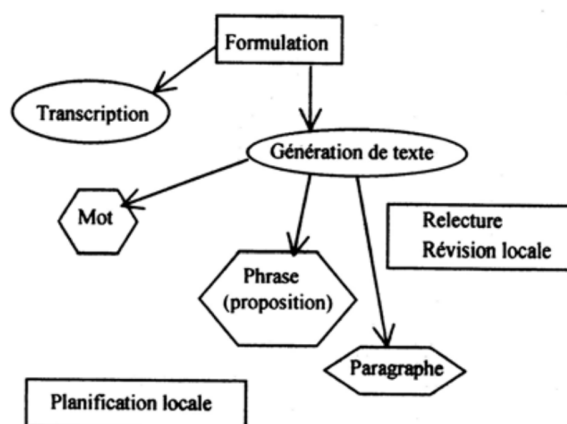
Produire un texte, c'est produire un discours dans des modalités qui diffèrent largement des modalités de productions orales, notamment : l'absence du destinataire en présence rendant le discours monologique et exigeant la création de la situation d'énonciation, la lenteur du geste graphomoteur comparé à la vitesse de la parole, la recherche de mots précis et d'explications plus élaborées, la variation du lexique et des formes syntaxiques ainsi que la construction des phrases et sa délimitation facilitant la compréhension du lecteur (Fayol, 2020). Produire un texte s'avère donc une activité longue, contraignante et couteuse sur le plan de l'attention et de la mémoire de travail, toutes deux se trouvant impliquées dans les processus rédactionnels sous-jacents à la

production de l'écrit (Chanquoy et Alamargot, 2002). Puisque la problématique a montré que les productions écrites d'élèves présentent des problèmes sur le plan de la construction de phrases et de leur délimitation dès la 1^{re} année, il importe de connaître, d'un point de vue cognitif, de quelle façon les processus rédactionnels se mettent en place chez des élèves qui entrent dans l'écrit en 1^{re} année. Cette section a donc pour objectif de décrire les modèles explicatifs de l'activité rédactionnelle chez de jeunes élèves afin d'obtenir des pistes pour élaborer une séquence didactique adaptée au développement cognitif de l'écriture chez ces élèves.

Plusieurs modèles explicatifs de l'activité rédactionnelle ont été proposés par la recherche dans les quarante dernières années, dont celui de Flower et Hayes (1980) et sa version révisée par Hayes (1996) décrivant les processus rédactionnels chez l'adulte ainsi que ceux de Berninger et Swanson (1994) et de Bereiter et Scardamalia (1987) s'attardant au développement des processus rédactionnels chez l'enfant. Dans leur modèle, Flower et Hayes (1980) postulaient que la production de texte impliquerait trois processus principaux : la planification, la mise en texte et la révision. Selon Chanquoy et Alamargot (2003), la majorité des modèles cognitifs de la production d'écrits divisent les processus, ou les opérations mentales, en quatre composantes, soit la planification, la formulation, la réalisation graphomotrice et la révision. En ce sens, le processus de mise en texte de Flower et Hayes (1980) s'actualise, dans ce contexte, en la formulation des idées préalablement planifiées et en leur transcription via le geste graphomoteur. En fonction de la problématique de cette thèse, le propos se concentre sur le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994) ainsi que sur celui de Bereiter et Scardamalia (1987). Ces deux modèles supposent que le développement des compétences rédactionnelles repose principalement sur l'évolution, par la pratique, des capacités de la mémoire de travail.

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) représente une version développementale et plus précise du modèle de Flower et Hayes (1980) et s'intéresse aux enfants âgés de 6 et 10-11 ans. Ce modèle met en relief que les processus de traitement de l'écrit de l'enfant se mettent graduellement en place dès l'âge de 6 ans. Les processus de mise en texte et de révision sont également plus détaillés dans ce modèle. La Figure 2.1 présente la première étape de leur modèle correspondant aux processus rédactionnels d'élèves du 1^{er} cycle du primaire.

Figure 2.1 Première étape développementale de la production écrite du modèle de Berninger et Swanson (1994) traduit par Chanquoy et Alamargot (2003)



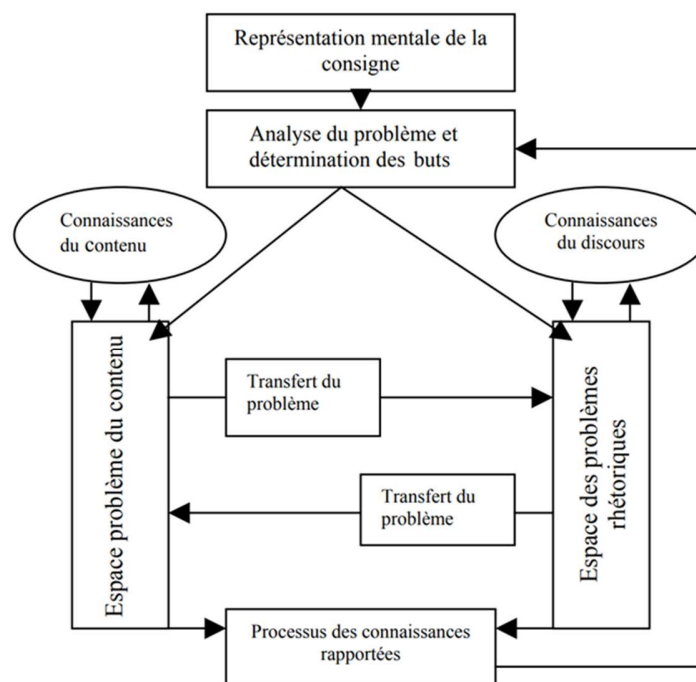
Dans cette modélisation, le développement graduel des processus commence dans le haut avec l'apparition de la formulation (les idées). La formulation se subdivise en deux processus : la génération de texte et la transcription. La génération de texte (mots, phrases et paragraphes) concerne le processus qui transforme les idées apparaissant dans la mémoire de travail en représentations linguistiques qui sont par la suite transcrites. Or, la génération de texte suppose préalablement l'automatisation des deux processus de transcription de bas niveau cognitif que sont la graphomotricité et l'orthographe (Fayol, 2016; Leblanc, 2010), ce que les scripteurs novices du 1^{er} cycle du primaire développent de manière intensive.

À la suite de la formulation, le processus de révision apparaît graduellement, sans toutefois être relié par un trait dans le modèle, démontrant ainsi son aspect non intégré chez les enfants de cet âge. Chez les scripteurs novices, les faibles capacités attentionnelles de la mémoire de travail les mènent cependant à réaliser davantage des corrections de surface, s'attardant principalement à des problèmes locaux, tels l'orthographe et le choix des mots (Piolat, 1988). Avec l'automatisation du geste graphomoteur et de l'orthographe à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes et du rappel en mémoire de travail des mots encodés en mémoire à long terme (Bourdin, 1999), le processus de révision peut dès lors s'étendre à la phrase et au paragraphe. La planification (encore une fois, non reliée par un trait dans le modèle) serait activée beaucoup plus tard et serait liée aux habiletés métacognitives qui se développeraient avec l'enseignement des stratégies rédactionnelles. Pour résumer le modèle de Berninger et Swanson (1994), chez les scripteurs débutants, le développement de l'écriture passe par la mise en place graduelle du processus de formulation

(incluant la transcription et la génération de texte) ainsi que des processus de révision et de planification qui se développeraient plus tardivement. Étant donné les capacités limitées de la mémoire de travail, le texte s'avère plutôt le reflet de l'ordre d'apparition des idées et des connaissances dans cette mémoire. Plus tard dans le développement, le scripteur saura transformer ces connaissances et ses idées en fonction des contraintes de la tâche d'écriture et du destinataire, ce qui s'apparente à la place qu'occupent les connaissances dans le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) diffère de celui de Flower et Hayes (1980) et de Berninger et Swanson (1994), en ce sens que le regard est plutôt posé sur la transformation des connaissances, sur le chemin que ces dernières parcourent pour entrer dans le processus d'écriture et sur ce qu'il advient de celles-ci dans ce dernier. La Figure 2.2 présente leur modèle.

Figure 2.2 Stratégie des connaissances transformées de Bereiter et Scardamalia (1987) dans Chanquoy et Alamargot (2003)



Bereiter et Scardamalia (1987) avancent que, sur le plan développemental, les scripteurs novices recourraient donc à une stratégie de formulation de connaissances rapportées (*knowledge-telling*), c'est-à-dire que le texte écrit représenterait seulement une reformulation des idées récupérées en

mémoire de travail à l'aide des mots-clés issus de la consigne d'écriture, ce qui se rapproche du processus de formulation décrit par Berninger et Swanson (1994). En d'autres mots, la mémoire de travail ne génère pas suffisamment de ressources attentionnelles pour que ces scripteurs débutants puissent se représenter simultanément ce qu'ils veulent écrire (représentation de l'auteur), ce que le texte dit (représentation du texte) et l'interprétation qu'en fera le destinataire (représentation du lecteur). Cette stratégie de connaissances rapportées s'apparenterait à une transposition de l'oral dans l'écrit (Chanquoy et Alamargot, 2003). Cela signifierait alors que « la production dont le contrôle interne n'est pas encore assuré s'effectue " pas à pas " par le biais d'une gestion locale, fortement basée sur le produit immédiat, extérieur de l'activité (ce qui vient d'être écrit) » (Schneuwly, 1989, p. 115), comme c'est le cas lors de la communication orale.

Ces scripteurs novices se trouvent également confrontés à ce que Fayol (2020) nomme le problème de linéarisation : ces élèves sont contraints d'aligner sur papier (ou à l'écran) des informations qui entretiennent entre elles des relations plus ou moins fortes devant être établies soit par les signes de ponctuation, soit par les connecteurs. Comme l'organisation mentale du message est déjà loin d'être linéaire, mais que celle-ci est quasi inexistante chez ces élèves à cause des ressources limitées en mémoire de travail, il s'ensuit que l'établissement de relations entre leurs idées s'opère très peu par la ponctuation et, du côté des connecteurs, se réalise principalement par l'emploi de la conjonction *et* qui caractérise la narration orale (Arseneau, 2020).

En cours d'écriture, le système procédural des jeunes scripteurs, qui est normalement conçu pour converser avec des locuteurs dans une situation d'énonciation, ne leur permet pas de se concentrer sur autre chose que sur les idées qui apparaissent au fur et à mesure dans leur mémoire de travail. Selon Bereiter et Scardamalia (1987), cela ne signifie pas qu'ils ne peuvent pas recourir à des stratégies rédactionnelles, au contraire. Cet état de fait montre seulement la nécessité de « convertir un système de production langagière développé pour la conversation, un système dépendant à tous les niveaux des apports de l'environnement social, en un système capable de fonctionner de manière autonome » [traduction libre] (p. 150). Cette conversion exige donc de fournir aux scripteurs novices un enseignement de stratégies, une routine rédactionnelle, qui réduiront l'effort mental, d'une part, en automatisant certains processus par la pratique et, d'autre part, en contournant les limites attentionnelles (Chanquoy et Alamargot, 2003).

En somme, chez les jeunes scripteurs, l'énergie cognitive est d'abord concentrée sur les composantes de la formulation, que sont la transcription et la génération de texte pour Berninger et Swanson (1987). C'est ce qui expliquerait, entre autres, la production d'un texte presque calqué sur l'oral, l'ordonnancement des idées sans interrelation, la surcoordination et la réalisation de corrections locales lors de la révision, et ce, au détriment de la révision, entre autres, de la syntaxe et de la délimitation de phrases. Or, si un espace-temps est laissé avant de faire la révision pour refaire le gain d'énergie cognitive et si l'enseignement de stratégies rédactionnelles donne des indications claires sur la façon de relire le texte et de le réviser, des améliorations sur la qualité de l'écriture, notamment sur la construction de phrases et leur délimitation, s'avèrent possibles (Bereiter et Scardamalia, 1987; Fayol, 2020). Pour éviter la surcharge cognitive, il est également indispensable que les connaissances linguistiques sous-jacentes à l'écriture, dont les connaissances syntaxiques et celles liées à la délimitation de phrases, soient encodées dans la mémoire à long terme (Graham, 2018) pour être utilisées dans le processus de génération de texte, ce qui ne peut être possible sans un enseignement adapté. Le modèle de la phrase à deux pattes s'insère, dès lors, dans cette visée didactique. Avant de s'attarder au modèle de la phrase à deux pattes, il est essentiel de définir cette notion de phrase et sa délimitation qui se trouvent au cœur de la production d'écrits et de mettre en relief les relations que la phrase entretient avec les signes qui la délimitent, soit la majuscule et le point.

2.2 Phrase et délimitation

Dans la section précédente, la description des modèles explicatifs de l'activité rédactionnelle chez les élèves de 1^{re} année a permis de comprendre qu'en situation de production de texte, la mémoire de travail de ces élèves se trouve rapidement surchargée par l'énergie cognitive dépensée par la graphomotricité et l'orthographe, les deux sous-processus de la transcription qui est, elle-même, l'un des processus de la formulation (processus de mise en texte chez Flower et Hayes (1980)). L'attention portée à la rédaction de phrases normées, c'est-à-dire des phrases qui respectent les règles de construction et de délimitation par une ponctuation forte, en est ainsi réduite. Malgré cela, mettre le texte à distance par des espaces-temps suffisants et enseigner des stratégies d'écriture et de révision de phrases pourrait permettre de contourner les faiblesses de la mémoire de travail de ces élèves en développement. Puisque l'objet d'apprentissage de cette thèse concerne la notion de phrase, il s'avère indispensable de la définir avant de proposer des pistes didactiques pour

intervenir sur cette notion. De quelle phrase est-il alors question ici? La réponse pourrait paraître simple, mais selon les ouvrages et les domaines de recherche, les définitions peuvent varier et les ambiguïtés s'accumuler. Cela dit, étant donné la pertinence sociale de cette thèse (section 1.9), le choix de la définition de la notion de phrase retenue repose sur un point de vue didactique afin d'être opératoire pour les premiers apprentissages de la phrase chez des élèves de 1^{re} année.

Au Québec, tout comme dans quelques pays de la francophonie, les programmes d'enseignement de la grammaire s'appuient sur la grammaire actuelle, une théorie grammaticale faisant consensus chez les didacticiennes et les didacticiens de la grammaire, laquelle étant d'ailleurs héritée des modèles linguistiques américains que sont le structuralisme de Bloomfield et la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (Béguelin, 2000, chapitre 3). Cette théorie grammaticale a entre autres pour objectif d'analyser les régularités de la langue à l'aide d'un ensemble de règles formelles et restreintes qui laissent peu de place à l'exception. Ainsi, la grammaire actuelle s'assure de formuler des généralités à la portée des élèves quant au fonctionnement de la langue au lieu de proposer un ensemble de descriptions basé sur tous les faits linguistiques existants (Boivin et Pinsonneault, 2020). Ce faisant, les démarches d'analyse permettent ainsi aux élèves d'appréhender la langue comme un système et de comprendre le fonctionnement de ce dernier (Chartrand, 2012).

En grammaire actuelle, la syntaxe régit le système des règles de construction de la phrase et détermine les liens existant entre les divers éléments la composant (Dufour et Chartrand, 2014; Riegel et al., 2018). La syntaxe s'avère unique à une langue, bien que certaines langues puissent partager certaines règles de construction. Loin de n'être qu'une suite linéaire de mots, la phrase se définit d'abord comme une unité linguistique autonome composée de groupes de mots interreliés occupant une fonction précise et étant organisés de façon hiérarchique (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 2016; Riegel et al., 2018). Cette définition de la notion de phrase relève ainsi du critère syntaxique de la phrase, ce qui mène certaines chercheuses à employer le terme de phrase syntaxique (Boivin et al., 2017; Nadeau et al., 2020; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016).

D'un point de vue linguistique, une phrase syntaxique est composée de deux groupes de mots obligatoires, un groupe nominal et un groupe verbal, pouvant être complétés par un ou plusieurs groupes de mots facultatifs (Boivin et Pinsonneault, 2020). Relevant de la linguistique générative-

transformationnelle, cette définition de la phrase syntaxique s'attarde cependant à une structure de la phrase qui se définit selon les groupes de mots qui la composent, un héritage de la linguistique structuraliste qui définissait la phrase selon la structure de base SN + SV (syntagme nominal et syntagme verbal) (Béguelin, 2000). D'un point de vue didactique, la phrase syntaxique se définit plutôt par la présence minimale de deux constituants (ou deux fonctions syntaxiques), un sujet et un prédicat, auxquels un ou plusieurs compléments de phrase peuvent être adjoints (Nadeau et al., 2020). Définir la phrase syntaxique par ses deux constituants obligatoires que sont le sujet et le prédicat entre en adéquation avec les prescriptions ministérielles apparaissant au 2^e cycle du primaire dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009). À cela s'ajoutent les notions de phrases simples et de phrases complexes. Chez Boivin et al. (2017), une phrase simple désigne une seule phrase syntaxique tandis qu'une phrase complexe est composée de deux phrases syntaxiques ou plus combinées à l'aide d'un ou de plusieurs procédés de juxtaposition (présence d'un signe de ponctuation faible telle la virgule), de coordination (présence d'une conjonction de coordination) ou de subordination (présence d'une conjonction de subordination ou d'un pronom relatif). Selon ces définitions, entre une majuscule et un point, il peut y avoir une phrase simple ou une phrase complexe, donc une seule phrase syntaxique ou plusieurs phrases syntaxiques. Pour éviter les ambiguïtés, seul le terme « phrase syntaxique » sera utilisé dans le reste de cette thèse, et non le terme « phrase simple ». Le terme « phrase complexe » sera toutefois conservé.

Selon Paolacci et Rossi-Gensane (2012), « de par l'unicité du critère définitoire, la phrase " syntaxique " semble particulièrement à même de garantir, d'une part, une certaine stabilité (et donc une certaine reproductibilité) de la segmentation » (p. 345). La notion de phrase syntaxique par l'identification de ses constituants (minimalement le sujet et le prédicat) est donc opératoire pour un public d'élèves du primaire. Toutefois, l'apprentissage de cette notion ne peut faire l'économie de celui de la notion de phrase graphique, un autre critère de la phrase retenu dans cette thèse pour traiter de la délimitation de la phrase syntaxique.

Contrairement à l'oral où les énoncés sont délimités par des pauses et des intonations (Carlotti, 2011), la phrase écrite – et le texte – se délimite et se segmente par divers éléments appartenant au système de la ponctuation. Dans la PDA (MELS, 2009), il est indiqué que les élèves du 1^{er} cycle du primaire doivent connaître les signes qui délimitent une phrase, voire connaître la règle générale qui stipule qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par une ponctuation forte

comme le point (MELS, 2009, p. 43). Selon Simard et al. (2010), « l'étude de la syntaxe de la phrase se fait également en vue de l'acquisition des règles fondamentales de la ponctuation, car la ponctuation française sert surtout à délimiter les unités syntaxiques (phrases et groupes) » (p. 318). La majuscule de début de phrase est considérée par Catach (1991) comme un signe-phrase qui se distingue de la majuscule en début de titre ou de celle au début d'un nom propre. De son côté, le point « sert de borne disjonctive avec le segment suivant et marque l'autonomie du précédent » (p. 59). La phrase graphique correspond ainsi à la délimitation d'une phrase syntaxique par la majuscule et par une ponctuation forte, tel le point (Paolacci et Rossi-Gensane, 2014). En réception (lors de la lecture), cette phrase graphique est facilement identifiable, mais en production (en écriture), elle demande une analyse plus fine de la phrase pour la démarquer, pour déterminer quand elle doit prendre fin (Paolacci et Rossi-Gensane, 2014). Ces deux signes de délimitation interphrastique que sont la majuscule et le point occupent donc une fonction syntaxique (Riegel et al., 2004).

Malgré les avancées de la didactique du système de la ponctuation, selon Catach en 1991 ainsi que Dufour et Chartrand en 2014, la ponctuation reste tout de même la partie de la langue écrite la moins maîtrisée par les élèves et celle qui est la plus mal traitée sur le plan didactique dans les manuels scolaires et dans les grammaires scolaires. Les élèves peinent également à tenir un discours métalinguistique sur l'usage des signes de ponctuation dans un cadre textuel (Bessonnat, 1991), c'est-à-dire de recourir consciemment à des arguments syntaxiques pour justifier la position de leurs majuscules et de leurs points⁹. Les connaissances déclaratives relatives aux différents signes ne suffisent pas lorsque les connaissances procédurales, le savoir-faire en contexte d'écriture signifiant, s'avèrent déficitaires, lorsque les élèves ne savent ni comment ni à quel endroit dans leur texte utiliser adéquatement ces signes (El Hilali, 2009). Or, d'un point de vue didactique, l'enseignement de la ponctuation devrait amener les élèves à appréhender les fonctions des différents signes de ponctuation tout en respectant une progression définie des savoirs (Dufour et Chartrand, 2014). L'apprentissage de la phrase graphique s'avère donc préalable à l'apprentissage des autres signes de ponctuation. Cet apprentissage premier réduirait ainsi la tendance des élèves

⁹ Les habiletés métalinguistiques sont discutées dans la section 2.3.

de 1^{re} année à enchaîner les phrases sans ponctuation tout en les surcoordonnant, comme c'est le cas dans leurs productions orales (Fayol, 2020).

De facto, il existe très peu de travaux proposant des interventions qui ont eu un impact sur l'apprentissage de la phrase graphique auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. Les seules études répertoriées, à ce jour, sont celles de Chanquoy et Fayol (1995) et de Jarno-El Hilali (2011). Dans la première étude, l'enseignant du groupe expérimental de 1^{re} année avait pour consigne de réaliser un enseignement dirigé sur les différents signes de ponctuation tant en écriture qu'en lecture. L'intervention dirigée n'était toutefois pas décrite, mais les résultats ont montré que, contrairement au groupe contrôle, les élèves du groupe expérimental ne surponctuaient pas leurs textes, utilisaient moins de marques, mais employaient ces dernières dès le début de la tâche d'écriture, et ce, de façon adéquate. L'étude de Jarno-El Hilali (2011, 2014) portait sur l'expérimentation d'une séquence d'entraînement auprès d'élèves de CE1 (2^e année du primaire au Québec) qui faisait appel à l'approche inductive de la démarche active de découverte de Chartrand (1994). Les résultats des deux groupes expérimentaux (GE et GT) ont montré un progrès significatif aux deux temps de mesure ainsi qu'une différence significative entre eux et le groupe contrôle (GC) au posttest dans la délimitation d'un texte sans ponctuation. La chercheuse avait également observé que chez les élèves ayant vécu la séquence d'entraînement, quelques-uns avaient été capables de verbaliser leur raisonnement pour justifier leurs délimitations, voire de tenir un discours métalinguistique sur ces dernières.

En somme, l'apprentissage des notions de phrase syntaxique et de phrase graphique mène à la compréhension des liens syntaxiques existant entre la construction et la délimitation de la phrase. Par un travail visant le repérage des phrases syntaxiques et leur délimitation en phrases graphiques, les élèves seront plus à même de segmenter adéquatement leurs textes, surtout si les notions de phrase syntaxique et de phrase graphique sont « enseignées dans le cadre du texte et du contexte de sa production » (Jarno-El Hilali, 2011, p. 187). Or, l'apprentissage de ces deux notions et leur mobilisation en production écrite impliquent d'élaborer des activités visant le développement des habiletés métalinguistiques sous-jacentes à l'apprentissage des élèves.

La prochaine section présente ainsi une description des habiletés métalinguistiques et de leurs liens avec la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité. Un tour d'horizon des activités

grammaticales et des instruments d'évaluation, préconisés par la recherche pour développer une conception adéquate de la phrase et du jugement de grammaticalité nécessaires à l'activité rédactionnelle, suivra.

2.3 Habiletés métalinguistiques, jugement de grammaticalité et conception de la phrase

Pour comprendre les liens existant entre le jugement de grammaticalité, la conception de la phrase et les habiletés métalinguistiques, un détour s'impose d'abord sur une définition des habiletés métalinguistique et sur une description de leurs phases de développement. Le jugement de grammaticalité et la conception de la phrase seront par la suite définis.

2.3.1 Habiletés métalinguistiques

En psycholinguistique, le terme « métalinguistique » est un néologisme composé du préfixe « méta » signifiant « au sujet de » ou « sur », lequel est ajouté au mot « linguistique » pour désigner toute activité cognitive invisible portant strictement sur la langue (Pinto et El Euch, 2015). Les habiletés métalinguistiques réfèrent, quant à elles, à l'ensemble des capacités de réflexion et de contrôle sur les divers aspects de la langue, tels la phonologie, le lexique, la sémantique, la syntaxe, le texte et la pragmatique (Gombert, 1996). À cet effet, les habiletés métalinguistiques se subdivisent elles-mêmes en habiletés métaphonologiques, métalexicales, métasémantiques, métasyntaxiques, métatextuelles et métapragmatiques.

Selon le modèle de Gombert (1990), le développement métalinguistique se réaliserait en quatre phases, dont les deux premières s'avèrent, à son avis, obligatoires. Dans la première phase, l'acquisition des premières habiletés linguistiques se développe en réaction aux modèles de productions adéquates présentés par les parents. Gombert (1996) précise que « ce processus conduit au stockage en mémoire de multiples associations deux à deux qui relient chaque forme linguistique à chaque contexte dans lequel elle est constamment renforcée » (p. 7). Ce processus de stockage et d'association varie cependant selon l'environnement linguistique auquel l'enfant est exposé. C'est lors de cette phase que l'enfant acquiert les connaissances linguistiques qui lui seront utiles pour parler et se faire comprendre.

Lors de la deuxième phase, les connaissances linguistiques stockées en mémoire s'organisent en un ensemble de systèmes de règles linguistiques. Lorsque les enfants entrent en 1^{re} année, ils émettent généralement des comportements dits épilinguistiques, c'est-à-dire des manipulations de règles de manière intuitive sans connaître les structures langagières et sans contrôler consciemment ces comportements. Cette deuxième phase correspond ainsi à l'acquisition de connaissances épilinguistiques. Des chercheuses et des chercheurs (Bialystok, 1986; Cairns et al., 2006; Karmiloff-Smith et al., 1996) estiment que des comportements épilinguistiques peuvent déjà être émis par des enfants âgés de 4 à 6 ans. Selon Cairns et al. (2006), vers l'âge de 5 ans, les enfants commencent à discriminer les phrases grammaticales de celles qui ne le sont pas et l'habileté à corriger oralement des phrases agrammaticales se développerait vers l'âge de 6 ans. Ces manipulations opérées à l'insu de l'enfant apparaissent, par exemple, lors de surgénéralisations de règles, tel l'emploi de *sontaient* comme tentative de conjugaison à l'imparfait du verbe *être*, ou dans des situations de correction lorsque l'ordre des mots dans la phrase n'est pas respecté, et ce, sans qu'il y ait toutefois un repérage et une justification de l'erreur. Selon Germain et Netten (2013), l'émission de ces comportements épilinguistiques chez les enfants en bas âge proviendrait de cette grammaire interne et intuitive qui se construit par la fréquence d'utilisation de structures langagières dans les divers contextes de communication orale vécus. À la suite de Culioli (1990), Gombert (1996) soutient que les verbalisations des élèves concernant la langue s'avèrent « déterminées automatiquement par la non-concordance entre une forme perçue et celles stockées dans la mémoire à long terme de l'auditeur » (p. 6). Les comportements épilinguistiques précèdent donc les comportements métalinguistiques qui, eux, s'actualisent grâce à un processus de prise de conscience, de réflexion, de contrôle et de verbalisation des connaissances linguistiques responsables des comportements épilinguistiques (Simard et al., 2017).

Les deux dernières phases présentées ci-dessous auraient plutôt un caractère facultatif. Selon Gombert (2006), d'une part, ce ne sont pas toutes les dimensions de la langue qui obtiennent une attention et un contrôle délibérés de la part du sujet, et, d'autre part, l'activité métalinguistique ne serait déclenchée que lorsqu'un obstacle survient, forçant ainsi le sujet à analyser et à contrôler consciemment la tâche dans le but de prendre des décisions linguistiques pour accomplir cette dernière. Autrement dit, les deux dernières phases s'actualisent seulement lorsqu'une tâche place

le sujet en situation d'adaptation, de recherche de solutions linguistiques, par exemple lors de l'analyse de phrases produites pour évaluer leur construction et leur délimitation.

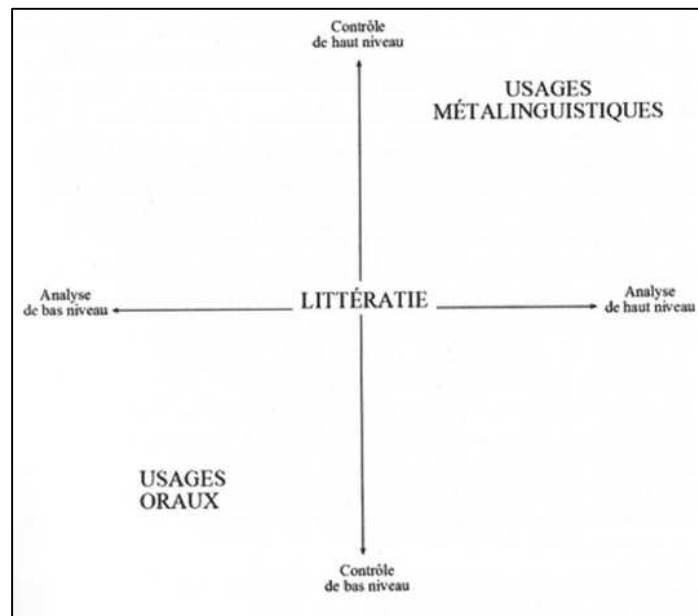
La troisième phase est celle de la maîtrise métalinguistique, c'est-à-dire de la transformation des connaissances épilinguistiques en connaissances métalinguistiques conscientes. À la suite de l'installation en mémoire des connaissances épilinguistiques lors de la phase précédente, ces dernières deviennent des connaissances métalinguistiques lorsqu'elles sont sollicitées intentionnellement dans des tâches linguistiques nouvelles qui demandent de manipuler les divers aspects de la langue de façon contrôlée. Cette phase s'opère généralement grâce à des instances externes, tel l'enseignement, forçant ainsi cette prise de conscience (Gombert, 2006). À partir de 7 ans, les enfants commenceraient à déployer leur habileté à expliciter leur jugement et leur correction en se fondant sur des critères grammaticaux, en explicitant ces derniers. Selon la recension de Gombert (1991), il est admis que les habiletés métalinguistiques sont généralement absentes chez les enfants avant leur entrée à l'école, car l'oral ne nécessite pas, ou très rarement, la mobilisation de ces habiletés et parce que « ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite » (p. 145). En d'autres termes, c'est à partir du moment où les enfants sont invités à réaliser des activités de manipulation de l'écrit à l'école que les habiletés métalinguistiques surviennent. Ils deviennent capables de contrôler intentionnellement les connaissances et les règles liées aux diverses dimensions de la langue écrite, dont celle de la syntaxe (Gombert, 1990), dans un contexte d'écriture. En ce sens, l'apprentissage de l'écrit se trouve étroitement lié au développement des habiletés métalinguistiques nécessaires à la réflexion et au contrôle en situation de production écrite.

Enfin, la quatrième et dernière phase du développement métalinguistique suppose l'automatisation des comportements métalinguistiques, c'est-à-dire le recours habile aux connaissances dans divers contextes. Cette automatisation n'est toutefois possible que si la personne se voit offrir des occasions fréquentes de mettre en œuvre ses habiletés métalinguistiques, c'est-à-dire des activités dans lesquelles elle peut émettre intentionnellement une réflexion sur l'objet linguistique présenté, par exemple la phrase. C'est ainsi que « ce qui est fonctionnel au niveau épilinguistique devient réflexif au niveau métalinguistique » (Gombert, 1996, p. 8), car les connaissances linguistiques implicites ont été progressivement réorganisées en représentations plus explicites, accessibles au contrôle métalinguistique (Karmiloff-Smith et al., 1996). Pour que les comportements

métalinguistiques deviennent automatisés, par exemple en situation de production écrite, les activités sur la langue doivent être fréquentes et comprendre, d'une part, des tâches de réflexion sur la langue et son utilisation et, d'autre part, des tâches dans lesquelles la personne doit contrôler intentionnellement ses propres processus cognitifs pour résoudre un problème linguistique, voire mobiliser les connaissances et les stratégies composant sa conception des objets linguistiques impliqués dans la tâche.

Au cœur même du développement métalinguistique, de ce passage des habiletés épilinguistiques aux habiletés métalinguistiques, se trouvent donc les composantes du contrôle attentionnel et de l'analyse de la structure linguistique. La chercheuse Bialystok (2001) avait, sur ce point, élaboré un modèle reposant sur la représentation de ces deux composantes du développement métalinguistique dans un plan cartésien à quatre cadrans (Figure 2.3) séparés par l'axe du contrôle et par l'axe de l'analyse, chacun s'étendant d'un extrême négatif à un extrême positif permettant de refléter le degré d'analyse (de gauche à droite) et de contrôle (de bas à haut) qu'exerce la personne dans une tâche linguistique donnée.

Figure 2.3 Modèle de Bialystok (2001, p. 16) traduit par Pinto et El Euch (2015, p. 19)



Cette modélisation met en évidence qu'un comportement métalinguistique exige un haut niveau d'analyse, consistant à se concentrer sur l'objet linguistique lui-même (comme une phrase) et un

haut niveau de contrôle, c'est-à-dire à se concentrer sur un aspect spécifique de cet objet (comme la syntaxe), en ignorant les autres aspects (comme le sens induit par la phrase). Dans un contexte scolaire, ce contrôle intentionnel peut se refléter, par exemple, lorsque les élèves recourent intentionnellement et consciemment à des outils d'analyse en production écrite ou lors d'activités d'analyse de phrases décontextualisées ou tirées d'albums jeunesse. Les conclusions que ces élèves tirent sur les résultats obtenus à la suite de leurs analyses se fondent ainsi sur leur jugement de grammaticalité qui s'appuie lui-même sur leur conception de la phrase (Boivin, 2014).

2.3.2 Jugement de grammaticalité et conception de la phrase

À l'instar de Culioli (1990), Boivin (2009) définit le jugement de grammaticalité comme étant « le fait pour un locuteur de déterminer si une phrase fait partie ou non de sa langue » (p. 182). Pour ce faire, il fait « appel à [son] intuition linguistique, à sa grammaire interne qu'il a acquise en apprenant à parler » (Simard et al., 2010, p. 303). Ce jugement oppose ainsi deux classes de structures syntaxiques, les phrases grammaticales qui respectent la norme et les phrases agrammaticales qui présentent des problèmes de structure relatifs notamment à la présence et à l'ordre des mots ou des groupes de mots (Léon et Riemer, 2015). Le sens de l'information véhiculée par une phrase n'est donc pas une unité linguistique appartenant au jugement de grammaticalité, car pour juger si une phrase est grammaticalement adéquate, la personne doit comparer la structure de cette phrase aux différentes structures normalement présentes dans sa langue et faire fi du sens.

Gombert (1990) distingue cependant le jugement de grammaticalité du jugement d'acceptabilité en affirmant que la grammaticalité n'est que l'une des composantes de l'acceptabilité globale d'une phrase. Il appert en effet que, chez les enfants comme chez les adultes, « le plus souvent, les problèmes de syntaxe sont détectés par le biais de l'altération de la signification qu'ils provoquent et de la difficulté d'interprétation sémantique » (Comblain, 2005, p. 91). Par exemple, devant l'absence d'un complément verbal dans la suite *Justin et Léa vont*, certaines personnes pourraient seulement affirmer que ce n'est pas une phrase, car elle n'a pas de sens. Leur jugement s'appuierait ainsi sur un critère sémantique (altération du sens) et non sur un critère syntaxique (absence de mots obligatoires). Gombert (1990) mentionne que cette dissonance provoquée par certaines agrammaticalités (p. ex. : absence d'un mot ou d'un groupe de mots obligatoire) suffit à certaines personnes pour rejeter une phrase sans pour autant connaître la raison de ce rejet ni l'expliquer. Un

tel jugement de grammaticalité sous-tendrait, dans ce cas, un comportement épilinguistique puisque la personne est capable de déterminer que la phrase n'a pas une structure reconnue dans sa langue. Cependant, le fait de ne pas être en mesure de lier consciemment son jugement à des connaissances syntaxiques pour justifier son rejet démontre qu'elle n'a pas atteint la phase de maîtrise métalinguistique.

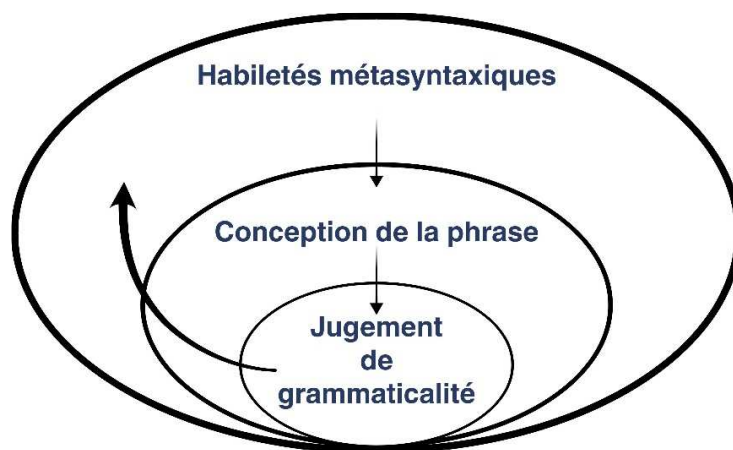
Puisque l'analyse de phrases mobilise nécessairement et simultanément des connaissances syntaxiques, mais également tout un ensemble de connaissances linguistiques, dont les connaissances sémantiques, la maîtrise métalinguistique exige la présence d'une conception juste de la phrase. Selon Anctil (2011), une conception désigne un « ensemble structuré de connaissances » (p. 166). Dans ce contexte, il s'agit de l'ensemble des connaissances grammaticales nécessaires aux élèves pour définir et se représenter le concept de phrase. Selon Pellaud et al. (2005), d'un point de vue didactique, une conception réfère à « l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de produire du sens pour mieux appréhender notre environnement et agir sur lui » (p. 19). Pour cette équipe de recherche, une conception s'appuie sur les modes de raisonnements (paradigmes, modèles), les références (notions, concepts, valeurs) et les signifiants (linguistiques, iconiques, symboliques) intériorisés par la personne en fonction des divers environnements (social, scolaire, familial, affectif, etc.) dans lesquels elle a vécu ses expériences. Une conception représente ainsi à la fois un savoir déjà présent né des expériences, à la fois un socle pour la création de nouvelles connaissances, pour apprendre (Pellaud et al., 2005). La conception des élèves sur une notion guide, par conséquent, leur façon d'appréhender les situations d'apprentissage dans lesquelles cette notion est abordée (Giordan, 2003) et de porter un jugement sur ces situations, et ce, en fonction de sa conception.

C'est donc à partir de cette conception de la phrase qu'un jugement de grammaticalité réfléchi peut être posé. En référence au modèle de Bialystok présenté dans la section précédente (Figure 2.4) quant aux composantes du contrôle attentionnel et de l'analyse qui définissent les habiletés métalinguistiques, Pinto et El Euch (2017) ont affirmé que « juger d'une phrase grammaticalement incorrecte, mais sémantiquement acceptable requiert la détection d'une erreur dans une unité de la langue donnée, et relève donc de l'analyse. Par contre, juger d'une phrase grammaticalement correcte, mais sémantiquement inacceptable requiert la reconnaissance d'un conflit entre forme et contenu, qui relève de la composante du contrôle » (p. 98). Le jugement de grammaticalité s'attarde

ainsi à la forme syntaxique de l'objet linguistique sur lequel porte la réflexion, impliquant le rejet de tout autre jugement d'acceptabilité, c'est-à-dire les jugements portant sur des aspects linguistiques autres que les aspects syntaxiques. Comme les unités syntaxiques s'avèrent intimement liées aux unités de sens portées par la phrase, il est nécessaire de posséder des connaissances syntaxiques suffisantes et opérationnelles pour être apte à poser un jugement de grammaticalité adéquat et conscient, pour éviter d'être distrait par le sens véhiculé par la phrase.

Étant donné que le problème identifié dans cette thèse concerne l'apprentissage de la notion de phrase, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité découlent plus spécifiquement des habiletés dites métasyntaxiques. Selon Simard et al. (2017), les habiletés syntaxiques renvoient aux compétences automatisées et intuitives qui permettent au locuteur de comprendre et de produire aisément du texte sans réfléchir consciemment aux règles syntaxiques sous-jacentes. Quant aux habiletés métasyntaxiques, elles impliquent la capacité à analyser, à manipuler et à expliquer de manière intentionnelle les structures syntaxiques à l'aide de connaissances syntaxiques (Gaux et Gombert, 1999). À la lumière des travaux cités dans cette section, la Figure 2.4 illustre une modélisation de la dynamique des relations entre les habiletés métasyntaxiques, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité.

Figure 2.4 Modèle dynamique des relations entre habiletés métasyntaxiques, conception de la phrase et jugement de grammaticalité (modélisation originale de Marie-Neige Senécal, 2026)



Au niveau le plus englobant se trouvent les habiletés métasyntaxiques, définies comme une capacité de réflexion consciente et de contrôle sur la langue (Gombert, 1996). Ces habiletés

émergent lorsque les connaissances linguistiques implicites sont progressivement réorganisées et deviennent accessibles au contrôle attentionnel (Bialystok, 2001; Karmiloff-Smith et al., 1996), lors d'activités de manipulations de la langue, de phrases. La répétition de ces manipulations permet aux élèves de dégager des régularités et de se construire une conception structurée de la phrase (Gombert, 1996). Ainsi, le développement des habiletés métasyntaxiques mène à celui de la conception de la phrase, entendue comme l'ensemble des connaissances grammaticales conduisant alors les élèves à définir et à se représenter ce qu'est une phrase (Anctil, 2011; Pellaud et al., 2005). Enfin, le jugement de grammaticalité constitue une application consciente de cette conception : ce jugement, qui s'appuyait auparavant sur des intuitions grammaticales présentes dès l'âge de cinq ans pour évaluer si une phrase respecte ou non les règles syntaxiques, devient dès lors explicite (Cairns et al., 2006; Gombert, 1990, 1996; Karmiloff-Smith et al., 1996). Cette idée est cohérente avec la distinction proposée par Gombert (1990) entre comportements épisyntaxiques, fondés sur des intuitions grammaticales, et activités métasyntaxiques explicites. Les intuitions grammaticales apparaissent tôt dans le développement (Cairns et al., 2006), mais leur mobilisation consciente dans un jugement de grammaticalité relève d'une activité métasyntaxique (Pinto & El Euch, 2015). Ainsi, cette modélisation de la Figure 2.4 montre comment la réflexion métasyntaxique repose sur une conception structurée de la phrase, laquelle permet ensuite l'exercice d'un jugement de grammaticalité. Ce dernier, tout en mobilisant les mêmes connaissances linguistiques réorganisées par les habiletés métasyntaxiques lors de la construction de la conception de la phrase, contribue à son tour à renforcer ces habiletés.

En somme, en situation de production de phrases, la maîtrise métasyntaxique représente la capacité de l'élève à observer ses phrases de manière consciente, à les analyser en fonction de sa conception de la phrase (ses connaissances et stratégies) pour, ensuite, poser un jugement de grammaticalité sur ses phrases. Ce dernier rendra ainsi possibles, le cas échéant, la détection et la correction d'erreurs syntaxiques et d'erreurs liées à la délimitation des phrases syntaxiques. Ces habiletés métasyntaxiques s'amélioreraient ainsi d'un niveau scolaire à l'autre pourvu que les activités grammaticales proposées aux élèves (l'environnement pédagogique) concourent à ce passage des habiletés épisyntaxiques aux habiletés métasyntaxiques qui ne peut s'effectuer sans le développement d'une conception juste de la phrase menant à un jugement de grammaticalité réfléchi, notamment dans des activités d'écriture.

2.3.3 Rôle des activités grammaticales dans le développement des habiletés métasyntaxiques, du jugement de grammaticalité et de la conception de la phrase

Pour développer les habiletés métasyntaxiques des élèves, des équipes de recherche en didactique de la grammaire (Bourdages et al., 2021; Chartrand et al., 2016; Brissaud et al., 2011; Nadeau et Fisher, 2014) encouragent les milieux scolaires à recourir à des activités plaçant les élèves dans des situations d'observation et de manipulation de la langue ainsi que dans des situations où la verbalisation de connaissances et de stratégie puisse leur donner accès à leur raisonnement. Ces activités offrent des occasions aux élèves de dégager les régularités de la langue et d'optimiser leur conceptualisation des notions grammaticales enseignées, ce qui est nécessaire à un réinvestissement en écriture.

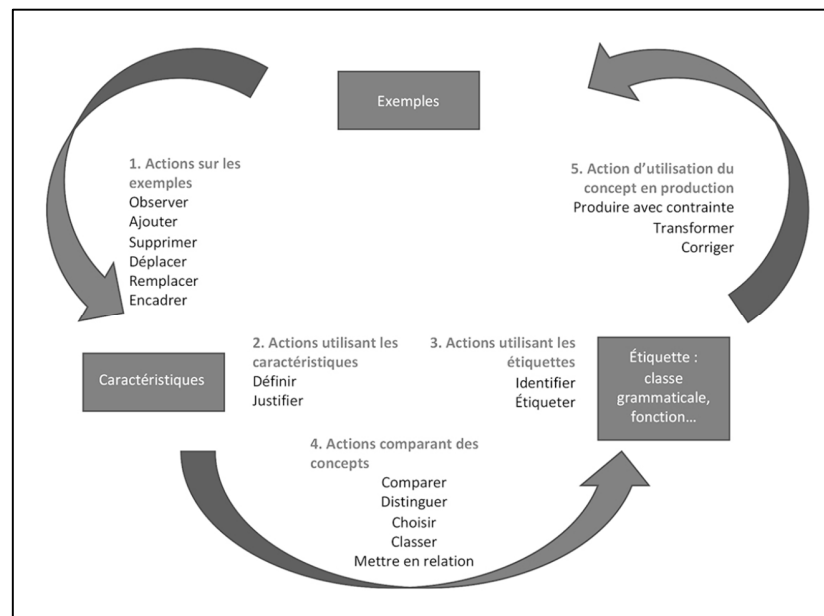
En ce sens, les activités grammaticales doivent amener les élèves à conceptualiser les objets grammaticaux pour accéder à l'abstraction, car l'élaboration du sens de ces savoirs passe nécessairement par un travail de conceptualisation, lequel s'actualise dans l'expérience du concept, et ce, dans un espace interactif et social (Barth, 2013). Or, pour donner du sens aux notions enseignées, il importe de mener des activités visant l'apprentissage des trois éléments structurant un concept. Il s'agit de l'étiquette du concept (le mot qui le désigne), les attributs qui le définissent et l'observation d'exemples dans lesquels ses attributs s'appliquent (Barth, 2013). L'acquisition des concepts grammaticaux en vue d'un transfert en situation d'écriture requiert, par conséquent, une planification fine de toute activité grammaticale anticipée en ciblant, dans un premier temps, les actions attendues chez les élèves (Bulea Bronckart et al., 2017) et, dans un deuxième temps, le niveau de contrôle attentionnel et d'analyse de la structure linguistique visée (Bourdages et al., 2021).

Pour construire un concept grammatical lors d'un enseignement basé sur la grammaire actuelle, les élèves sont invités à émettre un raisonnement grammatical complet en faisant interagir l'étiquette du concept (son nom), les caractéristiques qui lui sont propres et des exemples de phrases démontrant le repérage de ces caractéristiques. À travers des actions d'observation, de manipulation d'exemples, de définition, de comparaison, d'identification, de production et de correction, les élèves développent leur conceptualisation et leur capacité de raisonnement en situation d'analyse syntaxique, ce qui leur permet de contrôler intentionnellement les tâches

demandées, voire d'émettre des comportements observables d'habiletés métasyntaxiques (Bourdages et al., 2021; Bulea Bronckart et al., 2017; Nadeau et Fisher, 2014).

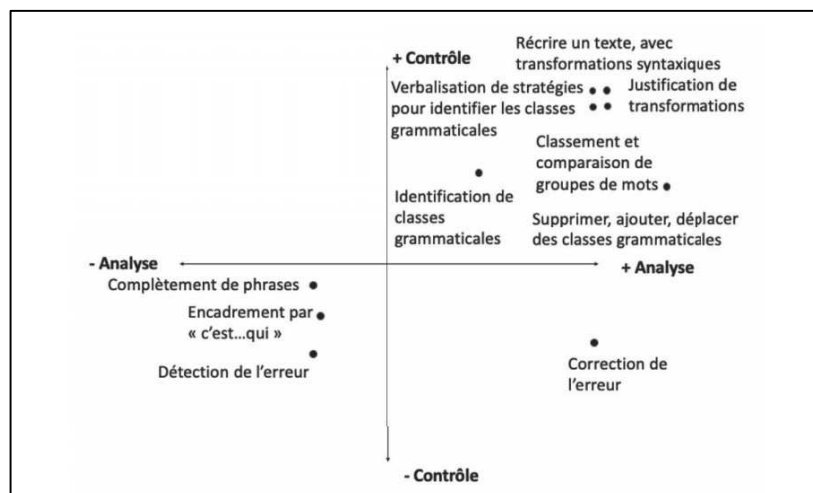
Dans le cadre de leur étude sur l'analyse de 165 exercices grammaticaux contenus dans deux manuels officiels d'enseignement du français au primaire en Suisse romande, Bulea Bronckart et al. (2017) ont regroupé les différentes actions précitées en cinq catégories (Figure 2.5), établissant ainsi des critères en vue de vérifier si les exercices grammaticaux de leur corpus invitent bien les élèves à déployer un raisonnement grammatical complet.

Figure 2.5 Catégorisation des actions attendues chez les élèves (Bulea Bronckart et al., 2017, p. 132)



Afin d'avoir un tableau d'ensemble des actions possibles à utiliser avec les deux composantes du développement métalinguistique, Bourdages et al. (2021) ont jugé pertinent d'intégrer l'ensemble des actions précitées de Bulea Bronckart et al. (2017) dans le modèle de Bialystok (réf. : Figure 2.3, sous-section 2.3.1) tout en les classant en fonction du niveau de contrôle et d'analyse opéré par les élèves dans le cadre de ces activités (Figure 2.6).

Figure 2.6 Modèle de Bialystok (2001) avec projection des activités d'enseignement grammatical de Bourdages et al. (2021, p. 132)



Cette projection des activités grammaticales dans le modèle de Bialystok (2001) offre dès lors une vision claire des tâches demandant un niveau élevé d'analyse des connaissances grammaticales et de contrôle du traitement linguistique de l'objet étudié, voire celles qui suscitent la réflexion métasyntaxique, en comparaison avec celles qui sollicitent plutôt des connaissances épisyntaxiques, c'est-à-dire des connaissances intuitives. Dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la grammaire, les activités de justification invitent les élèves à verbaliser leurs connaissances, leurs stratégies d'analyse, les liens qu'ils ont établis pour justifier leur position sur un problème grammatical. Selon Forget et Gauvin (2017), « les conduites de justification vont ainsi révéler une réflexion métalinguistique » (p. 44), car cette justification demande de verbaliser de manière consciente et contrôlée ce travail cognitif qui a structuré le raisonnement métasyntaxique (Geoffre et Rodi, 2019).

Quelques études ont porté sur l'interrelation entre les habiletés métasyntaxiques, la construction des connaissances grammaticales et l'écriture (Boivin, 2014; Nadeau et Fisher, 2014), mais seulement trois portent spécifiquement sur la production de phrases et la ponctuation en contexte québécois. Dans sa recherche doctorale, Arseneau (2016) a expérimenté une séquence didactique portant sur la subordonnée relative auprès de 55 élèves francophones de 3^e secondaire. Les résultats de ses analyses des productions écrites et des entretiens métagraphiques sur ces dernières montrent, à la suite des activités grammaticales proposées, une diminution significative des erreurs liées à l'emploi des pronoms relatifs et une augmentation significative des arguments syntaxiques pour

justifier l'emploi de ces pronoms. Arseneau a conclu que la séquence didactique a permis d'observer une incidence positive, à la fois sur les occurrences d'erreurs liées à la production de subordonnées relatives, à la fois sur le développement d'habiletés métasyntaxiques.

Nadeau et al. (2020), quant à elles, ont expérimenté une séquence d'activités portant sur la ponctuation négociée et sur la combinaison de phrases pour améliorer l'usage de la ponctuation et la complexité syntaxique auprès de 298 élèves de la 5^e année du primaire à la 2^e secondaire. Les activités de ponctuation à la manière d'une phrase dictée du jour¹⁰ invitaient, dans un premier temps, les élèves à placer des signes de ponctuation dans un texte qui en était dépourvu. Par la suite, toutes les propositions étaient ajoutées au texte projeté devant la classe suivie d'une discussion collective lors de laquelle chaque signe devait être justifié à l'aide de connaissances grammaticales, de manipulations syntaxiques, de règles de ponctuation, et ce, afin d'en arriver à une entente commune. Les résultats de cette étude montrent, en contexte de production écrite, une amélioration non significative du taux de délimitation adéquate ainsi qu'une progression significative concernant le taux de virgules judicieusement employées par le groupe expérimental (Arseneau et al., 2023).

Concernant les activités de combinaison de phrases, dans une première phase, les élèves étaient invitées à produire individuellement une seule phrase graphique à l'aide d'un corpus de trois à cinq phrases simples. Lors de la deuxième phase, des phrases d'élèves étaient choisies en vue d'une analyse collective sur leur construction. Selon de nombreuses études empiriques américaines, ces activités améliorent de manière significative la construction adéquate de phrases complexes (Graham et Perin, 2007). Or, l'étude de Nadeau et al. (2020) s'avère la première à avoir expérimenté des activités de combinaison de phrases en français et, qui plus est, à avoir ajouté une phase de discussion métasyntaxique au dispositif. Les résultats des analyses des productions écrites révèlent une différence significative dans la moyenne du taux de coordination adéquate de groupes de mots en faveur du groupe expérimental du primaire. Pour le secondaire, le groupe expérimental s'est différencié de manière significative du groupe contrôle dans sa moyenne du taux de phrases syntaxiques adéquates pour tous les procédés de combinaison. Les conduites de justification et le

¹⁰ La phrase dictée du jour est un dispositif grammatical expérimenté par Nadeau et Fisher (2014), lequel « consiste à dicter une phrase à la classe puis à porter au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont produites; s'engage ensuite une discussion entre les élèves qui conduit à écarter des graphies (avec justification) et à s'entendre, pour chaque mot discuté, sur l'orthographe qui convient » (p.5).

rapprochement des activités grammaticales avec l'écriture ont ainsi permis de rendre explicites les connaissances implicites, donc de développer les habiletés métasyntaxiques nécessaires au transfert en production écrite (Quévillon Lacasse et al., 2018).

La dernière étude est celle de Lefrançois et al. (2016) portant sur un dispositif de formation à l'enseignement grammatical auprès de 19 enseignants et de 494 élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire, dont 146 de 1^{re} année. Les objectifs de la recherche visaient, entre autres, à décrire l'évolution de la conception de la phrase et des aspects syntaxiques en production écrite chez les élèves, et ce, en lien avec les pratiques enseignantes. Non seulement les élèves ont amélioré significativement leur taux d'arguments syntaxiques, mais l'équipe de recherche a observé que « plus le score à l'entrevue sur la phrase [au test de jugement de grammaticalité] est élevé, moins il y a d'erreurs relatives à la norme en production écrite » (p. 14). Les activités grammaticales ont ainsi eu une incidence sur le nombre d'occurrences d'erreurs syntaxiques en production écrite ainsi que sur le développement des habiletés métasyntaxiques des élèves, voire sur leur conception de la phrase, puisque « c'est dans leur capacité à justifier leurs réponses à l'aide d'arguments syntaxiques appropriés que les élèves ont le plus progressé » (p. 13).

En somme, la compétence à écrire des phrases syntaxiques et des phrases graphiques s'avère étroitement liée au développement des habiletés métasyntaxiques. De fait, la planification d'activités grammaticales devrait assurer l'engagement des élèves dans des tâches exigeant un niveau élevé d'analyse de l'objet linguistique et de contrôle du traitement linguistique pour résoudre des problèmes grammaticaux, et ce, à travers des conduites de justification, lesquelles suscitent la réflexion métasyntaxique nécessaire à un réinvestissement en écriture. Le recours à des tâches d'évaluation appropriées des dispositifs d'enseignement mis en place permettra ensuite de mesurer le niveau de développement de ces habiletés métasyntaxiques via la conception des élèves sur la notion étudiée et leur jugement de grammaticalité.

2.3.4 Évaluation des habiletés métasyntaxiques, du jugement de grammaticalité et de la conception de la phrase

Pour évaluer la présence d'habiletés métasyntaxiques, la recherche en psycholinguistique utilise différentes tâches expérimentales pouvant susciter des manifestations de contrôle et de réflexion sur la langue, précisément sur des objets de nature syntaxique. À l'aide de ces tâches, il est ainsi

possible d'observer des manifestations de comportements métasyntaxiques. Dans leur relevé de la littérature scientifique sur le sujet, Bourdages et al. (2021) mentionnent que les épreuves généralement administrées dans un cadre expérimental en psycholinguistique contiennent des items présentant des phrases grammaticales (normées) et des phrases agrammaticales (mal construites) contenant l'un des trois types d'erreurs suivants : 1) un ordre perturbé des mots dans la phrase; 2) l'omission de mots; et, 3) la présence de mots mal employés, telle une mauvaise préposition. Par exemple :

1. **L'enseignante a les lus aux élèves.*
2. **Les élèves sont allés.*
3. **Elle parle à les amis de la classe.*

Les épreuves généralement utilisées sont celles de la localisation de l'erreur, de la correction de l'erreur, de la répétition de l'erreur, de la réplique de l'erreur et du jugement de grammaticalité.

Les épreuves de localisation et de correction d'erreurs se ressemblent dans la mesure où, dans la première, la personne doit seulement repérer une erreur dans une phrase tandis que, dans la deuxième, elle doit corriger l'erreur identifiée. Dans les deux épreuves, il n'est cependant pas demandé de justifier l'identification et la correction effectuées. Or, à la suite de Loewen (2009), Bourdages et al. (2021), Gaux et Gombert (1999) et Simard et al. (2017) conviennent que ces épreuves évalueraient plutôt des habiletés syntaxiques intériorisées (ou habiletés épisyntaxiques) par la personne, puisque celle-ci n'opère pas un contrôle conscient sur l'objet syntaxique présenté, qu'elle n'est pas nécessairement en mesure de justifier les connaissances implicites ni les règles l'ayant menée à localiser l'erreur et à la corriger.

Par conséquent, les habiletés métasyntaxiques s'évalueraient davantage grâce aux épreuves de répétition et de réplique de l'erreur ainsi qu'à l'aide d'un test de jugement de grammaticalité (Bourdages et al., 2021; Loewen, 2009; Simard et al., 2017). Dans la première, le sujet doit répéter la phrase qui contient une erreur en inhibant l'envie de corriger l'erreur lors de la répétition. La réplique de l'erreur, quant à elle, a pour objectif de reproduire l'erreur d'une phrase source dans une phrase cible syntaxiquement adéquate. La réussite de ces deux tâches nécessiterait ainsi un traitement attentionnel de l'erreur en vue d'exercer un contrôle intentionnel sur les connaissances impliquées afin de réprimer toute tentative de correction de l'erreur (Gombert, 2006). Toutefois,

ces épreuves, qui représentent un construit créé spécifiquement pour un cadre de recherche expérimentale, s'avèrent difficilement reproductibles et pertinentes dans un contexte scolaire d'enseignement de la langue.

De son côté, le test de jugement de grammaticalité s'avère l'épreuve la plus fréquemment utilisée lors des recherches expérimentales en psycholinguistique et celle qui se rapproche le plus d'une tâche scolaire (Loewen, 2009). Comme les tests de jugement de grammaticalité généralement utilisés en psycholinguistique demandent seulement aux sujets de dire si les phrases présentées s'avèrent grammaticalement correctes ou non, il apparaît dans certaines études que ces tests, tel qu'ils sont conçus, ne permettent pas d'évaluer à proprement dit le jugement de grammaticalité et la présence d'une activité métasyntaxique, mais plutôt d'évaluer des habiletés syntaxiques ou épisyntaxiques, c'est-à-dire d'observer une activité cognitive intuitive et non contrôlée du sujet sur ses processus linguistiques organisés et enregistrés en mémoire (Bialystok, 2001; Loewen, 2009). Cependant, Gaux et Gombert (1999), Simard et al. (2017) et Bourdages et al. (2021) mentionnent que l'épreuve d'explicitation verbale d'une erreur syntaxique, en utilisant le métalangage ou non, permet d'évaluer le jugement de grammaticalité, la présence d'habiletés métasyntaxiques, puisque le sujet doit exercer une attention sélective et une réflexion consciente sur la structure syntaxique présentée pour justifier son jugement. En ce sens, en combinant une tâche de jugement de grammaticalité à une tâche d'explicitation, de justification de la réponse, il est alors possible d'inférer une activité métasyntaxique dans la mesure où l'explicitation du raisonnement s'appuie sur des connaissances syntaxiques. La personne est donc amenée à produire un exposé sur le fondement de son jugement en explicitant le raisonnement qui l'a conduit à son choix de réponse (Chartrand, 2000). Le jugement lié à la compréhension de l'énoncé et celui posé en fonction du sens véhiculé par ce dernier seraient, par conséquent, des jugements d'acceptabilité de l'énoncé qui précèderaient le jugement de grammaticalité (Gombert, 1990), lequel demanderait d'évaluer la syntaxe pour elle-même et d'explicitier le jugement à l'aide d'arguments syntaxiques. Dans la mesure où le jugement repose sur la structure syntaxique, il est donc pertinent d'utiliser le terme jugement de grammaticalité et de l'évaluer à l'aide d'un test de jugement de grammaticalité incluant une phase d'explicitation du raisonnement fondant le jugement. En bref, ces tâches d'évaluation des habiletés métasyntaxiques s'avèrent plus que pertinentes en contexte écologique et plus près des tâches scolaires pour évaluer le jugement de grammaticalité des élèves à la suite

d'activités grammaticales ainsi que pour décrire les arguments qu'ils privilégient pour justifier leurs jugements, que ce soit dans des tâches décontextualisées ou en contexte de production écrite.

Pour conclure cette section, les habiletés métasyntaxiques réfèrent à l'ensemble des capacités de réflexion et de contrôle que les élèves manifestent sur les aspects syntaxiques de la langue (Gombert, 1996). Pour passer de la phase des habiletés épisyntaxiques à la maîtrise métasyntaxique, il importe que ces élèves développent une conception juste de la phrase, c'est-à-dire des connaissances syntaxiques opérationnelles à mobiliser dans des contextes de production et d'analyse de phrases menant à des jugements de grammaticalité appropriés pour assurer, le cas échéant, la correction de la structure des phrases et leur délimitation. Pour ce faire, les recherches citées avancent que l'apprentissage des notions grammaticales nécessiterait la mise en place d'activités grammaticales engageant les élèves dans des tâches de manipulation de la langue, de production et dans des espaces de discussions collectives, voire des conduites de verbalisation et de justification des raisonnements. Plus précisément, le développement de la conception de la phrase et du jugement de grammaticalité chez des élèves de 1^{re} année ne peut être assuré que par un enseignement soutenant le recours à des connaissances syntaxiques adéquates (la phrase syntaxique et la phrase graphique vues à la section 2.2), et à des outils aidant les élèves à déployer leurs habiletés métasyntaxiques, lesquelles s'avèrent indispensables à la résolution de problèmes grammaticaux en contexte de production d'écrits. La présente thèse aspire ainsi à expérimenter une séquence didactique menant à l'apprentissage de la phrase syntaxique et de la phrase graphique chez des élèves de 1^{re} année, et ce, à l'aide du modèle de la phrase à deux pattes, un outil servant la réflexion sur la syntaxe et la délimitation de phrases en situation décontextualisée et en contexte de production. À cet effet, la prochaine section vise à décrire le modèle de la phrase à deux pattes ainsi que les théories fondatrices de ce modèle et leurs contributions à ce dernier.

2.4 Modèle de la phrase à deux pattes

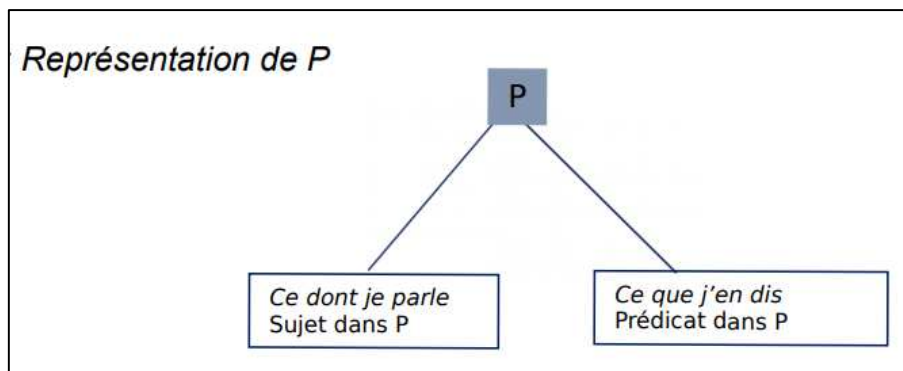
La présente étude se situe dans le champ disciplinaire de la didactique de la grammaire, qui s'intéresse aux savoirs grammaticaux à enseigner, à leurs méthodes et à leurs conditions de transmission ainsi qu'aux mécanismes d'apprentissage de ces objets d'étude par les élèves (Fejzo et Laplante, 2021; Gauvin et Boivin, 2012). Pour faciliter l'accès des élèves aux savoirs, la didactique de la grammaire recourt à la transposition didactique, un concept emprunté à la

sociologie puis à la didactique des mathématiques (Chevallard, 1985; Verret 1975). Ce travail de transposition didactique vise à transformer des savoirs savants en savoirs à enseigner (la transposition didactique externe), lesquels deviendront, eux-mêmes, des savoirs enseignés (la transposition didactique interne). Aussi, parce que la didactique examine plus particulièrement les interactions des savoirs disciplinaires avec l'enseignant et avec l'élève (Gauvin et Boivin, 2012), les didacticiens tiennent compte des trois pôles du triangle didactique (Savoir, Élève et Enseignant) et des axes qui relient ces derniers pour opérationnaliser la transposition didactique (Fejzo et Laplante, 2021). Le modèle de la phrase à deux pattes représente ainsi une transposition didactique externe de savoirs savants provenant d'autres disciplines contributives à la didactique de la grammaire, telles que la linguistique et la psycholinguistique.

Le modèle de la phrase à deux pattes est un outil servant à produire des phrases syntaxiques¹¹ puis à analyser leur construction à la suite de leur production. La Figure 2.7 montre la représentation de ce modèle dans lequel la phrase se scinde en deux parties : un sujet et un prédicat. Cet outil s'utilise de la façon suivante en production : rédaction du sujet en se demandant *ce dont je veux parler* dans la phrase, puis rédaction du prédicat après s'être demandé *ce que je veux dire sur le sujet*. Le questionnement reste le même par la suite pour réviser la structure de la phrase. En effet, le modèle de la phrase à deux pattes a été élaboré pour des personnes intervenant auprès d'une clientèle allophone ou en difficulté d'apprentissage, Gagnon et Péret (2016) emploient l'étiquette *phrase à deux pattes* dans le but d'offrir aux élèves une représentation visuelle, concrète, de la structure minimale de la phrase syntaxique du fait de sa composition bipartite obligatoire mettant en place la relation prédicative, ce lien entre le sujet et le prédicat : « la phrase ne peut « marcher » que si elle a ses deux pattes » (p. 6). En d'autres mots, la phrase n'est syntaxiquement adéquate que si elle possède minimalement deux parties, un sujet et un prédicat, et ce, pour assurer la complétude sémantique de la phrase, du message véhiculé par cette dernière. La structure syntaxique de la phrase est donc au service de l'information que l'élève souhaite communiquer en rédigeant sa phrase.

¹¹ À titre de rappel, la phrase syntaxique contient minimalement un sujet et un prédicat (section 2.2).

Figure 2.7 Représentation de P (Gagnon et Péret, 2016, p. 6)



Selon Gagnon et Péret (2016), leur modèle de la phrase à deux pattes s'avère une représentation imagée du modèle de la phrase de base issu de la grammaire générative élaborée par des travaux en linguistique (Boivin, 2012). La phrase de base sert à révéler les régularités syntaxiques de la langue française (et d'autres langues) et à analyser des phrases non conformes à ce modèle afin d'en déterminer les transformations et les caractéristiques. Ce modèle de phrase devient un point de repère sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour observer la langue, pour analyser leurs propres productions syntaxiques (Elalouf, 2014). Cet outil d'analyse grammaticale présente la phrase contenant obligatoirement deux constituants et un ou plusieurs groupes de mots facultatifs, le tout se présentant dans un ordre dit canonique, c'est-à-dire selon un ordre établi par une norme linguistique (Boivin et Pinsonneault, 2020). Pour les linguistes, la phrase de base commence par un groupe nominal (GN)¹² en position sujet auquel s'ajoute un groupe verbal (GV) en position prédicat et à la suite duquel un ou plusieurs groupes de mots s'ajoutent facultativement pour occuper la fonction de complément de phrase (Boivin et Pinsonneault, 2020). Chez les linguistes, la phrase de base se présente de la façon suivante : GN GV (GX¹³). En didactique, de nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs ont transposé ce modèle linguistique en définissant la phrase de base à partir de la fonction de chacun des groupes qui la composent et elle s'illustre de la façon suivante : « Sujet + Prédicat + [(Compléments de phrase)] » (Chartrand et al., 2016, p. 36). Tout comme le modèle de la phrase de base, le modèle de la phrase à deux pattes est composé d'un sujet suivi d'un prédicat.

¹² Ce GN peut également être remplacé par un pronom ou d'autres constructions subordonnées.

¹³ Le GX correspond au groupe ayant des noyaux variés (GN, GAdv, GPrép, etc.).

Pour identifier les constituants d'une phrase syntaxique, c'est par le recours à des manipulations syntaxiques (ajout, déplacement, effacement et remplacement de mots) que les élèves tentent de « dégager la structure de la phrase et d'établir les propriétés syntaxiques (catégories et fonctions) des divers groupes qui la composent », voire d'identifier les constituants de la phrase syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2008). Ces manipulations syntaxiques représentent donc des outils d'analyse mis à la disposition des élèves pour les amener à poser un jugement de grammaticalité sur les phrases obtenues à la suite des manipulations afin de valider leurs hypothèses portant sur les catégories ou les fonctions des groupes de mots qu'ils cherchent à identifier (Boivin, 2014). Par exemple, le sujet est repéré à l'aide de l'encadrement par « c'est...qui » ou « ce sont...qui » ainsi que par la pronominalisation (le remplacement par un pronom). Le prédicat est ce qui reste après avoir identifié le sujet et le complément de phrase (Giguère et al., 2024). Dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), la notion de phrase de base est à l'étude à partir de la 5^e année. Les manipulations syntaxiques pour identifier le sujet et le prédicat sont, elles, à l'étude seulement à partir de la 3^e année pour le pronom en position de sujet et de la 4^e année pour le sujet (pronom ou groupe du nom), le prédicat et le complément de phrase. La phrase de base et les manipulations représentent donc des outils d'analyse grammaticale pour identifier les propriétés syntaxiques de groupes de mots composant une phrase déjà produite.

Avec le modèle de la phrase à deux pattes, l'accent est plutôt mis sur les opérations cognitives et énonciatives permettant d'identifier les deux parties à partir desquelles s'organise la relation prédicative de la phrase à produire à l'écrit. Ce modèle sert donc d'abord d'outil de planification de l'écriture de phrases à partir des idées que l'élève a en tête. Les travaux du linguiste Culioli (1989) ont contribué au modèle de la phrase à deux pattes en ce sens que la première partie qu'est le sujet de l'énoncé est nommée le « terme de départ » et représente l'argument structurant à partir duquel la relation prédicative s'établit. Lorsque le terme de départ (le sujet) est choisi, il s'agit ensuite d'identifier l'élément autour duquel la relation sera construite, c'est-à-dire l'élément qui apporte une information nouvelle sur le terme de départ. Canoniquement, c'est le verbe qui occupe cette position. Enfin, du fait de la catégorie du verbe, de sa transitivité¹⁴, il est possible, dans certains cas, de choisir le deuxième argument qui complète le groupe verbal prédicat pour ainsi

¹⁴ La transitivité verbale désigne les différents types de constructions verbales qui définissent la structure du groupe du verbe, c'est-à-dire la présence du verbe avec ou sans complément verbal (Riegel et al., 2018).

clure la relation prédicative. En linguistique, cette relation est représentée schématiquement par *arb*, où *a* est le terme de départ, *r* est le verbe et *b*, le deuxième terme ou l'expansion verbale (Culioli, 1990). Ainsi, à partir d'un schéma de lexis (d'unités lexicales) présent dans la tête de l'élève et représentant chaque élément de la relation, il est possible pour l'élève de produire plusieurs phrases. Par exemple, avec les lexèmes *enseignante*, *lire* et *albums jeunesse* dont le mot *enseignante* est choisi comme terme de départ, les phrases suivantes pourraient être produites :

- *L'enseignante lit des albums jeunesse.*
- *Cette enseignante lira des albums jeunesse.*
- *Mon enseignante lit souvent des albums jeunesse.*
- *Cette enseignante a lu plusieurs albums jeunesse.*

Selon Culioli (1990), même dans des cas où l'énoncé ou sa traduction écrite ne matérialisent ni le sujet ni le prédicat, la relation prédicative reste tout de même identifiable. Par exemple, l'énoncé *Magnifique !* peut sous-entendre un sujet, *ce spectacle*, et un prédicat, *est magnifique*. Cette relation prédicative peut également être repérée dans les mots-phrases prononcés par les tout-petits, comme *Lait !* ou *Pas dodo !* pouvant être traduits par *Je veux du lait*, *Je ne veux pas dormir* (Péret, 2017).

Avec le modèle de la phrase à deux pattes, les élèves sont ainsi amenés à choisir le terme de départ avec « ce dont je parle dans P » qui représente le sujet, ainsi qu'un prédicat avec « ce que j'en dis dans P » qui contient son choix de verbe et, le cas échéant, du second terme de la relation pour compléter le prédicat. Pour des élèves de 1^{re} année qui entament leur apprentissage de la notion de phrase et de sa production, la phrase à deux pattes agit à titre de guide dans le repérage en mémoire des deux parties obligatoires de la phrase à produire. Le modèle de la phrase à deux pattes offre ainsi une séquence en deux étapes pouvant être utilisée lors de la phase de génération de texte et celle de la révision (voir le modèle de Berninger et Swanson (1994) dans la section 2.1) pour produire des phrases syntaxiques dans lesquelles la relation prédicative et la complétude sémantique du message sont assurées.

2.4.1 Proposition aristotélicienne

Cette relation prédicative unissant le sujet et le prédicat n'est certes pas nouvelle. Elle apparaissait déjà dans la proposition logique d'Aristote sur laquelle Gagnon et Péret (2016) se sont également appuyées pour élaborer leur modèle de la phrase à deux pattes. Dans la tradition de la logique

classique de l'Antiquité, la prédication désigne l'action d'affirmer ou de nier un prédicat d'un sujet, voire de prédiquer, de dire, quelque chose d'un sujet (Touratier dans Merle (dir.), 2009). Les logiciens nomment *proposition* le résultat d'une prédication. Comme « une proposition est la traduction dans le langage d'un jugement posé sur les concepts » (Ross, 2004, p. 33), il est possible de dire, pour toute proposition énoncée, si elle est vraie ou fausse selon la relation établie entre les concepts contenus dans l'énoncé. Toute proposition est donc nécessairement soumise à l'épreuve de vérité. Afin que les concepts soient adéquatement mis en relation, la proposition aristotélicienne se compose du couple *hupokeimenon-kategorema*¹⁵, que certains associent à l'ancêtre du couple sujet-prédicat qui établit la relation prédicative, laquelle se trouve au service du discours et de la pensée (Merle, 2009). Ainsi, tout énoncé affirme ou nie nécessairement quelque chose (le prédicat) à propos de quelque chose ou de quelqu'un (le sujet), et ce, peu importe la langue première de l'énonciateur (Panchout-Dubois et al., 2017). Pour que la relation prédicative soit assurée dans les productions des élèves, Gagnon et Péret (2016) ont donc choisi d'utiliser cette entrée sémantique pour que les élèves puissent écrire le sujet et le prédicat de leur phrase selon ce dont ils veulent parler dans cette phrase et ce qu'ils veulent dire à propos du sujet.

Aujourd'hui, la notion de prédication héritée de la proposition logique se trouve encore très présente, entre autres, en linguistique et en didactique. Au 20^e siècle, les linguistes de l'école de Prague s'attardent à caractériser la structure thématique ou informationnelle de l'énoncé (Béguelin, 2000, chapitre 3; Carlotti, 2011). Ils remplacent le couple sujet-prédicat par les termes de *thème* et de *rhème*; la prédication se définissant ici par l'« agencement informatif et canonique » (Merle (dir.), 2009, p. 9) de l'énoncé. Selon Béguelin (2000), « le *thème* – qui ne s'identifie pas forcément au sujet grammatical – est conçu comme le « point de départ » de l'énoncé, dont l'existence est déjà acquise ou validée dans les connaissances partagées par les interlocuteurs; le *propos* ou le *rhème* supporte l'information nouvelle », pertinente sur le plan communicationnel, qui est apportée au sujet du thème » (p. 56). Jarno-El Hilali (2011) ajoute toutefois que « les termes de thème et rhème ont l'intérêt de montrer que la phrase est envisagée du point de vue de l'organisation informative, et les termes de sujet et de prédicat du point de vue de l'organisation syntaxique » (p. 60), de là le recours aux étiquettes de sujet et de prédicat qui apparaissent dans le modèle de la

¹⁵ « une opposition entre « ce qu'on pose dessous », *sujet* ou *substrat* (*hupokeimenon*), et « ce qu'on en dit » (*kategorêma*) (Colombat, 2017, p. 2).

phrase à deux pattes et non ceux de thème et de rhème. L'assemblage sujet-prédicat représente, selon Merle (2017), une grammaticalisation du couple thème-rhème dans lequel le sujet a des propriétés syntaxiques et non pas des propriétés strictement référentielles, comme c'est le cas dans le modèle des linguistes de l'école de Prague.

À la suite des travaux de l'école de Prague, l'opposition thème-rhème est remplacée par d'autres termes, notamment ceux de support et d'apport par Touratier (1993). Dans leur cadre théorique pour l'enseignement du système grammatical, les chercheurs belges Van Raemdonck et Meinertzhagen (2014) considèrent que la phrase est porteuse de différentes structures, dont une structure communicationnelle et une structure sémantique. Selon eux, tout acte de langage met nécessairement en œuvre la relation d'un support et d'un apport de signification : le *support* qui dénote ce dont on parle à propos de quelque chose ou de quelqu'un, et l'*apport* qui représente ce que l'on dit sur cette chose ou sur cette personne. Contrairement à l'approche fonctionnelle de l'école de Prague, cette conception décrit la prédication comme l'assemblage qui fonde l'énoncé, « une appréhension de la relation sujet-prédicat comme une relation entre un apport et un élément stable, autrement dit comme un apport sémantico-référentiel sur un support référentiel ou structurel » (Merle, 2009, p. 8). Ces deux parties s'avèrent ainsi porteuses d'une valeur informationnelle, de signification, pour l'énonciateur et le coénonciateur, voire pour le scripteur et pour son lecteur, parce que la phrase existe en tant que véhicule de la communication, de la pensée de l'énonciateur, et se doit de transmettre une information complète et compréhensible pour le coénonciateur. Culioli (1990) atteste que « l'activité de langage est signifiante dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par le coénonciateur comme étant produites pour être reconnues comme interprétables » (p. 39), donc non seulement le contenu doit être reconnu, mais la structure doit l'être aussi. Dans l'énoncé oral ou transcrit, deux dimensions linguistiques se superposent, plus ou moins exactement selon les langues : une unité grammaticale (syntaxique) et une unité de communication (de sens) (Paret, 2001), autrement dit « l'automatisation de la correspondance entre les mots et leurs sens » (Pinto et El Euch, 2015, p.9). Somme toute, la structure syntaxique et la structure informationnelle de la phrase s'avèrent étroitement liées puisque la première sert de support à la deuxième (Carlotti, 2011). La présence d'un défaut dans la structure syntaxique entraîne inévitablement un bris dans la structure sémantique, informationnelle.

Le modèle de la phrase à deux pattes s'inspire donc de la proposition de la logique aristotélicienne, sous-jacente à tout énoncé, en visant la mise en place d'une relation prédicative qui superpose exactement les dimensions syntaxique et informationnelle de la phrase, et ce, par la présence du sujet et du prédicat. Ce dernier étant ce qui est dit à propos de quelqu'un ou de quelque chose, donc à propos du sujet. L'intérêt de ce modèle dans une optique didactique est qu'il montre également aux élèves que la phrase est « inséparablement, une réalité à la fois syntaxique (prédicative) et énonciative » (Le Goffic, 2001, p. 99). Le modèle de la phrase s'inscrit alors dans les productions langagières des élèves, lesquelles se trouvent au service du discours, comme l'entend Culioli (1990) dans sa théorie des opérations énonciatives qui a également contribué à l'élaboration du modèle par Gagnon et Péret (2016).

2.4.2 Théorie des opérations énonciatives de Culioli

Selon la théorie des opérations énonciatives, le langage humain possède des spécificités, des invariants, qui peuvent être identifiées dans toutes les langues et à travers une diversité de textes oraux ou écrits. Ici, la démarche de Culioli se distingue de la grammaire générative qui prône la présence d'une grammaire innée et universelle à toutes les langues. Dans la théorie des opérations énonciatives, les invariants se présentent dans un système de représentations qui rend compte des opérations langagières que tout individu réalise dans son rapport à la langue. En ce sens, l'acceptabilité ou le rejet d'une forme d'énoncé dépend de l'existence de cette forme dans une énonciation, dans un contexte particulier. Si l'individu rejette une forme grammaticalement correcte, c'est que cette forme n'existe pas, ou pas encore, dans ses représentations, dans ses conditions énonciatives. Ainsi, « le langage est une incessante mise en relation » (Culioli, 1999, p. 48) entre une forme lue ou entendue et une forme présente dans la langue de la personne, ce qui la mène à poser constamment des jugements de grammaticalité de manière consciente ou non.

Dans sa théorie, Culioli stipule que les énoncés oraux ou écrits sont des formes matérielles, des traces des opérations langagières mises en œuvre lors d'une activité langagière et, selon la logique aristotélicienne, menant à la « détermination de la valeur [vrai ou fausse] d'une relation liant plusieurs variables » (Ducard, 2018, p. 87), voire à la détermination de la relation prédicative à mettre en place, laquelle fonde la structure de tout énoncé. Ainsi, lors de la construction de cette relation, l'énonciateur procède à des opérations qui situent les termes les uns par rapport aux autres

pour construire la forme syntaxique, sémantique et lexicale de l'énoncé, et pour construire la signification de ce dernier à l'aide de valeurs référentielles (Fuchs, 1984). Culioli distingue ainsi trois catégories d'opérations : de représentation, de référenciation et de régulation, lesquelles s'activent de manière indissociable. Puisque le modèle de la phrase à deux pattes concerne seulement les opérations de représentation, ce sont uniquement ces dernières qui sont décrites dans cette sous-section.

Les opérations de représentation s'articulent en un système comportant trois niveaux, dont le premier est uniquement repérable grâce à la mise en relation des deux autres. Le niveau 1 correspond au niveau des représentations mentales que chaque individu se fait de sa langue, de son rapport au monde. C'est le niveau de l'ensemble des représentations qui organisent ses expériences, qui construisent également sa grammaire implicite, subjective. « À ce niveau, qui est antérieur à la catégorisation en mots, s'effectuent des opérations de mise en relation entre propriétés, de composition, d'enchaînement, etc. » (Gilbert, 1993, p. 5) auxquelles il est impossible d'accéder. La représentation de la phrase à deux pattes se situe d'abord à ce niveau 1 puisqu'elle se distingue de toute représentation syntaxique, qu'elle ne s'appuie pas sur l'étiquette et qu'elle s'ancre dans l'expérience de l'élève.

Au niveau 2 se trouvent les représentations linguistiques, soit la réalisation, la forme matérielle des représentations de niveau 1, lesquelles ne sont toutefois pas superposables terme à terme dans toutes les langues, ce qui n'est pas le cas en français. Pour Culioli, les termes linguistiques utilisés à ce niveau « sont les marqueurs des représentations du premier niveau, en tant que représentants matériels, substituts manipulables, et qu'ils portent la trace des opérations non conscientes [de niveau 1] dans l'activité de langage et dont il faut construire des analogues grâce à un système de représentation métalinguistique » (Ducard, 2018, p. 83). De ce fait, les énoncés oraux ou écrits deviennent des agencements de marqueurs de nombre, de personne, de conjugaison, de prosodie, etc. L'utilisation de la phrase à deux pattes mène ainsi à une construction syntaxique des représentations de niveau 1, à la génération de phrases composées, dans l'ordre, d'un sujet et d'un prédicat.

Enfin, le niveau 3 est celui des représentations métalinguistiques, de l'explicitation des opérations qui mettent en relation les représentations de niveau 1 et de niveau 2 en vue de les contrôler de

façon consciente dans divers contextes. Toutefois, pour Culioli, cette activité reste intuitive pour l'énonciateur. En ce sens, il préfère utiliser l'adjectif « épilinguistique ». Or, lorsqu'un travail est réalisé afin d'amener l'énonciateur à prendre conscience de cette activité, c'est là qu'il est question d'activité métalinguistique devant être développée chez les élèves. À partir de la transcription de leur idée (représentation de niveau 1), les élèves recourent à nouveau au modèle de la phrase à deux pattes pour s'assurer de la conformité de leur phrase avec leur idée originale, avec leurs représentations mentales de niveau 1, et pour vérifier la grammaticalité de leur phrase, voire si la relation prédicative s'avère correctement posée. Dans cette activité métalinguistique, l'individu réalise ainsi une opération de repérage consciente permettant d'identifier les termes qui seront mis en relation, assurant ainsi la constitution des relations prédicatives et énonciatives (Ducard, 2016).

Selon Ducard (2004), la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1990) offre la possibilité de créer une grammaire tant de réception que de production qui tient compte à la fois des règles morphosyntaxiques d'un énoncé que des opérations énonciatives de représentation, de référenciation et de régulation servant à désigner les valeurs d'un énoncé par rapport à son contexte énonciatif, voire à inclure, dans les activités grammaticales, les pratiques énonciatives des élèves. À partir d'énoncés contextualisés et situés, les élèves seraient amenés « à s'interroger, dans des termes simples et adaptés, à ce qui est vraiment dit, à se demander comment cela pourrait être dit autrement et pourquoi cela est dit ainsi, avec quels effets, allant de la simple reformulation au commentaire en passant par la paraphrase explicative et l'analyse grammaticale » (Ducard, 2004, p. 41). Recourir au modèle de la phrase à deux, c'est faire voir aux élèves ce passage entre une intention de message (représentations mentales) ou un message oral et sa transcription (représentations linguistiques), en rendant transparent le lien existant entre la structure syntaxique d'une phrase (sa forme) et le sens ou le message véhiculé par cette dernière (son contenu).

Pour conclure cette section, aux dires de Gagnon et Péret (2016), le « modèle de la phrase à deux pattes est loin d'être révolutionnaire » (p. 5), mais l'intérêt de son utilisation est de doter les enseignants et les élèves d'un outil conceptuel soutenant la production et la révision de phrases syntaxiques à partir de leurs idées ou de leurs productions orales. Selon Béguelin (2000), « cette manière d'envisager la phrase en la rattachant à son contexte énonciatif met en évidence le processus qui aboutit à la production des phrases » (p. 56). De surcroît, ce modèle cherche à mettre en lumière le phénomène linguistique de la prédication, cette opération responsable de la

structuration fondamentale de tout énoncé produit, à savoir la relation prédicative (Mélis, 2008) assurée par la présence du sujet et du prédicat. Cette transposition didactique opérée par Gagnon et Péret (2016) offrirait ainsi aux élèves de 1^{re} année un cadre sur lequel s'appuyer pour développer leurs premiers apprentissages de la phrase et pour rendre plus transparente la démarche réflexive à suivre pour aborder la phrase dans un contexte d'écriture. Le recours au modèle de la phrase à deux pattes dans des activités de manipulation consciente de la langue orale et écrite (sous-section 2.3.3) faciliterait enfin le développement d'habiletés métasyntactiques (Bourdages et al., 2021; Bulea Bronckart et al., 2017; Pinto et El Euch, 2015) menant à la mobilisation des connaissances syntaxiques (conception de la phrase) sur lesquelles s'appuie le jugement de grammaticalité. Toutefois, en plus de prioriser des activités soutenant le développement d'habiletés métasyntactiques telles que décrites dans la section 2.3, la recherche suggère également de privilégier un enseignement qui respecte des orientations didactiques liées aux finalités de l'enseignement grammatical, et ce, pour développer chez les élèves une conception adéquate de la phrase qui leur servira en situation d'écriture.

2.5 Orientations didactiques

En didactique de la grammaire, la double finalité de l'enseignement de la grammaire vise, d'une part, la compréhension du fonctionnement de la langue comme un système et, d'autre part, le développement de connaissances et de capacités cognitives contribuant au développement des habiletés communicationnelles (à l'oral et à l'écrit) (Chartrand et al., 2016). Ces deux finalités devraient permettre aux élèves d'acquérir des connaissances grammaticales explicites, d'opérer des manipulations conscientes et contrôlées sur la langue et de réinvestir le tout en écriture, voire de segmenter adéquatement leurs phrases, de respecter la ponctuation et d'appliquer les règles relatives aux accords (Nadeau et Fisher, 2011).

Depuis plus d'une vingtaine d'années, il existe un large consensus en didactique de la grammaire concernant les pratiques innovantes à instaurer en classe pour optimiser le développement des habiletés métalinguistiques chez les élèves (Bourdages et al., 2021). Puisque ces habiletés montrent un passage effectif entre un niveau intuitif, ou épilinguistique, et un niveau réflexif, ou métalinguistique, l'enseignement doit reposer sur des démarches qui offrent à la personne enseignante de multiples occasions d'observer les comportements des élèves face à la langue afin

d'intervenir adéquatement pour que les comportements épilinguistiques se transforment en comportements métalinguistiques. Pour déclencher ces derniers, les élèves doivent être placés en situation de résolution de problèmes linguistiques, situations au cœur desquelles leurs verbalisations sur leurs observations et leurs raisonnements sont mises à profit pour relever collectivement et individuellement des obstacles, pour écarter des doutes, pour exprimer leurs représentations grammaticales (Nadeau et Fisher, 2014).

Pour que les élèves puissent intérioriser des démarches de raisonnement efficient afin qu'ils développent un contrôle intentionnel sur les tâches proposées et qu'ils soient en mesure de s'autoréguler dans les divers contextes linguistiques qui leur sont présentés, il est primordial que l'enseignement grammatical prodigué s'appuie sur des orientations didactiques permettant l'atteinte des deux finalités énoncées au début de cette section. Ces orientations sont des lignes directrices guidant les choix pédagogiques, les pratiques d'enseignement et l'élaboration de séquences didactiques, lesquelles se définissent comme un ensemble organisé d'activités pensées pour atteindre un objectif d'enseignement-apprentissage (Gauvin et Messier, 2025). La séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes à expérimenter dans le cadre de la présente thèse devrait ainsi s'appuyer sur les orientations suivantes décrites dans les prochaines sous-sections: tenir compte des types de connaissances à développer, articuler l'enseignement grammatical avec l'écriture, privilégier un enseignement ancré dans l'oral et recourir à la littérature jeunesse.

2.5.1 Tenir compte des types de connaissances à développer

Selon des recherches en psychologie cognitive, plus les informations apprises sont classées et hiérarchisées en mémoire, plus le recours à ces dernières en sera facilité pour les réinvestir dans divers contextes et à des moments opportuns (Tardif, 1992). Comme mentionné dans la section 2.3, la planification d'activités grammaticales requiert donc de la personne enseignante de tenir compte des différents types de connaissances à développer chez les élèves et de leur rôle respectif dans la construction des savoirs.

Selon Tardif (1992), il existe trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. D'abord, les connaissances déclaratives représentent les savoirs

théoriques, ceux que l'élève apprend par cœur, que ce soit par une exposition fréquente à un objet d'apprentissage ou par la répétition d'une règle grammaticale. Ces connaissances peuvent être associées à la question *Quoi?* Dans l'apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation, par exemple, les élèves retiendront que, dans une phrase bien construite, tous les mots sont présents et en ordre, que les bons mots sont utilisés et la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Ce sont des critères à mémoriser pour un usage ultérieur. Réciter les deux arguments de la phrase à deux pattes relève également des connaissances déclaratives.

De leur côté, les connaissances procédurales concernent les procédures, les savoir-faire, soit la séquence des actions à entreprendre pour réaliser une tâche. Elles sont généralement associées à la question *Comment?* Ainsi, selon Gagnon et Péret (2016), pour produire des phrases syntaxiques, les élèves doivent recourir aux arguments de la phrase à deux pattes, soit *ce dont je parle* au début pour écrire ce qui correspond au sujet, et ensuite, *ce que j'en dis* pour produire le prédicat. Par la suite, la majuscule et le point sont ajoutés. Pour réviser la construction de leurs phrases et leur délimitation, les élèves suivent les étapes suivantes : 1) identifier une première phrase graphique (la majuscule de début de phrase et son point); 2) lire la phrase graphique et s'assurer qu'elle correspond à l'idée devant être écrite; 3) s'appuyer sur les arguments de la phrase à deux pattes ci-haut mentionnés pour identifier ces deux parties; 4) modifier la phrase au besoin; 5) vérifier la construction de la phrase à l'aide des arguments si elle a été modifiée; 6) ajouter, s'il y a lieu, la majuscule au début de la phrase et le point après la deuxième patte de la phrase; et, 7) répéter ces étapes pour chacune des phrases subséquentes. Pour que la connaissance soit vraiment procédurale, il importe que l'élève justifie ses réponses dans le contexte même de son application.

Enfin, les connaissances conditionnelles réfèrent aux connaissances nécessaires pour identifier les divers contextes dans lesquels les deux autres types de connaissances doivent être mobilisés (Nadeau et Fisher, 2006). Ces connaissances répondent aux questions *Quand ?* et *Pourquoi ?* Dès lors, pour réviser leurs phrases, les élèves doivent reconnaître les différentes situations lors desquelles l'application de la phrase à deux pattes est pertinente et lors desquelles elle n'est pas nécessaire.

Il est à noter que chacun des types de connaissances ne requiert pas le même investissement en termes de temps à consacrer à son apprentissage ni en termes d'énergie cognitive à déployer. Le

cout cognitif de l'apprentissage des connaissances procédurales et conditionnelles s'avère plus important que celui exigé par l'apprentissage des connaissances déclaratives (Fayol, 2018). En outre, pour que l'élève s'engage dans la tâche, il est impératif que cette dernière soit significative à ses yeux. Pour ce faire, Cavanagh (2008) propose de « la contextualiser en la mettant en relation avec une situation d'écriture que l'élève trouve intéressante et qui comporte une intention et un destinataire réels » (p. 4). Toutefois, il importe aussi d'offrir aux élèves des périodes de décontextualisation servant à travailler des connaissances ciblées qui posent des problèmes aux élèves en situation d'écriture tout en veillant à les recontextualiser en production (Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly, 2001). La prochaine sous-section traitera ainsi de cette articulation souhaitée entre l'enseignement grammaire et l'écriture.

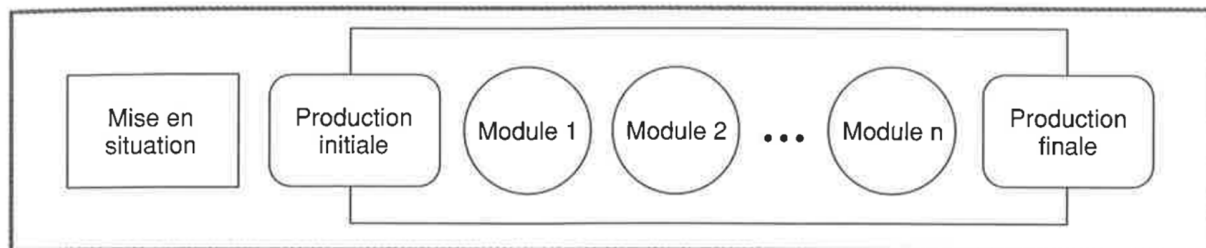
2.5.2 Articuler l'apprentissage grammatical avec l'écriture

En plus de recommander des activités visant le développement des habiletés métasyntactiques, la verbalisation et la justification des raisonnements grammaticaux des élèves et le traitement de l'écrit sous forme de résolution de problème (Bourdages et al., 2021; Nadeau et Fisher, 2006; Quévillon-Lacasse et al., 2018), de nombreuses recherches en didactique de la grammaire suggèrent que ces activités mettent en relation l'apprentissage des connaissances grammaticales avec l'écriture (et la lecture). Toutefois, dans la pratique, l'enseignement de la grammaire semble plutôt se réaliser de manière décontextualisée malgré la présence d'études scientifiques recommandant cette articulation entre la grammaire et l'écrit (Biao, 2015; Boivin et Pinsonneault, 2014; Bronckart et Bulea Bronckart, 2023; Chartrand et Boivin, 2005). Selon Vincent et Biao (2022), un enseignement qui articule la grammaire, la lecture et l'écriture assure non seulement le développement de connaissances grammaticales et leur réinvestissement en contexte de lecture et d'écriture, mais également le développement d'habiletés discursives et un rapport plus positif face à la grammaire. Étant donné que la présente thèse vise l'expérimentation d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes, il importe d'appuyer son élaboration sur des modèles d'articulation de la grammaire et de l'écriture menant justement à la conception et à la mise à l'essai de séquences didactiques.

La première étude est celle de Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly (2001) qui ont élaboré un modèle phare de la conception d'une séquence didactique articulant l'écrit et l'apprentissage de

connaissances sur la langue, et ce, en partant de l'étude d'un genre textuel. La structure de base de leur modèle de séquence didactique se présente sous la forme d'un schéma dans la Figure 2.8 suivante.

Figure 2.8 Structure de base d'une séquence didactique (Dolz-Mestre et al., 2001, p. 7)



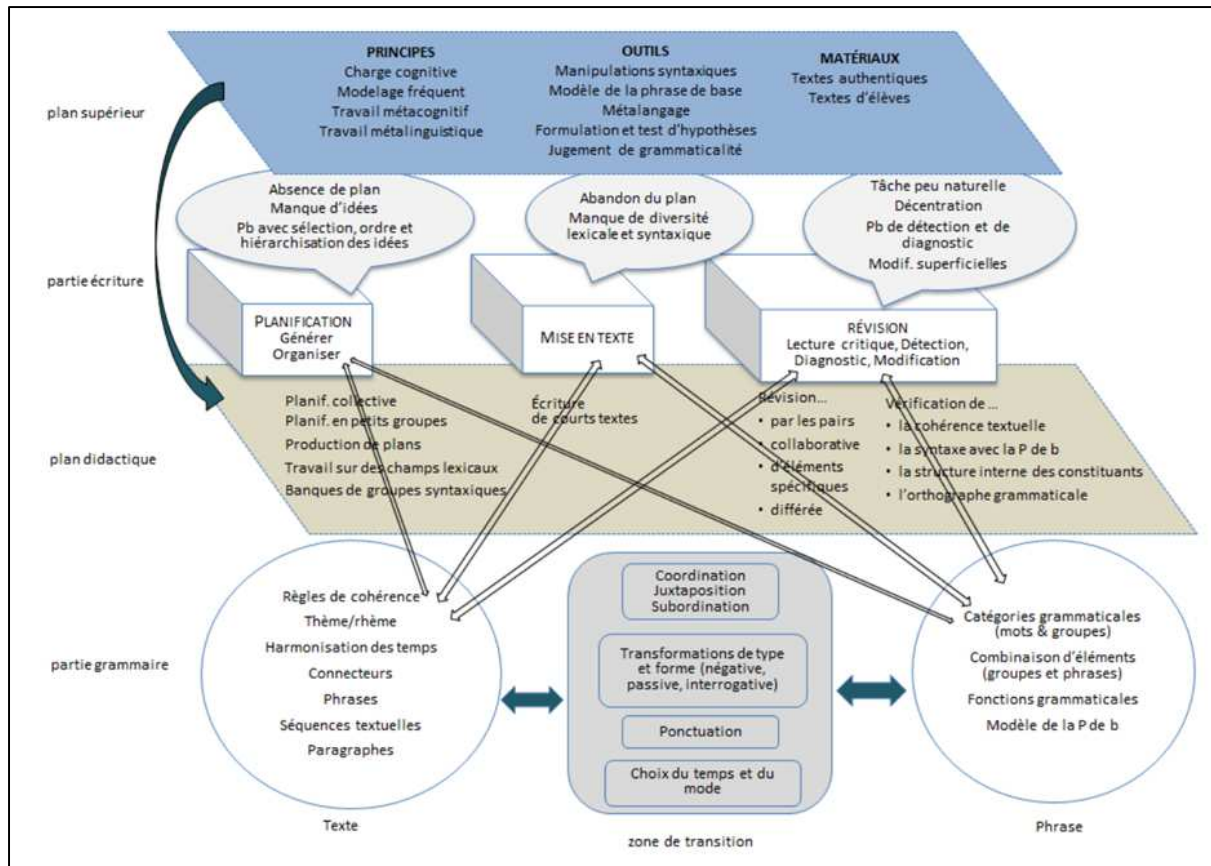
Dans ce schéma, la séquence didactique s'ouvre sur une mise en situation menant à la production initiale d'un texte selon un genre textuel choisi. En prenant comme point de départ les problèmes relevés dans les textes des élèves produits en amont de la séquence, la personne enseignante invite ses élèves à participer à des modules d'enseignement-apprentissage sur les savoirs préalablement ciblés dans le but d'un réinvestissement des connaissances apprises dans une production finale, soit une nouvelle production ou la révision de la production initiale. Ce modèle de Dolz-Mestre et al. (2001) montre ainsi l'importance d'associer l'enseignement de savoirs grammaticaux aux problèmes relevés dans une production initiale afin que les élèves réinvestissent leurs nouvelles connaissances dans un travail de rédaction venant clore la séquence didactique.

Le modèle proposé par Boivin et Pinsonneault (2014) va plus loin que celui de Dolz-Mestre et al. (2001), en ce sens qu'il sert de cadre de référence pour articuler l'enseignement de la grammaire et l'enseignement de l'écrit, et ce, en liant à chaque processus d'écriture de Flower et Hayes (1980)¹⁶ des difficultés observées chez les élèves, des activités à préconiser ainsi que les savoirs grammaticaux à enseigner. Selon les chercheuses, ce modèle « permet de soutenir la conception de matériel didactique et favorise ainsi des choix didactiques éclairés et motivés tant sur le plan des contenus que sur celui des moyens d'enseignement » (p. 6). Bien que leur modèle soit plus détaillé que celui de Dolz et al. (2001), les séquences didactiques élaborées suivent tout de même les étapes de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation tel que préconisées dans le

¹⁶ Voir section 2.1 pour plus d'informations sur le modèle de Flower et Hayes (1980).

modèle de Dolz et al. (2001). La Figure 2.9 suivante présente le modèle de Boivin et Pinsonneault, qui se divise en deux plans et en deux parties.

Figure 2.9 Modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2014, p. 13)

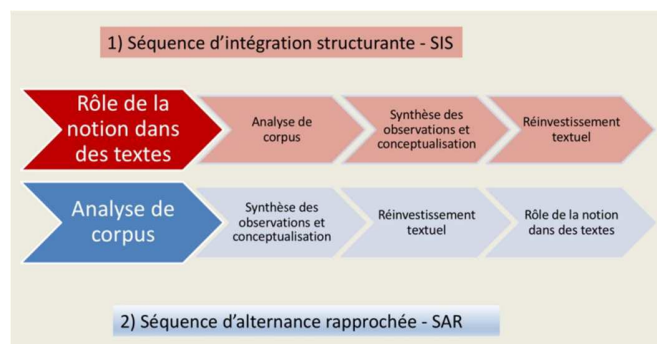


Le plan supérieur contient les principes didactiques à respecter dans l'enseignement de la grammaire ainsi que les outils d'analyse et les matériaux (les textes) utilisés lors de la réalisation d'une séquence didactique. Ce plan chapeaute tout le modèle et est directement lié au plan didactique qui réfère à l'ensemble des propositions didactiques, des activités, articulant la grammaire et l'écriture. La partie *écriture* reprend les composantes du processus d'écriture de Flower et Hayes (1980) que sont la planification, la mise en texte et la révision. La partie *grammaire* est constituée des savoirs grammaticaux relatifs aux composantes PHRASE et TEXTE organisées en fonction des processus rédactionnels de la partie *écriture*. Enfin, les flèches blanches représentent les liens entre les savoirs de la partie *grammaire* et chacun des processus rédactionnels de la partie *écriture* auxquels ces savoirs sont liés.

L'intérêt de ce modèle dans la conception d'une séquence didactique réside justement dans l'établissement des savoirs grammaticaux spécifiques à enseigner en fonction de chacun des processus d'écriture désirant être travaillé. Puisque le modèle de la phrase à deux pattes se veut d'abord un outil d'aide à la production de phrases syntaxiques et de phrases graphiques, il représente un savoir grammatical qui s'insère dans la partie PHRASE et qui se trouve directement lié aux processus de mise en texte et de révision de Flower et Hayes (1980) ou au processus de génération de texte du modèle de Berninger et Swanson (1994) décrit dans la section 2.1.

Le dernier modèle d'intérêt est celui proposé par le groupe de recherche GRAFE'Maire (Bronckart et Bulea Bronckart, 2023) qui apparaît dans la Figure 2.10 suivante.

Figure 2.10 Deux logiques didactiques à la base de la construction des séquences (Bronckart et Bulea Bronckart, 2023, p. 122)



Ce modèle propose deux structures pour construire une séquence didactique articulant la grammaire et le texte. La séquence d'intégration structurante commence par un travail d'observation des propriétés de la notion grammaticale à l'étude dans un texte, puis dans un corpus de phrases que les élèves manipulent et analysent. S'ensuit une période de mise en commun et de verbalisation des observations dans le but d'en arriver à la construction d'une conceptualisation du savoir grammatical. La séquence se clôt par un réinvestissement du savoir dans une production. La séquence d'alternance rapprochée, elle, commence par l'activité d'observation uniquement dans un corpus de phrases qui est manipulé et analysé par les élèves. Une période de synthèse est ensuite animée, suivie par un réinvestissement en écriture. La séquence se termine par une période d'observation du rôle de la notion étudiée dans le texte. Les deux structures de séquences montrent ainsi qu'une didactique basée sur l'articulation entre la grammaire et le texte, c'est « mettre en

évidence, et les modes de manifestation de la grammaire dans les textes, et les effets qu'exercent les propriétés différentielles de textes sur les conditions d'occurrence des structures grammaticales, dans un va-et-vient permanent » (Bronckart et Bulea Bronckart, 2023, p. 126).

L'articulation de l'apprentissage grammatical avec l'écriture a également été assurée par Nadeau et al. (2020) dans leur étude visant l'expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation à la manière des dictées métacognitives et interactives auprès de 186 élèves du 3^e cycle du primaire à la 2^e secondaire. À l'aide des catégories d'erreurs de syntaxe et de ponctuation relevées dans des productions écrites des élèves, les chercheuses ont élaboré une séquence didactique mettant en œuvre trois dispositifs : une activité de clarification des notions de phrase graphique et de phrase syntaxique à l'aide de manipulation de cartons; des activités de ponctuation de textes à la manière de la phrase dictée du jour et des activités de combinaison de phrases. Bien que l'étude de Nadeau et al. (2020) ne visait pas l'élaboration d'un modèle d'articulation de la grammaire et de l'écriture, les dispositifs expérimentés s'insèrent autant dans la phase de modules du modèle de Dolz et al. (2001) que dans le plan didactique du modèle de Boivin et Pinsonneault (2014) ou dans les deux types de séquences du groupe GRAFE'maire (Bronckart et Bulea Bronckart, 2023). En fonction des savoirs visés dans la présente thèse (l'apprentissage de la notion de phrase et sa délimitation), une adaptation pour des élèves de 1^{re} année des activités de manipulation de cartons et de ponctuation à la manière de la phrase dictée du jour s'avère tout à fait pertinente dans le cadre d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes et articulant l'apprentissage de la notion de phrase et l'écriture.

En somme, les études décrites dans cette sous-section ont contribué à l'avancement des connaissances scientifiques en matière d'articulation de l'apprentissage de la grammaire avec l'écriture, et ce, en démontrant qu'apprendre des concepts grammaticaux, c'est aussi observer leur mécanique et comprendre leur rôle dans tout texte authentique. Nadeau et al. (2020) ajoutent que « 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 » (p. 11). Ainsi, en partant des problèmes rencontrés dans les textes des élèves, l'apprentissage des savoirs grammaticaux devient assurément plus significatif à leurs yeux et leur transfert des apprentissages plus efficient. Dans le cadre d'une séquence didactique abordant un travail sur la langue, il est non seulement recommandé d'articuler l'enseignement grammatical et l'écriture, mais il est également requis que l'enseignement s'ancre

dans les productions langagières des élèves, surtout en début de parcours scolaire. La prochaine sous-section s'attarde à décrire les dispositifs privilégiant l'articulation entre la grammaire, l'écrit et l'oral.

2.5.3 Privilégier un enseignement ancré dans l'oral

Selon certains chercheurs, les problèmes syntaxiques mentionnés dans la problématique (section 1.2) découleraient d'abord des spécificités du langage oral, lesquelles ne peuvent être complètement transférées dans le langage écrit (Béguelin, 2000), car « la notion de phrase n'a de réalité qu'à l'écrit (Roubaud, 2016, p. 94). Ajouté à cela, l'enseignement traditionnel du français valoriserait trop souvent une variété standard de la langue ne s'appuyant pas sur les pratiques langagières et communicationnelles des élèves, du fait qu'elles présentent des constructions syntaxiques s'éloignant souvent du moule phrastique des grammaires, mais ayant pleinement une valeur communicationnelle, comme c'est le cas pour les phrases exclamatives et les phrases averbales¹⁷ (Elalouf, 2014; Gagnon et Péret, 2016). Van Raemdonck et Meinertzhagen (2014) affirment que, pour les élèves, cet enseignement traditionnel peut donner « le sentiment d'étudier une langue seconde, voire, pire encore, une langue morte, coupée de ses racines et de toute possibilité d'évolution » (p. 79). D'autres ont avancé que l'étude de la langue présentement enseignée ne permettrait pas de mettre en évidence les dimensions tant syntaxiques que sémantiques des faits de langue, c'est-à-dire d'observer les relations syntaxiques et sémantiques qu'entretiennent les unités lexicales dans la phrase (Garcia-Debanco, Paolacci et Boivin, 2014).

Étant donné que les élèves s'initient d'abord à la langue orale avant d'aborder l'écrit au préscolaire et qu'ils communiquent davantage oralement dans leur quotidien, des problèmes d'acquisition de la langue écrite apparaissent nécessairement à l'école dans le passage de l'oral à l'écrit. Ces problèmes peuvent s'expliquer par les difficultés que les scripteurs débutants ont à s'extraire de la communication orale pour entrer dans un discours écrit où l'énonciateur et son destinataire ne s'ancrent plus dans un « ici et maintenant » (Béguelin, 2000, p. 260) énonciatif, mais plutôt dans un discours où la situation d'énonciation doit être créée par le scripteur.

¹⁷ Une phrase qui ne contient pas de verbe. Par exemple, *Stationnement interdit*.

À l'écrit, les erreurs et les maladresses relatives à la syntaxe, à la ponctuation, aux connecteurs et aux anaphores ne seraient pas relevées à l'oral, car elles ne causeraient aucun écart normatif. C'est le cas, par exemple, de phrases écrites averbales qui, dans une énonciation, représenteraient, en fait, des réponses à des questions normalement posées en situation de dialogue : *Demain, avec ma fille*. Bref, l'enseignement de la phrase doit tenir compte de ces différents aspects linguistiques pour favoriser les allers-retours des élèves entre les divers modes de la langue, et ce, dès le début du parcours scolaire.

Enfin, la segmentation des textes des jeunes élèves semble plutôt s'effectuer en fonction des unités énonciatives et narratives (selon les étapes d'un récit oralisé) qu'en fonction de règles liées à la syntaxe et à la ponctuation (Arseneau, 2020; Roubaud, 2016). Fabre (1989) précise que « le point final fonctionne au niveau discursif : il contribue au bornage conventionnel du texte, et souligne que celui-ci est un ensemble fini » (p. 63). Cela signifie que ces jeunes élèves considèrent la majuscule, mais surtout le point, comme des unités de segmentation textuelle, énonciative, et non comme des topogrammes de délimitation phrastique.

En ce sens, la langue orale spontanée devrait être le point de départ de l'enseignement de la langue écrite afin d'offrir aux élèves de multiples occasions d'observer les spécificités de chaque mode (oral et écrit) et de mieux comprendre les similitudes et les différences entre les deux langues pour, ainsi, mieux appréhender le fonctionnement du système de la langue (Paret, 2001), ce qui contribuerait à une amélioration de la construction de phrases et de leur délimitation. Or, il appert que la performance des élèves en écriture de phrases et de textes augmenterait quand l'enseignement s'ancre dans les productions langagières des élèves, dans leurs interactions avec l'adulte et avec leurs pairs, quand ils reçoivent un entraînement à l'oral adapté servant à planifier, à produire et à réviser leurs écrits (Gombert, 1991; Jarno-El Hilali, 2011; Pasa et al., 2017).

2.5.3.1 Dictée à l'adulte

Depuis les travaux de Lentin (2009) dans les années 70, la dictée à l'adulte s'impose comme un dispositif à privilégier dans l'enseignement de l'écrit, principalement auprès des jeunes élèves de la maternelle et du premier cycle du parcours primaire (Fayol 2020). La dictée à l'adulte consiste pour les élèves à dicter un texte à l'adulte qui le transcrit selon les mots et les phrases des élèves

(Canut, 2009). S'ensuivent des interactions au cours desquelles l'adulte reformule au besoin les propositions orales des élèves, rédige ces dernières et les relit plusieurs fois jusqu'à ce que les élèves statuent sur le résultat final. La dictée à l'adulte s'avère ainsi un dispositif présentant l'écrit comme une activité résolument sociale dans laquelle la recherche du sens prime et dont la finalité est de communiquer quelque chose à l'autre.

Selon Canut et Guillou (2017), la dictée à l'adulte se déroule en cinq phases dont certaines peuvent s'échelonner sur plusieurs séances selon la disponibilité cognitive des élèves : une phase introductive (mise en situation et consigne d'écriture), une phase orale (verbalisation du texte à produire), une phase dictée (écriture par l'adulte du texte et discussion menant à un oral « écrivable »), une phase de relecture et une phase de mise au propre.

Lors de la phase introductive, l'adulte présente le projet d'écriture en insistant sur le genre de texte à produire, le contenu et la personne destinataire. Une attention particulière est portée sur l'ancrage du projet dans une situation authentique de production pour que les élèves se représentent bien la personne qui lira leur création. Il peut donc s'agir d'une lettre adressée aux parents concernant une activité ou une sortie scolaire qui a été réalisée, une carte de souhaits, une invitation à un spectacle, un résumé d'un album lu en classe, une recette ou toute autre situation de communication suffisamment signifiante pour susciter l'investissement des élèves. Plus les genres de textes exploités s'avèrent variés, plus les élèves sont amenés à prendre conscience que les normes de l'écrit restent les mêmes, peu importe le genre étudié.

La phase orale concerne la phase d'élaboration du texte à l'oral. Avec l'aide de l'adulte, les élèves formulent leurs idées de manière qu'elles soient compréhensibles pour la personne à qui le message sera transmis. Dans cette phase, l'adulte veille ainsi à ce que les productions langagières des élèves soient « écrivables », donc qu'elles respectent la forme linguistique attendue à l'écrit et qu'elles soient bien organisées, pertinentes et cohérentes en fonction des caractéristiques de la situation de communication. Lorsque la classe est prête à dicter le texte oralisé, l'adulte rappelle le projet d'écriture et énonce les consignes à respecter. Le texte doit être dicté suffisamment lentement, énoncé par énoncé, pour que l'adulte puisse le transcrire. Dans le cadre de cette phase, il est possible que les énoncés soient reformulés avant d'être rédigés afin qu'ils soient « écrivables ». À mesure que l'adulte écrit, il relit chaque mot, chaque énoncé tout en questionnant les élèves sur

l'adéquation de ce qui s'écrit avec les formulations préalablement oralisées. Enfin, dans la phase de relecture, l'adulte relit le texte intégral aux élèves. Normalement, lors de cette phase, le texte n'est pas retouché à moins que les élèves souhaitent y apporter des modifications. Dans certains cas, cette phase peut être suivie d'une phase de mise au propre lors de laquelle les élèves recopient le texte dicté sur un support adapté à la situation de communication (papier à lettres, carte, affiche, etc.).

L'avantage de ce dispositif pour les élèves est d'abord de s'affranchir des problèmes pouvant être engendrés par les processus de transcription que sont la graphomotricité et l'orthographe. Ensuite, il permet aux élèves d'assister en temps réel à la création de l'écrit menant au résultat final, de découvrir les fonctions et les normes de l'écrit (permanence, organisation et segmentation de l'écrit, lenteur de l'écrit (versus l'oral), principe alphabétique, conventions typologiques, respect des normes lexicales et grammaticales) et d'apprendre à se mettre à distance du texte dans ce passage entre l'immédiateté de la situation énonciative, la planification d'une énonciation produite à l'écrit et l'anticipation de son contenu et de sa compréhension pour le destinataire (Cuennet et Aebisher, 2018; Canut 2005; Canut 2009).

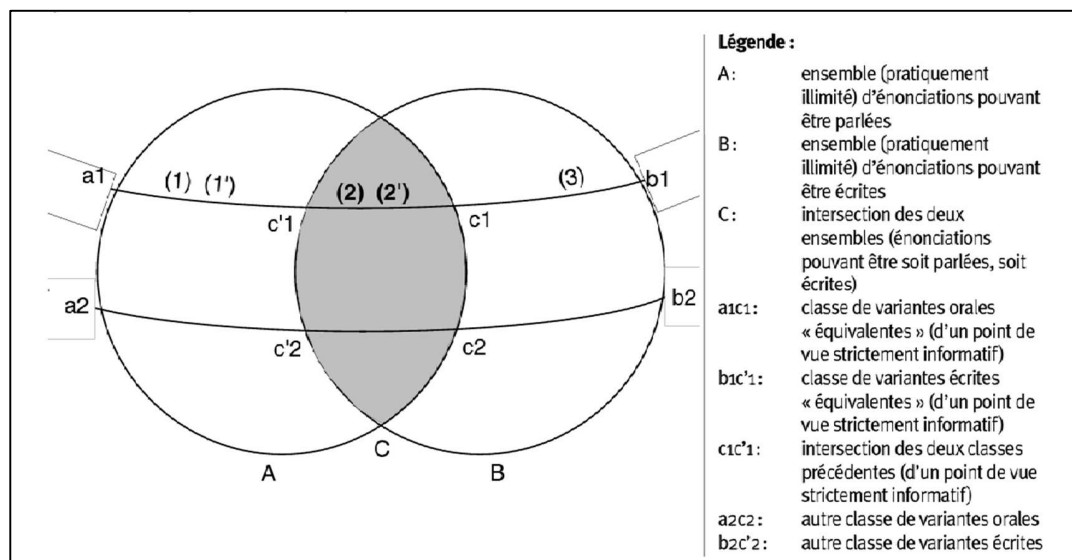
Non seulement la dictée à l'adulte favorise le passage d'un genre premier où le « je » s'ancre dans l'ici et le maintenant de la situation de communication orale à un genre second prenant racine dans la situation d'une production différée, mais elle place surtout l'élève dans une situation d'apprentissage qui stimule la réflexion métalinguistique par l'analyse et le contrôle devant être exercés sur le texte en production (Daghé et Almgren, 2018). Lors du déroulement de la dictée à l'adulte, l'élève est à la fois scripteur et lecteur : il crée des énonciations « écrivables » tout en vérifiant si le contenu est compréhensible pour le destinataire, si toutes les informations nécessaires sont présentes et en ordre.

Dans ce dispositif, l'adulte se trouve ainsi placé dans une triple position : récepteur de l'énonciation de l'enfant, scripteur et lecteur. Par ses interactions avec l'enfant, l'adulte coconstruit le texte dans la situation de dialogue ainsi créée en renvoyant le texte produit à l'enfant devant réfléchir sur son écrit afin de résoudre des problèmes, tant sur le plan de l'organisation et de la cohérence textuelle que sur celui du lexique, de l'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation. Ces interactions ont lieu tant lors de la construction des énoncés à l'oral que lors de leur transcription par l'adulte. Tout

ce travail interactionnel mène ainsi l'enfant à la production de la bonne forme linguistique des énoncés. Pour l'adulte, ce dispositif lui offre dès lors diverses occasions d'observer les représentations des élèves et d'apporter l'étayage nécessaire, par la lecture et la reformulation du texte dicté, pour faire évoluer leurs représentations mentales (Canut, 2005).

Pour Canut et Vertalier (2011), l'apprentissage de l'écrit passe nécessairement par un processus interactionnel verbal qui offre aux élèves la possibilité de s'approprier la syntaxe et différentes variantes énonciatives explicites et structurées, mettant ainsi en relief les liens existant entre l'oral et l'écrit, entre un oral « qui se parle » et un oral « qui s'écrit ». Ce système de variantes énonciatives est représenté par Lentin (2009) à l'aide du schéma ci-dessous (Figure 2.11), lequel montre comment l'enfant entame son développement langagier avec l'usage de variantes énonciatives de l'oral (A) pour atteindre celles de l'écrit (B) tout en passant par un ensemble d'énonciations pouvant être à la fois verbalisées et « écrivables » (C). Ainsi, avec le recours à la dictée à l'adulte, l'apprentissage de l'écrit se développe sans qu'il y ait de rupture entre les deux ensembles.

Figure 2.11 Schéma des ensembles énonciatifs (Lentin, 2009, p. 61)



En contexte d'interactions avec les élèves, les verbalisations de la personne enseignante participent *ipso facto* à l'actualisation des opérations énonciatives (Culioli, 1991) telles que décrites dans la sous-section 2.4.2 ou, selon Lentin (1988), au développement de schèmes sémantico-syntaxiques

créateurs chez les élèves, c'est-à-dire « des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables » (p. 20). Par conséquent, toute production orale devient un levier à la production de l'écrit, à la découverte du fonctionnement du système de la langue.

2.5.3.2 Recours au modèle de la phrase à deux pattes

Pour accompagner les élèves dans leur conceptualisation de la phrase, Gagnon et Péret (2016) proposent de recourir au modèle de la phrase à deux pattes lors de séances d'enseignement dont le déroulement, tout comme celui de la dictée à l'adulte, s'ancre dans les interactions entre l'adulte et l'élève. Dans un premier temps, la personne enseignante propose une situation de communication authentique et signifiante et invite les élèves à produire des énoncés à l'oral, mais de manière spontanée (représentation mentale : niveau 1 des opérations énonciatives). Dans un deuxième temps, elle interagit avec les enfants dans le but d'activer le modèle de la phrase à deux pattes pour vérifier la construction des énoncés (représentation matérielle : niveau 2 des opérations énonciations), et ce, par un jeu de questions-réponses lors duquel l'enseignante pose les questions suivantes : « de quoi parles-tu au début ? Qu'est-ce que tu en dis ? À partir de quand parles-tu d'autre chose ? Qu'est-ce que tu en dis ? » (Gagnon et Péret, 2016, p. 11). Cette interaction mène ainsi les élèves à clarifier leur pensée et à reformuler leurs énoncés afin qu'ils soient syntaxiquement adéquats. C'est à ce moment que les énoncés verbalisés sont rédigés, soit par l'adulte, soit par les élèves. Dans un troisième temps, l'interaction mène les élèves à analyser l'ensemble des énoncés pour assurer leur bonne construction, autrement dit pour vérifier si la relation prédicative est bien posée (représentation métalinguistique : niveau 3 des opérations énonciatives). À cette étape, les élèves verbalisent les énoncés de la phrase à deux pattes pour modifier au besoin les phrases, et ce, avec l'étayage de l'adulte. Dans un dernier temps, les élèves se concentrent sur la délimitation des phrases par l'ajout de la majuscule et du point. Avant cette dernière étape, il est possible d'ajouter une étape, mais seulement si le niveau d'habileté des élèves le permet. Dans ce cas de figure, les interactions porteraient davantage sur la mise en texte, que ce soit par le recours à des processus de combinaison de phrases, notamment par l'usage de la coordination, pour lier les phrases entre elles ou par des échanges sur la progression de l'écrit dans le temps et dans l'espace dans le but d'amener les élèves à enrichir leurs phrases par leur mise en contexte (ce qui correspond à l'ajout de compléments de phrase en 4^e année du primaire).

En somme, comme l'écriture regroupe un ensemble de processus se développant essentiellement dans les interactions sociales, il s'avère primordial d'offrir aux élèves de nombreuses situations leur permettant de constater les similitudes et les différences existant entre l'oral et l'écrit, voire de rendre explicites leurs connaissances implicites sur la langue. C'est donc en ancrant l'enseignement de l'écriture de phrases et de textes dans des activités de productions langagières dans lesquelles l'étayage revêt une importance capitale que les jeunes élèves entreront efficacement dans la culture de l'écrit et apprendront tranquillement à développer leur autonomie scripturale. Dans la dernière sous-section, il sera question du recours à la littérature jeunesse dans un enseignement qui articule la grammaire, l'écriture et l'ancrage dans l'oral.

2.5.4 Recourir à la littérature jeunesse

Pour optimiser l'apprentissage de l'écrit, non seulement il est important d'ancrer l'enseignement de l'écrit dans les productions langagières des élèves et dans leurs interactions avec l'adulte et avec leurs pairs, mais cet enseignement doit également s'appuyer sur une approche intégrée du français écrit qui articule l'écriture avec la lecture (Morin et al., 2005). Dans les dernières années, bon nombre d'études recourent à la littérature jeunesse lors de la réalisation d'activités pédagogiques portant sur l'écrit pour soutenir le développement des processus rédactionnels (Morin et al., 2006; Lefrançois et al., 2016; Montésinot-Gelet (dir.), 2018; Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019).

Selon Fijalkow (1997), les choix didactiques retenus par le corps enseignant devraient permettre d'assurer une continuité entre les situations de vie sociale vécues par les enfants dans leur quotidien et les situations d'apprentissage scolaires. En ce sens, le recours à la littérature jeunesse lors de la réalisation d'activités pédagogiques, que ce soit l'album littéraire ou documentaire, offre une porte d'entrée dans l'écrit à considérer, puisque cela présente aux élèves des supports connus depuis leur plus jeune âge et utilisés de prime abord pour le plaisir. Lentin (2009) ajoute que l'usage de la littérature jeunesse comme amorce d'une activité de dictée à l'adulte, par la lecture de textes illustrés effectuée par l'adulte à l'enfant, donne accès aux élèves à une diversité linguistique qui ne se retrouve pas dans les situations de communication orale quotidiennes des enfants, ce qui influence beaucoup le développement de leur intuition linguistique sur les caractéristiques de l'écrit (codes et conventions) et sur ses liens avec l'oral. Les élèves se familiarisent ainsi avec divers

contextes énonciatifs et diverses structures linguistiques pouvant être réutilisés en situation d'écriture.

La littérature jeunesse se trouve dès lors utilisée comme outil de développement de compétences langagières à l'écrit, pour étudier un aspect linguistique ciblé afin que les apprentissages soient par la suite réinvestis dans des activités d'écriture. Dans l'ensemble des recherches consultées, le déroulement des activités s'avère assez similaire. La lecture d'un album est d'abord réalisée par la personne enseignante, puis, à travers des discussions, les élèves sont amenés à explorer les caractéristiques de la langue écrite à l'étude. Enfin, les élèves sont engagés dans des activités d'écriture liées à l'album étudié. Plusieurs études ont ainsi démontré un impact positif de la littérature jeunesse sur les performances des élèves en écriture, notamment sur la longueur des productions écrites et sur leur cohérence (Morin et al., 2006), sur l'orthographe lexicale (Morin et al., 2009) et grammaticale (Morin et al., 2005) ainsi que sur l'ensemble des composantes linguistiques en production écrite (Chenard-Guay, 2011).

En complément de la démarche de Gagnon et Péret (2016) décrite dans la sous-section précédente et à l'instar de Lentin (2009) sur l'importance de recourir à la littérature jeunesse lors d'activités de dictée à l'adulte, Thibeault et Quevillon Lacasse (2019) proposent de mettre en œuvre un réseau littéraire composé de trois livres de littérature jeunesse présentant des phrases ayant la même structure syntaxique pour amorcer l'apprentissage de la notion de phrase au 1^{er} cycle du primaire. À la suite de la lecture d'un premier ouvrage et de l'exploration de son contenu, les élèves sont engagés dans une réflexion collective sur les aspects linguistiques relatifs à la phrase portant principalement sur l'identification des deux parties obligatoires, que sont le sujet et le prédicat, dans les phrases relevées dans le texte littéraire. Puisque l'entrée dans l'écrit par le sens rend les apprentissages plus accessibles et concrets pour des élèves de 1^{re} année – ce qui a été démontré dans la problématique –, Thibeault et Quevillon Lacasse (2019) recourent au modèle de la phrase à deux pattes – sans toutefois le nommer ainsi – pour entamer le travail de conceptualisation sur la phrase. L'équipe de recherche suggère à cet effet l'usage d'un tableau similaire à celui présenté dans la Figure 2.12 suivante en appui à la réflexion métalinguistique des élèves et pour alimenter leurs échanges.

Figure 2.12 Tableau de classification de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019, p. 298)

Phrases tirées du livre	De qui parle-t-on ?	Qu'est-ce qu'on en dit ?
<i>Le coq chante.</i>	Le coq	<i>chante.</i>
<i>La poule glousse et caquette.</i>		
<i>La vache meugle.</i>		

À la suite de ce premier travail, des activités portant sur deux autres livres, présentant la même structure syntaxique répétitive que dans le premier album, sont proposées pour réinvestir les caractéristiques sémantiques et syntaxiques de la phrase préalablement apprises. Enfin, le travail sur ces textes littéraires peut se prolonger dans la réalisation de projets d'écriture, comme écrire à la manière d'un auteur, rédiger un texte lors d'un jogging d'écriture ou écrire la fin d'une histoire lue (Lefrançois et al., 2018; Montésinot-Gelet et al., 2017).

Comme le recours à la littérature jeunesse dans le cadre d'activités d'enseignement participe à l'apprentissage d'un ou de plusieurs objets de savoir, et ce, en tant que moyen de transmission de ces derniers, il apparaît tout à fait pertinent de classer l'usage de la littérature jeunesse parmi les orientations didactiques à considérer dans l'élaboration d'une séquence didactique portant sur l'enseignement-apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation.

2.6 Synthèse du cadre théorique

La section 2.1 a présenté une description des modèles explicatifs de l'activité rédactionnelle chez de jeunes élèves qui entrent dans l'écrit. Cette description a permis de relever que, pour contourner les limites attentionnelles de la mémoire de travail d'élèves de 1^{re} année en situation d'écriture, il importe que les connaissances linguistiques sous-jacentes à la rédaction soient automatisées en mémoire à long terme par un enseignement adapté. La section 2.2 s'est attardée à définir le concept de phrase et à établir les liens existant entre la phrase graphique et la phrase syntaxique, liens que cherche à faire un enseignement privilégiant le recours au modèle de la phrase à deux pattes auprès d'élèves de 1^{re} année. La section 2.3 a servi à définir les habiletés métalinguistiques et métasyntaxiques, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité, puis à décrire les liens existants entre ces concepts. Cette section 2.3 s'est poursuivie sur la description des activités grammaticales préconisées pour développer les habiletés métasyntaxiques, la conception de la

phrase et le jugement de grammaticalité, chez les élèves. La section s’est terminée sur un aperçu des tests pouvant être utilisés pour évaluer le jugement de grammaticalité et la conception de la phrase des élèves. À la section 2.4, le modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016) a été décrit en tant que transposition didactique de la phrase de base et de la proposition aristotélicienne. Cette phrase à deux pattes s’insère également dans des opérations cognitives et énonciatives (Culioli, 1990) pour faciliter le repérage des éléments qui formeront le sujet et le prédicat de la phrase produite. Finalement, dans la section 2.5, les orientations didactiques sur lesquelles s’appuie la séquence didactique à expérimenter ont été détaillées. Le Tableau 2.1 synthétise ainsi l’ensemble de ces orientations didactiques.

Tableau 2.1 Synthèse des orientations didactiques retenues pour l’élaboration de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes

Orientations didactiques
Tenir compte des trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles)
Articulation de l’apprentissage de la phrase et de sa délimitation avec des activités d’écriture
Enseignement ancré dans l’oral à l’aide de la dictée à l’adulte
Utilisation de la littérature jeunesse à partir d’un réseau littéraire

Ce cadre théorique soutient ainsi la stratégie d’enseignement choisie ainsi que les variables à évaluer, ce qui mène maintenant à la définition des objectifs de la recherche.

2.7 Objectifs de recherche

Cette recherche s’intéresse à l’enseignement et à l’apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation chez des élèves de 1^{re} année du primaire. L’objectif général de cette étude doctorale est de décrire les effets d’une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d’élèves de 1^{re} année du primaire. En lien avec cet objectif général, six objectifs spécifiques sont retenus :

1. Mesurer et comparer la performance des élèves dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.
2. Décrire et comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.
3. Mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.
4. Mesurer et comparer la performance des élèves dans la délimitation adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.
5. Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.
6. Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.

À partir de ce cadre théorique et des objectifs, la méthodologie peut désormais être présentée.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, le cadre théorique présenté a mis en exergue, d'une part, les concepts relatifs à ce que cette thèse aspire à voir évoluer et, d'autre part, les concepts servant à la conception de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes. Au terme de ce cadre théorique, les six objectifs spécifiques précités sont ceux poursuivis pour décrire les effets de la séquence didactique. Ce troisième chapitre se divise en six sections. La section 3.1 expose le devis de recherche envisagée pour atteindre les objectifs fixés. La section 3.2 présente l'échantillon choisi pour l'expérimentation de la séquence didactique qui est décrite dans la troisième section (3.3). La section 3.4 présente les instruments de collectes de données utilisés, suivie de la section 3.5 qui détaille les analyses de données privilégiées. La dernière section (3.6) est allouée aux enjeux éthiques et déontologiques de la recherche.

3.1 Devis de recherche

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés précédemment, un devis quasi expérimental de groupes avec comparaisons intragroupes et intergroupes a été mis en place. Les éléments méthodologiques retenus dans ce devis sont présentés dans cette section.

À titre de rappel, la présente recherche tente de répondre à la question suivante : quels sont les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrase et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de la 1^{re} année du primaire ? La nature de la question et des objectifs (section 2.7) de recherche inscrit cette étude dans un paradigme postpositiviste puisque son but est de décrire les effets d'une intervention (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette optique, l'étude de la connaissance met l'accent sur l'objectivité, sur une démarche déductive à travers laquelle la transaction des sujets avec l'objet d'étude est contrôlée et mesurée pour assurer la validité des résultats (Pinard et al., 2004). Adopter cette position épistémologique, c'est être motivé et par la recherche de liens causaux entre les variables et par la recherche d'explications du phénomène à l'étude. Ainsi, la connaissance s'acquiert ici grâce aux résultats de la démarche scientifique,

laquelle prioriserait un protocole de recherche expérimentale et le recours à des analyses quantitatives pour évaluer les effets de la séquence didactique.

Or, un devis strictement expérimental ne peut être considéré dans cette thèse puisque la séquence didactique est réalisée en milieux écologiques dans des groupes de sujets étant déjà constitués, soit des classes d'élèves, ce qui empêche une répartition purement aléatoire des sujets (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement dans celui de l'apprentissage de savoirs disciplinaires tels que les savoirs grammaticaux, un regard strictement quantitatif évacue toute possibilité d'étendre la compréhension aux conceptions que les élèves se font de l'objet étudié. Dans un souci de cohérence, un devis quasi expérimental usant de méthodes mixtes à dominance quantitative se révèle plus approprié pour atteindre les objectifs de la recherche en cours (voir la synthèse du devis à l'annexe A), d'autant plus que ce type de devis s'inscrit en continuité avec les pratiques méthodologiques mixtes employées dans certaines recherches portant sur des objets d'étude proches de celui de la présente thèse (Jasmine et Weiner, 2007; Lefrançois et al., 2014, 2016; Mauroux et Morin, 2018).

Il s'avère que le devis séquentiel explicatif est celui à privilégier pour la réalisation de la présente recherche, car il porte, dans un premier temps, sur la collecte et l'analyse de données quantitatives et, dans un deuxième temps, sur celles des données qualitatives pour avancer une explication plus fine des résultats quantitatifs, par exemple, pour décrire la conception des élèves sur la phrase et la délimitation derrière leurs jugements (Creswell et Creswell, 2018). De fait, cette complémentarité des méthodes, des instruments et des analyses de données permet d'atténuer les faiblesses ou les limites de chaque méthode tout en combinant leurs forces, et ce, pour renforcer la validité des résultats. Au regard du problème exposé dans la problématique, la combinaison de ces deux types d'informations mènerait ainsi à une meilleure interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs ainsi qu'à une compréhension plus étendue de l'objet d'étude qu'est l'apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation.

3.2 Échantillon et contexte

Trois centres de services scolaires ont été approchés pour participer à l'étude, lesquels ont envoyé l'affiche de recrutement (Annexe I) dans leurs écoles. Finalement, la recherche s'est effectuée

auprès de 65 élèves de 1^{re} année fréquentant quatre classes ordinaires provenant de quatre écoles primaires situées dans un centre de services scolaire (CSS) de la Rive-Sud de Montréal. L'échantillon est composé de classes d'élèves, lesquelles ont été aléatoirement réparties dans un groupe expérimental et dans un groupe contrôle. Le groupe expérimental est formé de 32 élèves appartenant à la classe 1 ($n = 16$) et à la classe 2 ($n = 16$), lesquelles appartiennent à deux écoles primaires ayant un indice de milieu socioéconomique (IMSE) de neuf et de dix sur une échelle de dix¹⁸ (MEQ, 2024). Le groupe contrôle est constitué de 33 élèves évoluant dans la classe 3 ($n = 13$) et dans la classe 4 ($n = 20$) et qui relèvent de deux écoles dont l'IMSE est de deux et de neuf sur dix. Au total, l'échantillon compte 31 garçons (48%) et 34 filles (52%). En ce qui a trait à langue utilisée par les élèves, le français prime comme langue première chez 74% des élèves (48 élèves sur 65) et 26% possèdent une autre langue première (anglais, arabe, chinois, espagnol, kabyle, malinké, portugais, roumain et russe). La majorité des élèves, soit 52 élèves, connaissaient un début de parcours scolaire normal (80%), contrairement à 13 (20%) qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage selon les informations divulguées par les enseignantes.

Selon Onwuegbuzie et Collins (2007), la taille des échantillons dans une recherche par méthodes mixtes varie selon le type de données à recueillir et à analyser. Pour la dimension quantitative, la taille de l'échantillon devrait être de 50 participants ou plus, et d'au moins 12 participants pour la dimension qualitative (Onwuegbuzie et Collins, 2007). L'échantillon quantitatif de la présente étude est ainsi composé de l'ensemble des 65 élèves. Un premier échantillon qualitatif était composé des 65 élèves tandis qu'un second échantillon qualitatif était constitué de 32 élèves, soit huit élèves par classe choisis aléatoirement. Dans le but de procéder à des analyses statistiques, la taille de ces échantillons a permis de réduire les risques de perte de données advenant, entre autres, des absences, des fermetures de classes ou le refus de participation de la part des parents. Tous les élèves présentant des difficultés ont été inclus dans l'échantillon puisque l'objectif général de la recherche consiste à décrire les effets d'un enseignement chez tous les élèves indépendamment de leurs différences. Les quatre classes ont été sélectionnées en fonction des enseignantes volontaires qui avaient manifesté leur intérêt à la doctorante après avoir reçu l'invitation à participer à la

¹⁸ Un IMSE de 1-2-3 est considéré comme favorisé et un IMSE de 8-9-10 est considéré comme défavorisé. Cet indice est constitué aux deux-tiers par la scolarité de la mère et un tiers par l'occupation des parents l'année précédant le recensement.

recherche, laquelle avait été envoyée dans les écoles par le service des ressources éducatives du CSS. Les enseignantes volontaires ont été choisies selon trois critères : 1) travailler à temps plein pour assurer la continuité et la cohérence de l'enseignement; 2) ne pas avoir encore abordé l'enseignement de la phrase et de sa délimitation; et, 3) pour le groupe contrôle, ne pas recourir à la phrase à deux pattes dans leur enseignement puisqu'il s'agit de l'outil didactique à expérimenter dans le groupe expérimental. Comme le délai pour recevoir le certificat éthique et le temps imparti au processus de recrutement ont pris plus de temps que prévu, le critère 2 relatif à l'enseignement de la phrase et de sa délimitation a dû être retiré. Dès lors, l'expérimentation, étant souhaitée au mois de janvier, s'est déroulée du 19 mars au 29 avril 2024. Pendant la réalisation de la séquence didactique auprès des élèves du groupe expérimental, les enseignantes des classes du groupe contrôle ont fait l'enseignement de la phrase prévu dans leur planification. Cet enseignement portait sur les critères graphiques et sémantiques de la phrase et l'une des enseignantes utilisait *La grammaire de la phrase en 3D* (Dugas, 2009) décrite à la section 1.4.

3.3 Séquence didactique

La présente séquence didactique s'est déroulée sur quatre semaines, à raison de trois séances de 45 minutes par semaine, totalisant neuf heures d'enseignement réparties en douze séances. Lors de la première séance, les élèves ont participé à une activité de manipulation de cartons dans le but de prendre conscience qu'une phrase doit être composée minimalement de deux parties. Cette activité représente une adaptation de celle élaborée par Nadeau et al. (2020) pour des élèves du 3^e cycle du primaire. Après cette activité, le modèle de la phrase à deux pattes a été présenté et son utilisation a été modélisée et pratiquée avec les cartons de l'activité préalable. Les deuxième et troisième séances ont visé l'appropriation du modèle lors d'activités d'analyse de phrases provenant d'un album ou produites en dictée à l'adulte. C'est lors de la quatrième séance que le concept de phrase graphique, soit la délimitation par la majuscule et le point, a été introduit dans le cadre d'une activité d'observation d'un texte suivi de l'activité de ponctuation à la manière de la dictée métacognitive de Nadeau et al. (2020). Dans les autres séances, plusieurs activités ont été proposées pour consolider les apprentissages, et ce, dans le cadre d'activités d'écriture en lien avec les albums choisis. Des exemples des activités réalisées à chaque séance de la séquence didactique se trouvent à l'Annexe B.

En concordance avec les études présentées dans le cadre théorique, ces activités ont été élaborées en fonction des orientations didactiques décrites dans la section 2.5. Au regard de l'orientation 1 (sous-section 2.5.1), l'enseignement des trois types de connaissances a été respecté : l'enseignement de la phrase et de sa délimitation ainsi que celui du modèle de la phrase à deux pattes concernait les connaissances déclaratives. L'enseignement de la démarche d'utilisation du modèle ciblait les connaissances procédurales, puis le recours au modèle dans différentes activités d'écriture et d'analyse relevait de l'apprentissage de connaissances conditionnelles. En accord avec l'orientation 2 (sous-section 2.5.2), l'articulation de l'apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation avec l'écriture de textes a fait partie intégrante de la séquence. L'enseignement basé sur l'oral (orientation 3, sous-section 2.5.3) s'est reflété dans toutes les activités de dictée à l'adulte recourant au modèle de la phrase à deux pattes tout au long de la séquence pour produire des phrases et pour les analyser par la suite. Enfin, l'orientation 4 (sous-section 2.5.4), recommandant une articulation entre la lecture et l'écriture, s'est retrouvée au cœur de la séquence grâce au réseau littéraire choisi. L'expérimentation ayant eu lieu en mars et en avril, le thème du printemps a été retenu en vue de créer un réseau littéraire composé des six œuvres de littérature jeunesse suivantes :

- *C'est le printemps !* de Todd Parr, éditions Scholastic
- *5 joyeux lapins* de Lee Taylor, illustrations de Viviana Garofoli, éditions Scholastic
- *Je ne suis pas un lapin de Pâques !* de Saskia Gwinn, illustrations de Matt Robertson, éditions Scholastic
- *Mouffie la moufette à la cabane à sucre* de Gilles Tibo, illustrations de Jean Morin, éditions Auzou Québec
- *Srirachat : aventure à la cabane à sucre* de Jean-Philippe Morasse, éditions les Malins
- *Wapi Le Wapiti et les cocos mystérieux* de Chloé Baillargeon, éditions les Malins

À la suite de l'expérimentation, le Tableau 3.1, ci-après, décrivant la séquence didactique mettant en œuvre la phrase à deux pattes telle qu'elle a été expérimentée par la doctorante, ainsi que le matériel utilisé ont été offerts aux enseignantes du groupe expérimental et du groupe contrôle pour soutenir un réinvestissement dans leur pratique pour les années subséquentes.

Tableau 3.1 Séquence didactique expérimentée

Séances	Description	Matériel
Séance 1 (45 minutes)	Introduction de la phrase à deux pattes Activité : Manipulation de cartons en équipe Consigne: « Construis 2 phrases à l'aide des cartons. » Cette activité est réalisée en 2 temps : l'un avec le 1^{er} paquet de cartons (cartons <i>sujet</i> à la 3^e personne du singulier et cartons <i>prédicat</i> avec verbes accordés en fonction des cartons <i>sujet</i>); l'autre, avec le 2^e paquet (cartons <i>sujet</i> à la 3^e personne du pluriel et cartons <i>prédicat</i> avec verbes accordés en fonction des cartons <i>sujet</i>). En groupe : validation des phrases et questionnements : - Pourrais-tu faire une phrase avec un seul carton? - Pourrais-tu faire une phrase avec deux cartons de la même couleur? - Que faut-il pour construire une phrase? Présentation de la phrase à deux pattes et de son utilisation.	Matériel activité de cartons
Séance 2 (45 minutes)	Rappel de la phrase à deux pattes et consignes de l'activité. En groupe : analyse de la construction de certaines phrases du livre avec la phrase à deux pattes.	<i>C'est le printemps !</i> Support de la séquence
Séance 3 (45 minutes)	Avant la séance : lecture d'un album par l'enseignante et exploration de son contenu. Rappel de la phrase à deux pattes et consignes de l'activité : en dictée à l'adulte, résumer les pages de l'album. Réviser la construction des phrases avec la phrase à deux pattes.	<i>Cinq joyeux lapins</i> Support de la séquence
Séances 4 (45 minutes)	Avant la séance : lecture d'un album par l'enseignante et exploration de son contenu. Introduction à la délimitation En groupe : - Analyser la structure des phrases du résumé de l'album à l'aide de la phrase à deux pattes. - Observer l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases : À quel endroit se situent les majuscules? Les points? - Élaboration d'une règle d'utilisation de la majuscule et du point. En équipe de 2 : - Placer les majuscules et les points dans le paragraphe. Retour en groupe Analyser les phrases pour placer les majuscules et les points dans le paragraphe.	<i>Je ne suis pas un lapin de Pâques !</i> Support de la séquence

Séances 5 (45 minutes)	Suite activité séance 4	
Séance 6 (45 minutes)	Écriture en individuel : décrire la fabrique à œufs de Pâques. En groupe : dictée à l'adulte des phrases par les élèves. Révision de la construction et de la ponctuation.	<i>Je ne suis pas un lapin de Pâques !</i> Support de la séquence
Séance 7 (45 minutes)	Avant la séance : lecture d'un album par l'enseignante et exploration de son contenu.	<i>Mouffie la moufette à la cabane à sucre</i> Support de la séquence
	Retour sur l'album et consignes de l'activité : En équipe de 2 : créer des phrases à l'aide de 2 mots pigés. Retour en groupe : analyse des phrases produites.	
Séance 8 (45 minutes)	Consignes de l'activité : sur une bande de papier, rédiger une phrase en lien avec l'album <i>Mouffie la moufette à la cabane à sucre</i> . Couper la bande de papier pour séparer les deux pattes de la phrase et placer la patte 1 dans une boîte et la patte 2 dans une autre boîte. En groupe : créer des phrases avec les bandes de papier et vérifier leur construction et leur délimitation.	<i>Mouffie la moufette à la cabane à sucre</i> Support de la séquence
Séance 9 (45 minutes)	Avant la séance : lecture d'un album par l'enseignante et exploration de son contenu.	<i>Srirachat : Aventure à la cabane à sucre</i> Support de la séquence
	Retour sur l'album et consignes de l'activité. En équipe de 2 : dans un texte tiré de l'album, lequel est dépourvu de ponctuation, il s'agit de remettre la ponctuation. En groupe : correction de l'activité.	
Séance 10 (45 minutes)	Consignes de l'activité : sur une bande de papier, rédiger une phrase en lien avec l'album <i>Srirachat : Aventure à la cabane à sucre</i> . Couper la bande de papier pour séparer les deux pattes de la phrase et placer la patte 1 dans une boîte et la patte 2 dans une autre boîte. En groupe : créer des phrases avec les bandes de papier et vérifier leur construction et leur délimitation.	<i>Srirachat : Aventure à la cabane à sucre</i> Support de la séquence
Séance 11 (45 minutes)	Avant la séance : lecture d'un album par l'enseignante et exploration de son contenu.	<i>Wapi le wapiti et les cocos mystérieux</i> Support de la séquence
	Retour sur l'album. Rappel de la phrase à deux pattes et de sa délimitation et consignes de l'activité. En dictée à l'adulte : résumer l'histoire.	
Séance 12 (45 minutes)	Retour sur le texte produit : Comment faire pour réviser le texte? Comment faire pour que nous nous assurons que les phrases sont bien construites et bien segmentées pour que le lecteur comprenne bien notre histoire? En groupe : réviser les phrases et leur délimitation.	<i>Wapi le wapiti et les cocos mystérieux</i> Support de la séquence

3.4 Instruments de collecte de données

Pour répondre aux objectifs de recherche, quatre instruments de collecte de données ont été développés. Le Tableau 3.2 présente ces instruments dévolus à chacun des objectifs spécifiques.

Tableau 3.2 Instruments utilisés par objectif spécifique

Objectifs de recherche	Instruments utilisés
Objectif 1 : mesurer et comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.	Test de jugement de grammaticalité (TJG1)
Objectif 2 : décrire et comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental	Entretien sur le TJG1 (TJG2)
Objectif 3 : mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.	Production écrite
Objectif 4 : mesurer et comparer la performance des élèves dans la délimitation adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.	Production écrite
Objectif 5 : décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.	Entretien métalinguistique sur la production écrite
Objectif 6 : décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.	Entretien métalinguistique sur la production écrite

Ces outils de collecte de données ont été administrés à deux moments : au Temps 1 (T1) du 19 au 22 mars 2024 et au Temps 2 (T2) du 22 au 26 avril 2024, ce qui correspond à la semaine précédant le début de la SD et à la semaine suivant la fin de cette dernière. Avant de décrire chaque instrument choisi et dans le but de bien justifier les choix méthodologiques retenus au regard des instruments, les sous-sections suivantes commencent par un exposé critique des instruments de collecte de

données utilisés dans diverses recherches, lesquelles ont été réalisées auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire et dont les objets d'étude touchent sensiblement les mêmes préoccupations que la recherche de la présente thèse. La première sous-section décrit deux instruments, le test de jugement de grammaticalité et l'entretien sur ce test. Ces deux outils ont servi à atteindre les deux premiers objectifs visant à mesurer la performance des élèves dans leur jugement de grammaticalité et à décrire puis à comparer leurs arguments pour justifier leur jugement de grammaticalité.

3.4.1 Test de jugement de grammaticalité (TJG1) et entretien sur ce test (TJG2)

À la sous-section 2.3.2 du cadre théorique, le jugement de grammaticalité a été défini comme l'habileté à juger si une phrase respecte la norme syntaxique ou non (Boivin, 2014). Pour évaluer le jugement de grammaticalité, le choix de l'instrument de collecte de données le mieux adapté à des élèves de 1^{re} année a été fait au regard de trois recherches recensées qui ont été réalisées auprès d'élèves âgés de 4 à 7 ans. Il s'agit des études de Boutet (1986), Lefrançois et al. (2014, 2016), Cairns et al. (2006).

L'étude de Boutet (1986) a suivi un devis expérimental dans lequel elle cherchait à susciter une activité métalinguistique chez 111 sujets, dont 46 de niveau 1^{re} année du primaire. Pour ce faire, elle a soumis les élèves à un questionnaire oral de reconnaissance de l'unité-phrase afin d'obtenir un jugement d'acceptabilité¹⁹ et une justification des réponses sur les 13 énoncés présentés. Pour chaque énoncé, la chercheuse posait à l'enfant la question suivante : « Dis-moi, pour toi, ça fait une phrase ? » (p. 41). L'enfant répondait par oui ou non et si une justification n'était pas développée spontanément, la chercheuse répliquait « et pourquoi ? » (p. 41). Les résultats visaient l'atteinte de deux objectifs : établir la présence ou non d'une évolution des jugements selon l'âge des sujets et étudier la relation entre les jugements, les types d'arguments verbalisés et le niveau scolaire des élèves.

Quant à Lefrançois et al. (2014, 2016), ces derniers ont opté pour une recherche collaborative puisque leur étude portait sur l'évolution du rapport des pratiques de 19 personnes enseignantes, sur l'évolution du rapport à l'écrit de 494 élèves de la 1^{re} à la 6^e année, dont 146 de 1^{re} année, et sur

¹⁹ À titre de rappel, le jugement de grammaticalité concerne la structure de la phrase, tandis que le jugement d'acceptabilité peut s'appuyer sur d'autres dimensions de la langue dont la sémantique (Gombert, 1990).

la conception de la phrase des enseignants et de leurs élèves. L'équipe de recherche a affirmé que « 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 » (p. 5). Les chercheuses et les chercheurs ont effectivement contrôlé et documenté un dispositif de formation (quatorze journées de formation entre 2011-2013) coconstruit avec les enseignants sur l'enseignement de la grammaire, sur la didactique de l'écriture ainsi que sur la littérature jeunesse. Cependant, les pratiques enseignantes effectives réalisées entre les journées de formation n'ont pas été contrôlées.

Pour évaluer les effets de la formation sur les connaissances et les pratiques des enseignants, trois instruments ont été choisis : un entretien sur la phrase comprenant quinze énoncés, des entrevues téléphoniques et des observations en classe. Trois instruments ont également été considérés pour évaluer l'impact du dispositif chez les élèves : le même entretien sur la phrase que celui pour les enseignants, un questionnaire sur le rapport à l'écrit et une production écrite. Les énoncés choisis dans l'entretien sur la phrase présentaient des phrases grammaticales (normées) et des phrases agrammaticales (mal construites) à partir desquelles les enseignants et les élèves répondaient par oui ou non à la question *Est-ce que ce que je te lis est une phrase ?* pour ensuite justifier leurs réponses en répondant à la question *Pourquoi dis-tu que c'est une phrase ou non ?*

Concernant la recherche de Cairns et al. (2006), cette équipe de recherche se sont penchés, à l'aide d'un échantillon de 77 enfants âgés de 4 à 6 ans en début d'année scolaire, sur l'évaluation de leurs habiletés à juger correctement de la grammaticalité de phrases et à corriger correctement des phrases agrammaticales. Leur étude s'inscrivait dans une recherche plus large (Smith Cairns et al., 2004) suivant un devis expérimental clinique dont l'objectif principal était de déterminer à quel âge ces habiletés psycholinguistiques se développent. Les données quantitatives provenaient d'un test de jugement de grammaticalité contenant dix paires de phrases grammaticales et agrammaticales, ayant des structures grammaticales différentes et qui étaient présentées à l'élève par un expérimentateur. Celui-ci scénarisait d'abord chacune des phrases à l'aide d'un jouet lié au contenu sémantique de la phrase afin que les enfants comprennent bien le sens des phrases pour ne se concentrer que sur les structures langagières proposées. Pour chaque phrase, l'enfant devait répondre par oui ou non à la question *Est-ce correct de dire cette phrase de cette façon ?* Pour les phrases jugées incorrectes, l'enfant devait proposer une correction.

Dans ces trois études, il a ainsi été démontré que, dès le début de la 1^{re} année, les élèves sont capables d'émettre des jugements de grammaticalité et de les justifier, preuve d'une présence précoce d'activités métalinguistiques. Les résultats de Lefrançois et al. (2014, 2016) ont montré que l'habileté à juger de la grammaticalité d'une phrase s'est améliorée de façon significative pendant l'année scolaire à tous les niveaux, excepté en 1^{re} année où la différence entre les deux temps de mesure n'est pas significative. Or, la justification des réponses à l'aide d'arguments syntaxiques, elle, a progressé significativement à tous les niveaux. Enfin, les scores globaux ont indiqué une amélioration significative d'une année à l'autre, ce qui va à l'encontre des conclusions de Boutet (1986) qui affirmait que le jugement de grammaticalité des élèves restait stable d'un niveau à un autre. Selon Lefrançois et al. (2016), cette différence avec les résultats de Boutet (1986) « tient peut-être au fait que l'enseignement de la grammaire dispensé en contexte québécois depuis 2001 repose nettement plus sur la dimension syntaxique que ce n'était le cas à l'époque où ces études ont été réalisées » (p. 89). Pour leur part, les données de Cairns et al. (2006) révèlent une différence significative entre les trois groupes d'âge et un niveau de performance plus élevé chez les enfants de 6 ans en début de 1^{re} année que celui obtenu dans d'autres recherches citées chez des enfants du même âge. Les chercheurs de cette étude ont conclu que cette performance observée chez les élèves relevait probablement de la construction du test utilisé et de ses modalités de passation, lesquelles amenaient les élèves à se concentrer sur la structure des phrases et non sur le sens.

Pour atteindre leurs objectifs respectifs, ces chercheuses et chercheurs ont conçu des tests permettant de collecter des données sur le jugement de grammaticalité des élèves (dans les trois études), sur les arguments avancés par ces derniers pour justifier leurs jugements (Boutet, 1986; Lefrançois et al., 2014, 2016) et sur leur habileté à corriger des phrases mal construites (Cairns et al., 2012; Lefrançois et al., 2014, 2016). Dans ces trois recherches, le test est réalisé en individuel avec chaque élève de l'échantillon en s'assurant d'enregistrer les réponses de l'élève. Ces études utilisent donc des tests de jugement de grammaticalité relativement similaires dans leur construction et dans leurs modalités de passation. Seuls Boutet (2016) et Lefrançois et al. (2014, 2016) ont ajouté à leur test une question d'explicitation permettant l'accès aux représentations de la phrase des élèves justifiant leurs jugements de grammaticalité.

Comme les épreuves détaillées dans la sous-section 2.3.4²⁰ et utilisées en psycholinguistique ne sont pas conçues pour être réalisées dans un environnement scolaire, il appert que l'épreuve de jugement de grammaticalité combinée à une question d'explicitation de la réponse semble l'instrument de collecte de données la plus écologique et la plus apte pour identifier les connaissances et les stratégies sur lesquelles les élèves s'appuient pour analyser leurs propres productions d'écrits et pour vérifier lesquelles s'avèrent fragiles ou non opérationnelles pour mener à bien leurs analyses syntaxiques. L'ensemble des études décrites précédemment révèlent que, dès la 1^{re} année, les élèves peuvent manifester une activité métalinguistique les menant à juger de la grammaticalité des phrases qui leur sont présentées. Pour évaluer les effets de la séquence didactique de la présente thèse sur le jugement de grammaticalité des élèves et sur leur conception de la phrase, les instruments de collecte de données que sont le questionnaire sur l'unité-phrase de Boutet (1986) et l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2011, 2016) apparaissent donc tout à fait pertinents pour atteindre les deux premiers objectifs de la présente étude suivants : 1) mesurer et comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental; 2) décrire et comparer les arguments des élèves pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.

Pour atteindre ces deux objectifs, deux instruments de collecte de données ont été choisis: le test de jugement de grammaticalité (TJG1) pour l'objectif 1 et l'entretien sur ce test (TJG2) pour l'objectif 2. Le test de jugement de grammaticalité représente une version adaptée de l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2014, 2016) qui apparaît à la Figure 3.1 suivante.

²⁰ Il s'agit des épreuves la localisation de l'erreur, de la correction de l'erreur, de la répétition de l'erreur et de la réplification de l'erreur.

Figure 3.1 Items de l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2016)

Énoncé	Réponse attendue
1. Aimes-tu le sport ?	Oui
2. Camille prit son petit frère dans ses bras et elle l'embrassa.	Oui
3. J'aime jouer dehors.	Oui
4. Justin et Léa vont.	Non
5. L'eau coule.	Oui
6. La girafe est une fleur sucrée.	Oui
7. La délicieuse tarte aux fraises.	Non
8. Les enfants mangent de la soupe.	Oui
9. Mettre le gâteau au four 30 minutes.	Oui
10. Olivier espère que ses amis viendront à la fête.	Oui
11. Parce que je le sais.	Non
12. Quelle bonne idée !	Oui
13. Range ta chambre tout de suite.	Oui
14. Ses gants a perdu Maman.	Non
15. Tous les dimanches matin, du début avril à la fin octobre, ils se rendaient dans leur voiture à leur chalet au creux de la montagne.	Oui

Pour évaluer si des élèves de 1^{re} année sont capables de juger les suites de mots présentées en fonction de la structure d'une phrase syntaxique de base (contenant dans l'ordre le sujet et le prédicat), les suites du TJG1 ont été choisies en fonction de cette structure de base du modèle de la phrase à deux pattes. La Figure 3.2 montre les items du TJG1 qui reprend dix des quinze suites de l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2014, 2016), dont trois ont été modifiées.

Figure 3.2 Items du test de jugement de grammaticalité (TJG1)

Items	Structure des items	Réponses attendues
1. Camille prit son petit frère dans ses bras et elle l'embrassa.	Coordination de phrases syntaxiques	oui
2. J'aime jouer dehors.	Sujet + Prédicat	oui
3. Justin et Léa vont.	Sujet + Prédicat incomplet	non
4. L'eau coule.	Sujet + Prédicat	oui
5. Roulent vite les voitures.	Sujet + Prédicat inversés	non
6. La délicieuse tarte aux fraises.	Sujet sans Prédicat	non
7. Les enfants mangent de la soupe.	Sujet + Prédicat	oui
8. tu aimes le sport	Sujet + Prédicat	oui
9. Ses gants a perdu Maman.	Groupes de mots dans le désordre	non
10. La girafe est une leur sucrée.	Sujet + Prédicat	oui

Les suites de mots de l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2014, 2016) qui ne sont pas des phrases de base ont été rejetées à l'exception d'une phrase complexe qui coordonne deux phrases syntaxiques (*Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.*). En ce sens, toutes les phrases transformées de types interrogatif, exclamatif et impératif, les phrases infinitives (p. ex. : *Mettre le gâteau au four 30 minutes.*) ainsi que les phrases complexes par subordination (p. ex. :

Olivier espère que ses amis viendront à la fête.) n'ont pas été retenues pour la conception du TJG1. Puisque le premier objectif de la thèse vise à mesurer à comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité donc dans leur jugement de la structure de phrase, l'item 8 du TJG1 (*tu aimes le sport*) est considéré comme une phrase même si les marques de la phrase graphique sont absentes. Cet item sert justement à évaluer si les élèves sont capables d'ignorer l'absence de la majuscule et du point pour se concentrer uniquement sur la structure de la phrase.

Ce test de jugement de grammaticalité s'est déroulé en classe auprès de l'ensemble des élèves ($n = 65$) qui ont répondu à la question *Est-ce que ce je te lis est une phrase ?* pour l'ensemble des items dans un cahier de l'élève. Pour chaque suite présentée dans leur cahier et lue par la doctorante, les élèves devaient répondre à la question en encerclant l'image correspondant à *oui* ou *non*. Le score a été attribué de la façon suivante : un point par réponse attendue pour un maximum de dix points. La réalisation du test de jugement de grammaticalité a duré près de quinze minutes dans chacun des groupes.

Comme mentionné dans le cadre théorique à la sous-section 2.3.4, en combinant une tâche de jugement de grammaticalité à une tâche d'explicitation, de justification du jugement, il est possible d'évaluer si les élèves ont posé un jugement de grammaticalité (basé sur des connaissances syntaxiques) ou un jugement d'acceptabilité (basé sur le sens ou sur d'autres dimensions de la langue). La justification du raisonnement des élèves permet ainsi non seulement d'inférer, s'il y a lieu, une activité métasyntaxique, mais surtout de décrire et de comparer les arguments des élèves pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après une intervention, donc d'évaluer les effets d'un enseignement sur cette conception de la phrase, ce qui correspond au deuxième objectif de cette thèse. En ce sens, la phase d'explicitation des jugements contenue dans l'entretien sur la phrase de Lefrançois et al. (2014, 2016) a été retenue. Cet entretien sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2) a été réalisé à l'extérieur de la classe, en mode individuel, à la suite de la passation en classe du TJG1. Pendant que les autres élèves effectuaient un travail choisi par l'enseignante, la doctorante a invité, à tour de rôle, les élèves ($n = 65$) à justifier oralement leurs réponses inscrites dans leur cahier en répondant, pour chaque item, à la question *Pourquoi dis-tu que c'est une phrase ou non?* Leurs justifications ont été enregistrées à l'aide de l'application Dictaphone de Apple pour constituer un corpus d'entretiens avant et après l'intervention, soit 130

entretiens au total qui ont été transcrits à l'aide du logiciel Internet TurboScribe. Le TJG2 a duré en moyenne cinq minutes par élève.

La sous-section suivante traite de la production écrite. Cet instrument de collecte de données a été choisi pour atteindre les objectifs 3 et 4, c'est-à-dire pour mesurer la performance des élèves en construction et en délimitation de phrases avant et après l'intervention et pour comparer cette performance avant et après la révision.

3.4.2 Production écrite

Dans la problématique, il a été mentionné que les textes d'élèves du 1^{er} cycle du primaire présentaient une syntaxe calquée sur l'oral, une utilisation erronée de la majuscule et du point ainsi qu'une surcoordination. Dans ce contexte, pour atteindre les objectifs 3 et 4 de la thèse (section 2.7), la production écrite s'avère un instrument de collecte de données judicieux. Selon Simard et al. (2017), l'épreuve de production d'écrits sert à mesurer, entre autres, les habiletés syntaxiques des sujets, voire le recours de ces derniers à leurs connaissances et stratégies syntaxiques encodées dans leur mémoire à long terme pour être capables de produire des phrases normées. Dans le but de déterminer la forme à privilégier pour une épreuve de production écrite s'adressant à des élèves de 1^{re} année et dans le but de déterminer la grille d'analyse la plus pertinente à utiliser pour atteindre les objectifs 3 et 4, une recension d'études a été effectuée. Quatre études ont été retenues : trois ayant choisi cet instrument de collecte de données pour évaluer la performance d'élèves de 1^{re} année sur différentes composantes textuelles; et une recherche proposant une méthodologie d'analyse intéressante des productions écrites d'élèves du 3^e cycle du primaire à la 2^e secondaire.

Dans l'étude de Zumbrunn et Bruning (2013), les chercheurs avaient pour objectif d'évaluer les effets d'une intervention basée sur l'approche SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), une intervention visant l'autorégulation de stratégies rédactionnelles, auprès de 6 élèves de 1^{re} année d'une même classe. Pour évaluer l'efficacité globale de l'intervention, les chercheurs ont utilisé une méthodologie mixte incluant un devis quasi expérimental à groupe unique avec des prises de données multiples (*multiple-baseline design*). Outre le recours à une entrevue, pour mieux comprendre les connaissances des élèves concernant l'écriture, la collecte des données quantitatives a été réalisée grâce à des tâches d'écriture de textes narratifs.

Les tâches d'écriture de textes proposaient aux élèves de rédiger une histoire à partir d'une image en noir et blanc. La performance des élèves a été établie à partir d'une grille critériée déterminant le score obtenu dans trois critères : la présence des sept composantes du texte narratif²¹ (score 0 à 7), la longueur du texte (score en nombre de mots) et la qualité de ce dernier (score de 1 à 7) évaluée sur la base d'une comparaison avec des textes de référence classés selon chacun des scores de l'échelle d'évaluation (1 représente une pauvre qualité et 7 une qualité élevée).

À la lumière de leurs résultats, Zumbrunn et Bruning (2013) ont conclu que le SRSD était aussi efficace auprès de jeunes scripteurs de 1^{re} année pour améliorer leurs compétences scripturales qu'auprès d'élèves d'autres niveaux scolaires comme démontré par les recherches de leur recension. Puisque l'intervention concernait des stratégies d'écriture de textes narratifs, la production écrite était donc l'instrument de collecte de données le plus pertinent à utiliser pour mesurer l'évolution des performances des élèves de leur échantillon. L'utilisation d'une image semble intéressante pour supporter l'écriture, mais aucune information n'est donnée sur l'impact de l'image sur la rédaction. De plus, les critères d'évaluation décrits précédemment n'ont aucunement considéré la construction de phrases ni leur délimitation. En ce sens, ces critères ne peuvent pas être retenus pour l'évaluation de la construction de phrases et leur délimitation dans la présente étude.

Pour leur part, Soulé et al. (2016) ont mené une étude s'insérant dans le projet *LireÉcrireCP*, une recherche de grande envergure dirigée par le chercheur Roland Goigoux. Cette recherche de Soulé et al. (2016) avait pour objectif de mesurer les performances de 2507 élèves de 1^{re} année en production écrite. Cette recherche s'inscrivait dans un devis quasi expérimental sans groupe contrôle avec l'administration d'une production écrite en prétest à la rentrée des classes et d'une production écrite en posttests en fin d'année scolaire. Pour atteindre son objectif, l'équipe de recherche a élaboré une épreuve consistant en la rédaction d'un texte narratif en quinze minutes à partir de quatre images en noir et blanc formant une histoire séquentielle et placées horizontalement l'une à la suite de l'autre sur le tableau de la classe et dans le cahier d'écriture de l'élève. Puisque le groupe de recherche souhaitait mesurer, entre autres, les capacités orthographiques des élèves,

²¹ Les sept composantes concernaient la présence des personnages, de la situation initiale incluant le temps et le lieu de l'histoire, la quête et les actions des personnages, la situation finale et les émotions des personnages.

toutes les affiches de mots avaient été préalablement retirées des murs de chacune des classes. Une préexpérimentation de la tâche et du protocole de passation avait été réalisée à des fins de validation.

Pour évaluer les performances des élèves, six critères ont été retenus lors du codage des productions écrites afin d'obtenir un score pour chacun d'eux, à savoir la longueur du texte, la segmentation des mots; la lisibilité, les séparateurs (présence de la majuscule et du point, le retour à la ligne et l'usage de connecteurs), la structure du récit en quatre parties et les marques d'énonciation narrative (titre, formule d'ouverture et de fermeture, utilisation d'au moins un verbe au passé et d'une reprise pronominale). L'évaluation de chaque paramètre a été effectuée à l'aide d'une échelle de points distincte. Comme l'étude visait l'évaluation des compétences scripturales des élèves de la fin de la 1^{re} année, il aurait été attendu que la construction des phrases soit évidemment évaluée, mais cela n'a pas été le cas. C'est d'autant plus étonnant quand la syntaxe fait partie de l'un des critères d'évaluation de l'écriture, que ce soit au Québec ou en France (MELS, 2009; MEN, 2008). De plus, l'évaluation de la délimitation de phrases dans le critère des séparateurs semble dissoute par les autres catégories de séparateurs, car les marques graphiques (majuscule et point) ne comptaient que pour deux points sur le maximum de quatre points pouvant être attribués à une production écrite, et ce, peu importe le nombre d'occurrences de ces marques graphiques. Dès qu'un texte comportait une majuscule et un point bien positionnés, l'élève obtenait les deux points. En ce sens, les résultats pourraient ne pas refléter l'ensemble des réelles habiletés des élèves sur le plan de la construction de phrases et de leur délimitation, ce qui représente une limite importante de cette étude en ce qui concerne l'analyse des productions écrites.

Les résultats globaux de Soulé et al. (2016) ont confirmé que plus de 77% des élèves de 1^{re} année de leur échantillon avaient obtenu un score au-dessus de la moyenne, ce qui signifie, selon l'avis de l'équipe de recherche, que ces élèves avaient acquis des capacités scripturales importantes dans la production autonome d'un texte narratif. Concernant les marques de séparation, 65% des élèves ont utilisé au moins une fois le point et 49%, au moins une fois la majuscule. Les conclusions de cette étude ont statué que l'utilisation d'une épreuve de production écrite s'avère des plus pertinentes pour mesurer les performances réelles des élèves relatives aux connaissances et aux habiletés mobilisées dans une telle tâche. Toutefois, comme leurs critères d'analyse ne tenaient pas compte de la structure des phrases ni du nombre d'occurrences des signes de délimitation, il semble

impossible d'affirmer que les performances mesurées par Soulé al. (2016) reflétaient bien l'ensemble des habiletés rédactionnelles des élèves.

L'étude collaborative de Lefrançois et al. (2014, 2016) mentionnée précédemment (sous-section 3.4.1) contenait également une tâche de production d'un texte visant l'évaluation de l'évolution de la maîtrise de la norme linguistique et de la richesse sur le plan syntaxique chez des élèves de la 1^{re} année à la 6^e année du primaire entre le début et la fin de l'année scolaire. Cette tâche d'écriture réalisée en classe avait pour consigne de rédiger un texte en une heure sur un sujet donné (p. ex. : ma fête idéale). Une période de trente minutes a été également allouée, à la suite de la rédaction ou à un autre moment dans la semaine, pour améliorer et corriger le texte.

L'analyse des productions écrites a porté sur deux variables : la maîtrise de la norme linguistique et la richesse syntaxique. La maîtrise de la norme concernait la moyenne du pourcentage des erreurs commises sur un ensemble de paramètres syntaxiques incluant la construction des phrases et leur délimitation. La richesse syntaxique s'appuyait sur le taux de groupes syntaxiques facultatifs ajoutés aux phrases (nombre de groupes ajoutés sur le nombre de mots contenus dans le texte). Pour établir ces scores, une grille de correction a été utilisée dans laquelle étaient consignés le nombre d'éléments grammaticaux présents dans le texte (par ex. : le nombre de groupes nominaux), le nombre de ces éléments correctement réalisés et le nombre d'erreurs pour chaque élément. Le rapport de recherche de ces chercheurs présente un descriptif de chacun des éléments contenus dans la grille ainsi qu'un exemple de production écrite corrigée accompagné de sa grille de correction complétée, tous deux portant des marques d'évaluation scriptes. Toutefois, la procédure de correction des textes, voire la présentation et la description des marques de correction à inscrire dans les textes, n'est pas explicitée. Sur le plan de la maîtrise de la norme linguistique, les scores ont montré une amélioration significative entre les trois temps de passation (septembre, janvier et avril-mai) pour tous les niveaux et d'un niveau à l'autre. Sur le plan de la richesse syntaxique, aucune différence significative n'a été observée en 1^{re} année, entre le début et la fin de l'année scolaire, contrairement à la différence significative en 2^e année. Chez les élèves ayant participé aux deux années du projet de recherche, les chercheurs ont noté une plus grande maîtrise, et ce, de façon significative, de la norme syntaxique en production écrite.

La dernière étude retenue est celle de Nadeau et al. (2020) dont le deuxième objectif de recherche visait à mesurer l'effet d'une intervention sur la réussite des élèves en syntaxe et en ponctuation dans le cadre d'une production écrite. L'intervention consistait en l'expérimentation d'une séquence de vingt activités basées sur trois dispositifs didactiques : une activité de manipulation de cartons pour distinguer les notions de phrase syntaxique et de phrase graphique; des activités de ponctuation à la manière des dictées métacognitives; et des activités de combinaison de phrases. Pour atteindre cet objectif, les chercheuses ont suivi un devis quasi expérimental auprès de 298 élèves de la 5^e année du primaire à la 2^e secondaire constituant un groupe expérimental et un groupe contrôle. L'épreuve de production écrite comprenait l'écriture de deux textes (un descriptif et un narratif) en prétest et en posttest devant compter entre 100 et 125 mots et s'inspirant d'une image en noir et blanc, de son titre et de sa légende. Ce sont donc près de 1200 textes qui ont été analysés.

Pour effectuer le codage de ces textes à l'aide du logiciel QDA Miner, une grille avait été élaborée pour identifier les réussites et les erreurs relatives à la ponctuation (quinze codes) et à la complexité syntaxique, soit dix-sept codes pour la construction de phrases et douze codes pour la construction et la longueur des groupes nominaux. De ce codage, onze variables ont été testées. Deux d'entre elles peuvent s'appliquer pour analyser la construction de phrases et la délimitation dans des textes d'élèves de 1^{re} année puisque ces deux variables concernent des savoirs grammaticaux étudiés au 1^{er} cycle du primaire (PDA, MELS, 2009). Il s'agit du taux de ponctuation correcte des phrases graphiques (présence d'une ponctuation forte adéquate par rapport au nombre de phrases graphiques estimées, qu'il devrait y avoir dans le texte) et du taux de phrases syntaxiques correctes (nombre de phrases syntaxiques contenant minimalement un sujet et un prédicat sur le nombre de phrases graphiques estimées).

Les chercheuses ont conclu que, malgré le fait que les deux groupes se soient très peu distingués, l'intervention a tout de même permis d'observer des progrès dans le groupe expérimental. Certaines limites ont d'ailleurs été identifiées, notamment le fait que la production écrite engendre des formes syntaxiques très variées difficilement comparables d'un sujet à un autre et implique de tenir compte d'une multitude de facteurs qui influence la production à proprement dite (caractéristiques individuelles, engagement dans la tâche, compréhension de la consigne, etc.). Malgré tout, le recours à la production écrite comme instrument de collecte de données, représente, selon ces chercheuses, un choix judicieux pour les recherches en didactique de l'écriture :

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. (p.11)

En résumé, toutes ces recherches ont témoigné de la grande pertinence d'utiliser la production écrite autant auprès d'élèves de la fin du primaire (Nadeau et al., 2020) que d'élèves de 1^{re} année, et ce, pour mesurer les effets de pratiques enseignantes (Soulé et al., 2016), d'un dispositif de formation (Lefrançois et al., 2014, 2016) ou d'une séquence d'intervention (Nadeau et al., 2020; Zumbrunn et Bruning, 2013), tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, sur le développement des compétences scripturales. Dès lors, il va de soi que la production écrite apparaît tout à fait indiquée comme instrument de collecte de données, dans le cadre de la présente recherche, afin d'évaluer les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la performance d'élèves de 1^{re} année du primaire sur la construction et la délimitation de leurs phrases. Concernant la forme à privilégier pour une production écrite en tant qu'instrument de collecte de données, les études citées ont choisi des textes variés (narratifs ou descriptifs) à rédiger en fonction d'un thème, d'une image ou de plusieurs images formant une histoire séquentielle. Pour ce qui est de l'analyse des textes, les études précitées ont eu recours à différents instruments, tels que :

- des grilles critériées avec échelles de niveaux de performance (Zumbrunn et Bruning, 2013);
- des échelles de scores pour différents paramètres (Soulé et al., 2016);
- une grille de correction (Lefrançois et al., 2014);
- une grille de codage (Nadeau et al., 2020).

Les deux premiers instruments n'apparaissent pas pertinents au regard des objectifs 3 et 4 du présent projet de recherche, car ils ne permettent pas d'isoler les variables de la construction de phrases et de la délimitation afin de connaître leur poids réel dans les scores globaux. La grille de correction de Lefrançois et al. (2014) présente des indicateurs intéressants dans l'analyse de productions de textes d'élèves de 1^{re} année, notamment les indicateurs sur le nombre d'erreurs portant sur la ponctuation pour délimiter des phrases syntaxiques. Tout considéré, c'est la grille de codage de Nadeau et al. (2020) qui se révèle la plus pertinente. En fonction de leur grille de codage des textes, le taux de ponctuation correcte des phrases graphiques et le taux de phrases syntaxiques

représentent deux variables précises permettant l'atteinte des objectifs 3 et 4 de la présente thèse. Non seulement la méthodologie de codage s'avère efficace pour mesurer la performance des élèves sur le plan syntaxique et sur celui de la délimitation, mais elle permet également de comparer adéquatement les textes entre eux sur une même mesure, soit un taux.

Afin de valider le format de l'épreuve de production écrite, une préexpérimentation a été réalisée dans une classe de 1^{re} année ($n = 23$). En conformité avec l'épreuve de Soulé et al. (2016), quatre images en noir et blanc formant l'histoire séquentielle d'un pirate découvrant un trésor avaient été sélectionnées pour l'épreuve. L'épreuve a eu lieu en classe le matin et une période de trente minutes a été allouée, en après-midi, à la révision de texte. Cette préexpérimentation a fait ressortir deux limites relatives au format et au thème choisis. D'abord, le recours à des images séquentielles a mené de nombreux élèves à rédiger une phrase par ligne, soit une phrase par image, au lieu de rédiger un texte continu. Ensuite, même si le thème du pirate est largement exploité au 1^{er} cycle du primaire et même si une banque de mots référant à ce thème était affichée au tableau de la classe pour éviter les difficultés orthographiques, l'épreuve a duré un peu plus d'une heure, car les mots employés n'étaient pas assez fréquents pour ces élèves qui ont éprouvé beaucoup de difficulté à les orthographier. Somme toute, pour produire efficacement une rédaction de texte continu, cette préexpérimentation a justifié de rejeter le recours à des images séquentielles et, par le fait même, de privilégier un thème proche du quotidien des élèves dont les mots auraient un plus haut taux de fréquence.

Au regard des études recensées et de la préexpérimentation, une épreuve de la production écrite a été élaborée pour évaluer la performance des élèves ($n = 65$) dans la construction et la délimitation de phrases (voir l'annexe D). Étant donné les effets indésirables du recours à des images que la préexpérimentation a permis d'observer, la forme de l'épreuve de production écrite s'est finalement rapprochée de celle de Lefrançois et al. (2014), en ce sens qu'elle s'est appuyée sur un thème proche des élèves et, ce faisant, a encouragé l'utilisation de mots familiers et fréquents permettant d'éviter une surcharge cognitive additionnelle qui freinerait le processus rédactionnel. Les consignes d'écriture pour la tâche prétest et la tâche posttest se sont présentées sous les libellés suivants :

- Raconte ta routine du matin dès que tu te lèves jusqu'à ton départ pour l'école. (Prétest)

- Raconte ta routine du soir dès ton retour à la maison jusqu'à ton dodo. (Posttest)

Comme les objectifs de recherche ne visaient pas à mesurer la performance des élèves en orthographe, une banque de mots liés à la consigne a été affichée au tableau à la suite d'un remue-méninge effectué avec les élèves avant le début de la rédaction. L'enseignante et la doctorante ont également ajouté des mots au tableau pendant l'épreuve lorsque des élèves le demandaient. La production écrite s'est déroulée en classe le matin pour l'ensemble des élèves ($n = 65$) et a duré tout au plus trente minutes. La période de révision de texte, qui s'est tenue l'après-midi, a duré tout au plus quinze minutes. La phase de révision a été introduite par une discussion dirigée lors de laquelle la doctorante a questionné les élèves sur ce qu'un auteur doit faire avant de remettre son texte pour qu'il devienne un livre. Les réponses des quatre classes étaient les mêmes : corriger l'orthographe, séparer les mots, bien tracer les lettres, écrire tous les mots et mettre la majuscule et le point.

Dans la sous-section suivante, il est question de l'entretien métalinguistique, le dernier instrument de collecte de données ayant été utilisé à la suite de la production écrite. Cet instrument a servi à atteindre les objectifs 5 et 6, c'est-à-dire à décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves pour justifier la construction et la délimitation adéquates de phrases dans leur production écrite.

3.4.3 Entretien métalinguistique

Pour comprendre le mode de raisonnement des élèves ainsi que leurs représentations linguistiques lors d'une production d'écrits (mots, phrases et textes), des recherches témoignent du recours à un instrument de collecte de données quantitatives et qualitatives présenté sous différents vocables selon les études : entretien métalinguistique, entretien métagraphique et entretien d'explicitation (Fisher et Nadeau, 2007). Trois études ont été recensées pour identifier la forme que devrait prendre ce type d'entretien.

Dans leur recherche longitudinale, Lempens et Crel (2000) ont cherché à comprendre les difficultés rencontrées par 156 élèves français de 1^{re} année dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, plus précisément dans la reconnaissance des caractéristiques techniques d'une tâche de lecture et d'écriture. Les chercheuses ont opté pour une méthodologie mixte dans laquelle les élèves ont répondu à une tâche d'écriture inventée (écriture de quatre mots et d'une phrase dictée) suivie d'un entretien individuel.

Inspiré de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994), leur entretien a pour but « de vérifier et de mieux documenter les réponses de l'enfant tout en valorisant l'action comme source d'information [quantitative] prioritaire » (Lempens et Crel, 2000, p. 164). Selon les chercheuses, les entretiens d'explicitations mènent à des interprétations plus fines des compétences mises en œuvre et relevées dans la tâche d'écriture, ce qu'une approche strictement quantitative, de type mesure des performances rédactionnelles, ne permet pas de réaliser. En ce sens, les résultats partiels montrent justement des écarts entre la performance des élèves en écriture (connaissances procédurales) et les connaissances mobilisées et déclarées (connaissances déclaratives) dans leurs réponses. Les chercheuses concluent à une plus ou moins grande clarté cognitive²² des profils d'élèves identifiés en fonction de leur performance.

L'étude de Parent (2007), qui s'insère dans une recherche longitudinale de plus grande envergure, poursuit comme objectif général de décrire l'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisées en lecture et en écriture chez 24 élèves de 1^{re} année à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage. La chercheuse affirme privilégier une approche ethnométhodologique qu'elle justifie par l'usage d'entretiens invitant les sujets à expliciter leurs stratégies mobilisées et à justifier leurs choix pendant une tâche. Toutefois, pour pouvoir bien rendre compte de l'évolution des connaissances et des stratégies des élèves, les données ont été quantifiées et traitées par des analyses descriptives et statistiques.

Pour le volet écriture, les élèves ont réalisé une tâche d'écriture de mots et de phrases à partir d'images. Parent (2007) a procédé à 72 entretiens métagraphiques à partir desquels les verbalisations spontanées (pendant la tâche) et rétrospectives (après la tâche) des élèves ont été réparties en deux catégories, soit linguistiques et stratégiques, selon le type de tâche (écriture de mots et écriture de phrases). Les résultats révèlent la mise en place progressive des connaissances et des stratégies mobilisées par les élèves en cours d'écriture, et ce, pendant une année scolaire. De plus, selon Parent (2007), l'entretien rétrospectif, c'est-à-dire celui réalisé après une tâche d'écriture, offre une plus grande richesse d'informations que l'entretien simultané (pendant la tâche) en raison de la charge cognitive qu'il requiert chez l'enfant. La chercheuse conclut également que

²² Selon Downing et Fijalkow (1990), la clarté cognitive concerne la représentation claire des concepts relatifs aux objets d'apprentissage, la conscience de ces concepts et des stratégies à mobiliser pour agir ainsi que la compréhension des buts et des tâches d'apprentissage.

les verbalisations métagraphiques s'avèrent ainsi incontournables pour valider des hypothèses émises lors de l'analyse des productions d'écrits, ce qui rejoint les conclusions, entre autres, de Fisher et Nadeau (2009) et de Cogis et al. (2016), sur le fait de tenir compte des conceptions des élèves afin de mieux comprendre les erreurs commises en production écrite.

Pour leur part, Mauroux et Morin (2018) ont suivi 46 élèves français de la maternelle à la fin de leur 2^e année dans le but général d'étudier le développement de leurs compétences métalinguistiques en situation d'écriture. Les résultats présentés ici ne concernent que les entretiens de 15 élèves de cet échantillon et permettent de dégager des principes organisateurs à suivre dans la conduite d'entretiens métagraphiques afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre de ce dispositif didactique dans leur classe.

Les chercheuses ont ainsi obtenu 105 entretiens métagraphiques effectués à la suite d'une tâche d'écriture autonome de phrases pour décrire une image. L'analyse des transcriptions d'entretiens met à jour un format d'entretien composé de quatre phases : relecture et pointage des mots par l'élève (phase 1); questionnement sur la trace écrite (phase 2); autoévaluation par l'élève de sa production (phase 3); et, évaluation de sa production par rapport à un scripteur expert (phase 4). Ces phases révèlent également deux axes d'actions entreprises par l'intervieweur : les actions guidant la réalisation de l'entretien et les actions portant sur les éléments linguistiques. Les chercheuses pointent cependant certaines limites. La première concerne le fait que les élèves de l'âge de leur échantillon émettent principalement des verbalisations déclaratives, c'est-à-dire que les procédures d'écriture verbalisées par l'élève lors de l'entretien représentent peut-être une reconstruction des procédures réellement déployées lors de la tâche d'écriture. Cela représente effectivement une limite dans le sens que l'entretien ne peut pas relever ce que l'enfant pensait au moment même de la tâche d'écriture. Toutefois, les résultats montrent que le questionnement suscité par l'intervieweur les amène tout de même à se distancier de la tâche pour se placer dans une posture de réflexion sur le fonctionnement de la langue. La deuxième limite repose sur l'impossibilité de questionner l'enfant sur des problèmes linguistiques non identifiés par ce dernier. En ce sens, pour ce type de situation, les chercheuses proposent d'ajouter une cinquième phase à l'entretien lors de laquelle l'enfant comparerait sa production à une production adéquate afin d'identifier le problème et de le corriger. Or, cette deuxième limite pourrait être écartée si l'objectif de l'entretien vise la description des représentations qu'a l'élève d'une situation linguistique

produite, plutôt que d'amener l'élève à identifier et à corriger des problèmes linguistiques. En conclusion, Mauroux et Morin (2018) affirment justement que l'entretien métagraphique s'avère un instrument de recherche précieux pour accéder aux représentations linguistiques construites par les élèves et pour identifier les connaissances mobilisées dans une tâche d'écriture.

En somme, ces recherches en didactique montrent la pertinence d'utiliser l'entretien métalinguistique avec des enfants âgés de 6-7 ans pour mieux accéder à leurs connaissances et à leurs processus métacognitifs mobilisés lors d'une tâche d'écriture. Ici, un bémol s'impose puisque les représentations linguistiques relevées s'avèrent celles qui sont mobilisées après la tâche d'écriture et non pendant la tâche d'écriture. Cependant, ces représentations portent bel et bien sur une analyse du matériel linguistique que l'élève a produit, donc sur le résultat d'une tâche qui n'est pas décontextualisée, d'où la pertinence de recourir à cet instrument pour pouvoir décrire les conceptions linguistiques qui surgissent dans la tête des élèves lors de leurs réflexions sur leurs productions d'écrits. Dès lors, même si aucune recherche n'a été recensée sur le recours à l'entretien métalinguistique pour décrire la conception de la phrase des élèves en contexte de production écrite, l'utilisation de cet instrument s'avère tout de même justifiée dans le cadre de cette thèse étant donné sa pertinence dans une situation contextualisée.

En fonction des études citées, le choix s'est arrêté sur un entretien métalinguistique rétrospectif individuel. Lors de l'entretien, les élèves ont été questionnés sur leur conception de la phrase et sur leur délimitation dans leur propre texte. Les réponses des élèves ont servi à identifier les arguments les ayant menés à déterminer si leurs phrases étaient syntaxiquement correctes et si elles étaient adéquatement délimitées. Le protocole d'entretien métalinguistique élaboré (voir l'annexe E) s'est inspiré des quatre phases suivantes du format d'entretien explicité par Mauroux et Morin (2018) : relecture et pointage des mots par l'élève (phase 1); questionnement sur la trace écrite (phase 2); autoévaluation par l'élève de sa production (phase 3); et, évaluation de sa production par rapport à un scripteur expert (phase 4). Pour valider l'instrument, une préexpérimentation a lieu auprès des élèves ayant participé à la préexpérimentation de la production écrite. La phase 4 visant l'évaluation par l'élève de sa production par rapport à celle d'un scripteur expert dans le cas où l'élève ne saurait pas quoi répondre, a été supprimée. Lors de la préexpérimentation, les élèves évaluaient plutôt leur production selon la phrase de comparaison (texte d'un scripteur expert) et non selon ce qu'ils avaient réellement écrit, cela ne permettait donc pas de relever leur réelle

conception de la phrase et de la délimitation. Selon Mauroux et Morin (2018), cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves présentent de faibles capacités à repérer ce qui ne fonctionne pas dans leur phrase. En ce sens, les trois phases finales de l'entretien élaboré ont été les suivantes : identification par l'élève d'une phrase dans son texte (phase 1); questionnement sur la phrase surlignée (phase 2); et, questionnement sur la position des majuscules et des points (phase 3). L'entretien métalinguistique a eu lieu à la suite de la période de révision auprès des élèves de l'échantillon qualitatif 2 ($n = 32$). Cet entretien métalinguistique a duré en moyenne cinq minutes par élève et s'est déroulé à l'extérieur de la classe pendant que l'enseignante soutenait les autres élèves dans la réalisation de diverses tâches.

La prochaine sous-section présente les analyses de données qui ont été privilégiées pour décrire les effets de la séquence didactique expérimentée.

3.5 Analyses des données

La présente étude s'inscrit dans une approche visant à décrire les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année. Dans cette recherche mixte à dominance quantitative, un plan d'analyse a été élaboré pour identifier les stratégies d'analyse quantitative et d'analyse qualitative devant servir à atteindre les objectifs fixés (section 2.7). Comme les conditions de normalité n'ont pas été remplies pour l'ensemble des données, le recours à des tests non paramétriques a été requis pour analyser les données et comparer les résultats. Il importe de noter que plusieurs facteurs peuvent expliquer l'anormalité des distributions. D'abord, les élèves de l'échantillon retenu, étant en première année, se trouvaient au début de l'apprentissage de la phrase et de sa délimitation et que le groupe contrôle avait déjà reçu un enseignement sur la phrase qui ne présentait pas les mêmes savoirs que l'enseignement expérimenté (cet enseignement n'était également pas le même d'une classe à l'autre). Ensuite, la séquence didactique s'est déroulée uniquement auprès d'élèves fréquentant des écoles de milieux défavorisés (cotes 9 et 10) contrairement aux élèves du groupe contrôle qui fréquentaient une école en milieu défavorisé (cote 9) et une école en milieu aisé (cote 2). De plus, 26% des élèves n'avaient pas le français comme langue première et 20% des élèves éprouvaient des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Enfin, pour tous les instruments de collecte de données, à l'exception du test de jugement de grammaticalité, les réponses fournies étaient très variées, voire

disparates, ce qui ne permettait pas d'obtenir une normalité dans les résultats. En somme, deux tests paramétriques ont été retenus. Le test des rangs signés de Wilcoxon a servi à réaliser des analyses intragroupes, soit à mesurer l'évolution des réponses des élèves à l'intérieur de leur groupe respectif (pour le groupe expérimental ou pour le groupe contrôle). Puis, des analyses ont été réalisées à l'aide du test U de Mann-Whitney pour évaluer la présence d'une différence significative intergroupe.

Les sous-sections suivantes exposent les analyses effectuées sur les données obtenues à la suite de la passation des instruments de collecte de données décrits dans cette section, et ce, pour chacun des objectifs de recherche.

3.5.1 Analyses quantitatives pour l'objectif 1

Le premier objectif de la recherche vise à mesurer la performance d'élèves de 1^{re} année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Pour atteindre cet objectif, un test de jugement de grammaticalité (TJG1) a été administré au prétest et au posttest dans chacun des groupes. Chaque élève pouvait atteindre un maximum de dix points. Des analyses statistiques descriptives et inférentielles ont été effectuées sur les données recueillies afin de réaliser des comparaisons intragroupes (entre les résultats aux deux temps de mesure des élèves d'un même groupe) et intergroupes (entre le groupe expérimental et le groupe contrôle). Des analyses descriptives ont d'abord été réalisées sur les données obtenues dans les deux groupes aux deux temps de mesure (T1 et T2) pour obtenir une moyenne, c'est-à-dire qu'une variable à la fois (voire le score à chaque item du TJG1 et le score global au test) a été analysée pour déterminer les valeurs les plus représentatives des données, soit le centre de distribution des données (Fox, 1999). Cela correspond, ici, au score moyen obtenu pour chaque item du TJG1 et au score moyen total obtenu dans ce test, et ce, dans chacun des groupes. À l'aide de ces scores moyens, des analyses inférentielles ont permis de comparer l'évolution de la performance des élèves dans leur jugement de grammaticalité entre le T1 et le T2, pour chaque item et pour le score total. Le test des rangs signés de Wilcoxon a servi à réaliser des analyses intragroupes, soit à mesurer l'évolution des scores moyens au TJG1 des élèves à l'intérieur de leur groupe respectif (dans le GÉ ou dans le GC). Puis, des analyses ont été réalisées à l'aide du test U de Mann-Whitney pour évaluer la présence d'une différence

significative intergroupe, et ce, afin de vérifier la présence ou l'absence d'un effet de la séquence didactique sur le jugement de grammaticalité.

3.5.2 Analyses qualitatives et quantitatives pour l'objectif 2

Le deuxième objectif de cette thèse consiste à décrire et à comparer les arguments des élèves pour justifier, voire l'expression de leur conception de la phrase, leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Des analyses qualitatives ont d'abord servi à la description des arguments verbalisés par les élèves lors de l'entretien sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2). L'analyse de contenu, ou analyse thématique, a été préconisée pour analyser les réponses des élèves lors du TJG2. Il s'agit d'ailleurs d'une méthode d'analyse qui s'avère très courante dans la recherche en éducation (Baribeau et Royer, 2012). Cette procédure d'analyse consiste à repérer, à regrouper et à interpréter les différents thèmes qui se dégagent d'un corpus donné (Paillé et Mucchielli, 2012). Selon Gaudreau (2011), l'analyse de contenu s'effectue généralement en quatre étapes : la constitution du corpus à l'aide de la transcription des entretiens, l'analyse verticale (de la transcription des verbalisations de chaque élève) et transversale (comparaison entre les transcriptions individuelles) du corpus, puis la création de la grille de codage. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide de l'application Dictaphone de Apple et ont été transcrits avec le logiciel en ligne Turboscribe pour constituer le corpus qui a été codé. Une révision humaine a été réalisée pour assurer la fidélité des verbatims. Le codage a été effectué à l'aide du logiciel QDA Miner.

Dans leurs études respectives, Boutet (1986) et Lefrançois et al. (2014) ont classé les arguments de leurs sujets dans trois catégories distinctes : les arguments syntaxiques, les arguments sémantiques et les arguments « autres ». Cette dernière catégorie inclut, précisément, les arguments pragmatiques, les arguments prosodiques, les arguments esthétiques, les arguments liés à la validité référentielle, l'absence d'arguments et tout autre argument ne pouvant être classé dans les autres catégories. Ces trois catégories (et leurs sous-catégories) ont été répertoriées par Lefrançois et al. (2014) dans une grille qui a d'abord été utilisée au moment même des entretiens et ensuite complétée lors des analyses du corpus de verbalisations. Le Tableau 3.3 suivant présente une définition de chacune des catégories et un exemple d'arguments d'élèves relevés par Boutet (1986) ou par Lefrançois et al. (2014).

Tableau 3.3 Catégories de justifications (définition et exemple) selon Boutet (1986) et Lefrançois et al. (2014)

Catégories	Définition	Exemples d'arguments
syntaxique	Arguments portant sur la construction de la phrase et sur la ponctuation	« y a pas tout ce qu'i faut » (Boutet, 1986, p. 45)
sémantique	Arguments portant sur le sens véhiculé par la phrase	« Non, parce qu'on sait pas où c'est qu'y vont » (Lefrançois et al., 2014, annexe, p. 58)
Autres - pragmatique	Arguments liés à une situation énonciative ou à un usage connu de l'élève	« oui parce des fois sur des poteaux c'est marqué » (Boutet, 1986, p. 49)
Autres – prosodique	Arguments liés aux pauses et à l'intonation	_____
Autres - esthétique	Arguments liés à la beauté de la phrase	« c'est une phrase parce que c'est beau » (Lefrançois et al., 2014, annexe, p. 56)
Autres – validité référentielle	Arguments liés aux connaissances générales de l'élève	« Non, parce que la girafe, c'est pas une fleur et c'est pas sucré. » (Lefrançois et al., 2014, annexe, p. 56)
Autres – absence de justification	L'élève ne donne aucun argument pour justifier son jugement.	_____
Autres – autres justifications	Tout autre argument n'entrant pas dans les autres catégories	_____

Dans la présente recherche, un codage mixte des unités d'analyse a été effectué dans le logiciel QDA Miner. Ce codage mixte a reposé sur les catégories d'arguments utilisés par Lefrançois et al. (2014) auquel se sont ajoutées des catégories émergentes pouvant être tirées des réponses des élèves (Van Der Maren, 1996). Toutefois, pour assurer une analyse plus fine du corpus permettant une meilleure comparaison entre les types d'arguments, les arguments appartenant à la catégorie « autres » de Lefrançois et al. (2014) sont devenus des catégories à part entière. De plus, dans le codage de Lefrançois et al. (2014), les arguments des élèves basés sur la ponctuation, la longueur de la phrase, sur le nombre de mots qu'elle contient, ont été classés dans la catégorie des arguments syntaxiques. Dans la présente expérimentation, les arguments portant sur la ponctuation ont plutôt été classés dans une nouvelle catégorie, soit celle des arguments graphiques qui réfèrent aux signes de ponctuation. Pour les arguments concernant la longueur de la phrase et le nombre de mots dans

la phrase, le choix a été fait de les classer dans la catégorie des arguments esthétiques, car la longueur d'une phrase n'est pas liée à son organisation syntaxique, mais à son aspect visuel. La grille de codage préalable aux analyses des verbatims du TJG2 a donc été composée des catégories suivantes : syntaxique, graphique, sémantique, esthétique, pragmatique, validité référentielle, aucun et autres. L'annexe F présente la grille de codage finale découlant de l'analyse des verbatims du TJG2.

Pour valider la compréhension et l'unicité des codes devant être attribués à chaque segment (Van der Maren, 1996), une ressource externe a procédé à un contrecodage sur 10% des verbatims du TJG2 des deux temps de mesure. Pour vérifier le facteur d'homogénéité entre les codages respectifs, le PI de Scott a été le coefficient relevant du codage dans QDA Miner. L'interprétation du PI de Scott suit l'échelle suivante : < 0 = désaccord; $0,00 - 0,2$ = accord très faible; $0,21 - 0,40$ = accord faible; $0,41 - 0,60$ = accord modéré; $0,61 - 0,80$ = accord fort; $0,81 - 1,00$ = accord presque parfait. À la suite du contrecodage des entretiens sur le TJG1, le PI de Scott a indiqué un facteur d'homogénéité entre les codages respectifs de 0,84, ce qui correspond à un accord interjuge presque parfait.

Comme toute recherche par méthodes mixtes contient un point d'intégration qui désigne le moment lors duquel les données qualitatives et quantitatives sont combinées, triangulées, des analyses quantitatives des données qualitatives s'imposaient (Creswell et Creswell, 2018, Shoonenboom et Johnson, 2017). Ainsi, comme les élèves pouvaient donner plus d'un argument pour chaque item du TJG1, le pourcentage d'utilisation de chacune des catégories d'arguments, soit le nombre d'occurrences de chaque catégorie sur le nombre total d'occurrences pour chaque élève, a été la mesure privilégiée pour comparer les groupes et réaliser des analyses descriptives et des tests non paramétriques à l'aide du logiciel SPSS. À la suite du codage, des analyses quantitatives ont donc été effectuées pour comparer les arguments verbalisés par les élèves. Des analyses descriptives ont d'abord été réalisées pour obtenir le pourcentage moyen d'utilisation de chacune des catégories pour chacun des groupes aux deux temps de mesure. Des analyses inférentielles ont ensuite été appliquées sur les pourcentages moyens obtenus. À cet effet, le test des rangs signés de Wilcoxon a servi à réaliser des analyses intragroupes pour comparer les pourcentages moyens de chacune des catégories d'arguments pour chacun des groupes entre le T1 et le T2. Puis, le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour évaluer la présence d'une différence significative intergroupe (Field,

2024), et ce, dans le but de vérifier la présence ou l'absence d'un effet de la séquence didactique sur les catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour justifier leur jugement de grammaticalité dans le TJG1.

3.5.3 Analyses quantitatives pour les objectifs 3 et 4

La présente étude cherche également à atteindre les objectifs 3 et 4, c'est-à-dire à mesurer la performance des élèves dans la construction (objectif 3) et la délimitation de phrases (objectif 4) dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Ces objectifs incluent la comparaison des performances mesurées avant et après la phase de révision. Pour évaluer la performance des élèves dans une production écrite, les chercheuses et les chercheurs des études recensées (sous-section 3.4.2) ont conçu des grilles critériées déterminant le score obtenu dans des catégories liées à la présence ou non de composantes attendues, et ce, en fonction de leurs objectifs de recherche. Pour atteindre les objectifs 3 et 4 de la présente recherche, la grille de codage de Nadeau et al. (2020) a été retenue étant donné sa pertinence au regard des objets grammaticaux à l'étude dans le cadre de la séquence didactique expérimentée, soit la construction et la délimitation de la phrase. La grille de ces chercheuses a ainsi été adaptée pour coder les productions écrites (phase de mise en texte et phase de révision) à l'aide du logiciel NVivo, et ce, dans le but d'établir, pour chaque élève, un taux de réussite par phrases graphiques estimées selon les deux variables suivantes : le taux de phrases syntaxiques adéquates et le taux de délimitations correctes. La grille de codes utilisée se trouve à l'annexe H. Ces deux variables ont permis de mesurer la performance des élèves relatives à la construction d'une phrase syntaxique (phrase contenant un sujet et un prédicat) et à la délimitation par un point. Un contrecodage de 10% des productions écrites (phase de mise en texte) et de 10% des productions écrites révisées aux deux temps de mesure a été réalisé sur ces productions écrites choisies de manière aléatoire. Dans NVivo et dans Excel, c'est le Kappa de Cohen qui représente le coefficient permettant de vérifier le facteur d'homogénéité entre les codages respectifs. L'interprétation du Kappa de Cohen suit l'échelle suivante : < 0 = désaccord; $0,00 - 0,2$ = accord très faible; $0,21 - 0,40$ = accord faible; $0,41 - 0,60$ = accord modéré; $0,61 - 0,80$ = accord fort; $0,81 - 1,00$ = accord presque parfait. Le coefficient Kappa de Cohen (k) généré par NVivo a indiqué un facteur d'homogénéité entre les codages respectifs de 0,87 pour les productions écrites, ce qui correspond à un accord interjuge presque parfait. Pour les productions écrites révisées, le

coefficient Kappa d'accord interjuge obtenu dans Excel s'est élevé à 0,71, ce qui est considéré comme un très bon accord interjuge.

3.5.4 Analyses qualitatives et quantitatives pour les objectifs 5 et 6

Les deux derniers objectifs de cette thèse consistent à décrire et à comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction et la délimitation adéquates de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Pour atteindre ces objectifs, un entretien métalinguistique a été réalisé auprès d'une partie des élèves ($n = 32$) après la phase de révision de leur production écrite. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide de l'application Dictaphone de Apple et ont été transcrits à l'aide du logiciel en ligne Turboscribe pour constituer le corpus d'analyse. La fidélité des verbatims a été assurée par une révision humaine. De la même manière que lors de l'analyse des verbatims du TJG2 (sous-section 3.5.2), une analyse de contenu des verbatims des entretiens métalinguistiques a été effectuée. Le codage a été accompli dans le logiciel QDA Miner.

L'analyse de contenu a été divisée en deux parties : l'une s'est concentrée sur les arguments verbalisés par les élèves pour juger la construction de leurs phrases (objectif 5) et l'autre, sur les arguments utilisés pour juger la délimitation de leurs phrases (objectif 6). Pour les deux parties, un codage mixte a été effectué en fonction des thèmes tirés des études recensées et des thèmes émergents (Baribeau et Royer, 2012). La première partie de l'analyse s'est appuyée sur la grille de codage ayant été élaborée à la suite des analyses des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité. Cette grille, explicitée précédemment dans la sous-section 3.5.2, avait tenu compte des catégories d'arguments de Lefrançois et al. (2014) ainsi que des catégories d'arguments ayant émergé des réponses des élèves. Cette grille a été enrichie par d'autres arguments qui ont émergés des verbalisations des élèves pendant l'entretien. Pour la deuxième partie de l'analyse des verbatims, comme aucune grille d'analyse n'a été relevée dans la littérature scientifique pour décrire les catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour juger la délimitation de phrases en production écrite, la grille de codage s'est inspirée des fonctions de la ponctuation de Catach (1980, 1991) et des catégories de stratégies de Lemaitre (1999) portant sur le placement des signes de ponctuation par des élèves de 2^e année dans un texte leur ayant été soumis.

Selon Catach (1980, 1991), les signes de ponctuation revêtent un caractère plurifonctionnel puisqu'ils occupent généralement trois types de fonctions : prosodique, sémantique et syntaxique. Les arguments entrant dans la catégorie syntaxique sont ceux traitant de la majuscule et du point selon leur rôle de démarcation syntaxique en fonction d'une analyse des constituants de la phrase. Les arguments prosodiques, eux, renvoient aux intonations et aux pauses imposées par les signes de ponctuation, ce que Lemaitre (1999) nommait les repères de l'oral. Pour Catach (1980, 1991), la fonction sémantique de la ponctuation est liée aux phrases transformées telles les phrases interrogatives et exclamatives. Dans le cadre des analyses de la présente recherche, la catégorie d'arguments sémantiques a plutôt été définie selon les repères de sens de Lemaitre (1999) qui sont employés quand le jugement de l'élève fait appel au sens, au fait que ce soit bien ou non de mettre une majuscule ou un point à tel endroit dans le texte. Selon la chercheuse, les élèves recourent également à des stratégies de positionnement des signes de ponctuation liés à des « repères visuels » qui « se fondent sur des indices formels (mise en page, longueur des segments délimités...) ou très localisés (repérage de mots, de lettres...) » (p. 10). Les arguments s'appuyant sur le repérage des limites du texte ou des lignes entrent aussi dans cette catégorie des repères visuels de Lemaitre (1999) ainsi que la verbalisation d'une règle ou d'une connaissance déclarative que les élèves ont apprises par cœur, sans faire de lien avec le support linguistique qu'est le texte. Tous ces types d'arguments s'appuyant sur des repères visuels ont donc été classés dans la catégorie des arguments graphiques qui se retrouve d'ailleurs dans la grille de codage des verbatims du TJG2. En résumé, l'analyse des verbatims de l'entretien métalinguistique portant sur la délimitation de phrases a d'abord été réalisée à partir d'une grille de codage initiale composée des catégories suivantes : syntaxique, sémantique, graphique et prosodique. La grille finale est le résultat d'un codage mixte entre ces catégories et les catégories qui ont émergé des verbalisations des élèves. Cette grille de codage se trouve à l'annexe G. Pour valider la compréhension et l'unicité des codes, une ressource externe a procédé à un contrecodage sur 10% des verbatims de l'entretien métalinguistique prétest et posttest. Pour vérifier le facteur d'homogénéité entre les codages respectifs, le PI de Scott a été le coefficient relevant du codage dans QDA Miner. Le Pi de Scott a indiqué un facteur d'homogénéité de 0,82%, ce qui correspond à un accord interjuge presque parfait.

À la suite du codage, des analyses quantitatives ont été effectuées pour comparer les arguments verbalisés par les élèves pour juger la construction et la délimitation de leurs phrases aux deux temps de mesure, et ce, à partir des résultats qualitatifs. Puisque les élèves pouvaient donner plus

d'un argument lors de l'entretien, le pourcentage d'utilisation de chacune des catégories d'arguments, soit le nombre d'occurrences de chaque catégorie sur le nombre total d'occurrences pour chaque élève, a été la mesure choisie pour effectuer cette comparaison intragroupe et intergroupe à l'aide d'analyses descriptives et des tests non paramétriques dans le logiciel SPSS. Des analyses descriptives ont d'abord été réalisées pour obtenir le pourcentage moyen d'utilisation de chacune des catégories pour chacun des groupes au prétest et au posttest. Des analyses inférentielles ont ensuite été appliquées sur les pourcentages moyens obtenus. Le test des rangs signés de Wilcoxon a servi à réaliser des analyses intragroupes pour comparer les pourcentages moyens de chacune des catégories d'arguments dans chacun des groupes entre le T1 et le T2. Le test U de Mann-Whitney a ensuite été utilisé pour évaluer la présence d'une différence significative intergroupe (Field, 2024), et ce, afin de vérifier la présence ou l'absence d'un effet de la séquence didactique sur les catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour justifier la construction et la délimitation de leurs phrases.

3.6 Enjeux d'ordre déontologique

La séquence didactique s'est adressée à l'ensemble des élèves du groupe expérimental puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités d'apprentissage ayant lieu dans le cadre d'un enseignement normal, et ce, en concordance avec les savoirs du programme à l'étude en 1^{re} année du primaire tels que présentés dans la problématique (section 1.3). Or, comme ce projet de recherche impliquait la participation d'élèves lors de la collecte de données, un certificat éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) a été obtenu afin de garantir les droits des participants, notamment sur la confidentialité des données, et d'assurer sa conformité sur le plan éthique (Annexe I). Ce certificat éthique ainsi qu'une affiche de présentation pour le recrutement ont été envoyés au Centre de services scolaire Marie-Victorin pour obtenir l'autorisation de recrutement et de réalisation de la collecte de données. À la fin de la phase de recrutement, un formulaire d'information et de consentement a été envoyé aux enseignantes pour qu'il soit remis aux élèves pour signature. Les objectifs et les modalités de la recherche ainsi que toutes les dimensions éthiques liées à la confidentialité des données ont été expliqués aux parents dans le formulaire, lequel devait être dûment rempli et signé par ceux-ci avant le début de la collecte de données. Pour garantir la confidentialité des élèves, aucun nom n'a été utilisé dans les documents de la recherche. Des codes numériques ont été attribués aux élèves pour identifier tous les documents relatifs aux instruments

de collectes de données du prétest et du posttest. La liste de ces codes ainsi que tous les documents de collectes de données ont été conservés en lieu sûr sous l’approbation du comité éthique de l’UQÀM.

En somme, cette méthodologie de recherche mixte quasi expérimentale privilégie le recours à un devis séquentiel explicatif pour évaluer les effets de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes. La méthode quantitative choisie vise à mesurer, d’une part, la performance d’élèves de 1^{re} année sur le jugement de grammaticalité et, d’autre part, leur performance sur la construction et la délimitation de phrases en situation de production écrite. La méthode qualitative, elle, sert à évaluer les effets de la séquence sur la conception de la phrase des élèves, sur les arguments employés pour justifier leurs jugements de grammaticalité, la construction et la délimitation de leurs phrases. À la lumière de la présentation des résultats dans le prochain chapitre, une discussion suivra afin d’interpréter ces résultats et d’en tirer des conclusions au regard des théories et des résultats présentées par les études citées dans le cadre théorique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données découlant de la passation en prétest (T1) et en posttest (T2) des instruments de collecte de données que sont le test de jugement de grammaticalité (TJG1), l'entretien sur ce test (TJG2), la production écrite ainsi que l'entretien métalinguistique sur la production écrite. Ce chapitre s'organise en huit sections. Cinq sections exposent les résultats obtenus pour atteindre les objectifs fixés (sections 4.1, 4.2, 4.4, 4.5 et 4.6) et deux sections présentent, en concordance avec la méthodologie de recherche mixte, une triangulation de résultats quantitatifs et qualitatifs (sections 4.3 et 4.7). La dernière section (4.8) se veut une synthèse des faits saillants retenus pour l'ensemble des résultats.

4.1 Résultats sur le jugement de grammaticalité

Les résultats présentés dans cette section s'insèrent dans l'objectif 1, lequel cherche à mesurer et à comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. (TJG1). Ces résultats proviennent des analyses quantitatives effectuées sur les scores obtenus par les élèves au test de jugement de grammaticalité (TJG1)²³ dans lequel les élèves devaient encrer le pouce vert pour affirmer que l'item représentait une phrase ou le pouce rouge pour signifier qu'il ne s'agissait pas d'une phrase. Chaque item valait un point et le score total pouvait s'élever à un maximum de dix points.

Le Tableau 4.1 suivant rend compte de la performance du groupe expérimental en présentant le score total moyen (sur 10) obtenu au prétest et au posttest.

²³ Le test de jugement de grammaticalité est décrit au chapitre 3 à la sous-section 3.4.1 et il est présenté à l'annexe C.

Tableau 4.1 Comparaison intragroupe (GE) sur le jugement de grammaticalité au prétest et au posttest (TGJ1)

Variables	Prétest	Posttest	Valeur p
	<i>GE</i> ($n = 32$)	<i>GE</i> ($n = 32$)	
Score total moyen (sur 10)	6	6.31	$p = ,282$
Écart-type	1.05	1.67	

Ces résultats ne montrent aucune augmentation significative du score total moyen du GE entre le T1 ($M = 6,00$) et le T2 ($M = 6,31$). Le Tableau 4.2 ci-dessous affiche la performance des deux groupes sur le jugement de grammaticalité (score total moyen obtenu sur 10) aux deux temps de mesure.

Tableau 4.2 Comparaison intergroupe sur le jugement de grammaticalité au prétest et au posttest (TJG1)

Variables	Prétest		Posttest		Valeur p
	<i>GE</i> ($n = 32$)	<i>GC</i> ($n = 33$)	<i>GE</i> ($n = 32$)	<i>GC</i> ($n = 33$)	
Score total moyen (sur 10)	6	6	6.31	5.85	$p = ,331$
Écart-type	1.05	1.17	1.67	1.37	

Ces résultats ne présentent aucune différence significative entre le score total moyen du GE et celui du GC au posttest. La séquence didactique ne semble donc pas avoir eu d'effet sur le score total moyen du GE. Le Tableau 4.3 suivant présente maintenant la comparaison du score moyen obtenu par le GE pour chacun des items du TJG1 entre les deux temps de mesure.

Tableau 4.3 Comparaison de la performance du GE sur le jugement de grammaticalité par item au prétest et au posttest (TJG1)

Variables	Prétest	Posttest	Valeur <i>p</i>
	<i>GE</i> (<i>n</i> = 32)	<i>GE</i> (<i>n</i> = 32)	
Item 1 <i>Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l’embrasse.</i>			<i>p</i> = ,564
Moyenne	0,94	0,91	
Écart-type	0,25	0,30	
Item 2 <i>J’aime jouer dehors</i>			<i>p</i> = 1,000
Moyenne	0,78	0,78	
Écart-type	0,42	0,42	
Item 3 <i>Justin et Léa vont.</i>			<i>p</i> = ,206
Moyenne	0,78	0,66	
Écart-type	0,42	0,48	
Item 4 <i>L’eau coule.</i>			<i>p</i> = ,004
Moyenne	0,38	0,69*	
Écart-type	0,49	0,47	
Item 5 <i>Roulent vite les voitures.</i>			<i>p</i> = ,763
Moyenne	0,59	0,56	
Écart-type	0,50	0,50	
Item 6 <i>La délicieuse tarte aux fraises.</i>			<i>p</i> = ,705
Moyenne	0,16	0,19	
Écart-type	0,37	0,40	
Item 7 <i>Les enfants mangent de la soupe.</i>			<i>p</i> = ,564
Moyenne	0,97	0,94	
Écart-type	0,18	0,25	
Item 8 <i>tu aimes le sport</i>			<i>p</i> = ,157
Moyenne	0,16	0,28	
Écart-type	0,37	0,46	
Item 9 <i>Ses gants a perdu Maman.</i>			<i>p</i> = 1,000
Moyenne	0,69	0,69	
Écart-type	0,47	0,47	
Item 10 <i>La girafe est une fleur sucrée.</i>			<i>p</i> = ,527
Moyenne	0,56	0,63	
Écart-type	0,50	0,49	

*Différence intragroupe significative $p < ,05$

Au posttest, les items 5 (*Roulent vite les voitures.*), 6 (*La délicieuse tarte aux fraises.*) et 8 (*tu aimes le sport*) sont les moins bien réussis, c'est-à-dire que ces items ont obtenu le taux de bonne réponse le moins élevé. Ces items présentent une phrase dont les groupes de mots ne sont pas dans l'ordre (item 5), une phrase dans laquelle le prédicat est absent (item 6) et une phrase syntaxiquement correcte, mais qui n'a pas de majuscule ni de point (item 8). Les analyses intrasujets pour le GE montrent qu'il n'y a que le score moyen de l'item 4 (*L'eau coule.*) du TJG1 qui s'est amélioré de manière significative entre le T1 ($M = 0,38$) et le T2 ($M = 0,69$), $T = 71,50$, $p = ,004$, $r = 0,50$.

Le Tableau 4.4 suivant présente maintenant la comparaison du score moyen obtenu par les deux groupes pour chacun des items du TJG1 aux deux temps de mesure.

Tableau 4.4 Comparaison de la performance du GE et du GC sur le jugement de grammaticalité par item au prétest et au posttest (TJG1)

Variables	Prétest		Posttest		Valeur <i>p</i>
	<i>GE</i> (<i>n</i> = 32)	<i>GC</i> (<i>n</i> = 33)	<i>GE</i> (<i>n</i> = 32)	<i>GC</i> (<i>n</i> = 33)	
Item 1 <i>Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.</i>					<i>p</i> = ,723
Moyenne	0,94	0,97	0,91	0,88	
Écart-type	0,25	0,17	0,30	0,33	
Item 2 <i>J'aime jouer dehors</i>					<i>p</i> = ,026
Moyenne	0,78	0,52	0,78*	0,52	
Écart-type	0,42	0,51	0,42	0,51	
Item 3 <i>Justin et Léa vont.</i>					<i>p</i> = ,141
Moyenne	0,78	0,88	0,66	0,82	
Écart-type	0,42	0,33	0,48	0,39	
Item 4 <i>L'eau coule.</i>					<i>p</i> = ,159
Moyenne	0,38	0,45	0,69	0,52	
Écart-type	0,49	0,51	0,47	0,51	
Item 5 <i>Roulent vite les voitures.</i>					<i>p</i> = ,099
Moyenne	0,59	0,76	0,56	0,76	
Écart-type	0,50	0,44	0,50	0,44	
Item 6 <i>La délicieuse tarte aux fraises.</i>					<i>p</i> = ,593
Moyenne	0,16	0,33	0,19	0,24	
Écart-type	0,37	0,48	0,40	0,44	
Item 7 <i>Les enfants mangent de la soupe.</i>					<i>p</i> = ,146
Moyenne	0,97	0,88	0,94	0,82	
Écart-type	0,18	0,33	0,25	0,39	
Item 8 <i>tu aimes le sport</i>					<i>p</i> = ,019
Moyenne	0,16	0,12	0,28*	0,06	
Écart-type	0,37	0,33	0,46	0,24	
Item 9 <i>Ses gants a perdu Maman.</i>					<i>p</i> = ,727
Moyenne	0,69	0,55	0,69	0,73	
Écart-type	0,47	0,51	0,47	0,45	
Item 10 <i>La girafe est une fleur sucrée.</i>					<i>p</i> = ,375
Moyenne	0,56	0,55	0,63	0,52	
Écart-type	0,50	0,51	0,49	0,51	

*Différence intergroupe significative $p < ,05$

De prime abord, quelques observations peuvent être faites sur certains items. Les items 1 et 7 sont ceux ayant obtenu les plus hauts taux de bonnes réponses par les deux groupes, tandis que les items 6 et 8 sont ceux ayant obtenu les taux de bonnes réponses les plus bas. Les items 1 et 7 présentent des phrases syntaxiquement correctes et délimitées par la majuscule et le point et ont été acceptés

comme étant des phrases par les deux groupes, d'où le taux de réussite élevé. L'item 6, qui présente une phrase syntaxiquement incorrecte (prédicat absent) a été jugé comme étant une phrase par la majorité des élèves des deux groupes. L'item 8, qui représente une phrase syntaxiquement correcte, mais non délimitée par la majuscule et le point, n'a majoritairement pas été considéré comme une phrase par les deux groupes. Ces items 6 et 8 ont donc obtenu un taux de réussite peu élevé. Pour les autres items, des différences apparaissent.

Comme mentionné précédemment, le score de l'item 4 (*L'eau coule.*) s'est amélioré de manière significative pour le GE entre le T1 ($M = 0,38$) et le T2 ($M = 0,69$), $T = 71,50$, $p = ,004$, $r = 0,50$, c'est-à-dire qu'après l'intervention, l'item 4 a été davantage considéré comme une phrase. Pour le GC, c'est au score de l'item 9 (*Ses gants a perdu Maman.*) du TJG1 qu'une amélioration significative apparaît entre le T1 ($M = 0,55$) et le T2 ($M = 0,73$), $T = 31,50$, $p = ,034$, $r = 0,37$, ce qui signifie qu'au posttest, le GC a significativement reconnu que l'item 9 n'est pas une phrase. Même si les deux groupes ne diffèrent pas significativement au score moyen total, les résultats aux tests non paramétriques réalisés sur chacun des items du TJG1 font apparaître quelques différences intergroupes.

En ce qui concerne les analyses intersujets (entre les groupes), une différence significative apparaît entre le GE ($M = 0,78$) et le GC ($M = 0,52$) au score de l'item 2 (*J'aime jouer dehors.*) avant et après l'intervention, $U = 387,50$, $z = -2,226$, $p = ,026$, $r = 0,28$. Le score de l'item 8 (*tu aimes le sport*) du GE ($M = 0,28$) diffère également de manière significative de celui du GC ($M = 0,06$) après l'intervention, $U = 411,50$, $z = -2,354$, $p = ,019$, $r = 0,29$. Autrement dit, le score obtenu à ces items est significativement plus élevé pour le GE que dans le GC au posttest.

En somme, dans le score moyen total au TJG1 après l'intervention, les deux groupes ne diffèrent pas statistiquement. Le GE se distingue toutefois de manière significative du GC dans le score obtenu à deux items (Item 2 : *J'aime jouer dehors.* Item 8 : *tu aimes le sport*) après l'expérimentation, deux items contenant chacun une phrase ayant un pronom de conjugaison en position de sujet et, pour l'item 8, une phrase syntaxiquement correcte, mais n'étant pas délimitée par une majuscule et un point. Puisque ces caractéristiques ont été travaillées lors de la séquence didactique, il se peut que les différences significatives obtenues par le GE soient un effet de la séquence didactique.

Dans la section suivante, les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité sont présentés et permettront de décrire les arguments utilisés par les élèves pour justifier leurs jugements de grammaticalité dans le TJG1.

4.2 Résultats sur la conception de la phrase

Les résultats des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2) s'insèrent dans l'objectif 2 visant à décrire et à comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comme mentionné au chapitre 3 (section 3.4.1), ce sont les 65 élèves de l'échantillon qui ont été rencontrés individuellement après la passation du TJG1. Pour chacun des items du TJG1, les élèves ont été invités à répondre à la question *Pourquoi dis-tu que c'est une phrase ou non?* Les questions posées lors de cet entretien ont servi à identifier les arguments utilisés par les élèves pour justifier leurs réponses aux 10 items du TJG1. Les élèves pouvaient donner plus d'un argument pour justifier chacun de leur jugement. Le Tableau 4.5 suivant présente ainsi le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.5 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest	Total
GE	400	380	780
GC	392	386	778
Total	792	766	1558

Au regard de ce tableau, il apparaît que les élèves des deux groupes ont verbalisé sensiblement le même nombre d'arguments aux deux temps de mesure. L'analyse des verbatims du TJG2 a fait ressortir neuf catégories d'arguments verbalisés par les élèves. Le Tableau 4.6 répertorie ces catégories d'arguments et leur définition respective.

Tableau 4.6 Catégories d'arguments verbalisés par les élèves (TJG2)

Catégories	Définitions
syntaxique	Arguments portant sur la présence et l'ordre de tous les mots, la présence d'une classe de mot (ex. : verbe, nom), la présence et l'ordre des deux parties de la phrase, soit le sujet et prédicat (étant les deux pattes du modèle de la phrase à deux pattes).
épisyntaxique	Correction ou transformation d'une phrase agrammaticale effectuée par l'élève sans énonciation d'un argument.
graphique	Argument portant sur la présence ou l'absence de la majuscule et du point ainsi que sur leur position.
sémantique	Arguments portant sur la présence ou l'absence de sens véhiculé par la phrase.
esthétique	Arguments liés à la beauté, à la longueur de la phrase ainsi qu'au nombre de mots contenus dans la phrase.
pragmatique	Arguments liés à une situation de communication énoncée par l'élève ou à l'intégration de la phrase dans l'usage courant, dans un contexte donné.
validité référentielle	Arguments liés aux connaissances générales de l'élève, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.
aucun	L'élève ne donne aucun argument pour justifier son jugement.
autre	Tout autre argument n'entrant pas dans les autres catégories.

Les sous-sections 4.1.2 à 4.1.9 présentent les résultats d'analyses qualitatives obtenus à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité. La sous-section 4.2.10 présente des résultats d'analyse quantitative permettant pour réaliser des comparaisons intragroupes et intergroupes sur les arguments utilisés par les élèves pour justifier leurs jugements de grammaticalité dans le TJG1.

Dans la présentation des résultats, les extraits d'entretiens ont été identifiés par un code composé du numéro attribué à chaque élève, de la référence au temps de mesure et du groupe d'appartenance. Par exemple, le code 1PRÉ-GE réfère à un extrait de l'élève 1, au prétest et dans le groupe expérimental.

4.2.1 Description des arguments syntaxiques

Un argument est classé dans la catégorie syntaxique lorsque l'élève justifie son jugement de grammaticalité par :

- la présence ou l'absence de mots;
- l'ordre des mots;
- l'identification d'une classe de mots (p. ex. : un verbe, un nom);
- l'emploi des bons mots;
- la présence ou l'absence des deux constituants de la phrase (le sujet et le prédicat présents dans la phrase à deux pattes).

Le Tableau 4.7 ci-dessous présente le nombre d'arguments syntaxiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments total ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.7 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	43 (11%)	119 (30%)
GC	22 (6%)	17 (4%)
Total	65 (8%)	136 (18%)

Ces résultats montrent d'abord une augmentation du nombre d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE au posttest. De plus, le GE a verbalisé plus d'arguments syntaxiques que le GC après l'intervention. Aux deux temps de mesure, l'analyse des entretiens a d'abord fait ressortir des arguments basés sur l'observation de la présence ou de l'absence de mots dans la phrase. Dans certains cas, les élèves nomment la présence ou l'absence de mots et, dans d'autres cas, ils précisent une classe pour le mot qui est présent ou absent. Le Tableau 4.8 suivant montre des exemples d'arguments syntaxiques appuyés sur la présence ou l'absence de mots.

Tableau 4.8 Exemples d'arguments syntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur la présence ou l'absence de mots au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments syntaxiques – présence ou absence de mots
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « L'ordre des mots a du sens. » (35POST-GC) - « Parce qu'elle est complète. Il s'en ajoute une autre phrase <i>et elle l'embrasse</i>. » (2 POST-GE) - « Parce qu'il manque aucun mot. (4POST-GE)
J'aime jouer dehors.	- « il y a un verbe. Et s'il n'y a pas de verbe, ça ne pourrait pas être une phrase. » (27PRÉ-GE)
Justin et Léa vont.	- « Parce qu'elle est incomplète. MN : Qu'est-ce que tu ajouterais? Justin et Léa vont jouer. » (2 POST-GE) - « Parce qu'il faut rajouter au moins un petit mot. » (18PRÉ-GE)
Roulent vite les voitures.	- « parce l'ordre des mots ne sont pas bien. » (37POST-GC) - « parce que les voitures, c'est le nom » (22POST-GE)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce qu'il n'y a pas de mots qui manquent » (33PRÉ-GC),
Les enfants mangent de la soupe.	- « parce qu'il manque aucun mot » (4PRÉ-GE)
tu aimes le sport	- « parce qu'à cause il manque un mot » (47PRÉ-GC).

Des arguments syntaxiques ont également été relevés concernant l'ordre des mots qui est respecté ou non. Le Tableau 4.9 présente des exemples d'arguments syntaxiques basés sur l'ordre des mots dans la phrase.

Tableau 4.9 Exemples d'arguments syntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur l'ordre des mots au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments syntaxiques – ordre des mots
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « L'ordre des mots a du sens » (35POST-GC)
Roulent vite les voitures.	- « parce l'ordre des mots ne sont pas bien.» (37POST-GC) - « Parce que les mots sont pas déplacés. » (18POST-GE)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « Et tous les mots sont bien placés. » (18PRÉ-GE) - « Parce que toute la phrase était bien, il y avait aucun mot à l'envers. » (4PRÉ-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « Il y a pas l'ordre des mots » (42POST-GC) - « On ne comprend pas trop la phrase, les mots sont encore inversés » (46 POST-GC) - « C'est à cause qu'ils sont mélangés, les mots » (41PRÉ-GC) - « Il faudrait encore changer les mots. C'est maman a perdu Ses gants. » (16 PRÉ-GE)
La girafe est une fleur sucrée.	- « À cause, il n'y a pas de mot qui sont inversés » (46PRÉ-GC)

Au posttest, seuls les élèves du GE ont verbalisé des arguments basés sur le modèle de la phrase à deux pattes, lequel est au centre de la séquence didactique expérimentée. Des exemples d'arguments se trouvent dans le Tableau 4.10 suivant, et ils s'appuient sur la présence, l'absence ou l'ordre du sujet et du prédicat, soit des deux pattes de la phrase.

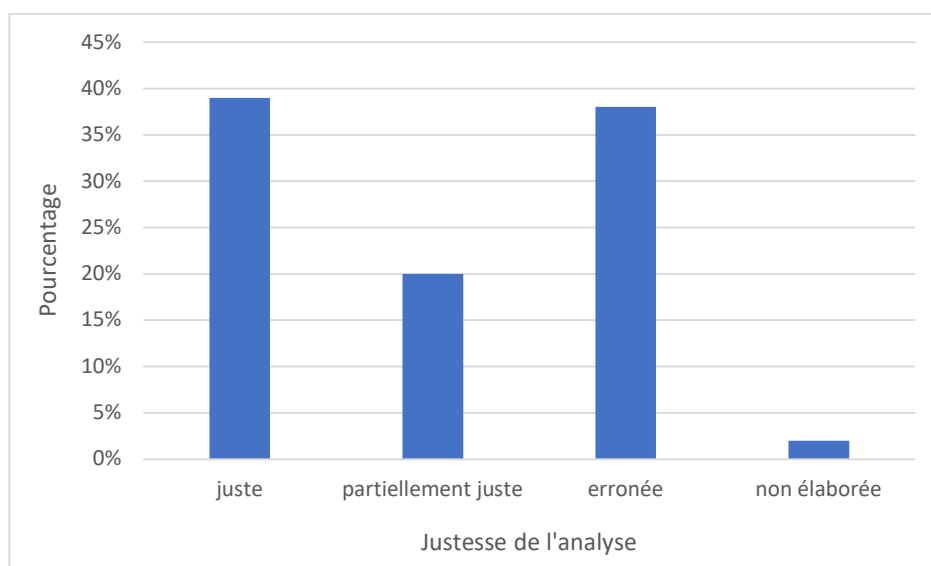
Tableau 4.10 Exemples d'arguments syntaxiques du GE au posttest s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments syntaxiques – phrase à deux pattes
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « Parce qu'il y a ses deux pattes. <i>C'est quoi les deux pattes?</i> De quoi on parle? On parle de Camille. Qu'est-ce qu'on a dit de Camille? Prend son petit frère dans ses bras. » (1POST-GE) - « Camille, c'est la première patte.... et...et prend son petit frère dans la main...dans ses bras, c'est la deuxième patte. Et quand je vois qu'il y a un petit « et » ici, ça veut dire qu'il y a une deuxième amie patte. » (22POST-GE)
J'aime jouer dehors.	- « Parce qu'il y a les deux pattes. <i>C'est quoi?</i> De quoi on parle? C'est le J apostrophe. Qu'est-ce qu'on a dit de J apostrophe? J'aime jouer dehors. » (1POST-GE) - « parce que tu me dis « de qui » ou « de quoi » on parle, c'est du « j' » et qu'est-ce qu'on en dit. J'aime jouer dehors. » (3POST-GE) - « parce qu'il a une patte 1 et une patte 2. <i>C'est quoi la patte 1?</i> le J apostrophe. <i>Et la patte 2, c'est quoi?</i> Jouer dehors » (7POST-GE)
Justin et Léa vont.	- « carrément, on n'a pas d'écrit de quoi on parle, car de qu'est-ce qu'on en dit? Eh bien, on ne sait pas où ils vont » (14POST-GE)
L'eau coule.	- « parce que c'est deux pattes [...] L'eau, c'est la première patte et coule, c'est la deuxième patte. Parce que l'eau c'est de qui, de quoi je parle et coule de ce qu'est-ce j'en dis » (4 POST-GE) - « L'eau c'est la première patte et coule c'est la deuxième patte. Et comment tu sais que l'eau <i>c'est la première patte?</i> Parce que l'eau c'est de qui de quoi je parle et coule de ce qu'est-ce j'en dis. » (4POST-GE) - « et les deux pattes. Sa première patte, c'est L apostrophe. Non, c'est l'eau. Puis la deuxième patte, c'est coule » (16POST-GE)
Roulent vite les voitures.	- « parce que roulent, c'est de qu'est-ce qu'ils font. Mais vite, les voitures, à la fin, c'est de qui on parle. <i>Tu ferais quoi à la place?</i> Je mettrais Les voitures roulent vite.» (24POST-GE)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce que de qu'est-ce qu'on en dit, ça répond pas de qu'est-ce qu'on en dit » (15POST-GE) - « parce qu'il n'y a pas les deux pattes. <i>Qu'est-ce qu'il manque comme patte?</i> La deuxième patte (25POST-GE)
Les enfants mangent de la soupe.	- « il y a nos deux pattes. Les enfants et la deuxième patte, c'est mangent de la soupe.» (18 POST-GE) - « parce que de qui ou de quoi je parle, c'est les enfants, et de qu'est-ce que j'en dis, ils mangent de la soupe. » (32POST-GE)
tu aimes le sport	- « Parce qu'il y a ces deux pattes. La première patte c'est tu aimes. Qu'est-ce qu'on a dit de tu? Je veux dire tu. Qu'est-ce qu'on a dit de tu? Aimes le sport. » (1POST-GE) - « parce que tu, c'est de quoi je parle puis aimes le sport, c'est de... qu'est-ce que j'en dis » (23POST-GE)

La girafe est une fleur sucrée.	- « parce qu'elle a ses deux pattes. La première patte c'est la girafe et la deuxième patte est une fleur sucrée » (4POST-GE) - « parce que la patte 1, c'est la girafe. Et la patte de qu'est-ce qu'on en dit, c'est une fleur sucrée » (15POST-GE) - « parce que la girafe c'est de qu'est-ce que je parle et... Et... est une fleur sucrée c'est de qu'est-ce que j'en dis. » (23POST-GE)
---------------------------------	--

Ces arguments s'appuyant sur ce modèle ont représenté 70,5% des arguments syntaxiques. Quatre catégories ont été déterminées en fonction du pourcentage de justesse des analyses qui ont été réalisées à l'aide du modèle : juste, partiellement juste, erronée et non élaborée. Une analyse est dite juste lorsque l'élève repère adéquatement chacune des deux parties (des deux pattes) de la phrase à l'aide de l'argument « ce dont je parle » (patte 1) et de l'argument « ce que j'en dis » (patte 2). Une analyse est qualifiée de partiellement juste lorsque l'élève a su identifier correctement l'une des deux parties. Une analyse erronée réfère à une analyse inadéquate de la phrase. Enfin, une analyse est classée dans la catégorie « non élaborée » lorsque l'élève affirme seulement que la phrase contient ses deux pattes, mais sans verbaliser d'analyse. La Figure 4.1 ci-après présente les résultats de cette classification.

Figure 4.1 Classification de la justesse des analyses du GE au posttest s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes (TJG2)



Parmi les 84 occurrences d'arguments syntaxiques du GE portant sur l'utilisation du modèle de la phrase à deux pattes, 39,3% de ces occurrences montrent une analyse juste avec le modèle, 20,2%

s'appuient sur une analyse partiellement juste, 38,1% présentent une analyse erronée et 2,4% n'ont pas élaboré d'analyse de phrases. Ces résultats indiquent donc que, dans 59,5% des 84 occurrences d'arguments syntaxiques liées au modèle de la phrase à deux pattes, les élèves ont réussi de façon juste et partiellement juste à analyser une phrase à l'aide de ce modèle. Parmi les 119 occurrences d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE, 84 occurrences, soit 70,5%, ont porté exclusivement sur le modèle de la phrase à deux pattes, lequel est au centre de la séquence didactique expérimentée.

En somme, aux deux temps de mesure, les élèves des deux groupes énoncent des arguments syntaxiques appuyés sur la présence et l'ordre des mots dans la phrase, ce qui révèle une conception de la phrase basée, en partie, sur des connaissances syntaxiques acquises. La différence entre les deux groupes se trouve sur le nombre d'arguments syntaxiques plus élevé pour le GE au posttest, et le fait que les verbalisations du GE au posttest mettent en lumière des arguments syntaxiques s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes qui a été utilisé lors de la séquence didactique pour identifier les deux parties de la phrase que sont le sujet et le prédicat. L'ajout de ce type d'arguments syntaxiques montre ainsi une certaine évolution dans la conception de la phrase des élèves du GE au posttest, à savoir l'ajout d'un critère syntaxique pour définir une phrase, soit qu'elle est composée de deux parties obligatoires.

4.2.2 Description des arguments épisyntaxiques

Les arguments épisyntaxiques réfèrent au comportement de l'élève qui corrige la phrase présentée de manière intuitive sans verbaliser de raisons appuyant le jugement de grammaticalité. Dans ces cas, les élèves ayant émis des arguments épisyntaxiques sont celles et ceux qui ont seulement proposé une correction de phrase sans justifier ce qui la rendait agrammaticale.

Le Tableau 4.11 suivant présente le nombre d'arguments épisyntaxiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.11 Nombres et pourcentages d'arguments épisyntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	18 (5%)	31 (9%)
GC	11 (3%)	24 (6%)
Total	29 (8%)	55 (15%)

Ces résultats indiquent une légère augmentation du nombre d'arguments épisyntaxiques dans les deux groupes au posttest. De plus, l'écart entre le pourcentage d'arguments épisyntaxiques du GE et celui du GC après l'intervention n'est pas très élevé. Les arguments épisyntaxiques se sont exprimés de différentes façons. de mesure. Le Tableau 4.12 suivant présente des exemples d'arguments épisyntaxiques dans lesquels des élèves ont ajouté les mots manquants.

Tableau 4.12 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur l'ajout de mots manquants au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments épisyntaxiques – ajout de mots
Justin et Léa vont.	- « non, parce qu'ils auraient dû dire Justin et Léa vont au parc » (25PRÉ-GE) - « parce qu'il n'y a pas de vont parce qu'il faut que ça soit Ils vont. Je veux dire. Ils vont au magasin » (47PRÉ-GC) - « à la place, je pourrais dire... Justin et Léa s'en vont dehors les deux ensemble » (11POST-GE) - « ils vont aller au parc. Ils marchent au parc » (41PRÉ-GC).

Le Tableau 4.13 montre des exemples d'arguments épisyntaxiques dans lesquels des élèves ont remis les mots en ordre.

Tableau 4.13 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur la remise en ordre des mots au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments épisyntaxiques – remise en ordre des mots
Roulent vite les voitures.	- « les voitures roulent vite, ça serait mieux » (61PRÉ-GC) - « parce que ça devrait être les voitures roulent vite » (4POST-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « parce qu'il faut qu'on dise maman a perdu ses gants » (23PRÉ-GE) - « parce que Maman a perdu ses gants » (56POST-GC)

Enfin, le Tableau 4.14 expose des arguments épisyntaxiques dans lesquels des élèves ont formulé une tout autre phrase pour résoudre le problème des phrases agrammaticales.

Tableau 4.14 Exemples d'arguments épisyntaxiques du GE et du GC s'appuyant sur une reformulation de la suite de mots au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments épisyntaxiques – reformulation de la suite
Roulent vite les voitures.	- « parce qu'il faut dire La voiture... La voiture court vite » (36PRÉ-GC) - « je dirais Léa conduit des voitures » (12POST-GE)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce qu'une tarte aux fraises, on peut dire, « Ah, c'est délicieux, la tarte aux fraises! » (5POST-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « Ses gants sont perdus » (4PRÉ-GE) - « Le gars a perdu son gant » (41POST-GC) - « l'enfant a perdu sa maman » (57POST-GC)

En justifiant leurs jugements par des arguments épisyntaxiques, les élèves ont tenté de résoudre un problème syntaxique sans expliquer la cause de l'agrammaticalité de la phrase, et ce, en ajoutant les mots manquants dans la phrase agrammaticale, en remettant les constituants dans l'ordre ou en formulant une autre phrase contenant sensiblement les mêmes informations. Il appert ainsi que la conception de la phrase de ces élèves s'est appuyée sur une intuition linguistique et non sur des connaissances syntaxiques apprises.

4.2.3 Description des arguments graphiques

Les arguments graphiques sont ceux portant sur la présence ou l'absence de la majuscule et du point ainsi que sur leur position. Le Tableau 4.15 ci-dessous présente le nombre d'arguments graphiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.15 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	136 (34%)	98 (25%)
GC	110 (28%)	129 (33%)
Total	246 (62%)	227 (58%)

Ces résultats montrent, au posttest, une diminution du nombre d'arguments graphiques pour le GE et une augmentation de ce nombre pour le GC. Le Tableau 4.16 suivant présente des exemples d'arguments graphiques verbalisés par des élèves des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.16 Exemples d'arguments graphiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments graphiques
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « parce qu'une phrase finit toujours par un petit point » (30PRÉ-GE) - « parce qu'une phrase, ça doit toujours commencer par une majuscule et à la fin, ça doit avoir un point » (62POST-GC)
Justin et Léa vont.	- « parce qu'il y a 2 majuscules » (26PRÉ-GE)
Roulent vite les voitures.	- « majuscule et point. » (6PRÉ-GE) - « parce qu'il y a un point dans la fin » (51POST-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « un L majuscule » (44PRÉ-GC) - « il y a des espaces » (60POST-GC).
Les enfants mangent de la soupe.	- « elle a les petits espaces des petits mots qu'il ne faut pas coller avec les grands mots » (25PRÉ-GE)
tu aimes le sport	- « parce qu'en fait, il n'y a pas de point, il n'y a pas de majuscule » (34POST-GC). - « Parce qu'il n'y a pas de majuscule » (53POST-GC)

Pour justifier leurs jugements de grammaticalité, les arguments graphiques réfèrent ainsi à la présence ou à l'absence de la majuscule et du point, à la présence de blancs entre les mots ainsi qu'au rappel de la règle générale stipulant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Ces arguments, étant les plus importants tant au prétest qu'au posttest, montrent que les élèves des deux groupes ont une conception de la phrase s'appuyant majoritairement sur la dimension graphique de la phrase.

4.2.4 Description des arguments sémantiques

Les arguments sémantiques sont ceux basés sur la présence ou l'absence de sens, sur le fait que la phrase présente ou non toutes les informations nécessaires à sa compréhension. Le Tableau 4.17 suivant présente le nombre d'arguments sémantiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.17 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	61 (15%)	40 (10%)
GC	109 (28%)	114 (29%)
Total	170 (43%)	154 (39%)

Ces résultats présentent, au posttest, une diminution du nombre d'arguments sémantiques pour le GE et une légère augmentation pour le GC. Les arguments sémantiques verbalisés aux deux temps de mesure se présentent sous diverses formes tant dans le GE que dans le GC, mais dans les deux groupes, les arguments se sont appuyés sur la présence ou l'absence de sens véhiculé par les suites de mots présentées. Le Tableau 4.18 expose les arguments sémantiques d'élèves des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.18 Exemples d'arguments sémantiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments sémantiques
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « il y a un qui ou un quoi. Le qui, c'est Camille et son frère » (32PRÉ-GE)
J'aime jouer dehors.	- « à cause qu'il n'y a pas assez de détails » (49PRÉ-GC) - « parce que où il aime jouer dehors? » (54PRÉ-GC) - « c'est qui qui aime jouer dehors? » (34POST-GC)
Justin et Léa vont.	- « parce qu'ils vont où? » (16PRÉ-GE) - « parce que ça ne fait rien, <i>Justin et Léa vont</i> , ça fait que ça ne ressemble vraiment pas à une phrase » (24PRÉ-GE) - « où est-ce qu'ils vont, là? Ben, c'est avant où, là? » (9POST-GE)
L'eau coule.	- « c'est un truc que tu peux dire » (17PRÉ-GE)

	- « parce qu'il ne dit pas que l'eau coule de la bouteille d'eau » (22PRÉ-GE) - « parce qu'en fait, il y a qui, mais il n'y a pas de fait ni de quoi » (34PRÉ-GC) - « on ne sait pas de quelle eau coule » (40PRÉ-GC) - « parce que <i>L'eau coule</i>, ça veut rien dire » (46PRÉ-GC) - « parce que ça dit rien » (52POST-GC) - « l'eau coule d'où? Dans la voiture? Des robinets? » (65POST-GC)
Roulent vite les voitures.	- « parce que ça n'explique presque rien » (64PRÉ-GC) - « parce que c'est un peu bizarre » (7POST-GE) - « parce que je trouve qu'il n'y a pas assez d'action » (64POST-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « ça a du sens » (1PRÉ-GE) - « ça a du sens parce qu'il dit c'est quoi » (61PRÉ-GC)
Les enfants mangent de la soupe.	- « on ne dit pas de quelle tarte parce qu'il y a plein de tartes qu'on peut faire » (55PRÉ-GC), - « parce que je sais pas qu'est-ce que ça fait » (57PRÉ-GC) - « parce que si les enfants mangent de la soupe, je vais me demander ce qu'ils mangent » (61POST-GC) - « il dit qu'ils mangent de la soupe » (62POST-GC)
tu aimes le sport	- « il faut qu'il y a deux personnes et il y a juste tu aimes le sport, alors ça représente pas deux personnes » (24POST-GE) - « parce qu'il ne dit pas quel sport » (50POST-GC) - « quel sport ils aiment? » (58POST-GC)
Ses gants a perdu Maman.	- « parce que quels gants ? » (5PRÉ-GE) - « ç'a aucun sens » (19PRÉ-GE) - « parce que les gants, ça peut pas perdre une maman. Ça n'a pas du tout de sens » (48PRÉ-GC) - « parce qu'il devait dire la maman de quelle personne a perdu ses gants » (54PRÉ-GC) - « Mais comment des gants peut perdre sa mère? » (48POST-GC)
La girafe est une fleur sucrée.	- « parce que on sait pas qu'est-ce qu'elle fait la girafe » (37PRÉ-GC) - « parce qu'il n'y a pas de fait quoi » (42PRÉ-GC)

Les arguments sémantiques prennent ainsi plusieurs formes. Ils se matérialisent parfois par une affirmation liée au sens de la suite ou à son absence de sens. Dans d'autres cas, les arguments se verbalisent par une question ou par l'identification d'une information présente ou absente. Pour les deux groupes, leurs arguments sémantiques montrent ainsi une conception de la phrase appuyée sur le sens de l'idée véhiculée par la phrase.

4.2.5 Description des arguments esthétiques

Les arguments esthétiques se matérialisent par des critères de beauté et de longueur de la phrase. Le Tableau 4.19 ci-dessous présente le nombre d'arguments graphiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.19 Nombres et pourcentages d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	47 (12%)	19 (5%)
GC	37 (9%)	19 (5%)
Total	84 (21%)	38 (10%)

Pour le GE et pour le GC, une diminution du nombre d'arguments esthétiques est observée au posttest et ce nombre est le même pour les deux groupes après l'intervention. Le Tableau 4.20 présente les arguments esthétiques des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.20 Exemples d'arguments esthétiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments esthétiques
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « parce cette phrase, elle est très très beau » (11PRÉ-GE) - « j'ai appris que les longues phrases, ce sont des phrases » (25PRÉ-GE) - « parce qu'elle est longue » (40PRÉ-GC)
J'aime jouer dehors.	- « parce que, eh ben, c'est vraiment trop petit » (14PRÉ-GE) - « parce qu'il y a plusieurs mots » (24PRÉ-GE)
Justin et Léa vont.	- « parce que c'était... C'est pas un parfait mot » (36PRÉ-GC)
L'eau coule.	- « parce qu'il y a trois mots et trois mots, c'est beaucoup » (1PRÉ-GE) - « parce que c'est un peu plus petit...il faudrait que ce soit plus long » (7PRÉ-GE) - « parce qu'elle est fait avec deux mots » (26POST-GE) - « parce qu'elle aussi, elle est trop petite » (63POST-GC)
Roulent vite les voitures.	- « parce qu'à partir de quatre mots, c'est pas vraiment une phrase » (62PRÉ-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce que c'est une belle phrase » (21POST-GE)

Les enfants mangent de la soupe.	- « il y a un, deux, trois, quatre, cinq, six mots » (17PRÉ-GE)
tu aimes le sport	- « parce que les mots sont bien » (18PRÉ-GE) - « parce qu'il n'y a pas beaucoup de mots » (53PRÉ-GC) - « il n'y a que trois mots » (28POST-GE) - « parce que les mots sont petits » (52POST-GC)

La plupart des arguments esthétiques s'appuient sur la longueur de la phrase. Le nombre de mots contenus dans la phrase s'avère également un critère utilisé par plusieurs pour juger si un énoncé est une phrase ou non. Enfin, seulement 15 occurrences aux deux temps de mesure réfèrent à la beauté des mots et de la phrase. En s'appuyant sur des arguments esthétiques pour justifier leur jugement, les élèves montrent une conception de la phrase qui ne s'appuie pas sur un critère de la langue, mais plutôt sur un critère extérieur à la langue, que ce soit sur la beauté des mots ou de la phrase, sur la longueur de cette dernière ou sur le nombre de mots contenus dans la suite.

4.2.6 Description des arguments pragmatiques

Les arguments pragmatiques réfèrent à une situation de communication déjà vécue par l'élève ou à l'intégration de l'énoncé dans l'usage, dans un contexte donné. Le Tableau 4.21 présente le nombre d'arguments graphiques pragmatiques par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.21 Nombres et pourcentages d'arguments pragmatiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	6 (2%)	5 (1%)
GC	10 (3%)	5 (1%)
Total	16 (5%)	10 (2%)

Le nombre d'arguments pragmatiques a légèrement diminué dans les deux groupes au posttest. De plus, ce nombre ne représente que 2% de l'ensemble des arguments ayant été verbalisés par les deux groupes après l'intervention, ce n'est donc pas une catégorie d'arguments privilégiés par les élèves pour justifier leurs jugements de grammaticalité. Quelques exemples d'arguments

pragmatiques verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure se trouvent dans le Tableau 4.22.

Tableau 4.22 Exemples d'arguments pragmatiques du GE et du GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments pragmatiques
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « parce que quand on l'embrasse, c'est comme... Quand on dit comme... je veux faire un câlin, en fait, il dit aussi toutes les choses » (10POST-GE) - « parce qu'une fois, j'ai entendu ça à la télé » (47POST-GC)
J'aime jouer dehors.	- « à la maison, ma mère elle dit que ça a un sens aussi » (29PRÉ-GE) - « c'est parce qu'il faut dire à une amie comment que... Comment que Nicole aime jouer dehors » (36PRÉ-GC) - « des fois, j'écris dans mon cahier, ça » (57PRÉ-GC)
Justin et Léa vont.	- « parce que c'était... C'est pas un parfait mot » (36PRÉ-GC)
L'eau coule.	- « parce qu'une fois, j'ai dit ça à mon père » (50POST-GC) - « parce qu'il n'y a personne qui dit ça » (52POST-GC)
Roulent vite les voitures.	- « parce que je n'ai jamais entendu ça » (53PRÉ-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce que, là aussi, il y a des gens qui disent ma délicieuse tarte aux fraises est délicieuse » (5PRÉ-GE)
La girafe est une fleur sucrée.	- « Parce que dans les contes de fées, on dit ça » (18POST-GE)

Les arguments sont évoqués pour faire une référence à une situation de communication précise ou en intégrant la suite de mots dans l'usage. Ces arguments pragmatiques verbalisés par les élèves révèlent une conception de la phrase qui ne tient pas compte de la structure linguistique des suites de mots présentées. Or, ce ne sont pas des arguments auxquels les deux groupes ont principalement recouru tant au prétest qu'au posttest.

4.2.7 Description des arguments liés à la validité référentielle

En appuyant leur jugement sur des arguments liés à la validité référentielle, les élèves relèvent des informations véhiculées par les phrases et jugent de leur vraisemblance ou non dans leur réalité ou dans une situation imaginaire. Le Tableau 4.23 suivant présente le nombre d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le

pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.23 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	52 (12%)	55 (14%)
GC	47 (13%)	67 (17%)
Total	99 (25%)	122 (31%)

Le nombre d'arguments liés à la validité référentielle a légèrement augmenté dans les deux groupes au posttest. Cette catégorie d'arguments représente le quart des arguments verbalisés par les deux groupes au prétest et le tiers de l'ensemble des arguments émis au posttest. Les arguments des élèves se présentent dans le Tableau 4.24 ci-dessous en fonction de chaque suite de mots présentée dans le test de jugement de grammaticalité.

Tableau 4.24 Exemples d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments de la validité référentielle
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « parce que... parce que là aussi ma mère m'embrasse » (5PRÉ-GE) - « on n'aime pas ça quand on s'embrasse. C'est dégueu » (41POST-GC)
J'aime jouer dehors.	- « parce que j'aime jouer dehors » (30PRÉ-GE) - « parce qu'il n'y a pas beaucoup de monde qui joue dehors » (52POST-GC)
Justin et Léa vont.	- « parce qu'il n'y a pas de monde qui va au parc » (22PRÉ-GE)
L'eau coule.	- « parce que sinon il faut qu'il y ait quelqu'un devant le robinet » (23PRÉ-GE) - « parce que des fois, l'eau coule. Des fois, quand on prend et ça glisse de l'eau, ça coule dans le papier » (11POST-GE)
Roulent vite les voitures.	- « parce que les voitures peuvent rouler vite, plus vite. Et on a des voitures qui roulent lentement » (10PRÉ-GE) - « parce que les voitures peuvent rouler vite » (66POST-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce que, des fois, j'en fais à ma maison » (57PRÉ-GC) - « parce que c'est bon, une tarte aux fraises » (56POST-GC)

Les enfants mangent de la soupe.	- « parce que, on ne mange pas de la soupe, on boit de la soupe (9PRÉ-GE) - « parce que ça se peut que des enfants mangent de la soupe. Même moi aussi je mange de la soupe » (31PRÉ-GE) - « parce que les enfants peuvent manger de la soupe » (57POST-GC) - « parce que j'adore la soupe » (60POST-GC)
tu aimes le sport	- « parce que moi j'aime pas le sport » (54PRÉ-GC) - « parce que ça se peut aimer le sport » (19POST-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « parce qu'il n'y a pas de gants qui peuvent retrouver une maman. Donc ça ne bouge même pas » (17PRÉ-GE) - « parce que les gants ça marche pas » (3POST-GE)
La girafe est une fleur sucrée.	- « parce que les girafes, c'est un animal » (25PRÉ-GE) - « parce que la fleur sucrée, ça se peut pas » (47PRÉ-GC) - « ben, il n'y a jamais des girafes qui sont sucrées » (9POST-GE) - « parce que c'est pas une fleur, la girafe » (40POST-GC)

La description des arguments liés à la validité référentielle montre que les élèves des deux groupes, au T1 comme au T2, ont jugé les suites de mots présentées selon leurs connaissances sur le monde et selon leur réalité, leurs goûts. Ces arguments révèlent une conception de la phrase basée sur des critères extérieurs à la langue.

4.2.8 Description des arguments « aucun »

Les arguments classés dans la catégorie « aucun » désignent l'absence d'arguments pour justifier un jugement de grammaticalité. Le Tableau 4.25 ci-dessous présente le nombre de ces arguments verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.25 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	18 (5%)	17(4%)
GC	36 (9%)	9 (2%)
Total	54 (14%)	26 (6%)

Pour les deux groupes, le nombre d'absences d'arguments a diminué au posttest, de manière plus importante pour le GC. Le Tableau 4.24 présente les arguments de la catégorie « aucun » verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.26 Exemples d'arguments de la catégorie « aucun » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments « aucun »
J'aime jouer dehors.	- « j'ai pensé et j'ai pas trouvé de la réponse » (41PRÉ-GC)
L'eau coule.	- « parce que je ne me rappelle plus » (53PRÉ-GC) - « parce qu'ils disent que l'eau coule » (23POST-GE)
Roulent vite les voitures.	- « je sais pas vraiment » (57PRÉ-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce que c'est pas une phrase » (29PRÉ-GE) - « parce que » (44PRÉ-GC)
tu aimes le sport	- « parce que tu aimes le sport » (11POST-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « parce qu'on dit Ses gants a perdu maman, c'est pas une phrase » (29PRÉ)
La girafe est une fleur sucrée.	- « parce qu'à la fin, fleur sucrée, girafe sucrée, fleur sucrée, ça marche pas » (18POST-GE)

Dans la plupart des cas, les élèves n'ont donné aucun argument pour appuyer leur jugement. Dans d'autres cas, ces élèves ont répondu en verbalisant l'énoncé, en mettant en relief l'information véhiculée par l'énoncé ou en inventant une autre phrase. L'absence d'arguments montre que ces élèves n'ont pas été en mesure d'appuyer leurs jugements de grammaticalité sur une quelconque raison, grammaticale ou non. La conception de la phrase de ces élèves peut ainsi être limitée ou absente.

4.2.9 Description des arguments « autre »

Les arguments de la catégorie « autre » concernent tout argument ne pouvant pas être classé dans les autres catégories. Le Tableau 4.27 présente le nombre d'arguments « autre » verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre

d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés à chacun des deux temps de mesure.

Tableau 4.27 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

	Prétest	Posttest
GE	19 (5%)	8 (2%)
GC	10 (3%)	7 (2%)
Total	29 (8%)	15 (4%)

Le nombre d'arguments appartenant à la catégorie « autre » a légèrement diminué au posttest. De plus, pour les deux groupes, cette catégorie d'arguments ne représente que 2% de l'ensemble de leurs arguments respectifs après l'intervention. Le Tableau 4.28 présente les arguments verbalisés par les deux groupes qui ont été classés dans la catégorie « autre » aux deux temps de mesure.

Tableau 4.28 Exemples d'arguments de la catégorie « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

Énoncés du TJG1	Arguments « autre »
Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.	- « parce que Camille avec son petit frère, il faut des noms de personnes » (12POST-GE) - « il n'y a pas de s à la fin » (39POST-GC)
J'aime jouer dehors.	- « il manque le de » (56POST-GC)
Justin et Léa vont.	- « puis il y a la personne » (37PRÉ-GC) - « il y a les noms des personnes » (46POST-GC)
La délicieuse tarte aux fraises.	- « parce qu'il y a un <i>la</i> » (17PRÉ-GE)
Les enfants mangent de la soupe.	- « parce qu'il y a un <i>e</i> à la fin » (23PRÉ-GE)
Ses gants a perdu Maman.	- « parce qu'il y a un son voyelle » (27PRÉ-GE)

Les arguments de cette catégorie s'actualisent soit par le repérage d'un mot ou par la présence ou l'absence d'un son, d'une lettre, soit par la présence de personnes. Ces arguments peuvent révéler une conception de la phrase qui semble absente chez ces élèves.

La sous-section suivante présente les résultats statistiques obtenus à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2). Ces résultats révèlent s'il y a eu des améliorations significatives pour le groupe expérimental entre les deux temps de mesure et si les deux groupes se sont distingués significativement au posttest dans les catégories d'arguments verbalisés.

4.2.10 Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments

Comme les élèves pouvaient donner plus d'un argument par item, le taux moyen d'utilisation de chacune des catégories d'arguments, soit le nombre d'occurrences de chaque catégorie sur le nombre total d'occurrences pour chaque élève, a été la mesure privilégiée pour comparer les groupes et réaliser des analyses descriptives et des tests non paramétriques.

Le Tableau 4.29 suivant compare les taux moyens obtenus pour chacune des catégories d'arguments utilisés par le GE aux deux temps de mesure, soit avant et après l'expérimentation de la séquence didactique réalisée auprès du GE. Le test des rangs signés de Wilcoxon a été privilégié pour déterminer s'il existe une différence significative intragroupe entre les résultats observés au prétest et au posttest.

Tableau 4.29 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments verbalisés par le GE au prétest et au posttest (TJG2)

Catégories	Prétest	Posttest	Valeur p
	GE ($n = 32$)	GE ($n = 32$)	
Syntaxique			
Moyenne	0,09	0,27*	$p <,001$
Écart-type	0,17	0,30	
Épisyntactique			
Moyenne	0,05	0,09*	$p =,033$
Écart-type	0,09	0,09	
Graphique			
Moyenne	0,35	0,27*	$p =,012$
Écart-type	0,34	0,36	
Sémantique			
Moyenne	0,14	0,09	$p =1,000$
Écart-type	0,15	0,11	
Esthétique			
Moyen	0,11	0,05*	$p =,02$
Écart-type	0,17	0,14	
Pragmatique			
Moyenne	0,02	0,01	$p =,624$
Écart-type	0,04	0,03	
Validité référentielle			
Moyenne	0,15	0,15	$p =1,000$
Écart-type	0,23	0,25	
Aucun			
Moyenne	0,05	0,05	$p =1,000$
Écart-type	0,13	0,13	
Autre			
Moyenne	0,05	0,02	$p =,116$
Écart-type	0,10	0,04	

*Différence intragroupe significative $p <,05$

Les résultats obtenus par le GE diffèrent significativement au posttest dans les catégories d'arguments suivantes : syntaxique, épisyntactique, graphique et esthétiques. Le taux d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE a augmenté de manière significative entre le T1 ($M = 0,09$) et le T2 ($M = 0,27$), $T = 203,5$, $p <,001$, $r = 0,61$. Les résultats pour le taux d'arguments épisyntactiques montrent que, pour le GE, ce taux a augmenté de manière significative entre le T1 ($M = 0,05$) et le T2 ($M = 0,09$), $T = 192$, $p =,033$, $r = 0,38$. Du côté des arguments graphiques, pour le GE, le taux d'arguments graphiques a diminué de manière significative entre le T1 ($M = 0,35$) et le T2 ($M = 0,27$), $T = 49$, $p =,012$, $r = 0,45$. Pour les arguments esthétiques, le taux d'arguments a diminué de manière significative pour le GE entre le T1 ($M = 0,11$) et le T2 ($M = 0,05$), $T = 27,5$, $p =,02$,

$r = 0,41$. Pour les arguments pragmatiques, liés à la validité référentielle ainsi que les arguments des catégories « aucun » et « autre », aucun changement significatif de ces taux n'a été observé pour le GE entre les deux temps de mesure.

Le Tableau 4.30 ci-après compare les taux moyens pour chacune des catégories d'arguments utilisés par le GE et par le GC aux deux temps de mesure, soit avant et après l'expérimentation de la séquence didactique réalisée auprès du GE. Le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour vérifier s'il existe une variation significative intergroupe (Field, 2024).

Tableau 4.30 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (TJG2)

Catégories	Prétest		Posttest		Valeur p
	GE ($n = 32$)	GC ($n = 33$)	GE ($n = 32$)	GC ($n = 33$)	
Syntaxique					
Moyenne	0,09	0,05	0,27*	0,04	$p < 0,001$
Écart-type	0,17	0,11	0,30	0,08	
Épisyntactique					
Moyenne	0,05	0,03	0,09	0,06	$p = ,280$
Écart-type	0,09	0,05	0,09	0,09	
Graphique					
Moyenne	0,35	0,27	0,27	0,33	$p = ,181$
Écart-type	0,34	0,33	0,36	0,30	
Sémantique					
Moyenne	0,14	0,27	0,09*	0,27	$p < ,001$
Écart-type	0,15	0,29	0,11	0,20	
Esthétique					
Moyen	0,11	0,10	0,05	0,05	$p = ,958$
Écart-type	0,17	0,23	0,14	0,16	
Pragmatique					
Moyenne	0,02	0,03	0,01	0,02	$p = ,535$
Écart-type	0,04	0,09	0,03	0,05	
Validité référentielle					
Moyenne	0,15	0,13	0,15	0,19	$p = ,163$
Écart-type	0,23	0,18	0,25	0,27	
Aucun					
Moyenne	0,05	0,10	0,05	0,03	$p = ,160$
Écart-type	0,13	0,17	0,13	0,08	
Autre					
Moyenne	0,05	0,02	0,02	0,02	$p = ,404$
Écart-type	0,10	0,05	0,04	0,04	

*Différence intergroupe significative $p < ,05$

Globalement, ces résultats montrent qu'au posttest, le GE privilégie les arguments syntaxiques ($M = 0,27$) et graphiques ($M = 0,27$), suivis de la catégorie d'arguments liés à la validité référentielle ($M = 0,15$). Pour le GC, les arguments graphiques ($M = 0,33$) et sémantiques ($M = 0,27$) sont ceux auxquels les élèves du GC recourent le plus au posttest, suivis des arguments liés à la validité référentielle ($M = 0,19$).

Les résultats du test montrent d'abord que le taux d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE ($M = 0,27$) diffère de manière significative de celui du GC ($M = 0,04$) après l'intervention, $U = 294$, $z = -3,432$, $p < ,001$, $r = 0,43$. Les élèves du GE ont donc utilisé davantage d'arguments syntaxiques au posttest pour justifier leurs jugements, tandis que le taux de ces arguments est resté sensiblement le même pour le GC.

Du côté des arguments épisyntaxiques, le GE ($M = 0,08$) ne diffère pas de manière significative du GC ($M = 0,06$) après l'intervention. Le taux d'arguments épisyntaxiques du GC a augmenté de manière significative entre le T1 ($M = 0,03$) et le T2 ($M = 0,06$), $T = 116$, $p < ,001$, $r = 0,55$, tout comme celui du GE, $T = 192$, $p = ,033$, $r = 0,38$. En d'autres mots, le taux d'arguments épisyntaxiques, c'est-à-dire ceux basés sur une intuition linguistique liée à une dissonance entre la structure syntaxique entendue et celle attendue qui est stockée en mémoire à long terme (Gombert, 1996), a augmenté significativement dans les deux groupes au posttest. De manière intuitive, ces élèves ont perçu l'agrammaticalité de certaines phrases, puis ont proposé une correction, sans toutefois être en mesure d'expliquer ce qui causait le problème de construction, soit l'absence de groupes syntaxiques ou une perturbation de l'ordre des mots.

Pour le taux d'arguments graphiques, les résultats indiquent qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes après l'intervention. Comme mentionné à la suite du tableau 4.20, le taux d'arguments graphiques du GE a diminué de manière significative au posttest, $T = 49$, $p = ,012$, $r = 0,45$. Pour le GC, aucune différence significative n'a été relevée. Les élèves du GE ont donc verbalisé significativement moins d'arguments graphiques lors du posttest pour justifier leurs jugements de grammaticalité.

En ce qui concerne le taux d'arguments sémantiques, le taux du GE ($M = 0,09$) diffère de manière significative de celui du GC ($M = 0,27$) au posttest, $U = 820$, $z = 3,893$, $p < ,001$, $r = 0,48$. Il n'y a

pas eu de changement significatif de ce taux entre le T1 et le T2 pour chacun des deux groupes. En d'autres mots, le taux d'arguments sémantiques est significativement plus bas pour le GE que pour le GC après l'expérimentation. Cela signifie que les élèves du GE ont verbalisé significativement moins d'arguments sémantiques que les élèves du GC pour juger de la grammaticalité des phrases du TJG1 à la suite de l'intervention.

Pour le taux d'arguments esthétiques, il n'y a aucune différence significative entre les groupes à la suite de l'expérimentation. Toutefois, le taux d'arguments a diminué de manière significative pour le GE entre le T1 ($M = 0,11$) et le T2 ($M = 0,05$), $T = 27,5$, $p = ,02$, $r = 0,41$. Pour le GC, ce taux a également diminué significativement entre le T1 ($M = 0,10$) et le T2 ($M = 0,05$), $T = 0,00$, $p = ,012$, $r = 0,44$. Ces résultats montrent que les élèves des deux groupes ont verbalisé significativement moins d'arguments esthétiques au posttest.

Pour l'absence d'arguments, aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes après l'intervention. Aucune différence significative n'est observée pour le GE aux deux temps de mesures. Ce taux a toutefois diminué de manière significative pour le GC entre le T1 ($M = 0,10$) et le T2 ($M = 0,03$), $T = 13$, $p = ,023$, $r = 0,40$.

Pour les arguments pragmatiques, liés à la validité référentielle ainsi que les arguments des catégories « aucun », les taux de ces catégories ne diffèrent pas de manière significative entre le GE et le GC après l'intervention. Aucun changement significatif de ces taux n'a été d'ailleurs observé pour les deux groupes entre le T1 et le T2.

En somme, les résultats de cette sous-section montrent d'abord des différences significatives pour chacun des groupes entre les deux temps de mesure. Pour le GE, une augmentation significative du taux d'arguments syntaxiques et épisyntaxiques ainsi qu'une diminution significative de son taux d'arguments graphiques et esthétiques ont été relevées. Le GC, quant à lui, a augmenté significativement son taux d'arguments épisyntaxiques, puis a diminué de manière significative son taux d'arguments esthétiques et son absence d'arguments. Des différences significatives apparaissent également entre ces groupes : le taux d'arguments syntaxiques verbalisés par les élèves du GE est significativement plus élevé que celui du GC après l'expérimentation, tandis que le taux d'arguments sémantiques du GC est significativement plus élevé que celui du GE au posttest.

Ces résultats montrent qu'au posttest, les élèves du GE justifient davantage leur jugement de grammaticalité à l'aide de critères relatifs à la structure de la phrase et à sa délimitation, tandis que les élèves du GC appuient principalement leurs jugements sur le repérage de la majuscule et du point ainsi que sur le sens de la phrase.

La section suivante présente une triangulation des résultats obtenus au test de jugement de grammaticalité et des résultats obtenus à l'entretien sur ce test, c'est-à-dire sur les catégories d'arguments que les deux groupes ont utilisées pour justifier leurs jugements dans le test de jugement de grammaticalité.

4.3 Triangulation des résultats sur le jugement de grammaticalité et sur la justification de ce jugement

Le croisement des résultats obtenus au TJG1 et au TJG2 mène ici à mieux comprendre sur quels arguments les élèves des deux groupes se sont appuyés pour juger si chacun des items du TJG1 (section 4.1) représentait une phrase ou non. Le Tableau 4.31 suivant expose le portrait des deux catégories d'arguments les plus utilisées pour chacun des items du TJG1.

Tableau 4.31 Portrait des deux catégories d'arguments les plus utilisés par le GE et le GC par item (TJG2)

Variables	Prétest		Posttest	
	GE (n = 32)	GC (n = 33)	GE (n = 32)	GC (n = 33)
Item 1 <i>Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.</i>	graphique sémantique	graphique esthétique	graphique syntaxique	graphique sémantique
Item 2 <i>J'aime jouer dehors.</i>	graphique autre	sémantique graphique	syntaxique graphique	graphique sémantique
Item 3 <i>Justin et Léa vont.</i>	sémantique graphique	sémantique graphique	sémantique syntaxique	sémantique graphique
Item 4 <i>L'eau coule.</i>	sémantique graphique	sémantique graphique	graphique syntaxique	graphique sémantique
Item 5 <i>Roulent vite les voitures.</i>	sémantique graphique	graphique épisyntaxique	épisyntaxique syntaxique	épisyntaxique graphique
Item 6 <i>La délicieuse tarte aux fraises.</i>	graphique épisyntaxique	sémantique graphique	syntaxique graphique	graphique sémantique
Item 7 <i>Les enfants mangent de la soupe.</i>	graphique sémantique	graphique sémantique	syntaxique graphique	graphique sémantique
Item 8 <i>tu aimes le sport</i>	graphique sémantique	graphique sémantique	graphique syntaxique	graphique sémantique
Item 9 <i>Ses gants a perdu Maman.</i>	graphique sémantique	sémantique graphique	épisyntaxique syntaxique	sémantique graphique
Item 10 <i>La girafe est une fleur sucrée.</i>	validité référentielle graphique	validité référentielle graphique	syntaxique graphique	validité référentielle graphique

Légende²⁴ : argument extralinguistique, argument inapproprié, conscience syntaxique implicite, argument approprié

À la lumière de ce tableau, force est de constater que les arguments inappropriés, et plus spécifiquement les arguments graphiques et sémantiques, dominent chez l'ensemble de ces élèves

²⁴ Un argument extralinguistique réfère à un jugement d'acceptabilité de la phrase qui ne s'appuie pas sur une dimension linguistique (p. ex. : argument lié à la validité référentielle, esthétique et autre). Un argument inapproprié ne permet pas d'analyser la structure de la phrase (p. ex. : un argument graphique ou sémantique). Un argument lié à une conscience syntaxique implicite peut amener l'élève à corriger une phrase, mais sans être apte à justifier l'erreur (argument épisyntaxique). Un argument approprié permet d'analyser la structure de la phrase et d'appuyer son jugement sur un critère syntaxique (argument syntaxique).

de 1^{re} année pour juger de la grammaticalité des suites de mots présentées dans le TJG1 au prétest. Les arguments extralinguistiques et ceux relevant d'une conscience syntaxique implicite s'ajoutent à ce portrait. Toutefois, il appert qu'au posttest, les élèves du GE ont davantage considéré le critère syntaxique plutôt que le critère sémantique dans leurs jugements, contrairement aux élèves du GC qui ont maintenu les arguments sémantiques parmi les deux catégories d'arguments les plus utilisées.

Les résultats au TJG1 (section 4.1, Tableau 4.3) révèlent qu'une phrase ne contenant ni majuscule ni point, comme c'est le cas pour l'item 8 (*tu aimes le sport*), est majoritairement rejetée par les deux groupes, contrairement à une phrase qui contient ces signes de délimitation comme l'item 7 (*Les enfants mangent de la soupe.*), et ce, bien qu'elle soit syntaxiquement adéquate. De plus, les phrases agrammaticales mais bien délimitées, comme les items 5 (*Roulent vite les voitures.*) et 6 (*La délicieuse tarte aux fraises.*), ont été jugées adéquates par l'ensemble de l'échantillon en raison de la présence de la majuscule et du point. Le Tableau 4.31 précédent permet également de constater que les élèves des deux groupes se sont appuyés avant tout sur le critère graphique pour justifier leur jugement de phrases agrammaticales bien délimitées (items 5 et 6) et celui de la phrase syntaxique non délimitée (item 8). Pour le GC, en plus des items 8 et 6, mentionnés précédemment et qui ont plutôt été jugés selon le critère graphique, les items 2 (*J'aime jouer dehors.*), 4 (*L'eau coule.*) et 10 (*La girafe est une fleur sucrée.*), ils ont été les moins réussis et jugés en fonction d'arguments sémantiques (items 2 et 4) et d'arguments liés à la validité référentielle (item 10).

Concernant l'amélioration significative du GE au score de l'item 4 (*L'eau coule.*) mentionnée à la section 4.1, le Tableau 4.5 montre que le GE a délaissé les arguments sémantiques au profit des arguments syntaxiques. Cela signifie que ces élèves se sont davantage appuyés sur une analyse de la structure syntaxique pour juger que l'item 4 était une phrase, au lieu de se référer au sens, au fait que, pour plusieurs au prétest, il manquait de l'information : « les deux pattes, c'est de qui de quoi on parle, c'est la première patte, on parle de l'eau. Et de qu'est-ce qu'on en dit, c'est de coule » (15POST-GE), « parce que l'eau c'est un qui ou de quoi je parle, et de qu'est-ce que j'en dis c'est qu'il coule » (32POST-GE).

Les résultats des tests non paramétriques au TJG1 démontrent que le GE se distingue de manière significative du GC au score de l'item 2 (*J'aime jouer dehors.*) et de l'item 8 (*tu aimes le sport*)

après l'intervention. Au regard des catégories d'arguments les plus utilisées par les deux groupes, il est possible d'observer qu'il existe également une différence au posttest. Pour l'item 2 (*J'aime jouer dehors.*), le GC a recouru à des arguments graphiques et sémantiques aux deux temps de mesures, tandis que le GE est passé d'arguments graphiques et autres au prétest à des arguments syntaxiques et graphiques au posttest. Le GE a ainsi été plus en mesure d'identifier les deux parties de la phrase à l'aide du modèle de la phrase à deux pattes, même si cette phrase contenait le pronom « j' » en position de sujet : « parce que tu me dis « de qui » ou « de quoi » on parle, c'est du « j' » et qu'est-ce qu'on en dit. J'aime jouer dehors » (3POST-GE), « parce qu'il a une patte 1 et une patte 2. C'est quoi la patte 1? le J apostrophe. Et la patte 2, c'est quoi? Jouer dehors » (7POST-GE), « Premièrement, parce qu'elle a ses deux pattes. La première patte, c'est J apostrophe. Puis la deuxième, c'est elle aime jouer dehors » (16POST-GE).

Il en va de même pour l'item 8 (*tu aimes le sport*) qui présentait une phrase syntaxique sans marques de délimitation. Des arguments graphiques (absence de la majuscule et du point) et sémantiques ont été utilisés tant au prétest qu'au posttest par le GC : « parce qu'il y a pas le qui, il y a le fait quoi » (42POST-GC) « parce qu'il n'y a pas de détails et ils ne disent pas quel sport » (58POST-GC). Pour le GE, l'argument de l'absence de marques de délimitation domine, mais les élèves ont également utilisé davantage d'arguments syntaxiques dans leur jugement, principalement en recourant au modèle de la phrase à deux pattes : « parce qu'il y a ses deux pattes. La première patte c'est tu aimes. Qu'est-ce qu'on a dit de tu? Je veux dire tu. Qu'est-ce qu'on a dit de tu? aimes le sport » (1POST-GE), « parce que tu c'est de quoi je parle puis aime le sport c'est de...qu'est-ce que j'en dis » (23POST-GE).

En somme, l'analyse qualitative des arguments verbalisés par les élèves pour justifier leurs jugements de chacun des items du TJG1 au posttest, révèle que le GC a recouru majoritairement à des arguments graphiques et sémantiques, tandis qu'une transformation a été observée chez le GE, soit un passage d'arguments sémantiques au prétest vers une majorité d'arguments syntaxiques au posttest, manifestés par le recours au modèle de la phrase à deux pattes pour juger, par exemple, que les items 2, 4 et 8 étaient bien des phrases. Ces verbalisations du GE font ainsi voir un début de développement de l'habileté à identifier le sujet (patte 1) et le prédicat (patte 2), et ce, même si le sujet de deux des phrases était un pronom de conjugaison et que le troisième item était exempt de marques de délimitation que sont la majuscule et le point.

La section suivante présente les résultats obtenus sur la construction et la délimitation de phrase à la suite de l'analyse des productions écrites avant et après la phase de révision.

4.4 Résultats sur la construction et la délimitation de phrases

Cette section présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des productions écrites, pour la phase de mise en texte et pour la phase de révision. Ces résultats correspondent aux objectifs 3 et 4 de la thèse, lesquels visent à mesurer et à comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases (objectif 3) et dans la délimitation adéquate de phrases (objectif 4) dans une production écrite avant et après la révision, et ce, avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comme mentionné au chapitre 3 (sous-section 3.4.2), ce sont les 65 élèves de l'échantillon qui ont réalisé la production écrite, plus spécifiquement la phrase de mise en texte et la phase de révision, et ce, en prétest et en posttest.

À la suite du codage des textes d'élèves, le taux de phrases syntaxiques correctes (nombre de phrases syntaxiques contenant un sujet et un prédicat (les deux pattes de la phrase) sur le nombre de phrases graphiques estimées) et le taux de délimitations correctes des phrases graphiques (présence adéquate d'un connecteur ou de la majuscule et du point sur le nombre de phrases graphiques estimées) ont été calculés pour chaque élève. Le Tableau 4.32 suivant présente la performance du GE dans la construction et la délimitation de phrases, au prétest et au posttest, dans la production écrite avant et après la phase de révision. Cette performance s'appuie sur les taux moyens obtenus par le GE.

Tableau 4.32 Performance du GE en construction et en délimitation de phrases au prétest et au posttest (avant et après la phrase de révision)

Variables	Prétest	Posttest	Valeur <i>p</i>
	GE (<i>n</i> = 32)	GE (<i>n</i> = 32)	
Prod-mise en texte Taux de PSynt correctes			<i>p</i> =,919
Moyenne	0,69	0,70	
Écart-type	0,36	0,31	
Prod-révision Taux de PSynt correctes			<i>p</i> =,939
Moyenne	0,75	0,76	
Écart-type	0,33	0,30	
Prod-mise en texte Taux de délimitations correctes			<i>p</i> =,031
Moyenne	0,43	0,61*	
Écart-type	0,30	0,29	
Prod-révision Taux de délimitations correctes			<i>p</i> =,122
Moyenne	0,57	0,69	
Écart-type	0,32	0,31	

*Différence intergroupe significative $p < ,05$

Au posttest, l'analyse intrasujet pour le GE montre que le taux de phrases syntaxiques correctes ne se modifie pas de manière significative avant et après l'intervention entre les différentes phases de la production écrite. Pour la délimitation de phrases, le taux de délimitations correctes des phrases du GE s'est amélioré de manière significative entre la phase de mise en texte prétest ($M = 0,43$) et posttest ($M = 0,61$), $T = -2,153$, $p = ,031$, $r = 0,38$. De plus, ce taux de délimitations correctes des phrases du GE s'est également amélioré de manière significative entre la phase de mise en texte au prétest ($M = 0,43$) et la phase de révision au posttest ($M = 0,69$), $T = -2,900$, $p = ,004$, $r = 0,44$.

Le Tableau 4.33 suivant montre la performance du GE et du GC dans la construction et la délimitation de phrases, au prétest et au posttest, dans la production écrite avant et après la phase de révision. Cette performance s'appuie sur les taux moyens obtenus par chacun des deux groupes.

Tableau 4.33 Performance du GE et du GC en construction et en délimitation de phrases au prétest et au posttest (avant et après la phrase de révision)

Variables	Prétest		Posttest		Valeur <i>p</i>
	GE (<i>n</i> = 32)	GC (<i>n</i> = 33)	GE (<i>n</i> = 32)	GC (<i>n</i> = 33)	
Prod-mise en texte Taux de PSynt correctes					<i>p</i> =,174
Moyenne	0,69	0,73	0,70	0,79	
Écart-type	0,36	0,16	0,31	0,29	
Prod-révision Taux de PSynt correctes					<i>p</i> =,125
Moyenne	0,75	0,76	0,76	0,86	
Écart-type	0,33	0,32	0,30	0,25	
Prod-mise en texte Taux de délimitations correctes					<i>p</i> =,031
Moyenne	0,43	0,34	0,61*	0,44	
Écart-type	0,30	0,30	0,29	0,29	
Prod-révision Taux de délimitations correctes					<i>p</i> =,604
Moyenne	0,57	0,52	0,69	0,63	
Écart-type	0,32	0,35	0,31	0,35	

*Différence intergroupe significative $p < ,05$

À la lumière de ce tableau, pour le GE, comme pour le GC, aucune modification significative du taux de phrases syntaxiques correctes n'apparaît au posttest. Le taux de délimitations correctes des phrases syntaxiques s'est amélioré de manière significative aux deux temps de mesure pour le GC, $T = 23,683$, $p < ,001$. Toutefois, pour le GE, deux élèves ont rédigé dix phrases-lignes²⁵ au prétest et les deux mêmes élèves ont écrit 19 phrases-lignes au posttest, comparé à sept élèves dans le GC qui ont rédigé 31 phrases-lignes au prétest et neuf élèves qui ont écrit 55 phrases-lignes au posttest. Le nombre de phrases-lignes rédigées par le GC a ainsi augmenté considérablement le nombre de délimitations correctes des phrases syntaxiques par l'ajout d'un point à chaque fin de ligne.

Du côté de l'analyse intergroupe, il n'y a pas de différence significative entre le GE et le GC dans le taux de phrases syntaxiques correctes réalisées dans la production écrite après l'intervention, que ce soit dans la phase de mise en texte ou dans la phase de révision. Cependant, le taux de délimitations correctes des phrases syntaxiques réalisées par le GE dans la phase de mise en texte de la production écrite ($M = 0,61$) diffère de manière significative de celui du GC ($M = 0,44$) après l'intervention, $U = 364,50$, $z = -2,158$, $p = ,031$, $r = 0,27$. Autrement dit, le taux de délimitations

²⁵ Une phrase-ligne désigne une suite de mots qui ne dépasse pas une ligne de texte.

correctes des phrases syntaxiques réalisées lors de la mise en texte est significativement plus élevé pour le GE que pour le GC à la suite de l'expérimentation.

La section suivante présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens métalinguistiques réalisés après la phase de révision de la production écrite, et ce, dans le but de décrire les arguments utilisés par les élèves pour justifier la construction de phrases en production écrite.

4.5 Résultats sur la justification portant sur la construction de phrases produites

Cette section présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens métalinguistiques portant sur la production écrite. Ces résultats sont liés à l'objectif 5 qui vise à décrire et à comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comme mentionné dans la méthodologie de la recherche (section 3.4.3), 32 élèves de l'échantillon ont participé aux entretiens métalinguistiques, soit 16 élèves dans chacun des deux groupes. Après avoir surligné une phrase dans leurs textes, les élèves devaient répondre à des questions posées portant sur cette phrase surlignée. Ces réponses ont servi à identifier les arguments utilisés par les élèves pour justifier la construction de leurs phrases dans la production écrite. Les élèves pouvaient donner plus d'un argument pour justifier chacun de leur jugement. Le Tableau 4.34 suivant présente ainsi le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.34 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest	Total
GE	43	34	77
GC	22	30	52
Total	65	64	129

Au regard de ce tableau, il apparaît que les élèves des deux groupes ont verbalisé sensiblement le même nombre d'arguments aux deux temps de mesure. L'analyse des verbatims de l'entretien métalinguistique a fait ressortir sept catégories d'arguments verbalisés par les élèves. Le Tableau 4.35 suivant répertorie ces catégories d'arguments et leur définition respective.

Tableau 4.35 Catégories d'arguments relevées pour justifier la construction de phrases (entretien métalinguistique)

Catégories	Définitions
syntaxique	Arguments portant sur la présence et l'ordre de tous les mots, la présence d'une classe de mots (p. ex. : verbe, nom), la présence et l'ordre des deux parties de la phrase, soit le sujet et prédicat (étant les deux pattes du modèle de la phrase à deux pattes).
graphique	Argument portant sur la présence ou l'absence de la majuscule et du point ainsi que sur leur position.
sémantique	Arguments portant sur la présence ou l'absence de sens véhiculé par la phrase.
esthétique	Arguments liés à la beauté, à la longueur de la phrase ainsi qu'au nombre de mots contenus dans la phrase.
validité référentielle	Arguments liés aux connaissances générales de l'élève, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.
aucun	L'élève ne donne aucun argument pour justifier son jugement.
autre	Tout autre argument n'entrant pas dans les autres catégories.

Les sous-sections 4.5.1 à 4.5.7 présentent la description des arguments de chacune des catégories identifiées à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens métalinguistiques. La sous-section 4.5.8 décrit les résultats d'analyse quantitative permettant de comparer les arguments utilisés par les élèves des groupes pour justifier la construction de leurs phrases.

Dans la présentation des résultats, les extraits d'entretiens ont été identifiés par un code composé du numéro attribué à chaque élève, de la référence au temps de mesure et du groupe d'appartenance. Par exemple, le code 1PRÉ-GE réfère à un extrait de l'élève 1 au prétest dans le groupe expérimental.

4.5.1 Descriptions des arguments syntaxiques

Un argument est classé dans la catégorie syntaxique lorsque l'élève justifie la construction de sa phrase par :

- la présence ou l'absence de mots;
- l'ordre des mots;
- l'identification d'une classe de mots (p. ex. : un verbe, un nom);
- l'emploi des bons mots;

- la présence ou l'absence des deux constituants de la phrase (le sujet et le prédicat présents dans la phrase à deux pattes).

Le Tableau 4.36 ci-dessous présente le nombre d'arguments syntaxiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases aux deux temps de mesure.

Tableau 4.36 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	1 (2%)	16 (47%)
GC	0 (0%)	1 (3%)
Total	2 (3%)	17 (27%)

À titre de démonstration, les trois extraits apparaissant dans le Tableau 4.37 (les deux premiers, pour le GE et le dernier, pour le GC) montrent le recours à des arguments syntaxiques basés sur l'ordre des mots dans la phrase et sur l'identification du nom et du verbe dans la phrase.

Tableau 4.37 Exemples d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments syntaxiques
Je déjeune	- « les mots sont bien placés » (3PRÉ-GE)
Je joue a tablette.	- « Je vois qu'ici, c'est un nom (tablette) et le verbe, c'est ça. <i>C'est quoi le verbe? Le a.</i> (22POST-GE)
Je lave mes mains.	- « parce que je peux dire <i>ne pas, ne lave pas mes mains.</i> » (37POST-GC)

Parmi les 16 arguments syntaxiques verbalisés par le GE, 15 s'appuyaient sur le modèle de la phrase à deux pattes. Dans les 15 occurrences faisant appel à ce modèle, 10 révèlent une analyse adéquate et semi-adéquate d'une phrase à l'aide du modèle, comparativement à trois qui correspondent à une utilisation inadéquate de ce dernier et deux occurrences qui représentent des

arguments qui n'ont pas été élaborés. Le Tableau 4.38 présente des extraits dans lesquels les arguments mènent à une analyse adéquate de la phrase surlignée par chaque élève dans son texte²⁶.

Tableau 4.38 Exemples d'analyses adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes

Phrases surlignées	Analyses adéquates
Je fais mes devoirs.	MN : Comment t'as fait pour savoir que ça, c'était une phrase? 3POST-GE : Je me pose les questions de qui ou de quoi on parle? de <i>je</i> . Et qu'est-ce qu'on en dit de <i>je</i> ? <i>fais mes devoirs</i> .
Je mange mon souper.	MN : Pourquoi ça, c'est une phrase? 7POST-GE : Ma patte 1, c'est <i>je</i> , et ma patte 2, c'est <i>mange mon souper</i> . MN : Pourquoi que le <i>je</i> , c'est la patte 1? 7POST-GE : Parce que le <i>je</i> , c'est toujours une patte 1. MN : Pourquoi <i>mange mon souper</i> , c'est la patte 2? 7POST-GE : Parce que c'est toujours une patte 2. MN : Comment on fait pour trouver une patte 2? 7POST-GE : On se pose la question <i>qu'est-ce que j'en dis</i> ?
Je prends ma douche.	MN : Donc, je prends ma douche. Pourquoi ça c'est une phrase aussi? 8POST-GE : Parce qu'il y a les deux pattes. MN : Il y a les deux pattes. C'est quoi tes deux pattes? 8POST-GE : <i>Je / prends ma douche</i> . MN : OK. Donc, ton <i>je</i> , c'est ta patte 1 comme t'as écrit en haut. Puis <i>prends ma douche</i> , c'est la patte 2 comme t'as écrit au-dessus. C'est ça? 8POST-GE : Ouais. MN : OK. Comment t'as fait pour savoir que <i>prends ma douche</i> c'est une patte 2? 8POST-GE : Je sais pas. Parce que... Parce que qu'est-ce qu'on en dit.
Je me baigne.	MN : Pourquoi ça, c'est une phrase? 32POST-GE : Parce qu'on parle de <i>je</i> , de la personne qui écrit de qui ou de quoi je parle, et <i>me baigne</i> , c'est, c'est de qu'est-ce que je dis.

Dans les exemples d'analyses adéquates, les élèves montrent leur habileté à mobiliser le modèle de la phrase à deux pattes pour identifier correctement chacune des parties obligatoires de leur phrase, soit le sujet (patte 1) et le prédicat (patte 2). Le Tableau 4.39 présente des extraits dans

²⁶ À noter que l'orthographe des phrases surlignées a été corrigée pour en faciliter la lecture, mais la structure des phrases et la délimitation correspondent à ce que chaque élève a écrit.

lesquels les arguments mènent à une analyse semi-adéquate de la phrase surlignée par chaque élève dans son texte

Tableau 4.39 Exemples d'analyses semi-adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes

Phrases surlignées	Analyses semi-adéquates
Je joue à la Switch	- « Parce qu'il y a les deux pattes. Et la première, c'est <i>je</i> . Et la deuxième c'est <i>Switch</i> . » (19POST-GE)
Je vais chez mes cousins et je dine chez eux.	- « Parce que ma patte 1, <i>je</i> , ça remplace la personne qui écrit, et <i>vais chez mes cousins et je dine chez eux</i> , c'est la patte 2 » (32POST-GE)

Dans les exemples d'analyses semi-adéquates, les deux élèves arrivent à identifier le pronom *je* en tant que sujet de la phrase (patte 1), mais l'identification du prédicat (patte 2) n'est pas réussie. Dans le premier extrait, l'élève n'identifie qu'une partie du prédicat tandis que, dans le deuxième extrait, l'élève ajoute une phrase coordonnée au prédicat de sa première phrase.

Le Tableau 4.40 présente des extraits dans lesquels les arguments mènent à une analyse inadéquate de la phrase surlignée, car les élèves ne repèrent pas correctement chacune des deux parties de la phrase.

Tableau 4.40 Exemples d'analyses non adéquates de phrases surlignées par le GE au posttest en fonction du modèle de la phrase à deux pattes (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Analyses non adéquates
Quand je reviens de l'école Je joue avec papa	Parce qu'on a nos deux pattes. Nos deux pattes, c'est <i>quand je reviens</i> et qu'est-ce que je dis? <i>de l'école</i> . » (18POST-GE)
Je joue dans mon jeu préféré.	MN : C'est quoi que tu as écrit? 22POST-GE : patte 1. MN : C'est quoi ta patte 1, ici? Ici. Oui, c'est quoi? Peux-tu juste me lire? 22POST-GE : <i>Je joue dans...</i> MN : Ok. Ça c'est ta patte 1, puis ta patte 2, c'est? 22POST-GE : <i>mon jeu préféré</i> .

Dans ces deux extraits, les élèves ont démontré qu'ils étaient capables de surligner une phrase, mais leur analyse pour justifier leur jugement n'était pas adéquate. Comme dans les extraits présentés dans les deux tableaux précédents, il aurait été attendu que ces deux élèves reconnaissent

que le pronom « je » est le sujet (patte 1) de leur phrase, puisque cela avait été enseigné et réinvesti dans plusieurs activités pendant la séquence didactique. Dans le premier extrait, bien que la phrase surlignée par l'élève soit une phrase graphique contenant deux phrases syntaxiques combinées par subordination, menant à la présence d'une subordonnée complément de phrase (*Quand je reviens de l'école*), l'élève aurait tout de même pu identifier les deux phrases syntaxiques à partir du pronom sujet « je ».

En somme, les arguments syntaxiques du GE montrent des tentatives d'exploitation du modèle de la phrase à deux pattes dans leur propre production écrite, ce qui pourrait sous-entendre le début d'une réorganisation des connaissances dans la conception de la phrase des élèves.

4.5.2 Description des arguments graphiques

Les arguments graphiques sont ceux portant sur la présence ou l'absence de la majuscule et du point ainsi que sur leur position. Le Tableau 4.41 ci-dessous présente le nombre d'arguments graphiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des groupes avant et après l'intervention.

Tableau 4.41 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	19 (44%)	16 (47%)
GC	7 (32%)	9 (30%)
Total	26 (40%)	25 (39%)

Le Tableau 4.42 suivant présente des exemples d'arguments graphiques verbalisés par les élèves des deux groupes avant et après l'intervention.

Tableau 4.42 Exemples d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments graphiques
Je déjeuner.	« je crois qu'il fallait ajouter un point » (3PRÉ-GE)
Je donne des câlins à ma maman.	« parce j'ai un point » (12PRÉ-GE)
et après je prends mon petit-déjeuner et après je me prépare et je pars.	« parce qu'il n'y a pas de petit point » (14PRÉ-GE)
je me réveille maman (début du texte surligné) pour l'école. (fin du texte surlignée)	« parce qu'on commence par un J majuscule » (18PRÉ-GE)
Je brosse mes dents.	« parce qu'il y a le point, mais je l'ai pas fait, j'ai oublié de le faire » (40PRÉ-GC)
Je me réveille et je regarde la télé.	« parce que j'ai mis encore une majuscule au début de la phrase et un point parce que c'est la fin de la phrase » (58PRÉ-GC)
Je joue à tablette.	« en premier, je sais que j'ai une majuscule ici » (22POST-GE)
Je brosse mes cheveux je m'habille	« parce que dans une phrase, il faut qu'il y ait une majuscule et un point » (37POST-GC)
Je vais faire de la lecture.	« puis, il n'y a pas de majuscule dans le milieu » (57POST-GC).

Ces extraits montrent que ces élèves définissent la phrase à l'aide d'un critère relevant des signes de ponctuation qui délimitent la phrase, c'est-à-dire la majuscule et le point. Leurs arguments s'appuient ainsi sur la présence ou l'absence de la majuscule et du point ainsi que sur le rappel de la règle générale de la ponctuation d'une phrase, à savoir qu'elle commence par une majuscule et se termine par un point. En contexte de production écrite, cela démontre que ces élèves ont recouru à une conception de la phrase qui ne s'appuie pas sur la construction de la phrase.

4.5.3 Description des arguments sémantiques

Les arguments sémantiques portent sur la présence ou l'absence de sens véhiculé par la phrase. Le Tableau 4.43 suivant présente le nombre d'arguments sémantiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.43 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	0 (0%)	0 (0%)
GC	2 (9%)	3 (10%)
Total	2 (3%)	3 (5%)

Il n'y a que le GC qui a émis des arguments s'appuyant sur la présence de sens dans une phrase surlignée. Le GE n'a utilisé aucun argument de cette catégorie aux deux temps de mesure. Le Tableau 4.44 suivant présente les arguments sémantiques verbalisés par les élèves du GC.

Tableau 4.44 Exemples d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments sémantiques
Je vais me brosse les dents.	« ça a du sens » (46PRÉ-GC)
Je joue sur ma tablette.	« ça a du sens » (48POST-GC)
Je regarde la télé.	« ça a du sens » (58POST-GC)
Je me réveille pour commencer ma journée	« Le je, c'est un qui. Il y a un fait, <i>Je me réveille. Pour commencer ma journée, c'est un quoi</i> » (34PRÉ-GC).
puis je dis bonjour à mon père. Et je demande à ma mère pour l'aider à cuisine	34POST-GC : « il y a le qui fait quoi. » MN : « Quel est le qui? » 34POST-GC : « Mon père. Et je dem... le qui, c'est mon père. Ce que je fais, c'est lui dire bonjour. Et puis, quoi, le dernier, je dis. Je dis bonjour. »

Les deux derniers extraits montrent que les élèves se sont appuyés sur la complétude sémantique de leur phrase. Ces arguments ont été classés dans la catégorie sémantique, car les élèves ont fait une analyse pour justifier la présence de toutes les informations donnant du sens à la phrase avec les questions de la Grammaire de la phrase en 3D (Dugas, 2009) *Qui? Fait? Quoi?*. Cette analyse ne s'appuie donc pas sur des critères syntaxiques, tels que la présence et l'ordre des mots ou des constituants de la phrase.

En recourant à des arguments sémantiques en contexte d'écriture, ces élèves analysent leur phrase en fonction de l'idée véhiculée par cette dernière, ce qui ne permet pas d'identifier les problèmes de construction que leur phrase peut contenir. Une conception de la phrase fondée sur cette

catégorie d'arguments peut donc mener à un jugement de grammaticalité inadéquat en production de phrases.

4.5.4 Description des arguments esthétiques

Le Tableau 4.45 ci-dessous présente le nombre d'arguments esthétiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.45 Nombres et pourcentages d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	5 (12%)	0 (0%)
GC	3 (13%)	2 (7%)
Total	8 (12%)	2 (3%)

Le Tableau 4.46 présente certains arguments esthétiques verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.46 Exemples d'arguments esthétiques verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments esthétiques
â je va la lé école.	« parce qu'elle est vraiment longue » (22PRÉ-GE)
je fais mon lit.	« parce que, comme dans la première que j'avais faite, Madame X m'avait dit que c'était au moins trois mots. Si j'en ai plus que trois, alors c'est une phrase » (32PRÉ-GE)
Le matin je joue au fit avec mon frère sam.	« maximum trois mots, ça veut dire que c'est une phrase » (62POST-GC)
je habille manger	« parce qu'elle est un peu grande » (63POST-GC)

Ces arguments ont porté sur la longueur des phrases et le nombre de mots contenus dans ces dernières. Ils montrent ainsi que la conception de la phrase de ces élèves n'est pas suffisante pour juger efficacement si ce qu'ils ont surligné est une phrase ou non.

4.5.5 Description des arguments liés à la validité référentielle

Le Tableau 4.47 ci-dessous présente le nombre d'arguments sémantiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.47 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	3 (7%)	2 (6%)
GC	3 (9%)	3 (10%)
Total	6 (9%)	5 (8%)

Ces arguments établissent un lien entre la phrase et la réalité de l'élève. En utilisant cette catégorie d'arguments, l'élève tente d'établir un lien entre les informations du texte et sa propre réalité. Le Tableau 4.48 suivant présente les arguments sémantiques verbalisés par les élèves du GC.

Tableau 4.48 Exemples d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments liés à la validité référentielle
diner puis on va encore à la	« parce que j'adore diner » (7PRÉ-GE)
matin je me brosse	« parce que c'est le jour » (47PRÉ-GC)
Je me réveille de mon lit et je mange mon déjeuner et je donne le déjeuner de mon chien.	« parce que, des fois le matin, je fais ça » (57PRÉ-GC)
Je vais faire de la lecture.	« je joue à la corde à sauter comme les enfants » (10POST-GE)
j'étudie et. dors.	« parce que, parce que, quand on étudie, si on disait j'étudie et je vais dormir, c'est une phrase » (9POST-GE)
pour la télé pour regarder	« parce que le soir, je mange tout le temps », (12POST-GE)
souper	« parce que c'est vrai » (38POST-GC)
télévision	« parce que c'est quelque chose de vrai » (47POST-GC)

Au regard des « phrases » surlignées par les élèves et des arguments liés à la validité référentielle qu'ils ont verbalisés, il apparaît que la conception de la phrase de ces élèves n'est pas adéquate pour juger efficacement si ce qu'ils ont surligné est une phrase ou non.

4.5.6 Description des arguments « aucun »

Le Tableau 4.49 suivant présente le nombre de réponses ne s'appuyant sur aucun argument et ayant été verbalisées par chacun des deux groupes au prétest et au posttest. Le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure est également affiché.

Tableau 4.49 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	10 (23%)	2 (6%)
GC	4 (18%)	4 (13%)
Total	14 (22%)	6 (9%)

Pour les deux groupes, neuf occurrences au T1 et quatre au T2 montrent une absence d'arguments pour juger si ce qui est surligné est une phrase ou non. Principalement, les élèves répondent par « parce que » (20PRÉ-GE) ou par « je ne sais pas » (50POST-GC).

L'absence d'arguments en production montre que ces élèves n'ont pas été en mesure de juger de la grammaticalité de leur propre phrase sur une quelconque raison, grammaticale ou non. La conception de la phrase de ces élèves paraît ainsi limitée ou absente.

4.5.7 Description des arguments « autre »

Le Tableau 4.50 suivant présente le nombre d'arguments n'entrant dans aucune des catégories précédentes et ayant été verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest. Le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure est également affiché.

Tableau 4.50 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » par le GE et le GC pour justifier la construction de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	10 (23%)	2 (6%)
GC	4 (18%)	4 (13%)
Total	14 (22%)	6 (9%)

Le Tableau 4.51 suivant présente des arguments « autre » verbalisés par des élèves du GC.

Tableau 4.51 Exemples d'arguments de la catégorie « autre » verbalisés par le GE et le GC au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

Phrases surlignées	Arguments « autre »
maman est	« parce que j'ai pas fait de fautes » (11PRÉ-GE)
je me réveille maman	« parce que chaque lettre, c'est une bonne lettre » (18PRÉ-GE)
me prépare. école.	« parce que c'est la dernière phrase » (25PRÉ-GE)
je regarde à la télé mon émission le nom de mon émission est Tots	« parce que j'ai regardé les mots qui étaient écrits » (48PRÉ-GC)
Je mange le soir.	« parce que c'est moi qui l'a écrite » (12POST-GE)
Je soupe et je lis des livres	« parce qu'il y a des syllabes » (44POST-GC)

Pour juger si la suite de mots surlignée est une phrase ou non, ces élèves se sont appuyés sur des arguments qui sont davantage de l'ordre de l'orthographe (p. ex. : présence des bonnes lettres et de syllabes). Pour ces élèves, la conception de la phrase ne semble donc pas encore présente, car celle-ci se réduit plutôt à une conception du mot.

La sous-section suivante présente les résultats statistiques obtenus à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens métalinguistiques. Ces résultats révèlent s'il y a eu des améliorations significatives pour le GE entre les deux temps de mesure et si les deux groupes se sont distingués significativement au posttest dans les catégories d'arguments qu'ils ont verbalisés pour justifier la construction de leurs phrases en production écrite.

4.5.8 Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments utilisés par les élèves

Les résultats statistiques présentés dans cette sous-section entrent dans l'objectif 2 et, plus spécifiquement, dans la partie de cet objectif qui cherche à comparer les arguments des élèves pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Le taux d'utilisation de chacune des catégories, soit le nombre d'occurrences de chaque catégorie sur le nombre total d'occurrences pour chaque élève, a été la mesure privilégiée pour comparer les groupes et pour réaliser des analyses descriptives (Excel et SPSS) et des tests non paramétriques (SPSS).

Le Tableau 4.52 suivant présente la comparaison entre les taux moyens d'utilisation de chacune des catégories d'arguments verbalisés par le GE pour juger la construction de phrases en production écrite aux deux temps de mesure. Le test des rangs signés de Wilcoxon a été privilégié pour déterminer s'il existait une différence significative intragroupe entre les résultats observés au prétest et au posttest.

Tableau 4.52 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments du GE sur la construction de phrases aux deux temps de mesure (entretien métalinguistique)

Catégories	Prétest	Posttest	Valeur p
	GE ($n = 32$)	GE ($n = 32$)	
Syntaxique			
Moyenne	0,02	0,38*	$p = ,011$
Écart-type	0,08	0,43	
Graphique			
Moyenne	0,38	0,22	$p = ,202$
Écart-type	0,35	0,35	
Sémantique			
Moyenne	0,00	0,00	$p = 1,000$
Écart-type	0,00	0,00	
Esthétique			
Moyen	0,07	0,00	$p = ,180$
Écart-type	0,20	0,00	
Validité référentielle			
Moyenne	0,03	0,13	$p = ,141$
Écart-type	0,09	0,29	
Aucun			
Moyenne	0,23	0,08*	$p = ,019$
Écart-type	0,35	0,26	
Autre			
Moyenne	0,21	0,06*	$p = ,042$
Écart-type	0,28	0,17	

*Différence intragroupe significative $p < ,05$

Les résultats pour le taux d'arguments syntaxiques montrent que, pour le GE, ce taux a augmenté de manière significative entre le T1 ($M = 0,02$) et le T2 ($M = 0,38$), $T = 36$, $p = 0,011$, $r = 0,59$. Le taux d'arguments « aucun » a diminué de manière significative entre le T1 ($M = 0,23$) et le T2 ($M = 0,08$), $T = 0,000$, $p = 0,042$, $r = 0,51$. Il en va de même pour la catégorie « autre » entre le T1 ($M = 0,21$) et le T2 ($M = 0,06$), $T = 1,500$, $p = 0,019$, $r = 0,59$. Aucune différence significative n'a été observée pour les catégories graphique, sémantique, esthétique et pour la catégorie d'arguments liés à la validité référentielle.

Le Tableau 4.53 suivant permet de comparer les taux moyens d'utilisation de chacune des catégories d'arguments verbalisés par le GE et par le GC pour juger de la grammaticalité de leurs phrases aux deux temps de mesure, soit avant et après l'expérimentation de la séquence didactique dans le GE.

Tableau 4.53 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments sur la construction de phrases (entretien métalinguistique)

Catégories	Prétest		Posttest		Valeur p
	GE ($n = 32$)	GC ($n = 33$)	GE ($n = 32$)	GC ($n = 33$)	
Syntaxique					
Moyenne	0,02	0,00	0,38*	0,03	$p = ,026$
Écart-type	0,08	0,00	0,43	0,13	
Graphique					
Moyenne	0,38	0,34	0,22	0,45	$p = ,056$
Écart-type	0,35	0,47	0,35	0,36	
Sémantique					
Moyenne	0,00	0,13	0,00	0,08	$p = ,381$
Écart-type	0,00	0,34	0,00	0,18	
Esthétique					
Moyen	0,07	0,11	0,00	0,06	$p = ,564$
Écart-type	0,20	0,28	0,00	0,17	
Validité référentielle					
Moyenne	0,03	0,19	0,13	0,16	$p = ,956$
Écart-type	0,09	0,40	0,29	0,35	
Aucun					
Moyenne	0,23	0,07	0,08	0,06	$p = ,780$
Écart-type	0,35	0,20	0,26	0,25	
Autre					
Moyenne	0,21	0,16	0,06	0,09	$p = ,780$
Écart-type	0,28	0,35	0,17	0,20	

*Différence significative $p < ,05$

Pour le GE, au T1, les arguments syntaxiques représentent en moyenne 2% des arguments verbalisés par les élèves lors de l'entretien sur la révision de texte. Au T2, cette moyenne augmente significativement à 38% de l'ensemble des arguments. Aucun argument syntaxique n'est verbalisé par les élèves du GC au T1 et s'élève à 3% au T2. Pour les deux groupes, au T1, les arguments graphiques représentent la catégorie d'arguments la plus utilisée par les élèves, soit 38% pour le GE et 34% pour le GC. Au T2, la moyenne diminue à 22% pour le GE, mais augmente à 45% pour le GC. Pour le GE, les catégories liées à l'absence d'arguments et à des arguments autres s'élèvent respectivement à 23% et 21% au T1, puis diminuent significativement à 8% et à 6% au T2. Pour le GC, ce sont les arguments liés à la validité référentielle, ceux appartenant à la catégorie « autre » et à la catégorie sémantique qui sont les plus utilisés à la suite des arguments graphiques. Au T1, leur moyenne atteint respectivement 19%, 16% et 13%, puis elle baisse à 16%, 9% et 8% au T2.

Le taux d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE ($M = 0,38$) diffère de manière significative de celui du GC ($M = 0,03$) après l'intervention, $U = 69,50$, $z = -2,784$, $p = ,026$, $r = 0,49$. Pour le GC, il n'y a pas eu de changement significatif de ce taux entre les deux temps. Par ailleurs, au T2, pour les arguments du GE portant sur l'utilisation du modèle de la phrase à deux pattes, 33% des occurrences montrent une utilisation adéquate du modèle, 33% s'appuient sur une utilisation semi-adéquate, 20% révèlent un recours inadéquat et 13% représentent une absence d'analyse de phrase en lien avec le modèle.

Du côté des arguments graphiques, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre le taux d'arguments graphiques verbalisés par le GE ($M = 0,22$) et celui du GC ($M = 0,45$) après l'intervention. Or, la probabilité d'obtenir une différence significative entre les deux groupes au T2 se trouve tout près du seuil, $p = ,056$. En ce qui concerne le taux d'arguments sémantiques, esthétiques, liés à la validité référentielle, « aucun » et « autre », aucune différence significative n'est détectée entre les deux groupes pour ces catégories d'arguments après l'intervention. Pour le GC, aucun changement significatif du taux de ces catégories n'est observé entre les deux temps.

En somme, pour le GE, des résultats significatifs montrent une augmentation du nombre d'arguments syntaxiques et une diminution du nombre d'arguments appartenant aux catégories « aucun » et « autre » à la suite de la séquence didactique. De plus, la moyenne du taux d'arguments syntaxiques verbalisés par les élèves du GE se distingue significativement de celle du GC après l'expérimentation. Pour le GC, bien que les moyennes d'utilisation des catégories d'arguments se soient modifiées dans le temps, ces changements ne sont pas assez importants pour être significatifs.

La section suivante présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens métalinguistiques réalisés après la phase de révision de la production écrite, et ce, dans le but de décrire, cette fois-ci, les arguments utilisés par les élèves pour justifier la délimitation de phrases en production écrite.

4.6 Résultats sur la justification portant sur la délimitation de phrases produites

Cette section présente la suite des résultats de l'analyse des entretiens métalinguistiques s'attardant maintenant à la délimitation, et ce, dans le but de décrire et de comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de

phrases de leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental (objectif 6). Les réponses des élèves aux questions portant sur la délimitation ont servi à identifier les arguments utilisés par les élèves pour justifier la délimitation de leurs phrases dans la production écrite. Les élèves pouvaient donner plus d'un argument pour justifier leurs réponses. Le Tableau 4.54 présente ainsi le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par les deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.54 Nombre total d'arguments verbalisés par le GE et le GC à pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest	Total
GE	38	48	86
GC	38	76	114
Total	76	122	200

L'analyse des verbatims de l'entretien métalinguistique a fait ressortir sept catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour juger la délimitation de leurs phrases. Le Tableau 4.55 suivant répertorie ces catégories d'arguments et leur définition respective.

Tableau 4.55 Catégories d'arguments relevées pour justifier la délimitation de phrases (entretien métalinguistique)

Catégories	Définitions
syntaxique	Arguments portant sur la présence de la majuscule et du point selon leur rôle de démarcation syntaxique en fonction d'une analyse des constituants de la phrase.
graphique	Argument portant sur les repères visuels identifiés par l'élève, c'est-à-dire au repérage des limites (début et fin) du texte ou des lignes, ainsi qu'à la verbalisation de la règle générale sur l'utilisation de la majuscule et du point.
sémantique	Arguments portant sur le sens, sur le fait que ce soit bien ou non de mettre une majuscule ou un point à tel endroit dans le texte.
prosodique	Arguments liés à l'intonation de la voix et aux pauses de lecture imposées par les signes de ponctuation.
validité référentielle	Arguments liés aux connaissances générales de l'élève, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.
aucun	L'élève ne donne aucun argument pour justifier son jugement.
autre	Tout autre argument n'entrant pas dans les autres catégories.

Les sous-sections 4.6.1 à 4.6.7 présentent les résultats d'analyses qualitatives obtenus à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens métalinguistiques. La sous-section 4.6.8 présente les

résultats des statistiques descriptives qui ont permis de comparer les arguments utilisés par les élèves des deux groupes pour justifier la délimitation de leurs phrases dans la production écrite.

4.6.1 Description des arguments syntaxiques

Le Tableau 4.56 ci-dessous présente le nombre d'arguments syntaxiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases aux deux temps de mesure.

Tableau 4.56 Nombres et pourcentages d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	0 (0%)	7 (15%)
GC	0 (0%)	0 (0%)
Total	0 (0%)	7 (6%)

Au posttest, les arguments syntaxiques pour justifier l'usage de la majuscule et du point dans la production écrite se sont appuyés sur le modèle de la phrase à deux pattes dans le but de répondre à la question *Comment as-tu fait pour savoir que c'est là qu'il fallait mettre une majuscule/un point ?* :

- « parce qu'elle avait ses deux pattes. Le point, c'est pour dire que c'est la fin de la phrase et la majuscule pour dire que c'est le début de la phrase » (3POST-GE);
- « parce qu'on a les deux pattes » (8POST-GE);
- « parce que c'est la première patte » (9POST-GE);
- « ici, parce que j'ai terminé ma patte 2 » (19POST-GE);
- « parce que c'est la patte 1 » (20POST-GE);
- « parce que j'avais déjà fini ma patte 2/parce que j'avais mes deux pattes et à la deuxième patte, on peut mettre un point » (32POST-GE).

Dans six arguments sur sept, les élèves ont adéquatement identifié les deux parties de leur phrase pour justifier l'usage de la majuscule et du point. Ces arguments syntaxiques se rapportant au modèle de la phrase à deux pattes constituent les seuls verbalisés pour établir un lien entre la construction de la phrase et sa délimitation. Ces arguments syntaxiques du GE montrent des

tentatives d'exploitation du modèle de la phrase à deux pattes dans leur propre production écrite, ce qui pourrait sous-entendre le début d'une réorganisation des connaissances liées à la syntaxe et à la délimitation dans la conception de la phrase des élèves.

4.6.2 Description des arguments graphiques

Le Tableau 4.57 suivant présente le nombre d'arguments graphiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest. Le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des groupes avant et après l'intervention apparaît également dans ce tableau.

Tableau 4.57 Nombres et pourcentages d'arguments graphiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	25 (66%)	26 (54%)
GC	32 (84%)	46 (61%)
Total	57 (75%)	72 (59%)

Les élèves ont principalement justifié la position de leurs majuscules et de leurs points selon la règle générale stipulant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point :

- « la première lettre de la phrase prend toujours une majuscule » (19PRÉ-GE);
- « parce qu'on fait toujours la majuscule en premier » (20PRÉ-GE);
- « parce que c'est toujours une majuscule » (31PRÉ-GE);
- « parce qu'à la fin des phrases, il y a un point » (39PRÉ-GC);
- « à cause, il faut tout le temps la mettre en première et jamais dans la phrase » (46PRÉ-GC);
- « parce que c'est toujours au début de la phrase » (50PRÉ-GC);
- « quand une phrase commence, ça commence à une majuscule/ à la fin, ça commence à un point » (63PRÉ-GC);
- « parce que le point, c'est toujours un début... c'est toujours une fin de phrase » (9POST-GE);
- « si elle avait zéro point, comme elle n'a pas de point ici, elle n'a pas de point ici, elle n'a pas de point ici, elle n'a aucun point, c'est pas une phrase » (10POST-GE);

- « Parce que les phrases commencent toujours par un majuscule et se terminent toujours avec le point » (57POST-GC);
- « ça ne pourrait pas faire une phrase s'il n'y a pas une majuscule là » (62-POST-GC).

D'autres élèves ont verbalisé la règle stipulant qu'après un point, il faut mettre une majuscule :

- « parce qu'après un point, il faut une nouvelle phrase, donc c'est une majuscule » (25PRÉ-GE);
- « parce que la majuscule, c'est après le point » (10POST-GE);
- « parce qu'ici, il y avait un point » (32PRÉ-GE);
- « parce qu'ici, il y a déjà un point et après il faut que je mette une majuscule » (37POST-GC).

Enfin, des élèves se sont appuyés sur le début ou la fin du texte ou de la ligne pour justifier l'usage de la majuscule et du point :

- « parce que j'ai fini ma phrase » (9PRÉ-GE);
- « parce que j'ai fini toutes les phrases que j'ai faites » (25PRÉ-GE);
- « on peut pas mettre d'autres majuscules au plein milieu d'une phrase (...) Juste au début. Fait qu'on peut pas en mettre ailleurs dans le texte » (34PRÉ-GC);
- « parce que c'est le début de la phrase » (3POST-GE);
- « à la fin, j'ai mis un point parce que ça finissait la phrase » (32POST-GE);
- « parce que c'est le début de mes phrases » (37POST-GC);
- « parce que c'était la fin de la phrase » (54POST-GC).

En somme, les arguments graphiques relevés pour justifier la délimitation montrent qu'en contexte de production écrite, ces élèves n'ont recouru qu'à l'énoncé d'une règle sans égard à une analyse préalable de la construction de leurs propres phrases. Ceci renforce l'idée que leur conception de la phrase se réduit finalement qu'à la présence de marques graphiques.

4.6.3 Description des arguments sémantiques

Les arguments sémantiques portent sur la présence ou l'absence de sens véhiculé par la phrase. Le Tableau 4.58 ci-dessous présente le nombre d'arguments sémantiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.58 Nombres et pourcentages d'arguments sémantiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	2 (5%)	3 (6%)
GC	0 (0%)	6 (4%)
Total	2 (3%)	9 (7%)

Les élèves ont principalement avancé que le point doit être placé à un endroit précis pour les raisons suivantes :

- « ça peut pas marcher » (11PRÉ-GE);
- « ça va pas faire bien » (12PRÉ-GE);
- « ça se disait bien » (14POST-GE);
- « parce que si on met pas de point, ça peut pas fonctionner » (9POST-GE);
- « pour avoir du sens » (37POST-GC);
- « pour faire du sens » (39POST);
- « parce qu'on sait de quoi on fait » (40POST-GC);
- « ça n'aurait pas de sens » (43POST-GC).

Ces arguments utilisés en contexte de production écrite montrent que le positionnement du point est justifié en fonction du sens, ce qui élimine tout lien existant entre la phrase graphique et la phrase sémantique. Cette conception de la phrase appuyée sur le sens ne peut donc pas servir adéquatement la production de phrases graphiques.

4.6.4 Description des arguments prosodiques

Les arguments prosodiques sont liés à l'intonation de la voix et aux pauses de lecture imposées par les signes de ponctuation. Le Tableau 4.59 présente le nombre d'arguments prosodiques verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.59 Nombres et pourcentages d'arguments prosodiques verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	1 (3%)	0 (0%)
GC	0 (0%)	4 (5%)
Total	1 (1%)	4 (3%)

Les élèves ont appuyé leur jugement selon le débit de voix, la respiration et la pause générés par la ponctuation :

- « parce que vite, vite, ça veut dire que vite, vite, il faut que tu parles rapidement » (18PRÉ-GE);
- « parce qu'on doit respirer. C'est pour ça qu'on a besoin des points » (34POST-GC);
- « pour faire une petite pause » (39POST-GC), « il faut que je mette un point après livre pour que... on descend sa voix » (44POST-GC).

Ces arguments montrent ainsi une conception de la phrase qui s'appuie sur des éléments liés à la parole ou à la fluidité de lecture et non à une analyse de la construction et de la délimitation de phrases.

4.6.5 Description des arguments liés à la validité référentielle

Le Tableau 4.60 présente le nombre d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest ainsi que le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure.

Tableau 4.60 Nombres et pourcentages d'arguments liés à la validité référentielle verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	0 (0%)	0 (0%)
GC	0 (0%)	3 (4%)
Total	0 (0%)	3 (2%)

Dans la catégorie de la validité référentielle, des élèves du GC ont justifié leur délimitation en fonction de la séquence d'actions réalisée lors de leur routine à la maison :

- « parce que je me mets en pyjama et je ne bois pas un verre de lait avec des biscuits quand je me mets en pyjama après » (37POST-GC);
- « parce que quand on se couche, on ne fait rien d'autre » (40POST-GC);
- « après la douche, je me mets en pyjama, je mange une petite collation, après ça, je me brosse les dents, après ça, c'est le dodo » (46POST-GC).

Ces arguments verbalisés pour justifier la délimitation de phrases en production font apparaître une conception de la phrase appuyée sur des critères extralinguistiques, c'est-à-dire qui ne relèvent pas d'une analyse de la langue écrite produite.

4.6.6 Description des arguments « aucun »

Le Tableau 4.61 présente le nombre de réponses ne s'appuyant sur aucun argument et ayant été verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest. Le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure est également affiché.

Tableau 4.61 Nombres et pourcentages d'arguments « aucun » verbalisés par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	8 (21%)	6 (13%)
GC	5 (13%)	15 (20%)
Total	13 (17%)	21 (17%)

Que ce soit pour l'emplacement de la majuscule ou du point, les élèves ont répondu :

- « parce que je ne sais pas si c'est une phrase » (8PRÉ-GE));
- « parce que j'ai oublié » (31PRÉ-GE);
- « parce que je crois que c'était eux » (48PRÉ-GC);
- « parce que je m'en rappelle plus » (40POST-GC);
- « je ne sais pas » (50POST-GC), « parce que » (57POST-GC);
- « parce que je sais que c'est là que j'ai donné un point » (63POST-GC).

L'absence d'arguments montre l'incapacité de ces élèves à justifier la délimitation de leurs propres phrases. Cela sous-entend une conception de la phrase limitée ou absente.

4.6.7 Description des arguments « autre »

Le Tableau 4.62 présente le nombre d'arguments n'entrant dans aucune des catégories précédentes et ayant été verbalisés par chacun des deux groupes au prétest et au posttest. Le pourcentage que ce nombre d'arguments représente sur le nombre total d'arguments ayant été verbalisés par chacun des deux groupes aux deux temps de mesure est également affiché.

Tableau 4.62 Nombres et pourcentages d'arguments « autre » par le GE et le GC pour justifier la délimitation de phrases au prétest et au posttest (entretien métalinguistique)

	Prétest	Posttest
GE	2 (5%)	4 (8%)
GC	1 (3%)	2 (3%)
Total	3 (4%)	6 (5%)

Les élèves ont justifié leur majuscule et leur point pour différentes raisons ne pouvant être classées dans d'autres catégories :

- « parce que quand on met ici, on peut pas lire ici » (11PRÉ-GE);
- « parce que j'ai fini d'écrire » (29PRÉ-GE);
- « parce que comme ça, ça va voir que c'est une phrase » (40PRÉ-GC);
- « ouais, ça, ça peut rappeler qu'on lit par-là » (12POST-GE);
- « j'ai juste regardé qu'il n'y avait pas de point » (43POST-GE).

Pour juger leurs délimitations, ces élèves se sont appuyés sur des arguments relevant plutôt de l'action d'écrire ou de lire. Pour ces élèves, la conception de la phrase ne semble donc pas encore présente.

La sous-section suivante présente les résultats statistiques obtenus à la suite de l'analyse des verbatims des entretiens métalinguistiques. Ces résultats révèlent s'il y a eu des améliorations significatives pour le GE entre les deux temps de mesure et si les deux groupes se sont distingués significativement au posttest dans les catégories d'arguments qu'ils ont verbalisés pour justifier la délimitation de leurs phrases en production écrite.

4.6.8 Statistiques descriptives sur les catégories d'arguments liés à la délimitation

Comme les élèves pouvaient donner plus d'un argument aux questions de l'entretien métalinguistique portant, cette fois-ci, sur la délimitation, le taux d'utilisation de chacune des catégories d'arguments, soit le nombre d'occurrences de chaque catégorie sur le nombre total d'occurrences pour chaque élève, a été la mesure privilégiée pour comparer les moyennes des groupes et réaliser des analyses descriptives et des tests non paramétriques à l'aide du logiciel SPSS. Le test des rangs signés de Wilcoxon a servi à déterminer s'il existe une différence significative intragroupe entre les résultats observés au T1 et au T2 et le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour vérifier s'il existe une variation significative intergroupe (Field, 2024).

Le Tableau 4.63 présente la comparaison entre les taux moyens d'utilisation de chacune des catégories d'arguments verbalisés par le GE pour juger la délimitation de phrases dans la production écrite avant et après l'expérimentation de la séquence didactique réalisée dans ce groupe. Le test des rangs signés de Wilcoxon a été privilégié pour déterminer s'il existait une différence significative intragroupe entre les résultats observés au prétest et au posttest.

Tableau 4.63 Comparaison intragroupe par catégories d'arguments du GE sur la délimitation de phrases aux deux temps de mesure (entretien métalinguistique)

Catégories	Prétest	Posttest	Valeur p
	GE ($n = 32$)	GE ($n = 32$)	
Syntaxique			
Moyenne	0,00	0,14*	$p = ,027$
Écart-type	0,00	0,19	
Sémantique			
Moyenne	0,05	0,10	$p = ,357$
Écart-type	0,12	0,19	
Graphique			
Moyenne	0,70	0,58	$p = ,206$
Écart-type	0,27	0,36	
Prosodique			
Moyen	0,04	0,00	$p = ,317$
Écart-type	0,13	0,00	
Validité référentielle			
Moyenne	0,00	0,00	$p = 1,000$
Écart-type	0,00	0,00	
Aucun			
Moyenne	0,18	0,12	$p = ,783$
Écart-type	0,23	0,19	
Autre			
Moyenne	0,04	0,06	$p = ,472$
Écart-type	0,11	0,12	

*différence significative $p < ,05$

Les résultats présentés dans ce tableau montrent des augmentations de taux dans l'utilisation d'arguments syntaxiques, sémantiques et « autre » pour le GE au T2. Une diminution des taux d'arguments verbalisés est également observée au posttest dans les autres catégories d'arguments. Les arguments graphiques ($M = 0,58$), syntaxiques ($M = 0,14$) et l'absence d'arguments ($M = 0,12$) sont ceux auxquels les élèves de ce groupe ont recouru le plus au posttest, suivis de la catégorie sémantique ($M = 0,10$) et « autre » ($M = 0,06$). Les résultats aux tests non paramétriques montrent une augmentation significative du taux moyen d'arguments syntaxiques entre le T1 ($M = 0,00$) et le T2 ($M = 0,14$), $T = 21$, $p = ,027$, $r = 0,59$, taux qui était à zéro au prétest.

Le Tableau 4.64 suivant permet de comparer les taux moyens d'utilisation de chacune des catégories d'arguments verbalisés par le GE et par le GC pour juger de la grammaticalité de leurs phrases aux deux temps de mesure, soit avant et après l'expérimentation de la séquence didactique dans le GE.

Tableau 4.64 Comparaison intergroupe par catégories d'arguments sur la délimitation de phrases (entretien métalinguistique)

Catégories	Prétest		Posttest		Valeur <i>p</i>
	GE (<i>n</i> = 32)	GC (<i>n</i> = 33)	GE (<i>n</i> = 32)	GC (<i>n</i> = 33)	
Syntaxique					
Moyenne	0,00	0,00	0,14*	0,00	<i>p</i> = ,047
Écart-type	0,00	0,00	0,19	0,00	
Sémantique					
Moyenne	0,05	0,00	0,10	0,07	<i>p</i> = ,886
Écart-type	0,12	0,00	0,19	0,11	
Graphique					
Moyenne	0,70	0,85	0,58	0,61	<i>p</i> = ,984
Écart-type	0,27	0,30	0,36	0,23	
Prosodique					
Moyen	0,04	0,00	0,00	0,04	<i>p</i> = ,400
Écart-type	0,13	0,00	0,00	0,10	
Validité référentielle					
Moyenne	0,00	0,00	0,00	0,04	<i>p</i> = ,400
Écart-type	0,00	0,00	0,00	0,10	
Aucun					
Moyenne	0,18	0,14	0,12	0,20	<i>p</i> = ,179
Écart-type	0,23	0,29	0,19	0,19	
Autre					
Moyenne	0,04	0,01	0,06	0,04	<i>p</i> = ,697
Écart-type	0,11	0,05	0,12	0,10	

*Différence significative $p < ,05$

Pour le GC, ce sont les taux d'arguments sémantiques, prosodiques ainsi que ceux liés à l'absence d'arguments, à la validité référentielle et aux arguments « autres » qui ont subi une augmentation d'utilisation au T2. Le taux d'arguments graphiques est le seul qui a diminué au posttest, mais il représente toujours la catégorie la plus utilisée après l'expérimentation ($M = 0,61$), suivie par l'absence d'argument ($M = 0,20$) et par les arguments sémantiques ($M = 0,07$). Aucun argument syntaxique n'a été verbalisé par les élèves du GC tant au prétest qu'au posttest.

Après l'expérimentation, le taux d'arguments syntaxiques verbalisés par le GE ($M = 0,14$) diffère de manière significative de celui du GC ($M = 0,00$), lequel n'a verbalisé aucun argument syntaxique ni au prétest ni au posttest, $U = 64$, $z = -2,857$, $p = ,047$, $r = 0,51$. Ces résultats signifient donc qu'à la suite de l'intervention dans le GE, les élèves de ce groupe ont montré qu'ils pouvaient être aptes

à justifier l'usage de la majuscule et du point à l'aide d'arguments en s'appuyant sur une analyse syntaxique des constituants de la phrase. Les arguments syntaxiques verbalisés par les élèves du GE se sont tous basés sur le modèle de la phrase à deux pattes.

Pour le GC, le taux d'arguments sémantiques a augmenté de manière significative entre le T1 ($M = 0,00$) et le T2 ($M = 0,07$), $T = 15$, $p = 0,042$, $r = 0,51$. Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes après l'expérimentation. Ces résultats montrent que les élèves du GC ont verbalisé significativement plus d'arguments sémantiques au posttest, mais que les deux groupes n'étaient pas significativement différents dans leur taux d'arguments sémantiques après l'expérimentation.

Pour le GC, le taux d'arguments graphiques a diminué de manière significative entre le T1 ($M = 0,85$) et le T2 ($M = 0,61$), $T = 22$, $p = 0,031$, $r = -0,54$. Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes après l'expérimentation. Ces résultats montrent que le taux moyen d'arguments graphiques des élèves des deux groupes ne diffère pas de manière significative au posttest. Dans les autres catégories d'arguments (prosodique, validité référentielle, « aucun » et « autre »), aucune différence significative n'a été relevée entre le T1 et le T2 pour chacun des deux groupes, lesquels ne diffèrent pas non plus de manière significative à la suite de l'intervention dans le GE.

En somme, pour juger la délimitation de leurs phrases, ces élèves utilisent différents arguments qui peuvent être syntaxiques, sémantiques, graphiques, prosodiques, liés à la validité référentielle, autres et, dans certains cas, une absence d'argument est observée. Les résultats d'analyses révèlent qu'au posttest, seuls les élèves du GE ont été en mesure de verbaliser des arguments syntaxiques s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes pour justifier l'emploi de la majuscule et du point. Toujours au posttest, une augmentation significative des arguments sémantiques et une diminution significative des arguments graphiques sont observées pour le GC. Les arguments graphiques, c'est-à-dire ceux qui s'appuient sur l'énonciation de la règle générale d'utilisation de la majuscule et du point, restent la catégorie d'arguments la plus utilisée par les élèves des deux groupes après l'expérimentation. Toutefois, chez les élèves du GE, il a été possible d'observer un début d'analyse de la structure de la phrase pour justifier sa délimitation, ce qui n'a pas été le cas chez les élèves du GC qui n'ont émis aucun argument syntaxique ni au prétest ni au posttest.

La section suivante présente une triangulation des résultats obtenus en construction et en délimitation de phrases avant et après la phase de révision de la production écrite, et des résultats obtenus à l'entretien métalinguistique dans la justification de la construction et de la délimitation de phrases.

4.7 Triangulation des résultats sur la construction et la délimitation de phrases et sur la justification portant sur cette construction et cette délimitation

Le croisement des résultats présentés dans les sections 4.4, 4.5 et 4.6 donne accès à une meilleure compréhension de la performance des élèves en construction et en délimitation de phrases en production écrite, et ce, en identifiant les arguments sur lesquels les élèves du GE et du GC se sont appuyés pour juger de la grammaticalité et la délimitation de leurs phrases.

Les résultats sur la performance des élèves en construction de phrases (section 4.4, Tableau 4.32) ne montrent aucune amélioration significative pour les deux groupes au posttest. Or, les résultats qualitatifs obtenus sur les catégories d'arguments verbalisés par les élèves lors de l'entretien métalinguistique pour justifier la construction de phrases révèlent qu'au posttest, les élèves du GE ont mobilisé significativement davantage d'arguments syntaxiques ($M = 0,38$) qu'au prétest ($M = 0,02$) pour juger la construction de leurs phrases. L'augmentation significative des arguments syntaxiques du GE entre les deux temps de mesure de l'entretien et le fait que le taux de ces arguments s'est avéré significativement différent du GC au posttest indiquent qu'une transformation des conceptions de la phrase a commencé à se réaliser chez les élèves du GE entre le T1 et le T2. Une évolution des conceptions de la phrase de ces élèves du GE est donc observée, mais ce changement n'a pas été transféré de manière significative dans la construction de phrases en contexte d'écriture. Pour le GC, les arguments syntaxiques demeurent quasi absents au posttest, tandis que les arguments graphiques dominent au posttest. Cela signifie que les élèves du GC ont continué de recourir principalement à la règle générale de la délimitation pour justifier la grammaticalité des phrases produites dans leur texte, donc d'utiliser un critère lié à la délimitation pour évaluer la construction d'une phrase.

En ce qui concerne la délimitation de phrases en production écrite, une amélioration significative du taux de délimitations correctes a été observée pour le GE entre la mise en texte prétest et la révision posttest. Ce taux de délimitations du GE diffère également de manière significative du GC

lors de la phase de mise en texte de la production écrite au posttest. Ces résultats pourraient s'expliquer par les catégories d'arguments mobilisés par les élèves pour justifier la délimitation de leurs phrases. En effet, pour le GE, son taux d'arguments des catégories « aucun » et « autre » ont significativement diminué alors que son taux d'arguments syntaxiques a significativement augmenté. Ces arguments se sont tous appuyés sur le recours au modèle de la phrase à deux pattes, comme le montrent les deux extraits suivants : « ici, parce que j'ai terminé ma patte 2 » (19POST-GE), « parce que j'avais mes deux pattes et à la deuxième patte, on peut mettre un point » (32POST-GE). Il apparaît donc que les élèves du GE se sont davantage appuyés sur une analyse de la structure syntaxique pour juger leurs délimitations, tandis que les élèves du GC se sont plutôt basés sur la règle générale de l'utilisation de la majuscule et du point. Une évolution dans la conception de la phrase des élèves du GE a donc été observée et leur taux de délimitations adéquates en production écrite au posttest montre que cette transformation a pu se transférer en contexte d'écriture.

En résumé, la triangulation des résultats provenant de la production écrite (phase de mise en texte et phase de révision) et de l'entretien métalinguistique révèle d'abord que le GC a recouru majoritairement à des arguments graphiques pour justifier la construction de leurs phrases et leur délimitation au posttest. En ce sens, la conception de la phrase de ces élèves sous-tend l'absence de conscience de liens entre la construction de la phrase et sa délimitation. Pour le GE, les analyses ont montré un début de développement de l'habileté à : 1) identifier le sujet (patte 1) et le prédicat (patte 2) dans les phrases produites, et 2) reconnaître que la délimitation est liée aux deux parties d'une phrase. Ce développement est apparu dans une transformation de la conception de la phrase chez ces élèves, soit un passage d'arguments des catégories graphiques, « autre » et « aucun » au prétest vers une majorité d'arguments syntaxiques au posttest. Ces derniers se sont en effet appuyés sur le modèle de la phrase à deux pattes dans leurs justifications pour juger la construction et la délimitation de leurs phrases. Le développement de cette habileté des élèves du GE à analyser la construction des phrases s'est reflété dans leur taux moyen de délimitations adéquates qui s'est différencié de manière significative de celui du GC au posttest.

En somme, pour le GE, des améliorations ont été observées non seulement dans une tâche décontextualisée (dans le TJG1 et le TJG2), mais également dans un contexte de production écrite où les élèves devaient analyser leurs propres phrases et leur délimitation. Ces améliorations ont ainsi vu le GE se différencier de manière significative du GC au posttest, et ce, sur plusieurs

variables présentées dans ce chapitre, soit dans son taux moyen d'arguments syntaxiques pour juger de la grammaticalité de phrases lues et de phrases produites ainsi que pour juger la délimitation de phrases en production écrite.

4.8 Synthèse des faits saillants des résultats

Cette recherche doctorale avait pour objectif général de décrire les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction et la délimitation de phrases, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire. Les données quantitatives et qualitatives collectées à l'aide de quatre instruments de collecte (test de jugement de grammaticalité, entretien sur ce test, production écrite et entretien métalinguistique) ont été analysées dans le but d'atteindre les six objectifs fixés. En guise de conclusion de ce chapitre, la présente section met de l'avant les faits saillants des résultats obtenus pour chacun des objectifs visés.

4.8.1 Résultats sur le jugement de grammaticalité (objectif 1)

La section 4.1 visait à décrire et à comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental (objectif 1, section 2.7). Les résultats présentés établissent qu'aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes dans le score moyen total au test de jugement de grammaticalité après l'intervention. Toutefois, les analyses effectuées sur chacun des items du test montrent qu'après l'expérimentation, le GE s'est distingué de manière significative du GC dans le score moyen obtenu dans deux items, soit l'item 2 (*J'aime jouer dehors.*) et l'item 8 (*tu aimes le sport*). De plus, entre les deux temps de mesure, le GE a également amélioré significativement le score à l'item 4 (*L'eau coule.*) tandis que le GC a vu son score à l'item 9 (*Ses gants a perdu Maman.*) augmenter de manière significative.

Bien que la séquence didactique n'ait pas réussi à améliorer de manière significative le score moyen total du groupe expérimental, il appert qu'elle a tout de même contribué à améliorer significativement son score moyen de l'un des dix items et à se distinguer du groupe contrôle dans le score moyen de deux des items.

4.8.2 Résultats sur la conception de la phrase en situation décontextualisée (objectif 2)

Dans la section 4.2, les résultats ont permis de décrire et de comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental (objectif 2, section 2.7). À la lumière de l'ensemble des arguments récoltés auprès des élèves lors des entretiens ayant suivi le test de jugement de grammaticalité, les résultats montrent que les élèves des deux groupes recourent à un vaste éventail d'arguments se classant dans neuf catégories : syntaxique, épisyntaxique, graphique, sémantique, esthétique, pragmatique, validité inférentielle, aucun et autre.

Chez le GE, 70,5% des arguments syntaxiques verbalisés par ces élèves du GE se sont appuyés sur le modèle de la phrase à deux pattes. 59,5% de ces arguments ont révélé une utilisation juste (39,3%) et partiellement juste (20,2%) du modèle dans les analyses syntaxiques des élèves comparé à une proportion de 38,1% d'analyses erronées et 2,4% d'arguments non élaborés (sous-section 4.2.1). La description des arguments des élèves du GE, principalement celle des arguments syntaxiques, confirme la contribution de la séquence didactique à la conception de la phrase des élèves de ce groupe, lequel s'est davantage appuyé sur un critère syntaxique, sur l'identification des deux parties obligatoires de la phrase que sont le sujet et le prédicat pour justifier leur jugement de grammaticalité.

Les résultats des analyses quantitatives montrent des différences intragroupes et intergroupes concernant le taux moyen d'utilisation des catégories d'arguments verbalisés au posttest pour juger de la grammaticalité des phrases présentées dans le test de jugement de grammaticalité. Pour le GE, une augmentation significative du taux moyen d'arguments syntaxiques et épisyntaxiques ainsi qu'une diminution significative du taux moyen d'arguments graphiques et esthétiques ont été observées. Le GE se distingue également de manière significative du GC après l'expérimentation dans le taux moyen d'arguments syntaxiques et sémantiques.

En somme, l'analyse de ces arguments montre que la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes a donc eu pour effets de modifier les taux moyens des catégories d'arguments sur lesquelles les élèves du groupe expérimental ont basé leur jugement pour

déterminer si les phrases qui leur ont été présentées étaient des phrases ou non. L'augmentation significative du taux moyen d'arguments syntaxiques représente le changement le plus important de l'ensemble des modifications observées ainsi que celui qui le distingue le plus du GC. Ces résultats montrent qu'au posttest, les élèves du GE ont principalement justifié leur jugement de grammaticalité à l'aide de critères relatifs à la structure de la phrase ainsi qu'à la présence de la majuscule et du point, tandis que les jugements du GC ont été plutôt justifiés sur des critères graphiques et liés au sens.

4.8.3 Résultats sur la construction et la délimitation de phrases (objectifs 3 et 4)

À la section 4.4, les résultats présentés concernent les objectifs 3 et 4 (section 2.7) qui cherchaient à mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction de phrases (objectif 3) et dans la délimitation adéquate de phrases (objectif 4) dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision. Dans les deux groupes, la comparaison intragroupe et intergroupe n'a montré aucune différence significative concernant le taux de phrases syntaxiques adéquates. Cependant, le taux de délimitations correctes a augmenté de manière significative pour le GE entre la phase de mise en texte prétest et la phase de révision posttest. De plus, ce taux de délimitations correctes est également significativement plus élevé que celui du GC dans la phase de mise en texte après l'intervention. La séquence didactique a donc eu un effet sur le taux de délimitations adéquates des phrases syntaxiques du GE en production écrite.

4.8.4 Résultats sur la conception de la phrase en production écrite (objectifs 5 et 6)

La section 4.5 présente les résultats correspondant à l'objectif 5 qui vise à décrire et à comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Au regard des arguments verbalisés par les élèves lors de l'entretien métalinguistique sur la production écrite, les élèves des deux groupes ont utilisé des arguments classés dans sept catégories : syntaxique, graphique, sémantique, esthétique, validité référentielle, aucun et autre. L'analyse des entretiens métalinguistiques a révélé que non seulement le GC n'a utilisé aucun argument syntaxique, mais les élèves du GE ont recouru au modèle de la phrase à deux pattes dans une proportion de 94% de

ses arguments syntaxiques pour justifier ses jugements de grammaticalité sur ses propres phrases. Qui plus est, 66% des arguments syntaxiques s'appuyant sur le modèle de la phrase à deux pattes révèlent une utilisation juste et partiellement juste du modèle lors de l'analyse de phrases. Il ressort de ces résultats que la séquence didactique a contribué à l'augmentation des arguments syntaxiques et à la transformation de leur contenu par la mobilisation du modèle de la phrase à deux pattes par le GE, et ce, non seulement dans une tâche décontextualisée (TGJ2), mais également dans un contexte de production écrite.

Comme pour les résultats de l'entretien sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2), les résultats de l'entretien métalinguistique sur la production écrite ont montré des différences intragroupes et intergroupes après l'intervention. Pour le GE, le nombre d'arguments syntaxiques a augmenté significativement et le nombre d'arguments « aucun » et « autre » a diminué de manière significative entre le T1 et le T2. Toujours pour le GE, le taux d'arguments syntaxiques est significativement plus élevé (38%) que celui du GC (3%) au T2.

Dans la section 4.6, les résultats de l'analyse des entretiens métalinguistiques s'attardaient à la délimitation, et ce, dans le but de décrire et de comparer les arguments utilisés par les élèves pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental (objectif 6). Les arguments verbalisés par les deux groupes pour justifier la délimitation de leurs phrases ont été classés en sept catégories : syntaxique, sémantique, graphique, prosodique, validité référentielle, aucun et autre.

L'analyse des entretiens métalinguistiques a révélé que seuls les élèves du GE ont verbalisé des arguments syntaxiques pour justifier leurs délimitations de phrases, ce qui a amené le GE à se distinguer significativement du GC au posttest. Ces arguments se sont également appuyés sur le modèle de la phrase à deux pattes. Pour les deux groupes, les arguments graphiques restent cependant les arguments les plus utilisés pour valider la délimitation dans leur texte, et ce, en se référant à la règle générale de la phrase graphique stipulant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

Enfin, dans la section 4.7, le croisement des résultats obtenus en production écrite et lors de l'entretien métalinguistique font voir que, chez le GE, un début de transformation de leur

conception de la phrase est observé via le passage d'une majorité d'arguments graphiques au prétest à une apparition marquée d'arguments syntaxiques au posttest pour justifier la construction et la délimitation de phrases. De plus, le recours au modèle de la phrase à deux pattes pour justifier la grammaticalité de leurs phrases et leur délimitation a été relevé dans leurs arguments syntaxiques. Cette évolution pourrait ainsi expliquer que le taux de délimitations correctes du GE diffère significativement de celui du GC au posttest. En résumé, le GE semble avoir développé une meilleure compréhension syntaxique des phrases et de leur délimitation, contrairement au GC qui s'est plutôt concentré sur des critères graphiques.

Les faits saillants présentés dans cette section sont discutés dans le chapitre suivant en vue d'y apporter un éclairage sur l'évolution du jugement de grammaticalité des élèves en situation décontextualisée et en contexte d'écriture, puis sur l'évolution de leur performance lors de la production de phrases et de la révision de leur construction et de leur délimitation.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

C'est dans le présent chapitre que la discussion des principaux résultats obtenus et présentés au chapitre 4 se dévoile. Elle s'actualise en cinq temps. D'abord, un rappel de la démarche réflexive menant à la formulation de la question et des objectifs de recherche s'impose (section 5.1). Cette partie remet en contexte la problématique et resitue le fil conducteur du cadre théorique qui a mené à l'élaboration de la méthodologie de la recherche. S'ensuivent les pistes d'interprétation des principaux résultats qui sont revus pour chacun des objectifs spécifiques de la recherche, et ce, afin d'apporter une interprétation enrichie par les concepts et les orientations didactiques énoncés dans le cadre théorique (section 5.2). Par la suite, les limites de la recherche et ses principales forces trouvent leur place à la section 5.3. Celle qui prend la suite aborde, comme il se doit, un certain nombre de retombées scientifiques et sociales découlant de cette thèse (section 5.4). Enfin, il importe de finaliser ce chapitre en y apportant des propositions quant aux perspectives de recherches futures, permettant ainsi la poursuite du travail amorcé par la présente thèse (section 5.5).

5.1 Retour sur la question et les objectifs de la thèse

La problématique de la recherche a fait ressortir que l'enseignement et l'apprentissage de connaissances liées à la notion de phrase auprès d'élèves de 1^{re} année restent peu explorés, et ce, même si ces notions sont à l'étude dès la 1^{re} année dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009). À ce jour, la recherche n'a pas encore fourni de connaissances sur ce qui est exactement enseigné ni de quelle façon la phrase et sa délimitation sont enseignées en 1^{re} année. Or, dès le début du parcours primaire, les textes des élèves présentent des maladroresses : une syntaxe calquée sur l'oral; l'usage souvent erroné de la majuscule et du point faisant apparaître des phénomènes de sousponctuation et de surcoordination (Arseneau, 2020; Béguelin, 2000, Fayol, 1981, Fayol, 2020; Roubaud, 2016); et, une conception de la phrase des élèves s'appuyant sur des critères sémantiques, graphiques et extralinguistiques qui ne sont pas tout à fait opérationnels pour juger adéquatement la construction et la délimitation de phrases en production écrite (Boutet, 1986; Lefrançois et al., 2014, 2016; Lemaitre, 1999). Dès lors, un enseignement spécifique de la notion de phrase auprès d'élèves de

1^{re} année s'avère important pour prévenir ainsi la transformation de ces maladresses en difficultés en syntaxe et en délimitation (Lefrançois et al., 2018).

Selon la recension des écrits, une seule étude (Lefrançois et al., 2014, 2016) a décrit un enseignement de la phrase s'adressant à des élèves de 1^{re} année, lequel s'appuyait sur une stratégie de production et d'analyse de phrases que les chercheuses Gagnon et Péret (2016) ont nommé le modèle de la phrase à deux pattes, un modèle qu'elles avaient élaboré pour intervenir auprès d'élèves en difficulté évoluant en classe d'adaptation scolaire. À cet effet, la présente étude se situe dans la continuité de la recherche de Lefrançois et al. (2014, 2016) et de celle de Gagnon et Péret (2016) pour répondre à la question suivante : quels sont les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire?

L'objectif général de cette recherche consiste alors à décrire les effets de la séquence didactique élaborée (section 2.7) sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité des élèves de l'échantillon de recherche. Pour parvenir à décrire ces effets, quatre instruments de collecte de données décrits au chapitre 3 ont été utilisés en prétest et en posttest : un test de jugement de grammaticalité (TJG1), un entretien sur ce test (TJG2), une production écrite et un entretien métalinguistique sur la production écrite (section 3.4). Ces instruments ont été spécifiquement choisis pour atteindre les six objectifs spécifiques suivants :

1. Mesurer et comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.
2. Décrire et comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental
3. Mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.

4. Mesurer et comparer la performance des élèves dans la délimitation adéquate de phrases dans une production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comparer cette performance avant et après la révision.
5. Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.
6. Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental.

Cette recherche permet d'apporter des réponses sur la construction de phrases et leur délimitation, sur la conception de la phrase et sur le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année. Elle permet effectivement d'identifier des effets de la séquence didactique expérimentée mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016), lequel apparaissait comme un outil prometteur pour enseigner la construction et la délimitation de phrases à des élèves de 1^{re} année. Cette recherche permet non seulement d'observer les retombées de la séquence d'enseignement prévue, mais elle brosse également un portrait des performances d'élèves de 1^{re} année en construction et en délimitation de phrases en production écrite, de leur conception de la phrase et de leur jugement de grammaticalité ainsi qu'un portrait des obstacles au développement de cette conception de la phrase et de cette performance en écriture.

5.2 Pistes d'interprétation des résultats

Dans cette section, les résultats sont discutés au regard de la problématique et de la littérature scientifique recensée dans le cadre théorique. Cette discussion se décline en fonction des six objectifs spécifiques de la recherche rappelés dans la section précédente.

5.2.1 Performance des élèves dans le jugement de grammaticalité (objectif 1)

Le premier objectif de cette thèse était de mesurer et de comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur

appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental, et ce, pour vérifier un effet possible de la séquence didactique sur cette performance. La tâche de jugement de grammaticalité, telle que définie en psycholinguistique et décrite au chapitre 2 (sous-section 2.3.4), vise à susciter et à observer des manifestations de comportements métalinguistiques, voire de contrôle et de réflexion sur la langue, notamment sur des objets de nature syntaxique (Bourdages et al., 2020; Gombert, 1990; Simard et al., 2017). Ces comportements métalinguistiques se définissent par l'observation chez la personne d'une activité consciente et délibérée sur une structure linguistique donnée, par la verbalisation de connaissances et de stratégies linguistiques servant à résoudre un problème linguistique. Devant un corpus de phrases soigneusement choisies en fonction des objectifs de la recherche (sous-section 3.4.1 et annexe C), les élèves devaient répondre à la question *Est-ce que ce que je te lis est une phrase ?* en encerclant, dans leur cahier, l'image correspondant à *oui* ou *non* pour chaque item du test.

Les résultats obtenus ne montrent aucune amélioration significative du score moyen total pour le GE et une absence de différence significative entre les deux groupes après l'expérimentation. Ces résultats convergent en partie avec ceux de Lefrançois et al. (2014) pour leur échantillon de 1^{re} année. Au posttest, leurs élèves avaient obtenu un score moyen total de 65,2% (9,78/15) tandis que celui des élèves du GE de la présente étude s'est élevé à 63,1% (6,31/10). Les résultats au test de jugement de grammaticalité de la présente étude concernant le score moyen total concordent avec les résultats de Lefrançois et al. (2014), car aucune différence significative n'a été observée entre les deux temps de mesure dans les deux études. L'absence d'un effet sur le score moyen total au test de jugement de grammaticalité pourrait d'abord être expliqué, d'une part, par la durée de l'expérimentation de la séquence didactique (neuf heures) qui n'a peut-être pas été suffisante pour consolider les apprentissages et ainsi observer un effet sur le score moyen total du GE. D'autre part, puisque les élèves avaient reçu un enseignement sur la phrase avant la réalisation de la séquence didactique, il est possible que les élèves aient vécu un conflit cognitif entre les connaissances apprises avant la séquence et celles apprises pendant cette dernière, ce qui aurait pu créer une instabilité de leur conception de la phrase menant à des résultats non significatifs concernant le score moyen total.

Cependant, puisque le taux de réussite de chacun des items du TJG1 a également été évalué dans la présente recherche, l'ajout de ces résultats a offert un angle d'analyse que l'étude de Lefrançois

et al. (2014) n'a pas fourni, ce qui permet d'obtenir une autre vision de la performance des élèves. De fait, les résultats de cette thèse mettent en lumière que le GE s'est amélioré de manière significative au score moyen de l'item 4 (*L'eau coule.*) et qu'une différence significative s'observe entre le GE et le GC au score moyen de l'item 2 (*J'aime jouer dehors.*) et de l'item 8 (*tu aimes le sport*). Du côté du GC, c'est une amélioration significative du score de l'item 9 (*Ses gants a perdu Maman.*) qui a été relevée. Bien que la séquence didactique n'ait pas eu un effet significatif sur le score moyen total des élèves du GE au test de jugement de grammaticalité, il apparaît toutefois qu'elle ait eu un effet significatif sur leur jugement de grammaticalité des suites de mots de certains items : deux items présentant chacun une phrase ayant un pronom de conjugaison en position de sujet et, pour l'item 8, une phrase syntaxiquement correcte, mais n'étant pas délimitée par une majuscule et un point.

La différence significative du score moyen de l'item 4 du GE au posttest et celle du score moyen aux items 2 et 8 entre le GE et le GC ne sont pas anodines, car les particularités syntaxiques et graphiques de ces suites de mots correspondent exactement aux connaissances qui ont été enseignées pendant la séquence didactique. Lors des activités de la séquence, les élèves étaient invités à observer que les pronoms de conjugaison *je*, *tu*, *il*, *ils* et *on* représentent toujours le sujet de la phrase (la patte 1), ce qui a probablement mené les élèves du GE à finalement considérer que l'item 2 et l'item 8 sont des phrases. De plus, puisque la distinction entre la construction et la délimitation d'une phrase était au cœur de la séquence didactique, il y a de fortes probabilités que cela a eu un effet sur le jugement de grammaticalité de l'item 8. Comme la conception d'une notion guide la réflexion des élèves sur les situations dans lesquelles cette notion est abordée, le jugement porté sur ces situations repose nécessairement sur cette conception (Giordan, 2002; Pellaud et al., 2005). D'un point de vue métalinguistique, étant donné que le jugement de grammaticalité s'attarde à la forme de la phrase, à sa structure, il est possible que les élèves du GE aient analysé consciemment ces caractéristiques afin de poser leurs jugements, ce qui désignerait une manifestation de réflexion métasyntaxique émergente (Boivin, 2014; Gombert, 1996; Pinto et El Euch, 2017). Même si cette transformation n'a pas eu d'impact sur le score moyen total, elle en a tout de même eu sur le score moyen de trois items. Les différences significatives observées dans le test de jugement de grammaticalité pourraient donc représenter un effet d'une transformation émergente de la conception de la phrase des élèves du GE. Dans la section suivante, la description

des arguments verbalisés par les élèves du GE pour justifier leurs jugements apportera un éclairage sur leurs jugements de grammaticalité et sur leur conception de la phrase.

5.2.2 Description des arguments justifiant le jugement de grammaticalité (objectif 2)

Le deuxième objectif de cette thèse visait à décrire et à comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Comme certains chercheurs (Bialystok, 2001; Loewen, 2009) ont affirmé qu'à lui seul, le test de jugement de grammaticalité s'avère insuffisant pour inférer des comportements métalinguistiques, d'autres (Bourdages et al., 2021; Gaux et Gombert, 1999; Simard et al., 2017) ont proposé de combiner cette tâche à une tâche d'explicitation invitant le sujet à justifier sa réponse, à expliciter le raisonnement derrière son jugement, bref, à exercer une attention sélective et une réflexion consciente, une remarque, sur la structure syntaxique présentée. Cela permettrait ainsi d'observer la présence d'habiletés métasyntaxiques et d'identifier les connaissances et les stratégies servant de fondations aux jugements. En ce sens, une tâche d'explicitation sous la forme d'un entretien sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2) (annexe C partie 2), inspiré de Lefrançois et al. (2014, 2016), a été choisie dans le but d'identifier les catégories d'arguments sur lesquelles les élèves ont pris appui pour faire leurs choix dans le test de jugement de grammaticalité (TJG1). Dès lors, les résultats obtenus au TJG1 ont pu être expliqués grâce à l'analyse des catégories d'arguments verbalisés par l'ensemble des élèves de l'échantillon pour justifier chacune de leurs réponses au TJG1.

Lors des analyses qualitatives des entretiens sur le test de jugement de grammaticalité, les catégories d'arguments ont été identifiées à la suite d'un codage mixte inspiré de certaines catégories utilisées par Lefrançois et al. (2014, 2016) et fondé sur des classifications émergentes s'appuyant sur des études relevées dans le cadre théorique de la présente recherche, notamment sur les habiletés épilinguistiques et, plus particulièrement, épisyntaxiques (Culioli, 1991; Gombert, 1990, 2006). Les arguments des élèves ont ainsi été classés dans les neuf catégories suivantes : syntaxique, épisyntaxique, graphique, sémantique, esthétique, pragmatique, validité inférentielle, aucun et autre.

Les résultats montrent d'abord que les 65 élèves de 1^{re} année de l'échantillon ont utilisé une grande variété d'arguments pour justifier leurs jugements, ce qui suggère une instabilité dans leur conception de la phrase. Puisque la séquence didactique visait l'apprentissage de la notion de phrase et sa délimitation, voire le développement d'une conception syntaxique de la phrase, l'analyse du contenu des arguments a servi à évaluer les effets de la séquence sur les catégories d'arguments verbalisés par les élèves. En ce sens, en ce qui concerne les arguments syntaxiques, la différence entre les deux groupes se trouve, d'une part, sur le nombre d'arguments syntaxiques plus élevé pour le GE au posttest (119 pour le GE contre 17 pour le GC) et, d'autre part, sur le fait que 70,5% des arguments syntaxiques du GE se sont appuyés sur le modèle de la phrase à deux pattes utilisé lors de la séquence didactique pour identifier les deux parties de la phrase que sont le sujet et le prédicat. L'ajout de ce type d'arguments syntaxiques au posttest montre ainsi une évolution dans la conception de la phrase des élèves du GE, d'autant plus que leur nombre d'arguments syntaxiques est passé de 43 au prétest à 119 au posttest.

Les résultats relatifs aux taux d'utilisation de chacune des catégories d'arguments verbalisées dans le TJG2 rejoignent également ceux de Lefrançois et al. (2014) qui avaient non seulement démontré que les élèves de 1^{re} année de leur échantillon avaient progressé, à savoir que le taux d'arguments syntaxiques était plus élevé à la fin de l'année comparativement à celui du début de l'année, et que les autres catégories d'arguments ont vu leur taux diminuer au posttest, mais également que le taux d'arguments syntaxiques supplantait celui des autres catégories au posttest. Cependant, il importe de noter que, dans la grille de Lefrançois et al. (2014), les arguments graphiques et ceux faisant référence au nombre de mots et à la longueur de la phrase faisaient partie de la catégorie des arguments syntaxiques, ce qui demande de nuancer leurs résultats quant à l'amélioration significative du taux d'arguments syntaxiques; la publication de leurs résultats ne permet pas de mesurer le poids des arguments graphiques, esthétiques et syntaxiques dans le taux total de la catégorie des arguments syntaxiques. Dans la thèse actuelle, les arguments graphiques et les arguments syntaxiques ont été classés dans deux catégories distinctes. De plus, les arguments portant sur le nombre de mots et la longueur de la phrase ont été classés dans la catégorie des arguments esthétiques. Par conséquent, non seulement les arguments syntaxiques du groupe expérimental de la présente recherche ont vu leur taux moyen augmenter de manière significative, mais celui des arguments graphiques et esthétiques a diminué de manière significative. Le taux

d'arguments syntaxiques au posttest a ainsi atteint celui des arguments graphiques ($M = 0,27$) qui représentaient la catégorie la plus sollicitée au prétest. L'amélioration du taux d'arguments syntaxiques du GE au posttest, lesquels étaient peu présents au prétest ($M = 0,09$), permet ainsi d'observer la manifestation d'une capacité émergente chez ces élèves à utiliser des connaissances syntaxiques dans leurs jugements de phrases en contexte isolé, ce qui n'a pas été observé chez les élèves du GC à la suite de l'expérimentation. Les arguments graphiques, sémantiques et liés à la validité référentielle, qui étaient majoritairement utilisés par le GE au prétest, ont laissé la place aux arguments syntaxiques au posttest.

La séquence didactique expérimentée mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes semble donc avoir eu une retombée positive sur le développement d'arguments syntaxiques chez les élèves du groupe expérimental, menant également à penser qu'elle a eu un impact sur leur conception de la phrase étant donné les variations observées entre les deux temps de mesures dans les catégories d'arguments verbalisés par les élèves de ce groupe. Du côté du groupe contrôle, il paraît envisageable que l'enseignement qui a été prodigué aux élèves les a peu initiés à la dimension syntaxique de la phrase, puisque leur taux d'utilisation des arguments syntaxiques au posttest ne s'est élevé qu'à 4% de l'ensemble de leurs arguments, contrairement aux arguments graphiques qui ont été les plus utilisés par le GC, soit dans une proportion de 45% de leurs arguments.

Le fait que les arguments épisyntaxiques aient augmenté de manière significative dans les deux groupes lors de l'entretien sur le test de jugement de grammaticalité (TJG2) pourrait signifier que ces élèves pouvaient se trouver dans ce que Gombert (1996) nomme la deuxième phase du développement des habiletés métalinguistiques, c'est-à-dire dans la phase d'acquisition de connaissances épisyntaxiques, lesquelles réfèrent à une réaction spontanée, intuitive et sans réflexion sur un aspect linguistique donné. La remarque est donc exemptée de toute justification linguistique. D'ailleurs, dans les deux groupes, les deux items du test de jugement de grammaticalité, dans lesquels l'ordre des mots dans la phrase n'était pas respecté (tant pour l'item 5 « *Roulent vite les voitures.* » que pour l'item 9 « *Ses gants a perdu Maman.* »), sont ceux qui ont été les plus corrigés, bien qu'il n'y ait toutefois pas eu un repérage et une justification de l'erreur. Cette observation correspond précisément aux propos de Gombert (1990) affirmant que « la capacité de juger de la grammaticalité précède celle d'explicitier ces jugements » (p.64). Or, même si ces jugements et ces corrections adéquates peuvent être considérés comme conscients, ils ne

constituent pas une manifestation de comportements métasyntactiques, car ils reposent, selon Bialystok (2001), sur un traitement linguistique demandant une capacité d'analyse et de contrôle plutôt faible.

Ces résultats sur les arguments épisyntaxiques vont également dans le même sens que les conclusions d'autres études (Bialystok, 1986; Cairns et al., 2006; Karmiloff-Smith et al., 1996) qui avancent que les élèves qui entrent en 1^{re} année émettraient généralement des comportements épisyntaxiques, c'est-à-dire corriger des phrases agrammaticales sans expliciter la raison de l'erreur. Selon Germain et Netten (2013), le fait d'émettre des comportements épisyntaxiques ne proviendrait pas d'un enseignement scolaire, d'un apprentissage explicite du concept de phrase, mais plutôt de cette grammaire interne et intuitive, laquelle se construit par la fréquence d'utilisation de structures langagières dans divers contextes de communication orale. Cela pourrait donc expliquer le fait que les deux groupes aient amélioré de manière significative leur taux d'arguments épisyntaxiques. Ces élèves auraient ainsi perçu l'anormalité des phrases des items 5 et 9 en comparaison avec des structures normalement entendues, ce qui les aurait amenés à corriger ou à reformuler ces phrases, mais sans être capables d'émettre une justification de nature grammaticale de l'erreur. Dès lors, en accord avec les recherches ci-haut mentionnées, il serait logique d'avancer que des élèves de l'échantillon se trouvaient probablement encore, au mois de mars de leur 1^{re} année, dans cette phase d'habiletés épisyntaxiques et que, de fait, l'augmentation du taux d'arguments épisyntaxiques observée au posttest n'a pas été un effet de la séquence didactique expérimentée auprès du GE ni un effet de l'enseignement que les élèves du GC ont reçu. Ces arguments sont plutôt l'effet que la non-concordance entre la forme lue et celle stockée dans la mémoire de ces élèves a produit (Germain et Netten, 2013), ce qui a mené à un jugement d'acceptabilité et non un jugement de grammaticalité (Gombert, 1990).

Pour dépasser cette phase de comportements épisyntaxiques, il est nécessaire qu'un enseignement de connaissances grammaticales déclaratives, procédurales et conditionnelles (sous-section 2.5.1) ancré dans l'oral (sous-section 2.5.3) et articulant la grammaire et l'écriture soit amorcé pour ainsi amener les élèves à développer leur capacité à verbaliser des arguments syntaxiques pour justifier leurs jugements (Gombert, 1990). Selon Daghé et Almgren (2018), le fait d'ancrer l'enseignement dans l'oral, de faire des aller-retour entre l'oral et l'écrit lors d'activités de dictée à l'adulte, place les élèves dans une situation d'apprentissage qui leur permet non seulement de découvrir les

fonctions et les normes de l'écrit, mais qui stimule surtout la réflexion métalinguistique, puisque la dictée à l'adulte leur offre l'occasion d'exercer une analyse et un contrôle nécessaire à la production d'un texte.

Les résultats obtenus sur le taux d'utilisation des catégories d'arguments pour juger de la grammaticalité de phrases semblent donc concorder avec les théories et les résultats de recherches citées. Comme les élèves du GC ont très peu utilisé d'arguments syntaxiques au posttest ($M = 0,04$) comparativement aux élèves du GE ($M = 0,27$), à l'instar de Lefrançois et al. (2016) dans leur étude de cas, cela pourrait signifier que la séquence didactique ait pu offrir aux élèves du GE une première prise sur le concept de phrase à l'aide du modèle de la phrase à deux pattes. Les résultats au posttest pour ces élèves du GE ont ainsi permis d'observer des comportements métasyntaxiques, un début d'apprentissage de l'un des critères syntaxiques de la phrase, soit sa composition bipartite assurée par le sujet et le prédicat. Cela pourrait représenter, selon Gombert (1990), l'entrée de ces élèves dans la troisième phase du développement d'habiletés métalinguistiques, c'est-à-dire celle de la maîtrise métalinguistique, celle de la sollicitation intentionnelle et de la verbalisation de connaissances syntaxiques dans des tâches linguistiques nouvelles demandant de manipuler cette dimension syntaxique de la langue de façon contrôlée.

En somme, bien que la séquence didactique ne semble pas avoir eu un effet significatif sur le score moyen total au TJG1, une amélioration significative du taux d'utilisation des arguments syntaxiques a été observée au TJG2 pour le GE comparativement au GC pour lequel les arguments syntaxiques se sont avérés quasi inexistantes et dont les arguments graphiques ont été les plus privilégiés aux deux temps de mesure. La description des arguments verbalisés par les élèves pour juger de la grammaticalité des suites de mots présentées dans le test de jugement de grammaticalité permet d'inférer qu'une transformation partielle de la conception de la phrase des élèves du GE a bel et bien été observée. Toutefois, les résultats obtenus sur les taux d'utilisation des différentes catégories d'arguments mènent à émettre l'hypothèse que l'instabilité de la conception de la phrase des élèves du GE ait pu jouer un rôle sur leur score moyen total au test de jugement de grammaticalité.

5.2.3 Performance en construction et en délimitation de phrases (objectifs 3 et 4)

Les troisième et quatrième objectifs de la thèse visaient à mesurer et à comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases (objectif 3) et dans la délimitation adéquate de phrases (objectif 4) dans une production écrite avant et après la révision, et ce, avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental, et ce, afin d'évaluer l'effet de la séquence didactique sur cette performance. L'atteinte de ces objectifs a été rendue possible grâce au codage, inspiré de la grille de codage de Nadeau et al. (2020), des productions écrites (Annexe H).

Les résultats obtenus ont d'abord révélé que le taux de phrases syntaxiques correctes du GE n'a pas augmenté de manière significative et aucune différence significative n'a été observée entre le GE et le GC concernant le taux de phrases syntaxiques adéquates dans les deux phases de la production écrite au posttest. À première vue, ces résultats vont à l'encontre des résultats de Lefrançois et al. (2014, 2016), de Soulé et al. (2016) et de Jasmine et Weiner (2007) qui ont observé des améliorations significatives en écriture chez les élèves de leur échantillon respectif. Cependant, comme il a été décrit dans la sous-section 3.4.2 du chapitre 3, les mesures utilisées par ces équipes de recherche ne permettaient pas d'isoler les critères de syntaxe (ni de délimitation de phrases) pour brosser un portrait des performances des élèves en construction de phrases. En ce sens, il s'avère délicat, et même hasardeux, de comparer les résultats de la présente thèse avec ceux de ces études. Par conséquent, à la lumière des résultats sur la construction de phrases, des nuances s'imposent dans l'interprétation.

Le coût cognitif élevé associé au geste graphomoteur et à l'orthographe en contexte de production écrite à cet âge entraîne nécessairement des répercussions, entre autres, sur la syntaxe (Fayol, 2020). Selon Piolat (1988), lors du processus de révision, puisque la mémoire de travail se trouve surchargée par les capacités motrices et orthographiques non automatisées, les élèves du 1^{er} cycle du primaire réalisent davantage des corrections de surface sur, notamment, l'orthographe et le choix des mots. Cette surcharge cognitive générée s'explique, d'une part, par la situation de production écrite en soi et, d'autre part, par le fait que la séquence didactique, visant l'acquisition de nouvelles connaissances venant déconstruire les leurs, s'est déroulée sur 12 séances de 45 minutes, représentant un total de neuf heures d'enseignement. Au regard des modèles

développementaux de Berninger et Swanson (1994) et de Bereiter et Scardamalia (1987) (section 2.1) portant sur les processus rédactionnels des enfants ainsi que sur le coût cognitif engendré par tout travail métasyntaxique (section 2.3), il va de soi que la durée de l'expérimentation n'a pas été suffisante pour observer une automatisation et un transfert des nouvelles connaissances en construction de phrases en production écrite. Dès lors, cette surcharge cognitive et la durée limitée de la séquence didactique, comme expliqué ci-dessus, ont possiblement influencé les résultats du GE quant au taux de phrases syntaxiquement adéquates.

En ce qui concerne la performance des élèves dans la délimitation de leurs phrases, une amélioration significative du taux de délimitations correctes en production écrite ($p = ,014$) a été observée chez le GE entre la phase de mise en texte prétest ($M = 0,43$) et la phase de révision posttest ($M = 0,69$). De plus, le taux de délimitations correctes du GE ($M = 0,61$) dans la phase de mise en texte de la production écrite au posttest s'est différencié significativement ($p = ,031$) de celui du GC ($M = 0,44$). Selon plusieurs chercheuses et chercheurs, les textes des élèves âgés de 6 à 9 ans sont marqués par une sousponctuation et une surcoordination s'opérant par : 1) une utilisation exclusive de la majuscule en début de texte et du point en fin de texte; 2) une absence de borne en début de texte ou en fin de texte; 3) une absence complète de délimitation; et, 4) la présence des connecteurs « et », « et après », « après » en lieu et place du point (Arseneau, 2020; Chanquoy et Fayol, 1995; Lemaitre, 1999; Paloacci et Rossi Gensane 2014; Roubaud, 2016). Au regard de la performance des élèves du GE en délimitation de phrases après l'intervention, les textes de ce groupe ont finalement montré une évolution dans ce portrait en présentant une diminution des connecteurs et l'ajout de points adéquats.

En somme, pour tous les facteurs énoncés précédemment sur la performance des élèves en construction de phrases, et puisque les deux groupes ne différaient pas de manière significative au posttest, il n'est aucunement possible d'affirmer que l'enseignement grammatical reçu par les élèves du GC a eu un impact plus important sur la construction de phrases en situation d'écriture que celui de la séquence didactique expérimentée auprès des élèves du GE. Puisque l'inverse n'est pas vrai non plus, en l'absence d'un effet de la séquence sur la construction de phrases du GE, il est seulement possible d'affirmer que l'intervention n'a toutefois pas nui aux apprentissages. Du côté de la délimitation de phrases, l'intervention a toutefois eu un impact positif et significatif pour le GE au posttest, ce qui a fait évoluer les caractéristiques de démarcation phrastique de ses textes.

Dans la sous-section suivante, l'interprétation de la description des arguments verbalisés par les élèves pour juger la construction et la délimitation de leurs phrases offre un angle supplémentaire de réflexion pour comprendre la performance des élèves.

5.2.4 Description des arguments justifiant la construction et la délimitation de phrases (objectifs 5 et 6)

Les objectifs 5 et 6 cherchaient à décrire et à comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases (objectif 5) et la délimitation adéquate de phrases (objectif 6) dans leur production écrite avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Or, cette description des arguments verbalisés par ces élèves a fait ressortir le même constat relevé par la description des arguments verbalisés pour justifier les jugements dans le test de jugement de grammaticalité (sous-section 5.2.2) : que ce soit au prétest ou au posttest, les élèves des deux groupes ont recouru à un large éventail d'arguments pour juger la construction et la délimitation de leurs phrases, ce qui montre l'instabilité des connaissances et des stratégies à la base de leur conception de la phrase. La description de ces arguments est discutée dans les deux sous-sous-sections suivantes, l'une pour les arguments justifiant la construction de phrases, l'autre pour les arguments justifiant leur délimitation.

5.2.4.1 Arguments verbalisés sur la construction de phrases (objectif 5)

Lors de l'entretien métalinguistique sur la production écrite, les élèves ont verbalisé plusieurs arguments pour justifier la construction de leurs phrases. Ces arguments ont été classés dans sept catégories : syntaxique, graphique, sémantique, esthétique, validité inférentielle, aucun et autre. Or, à la lumière des propos tenus et des termes employés par les élèves dans leurs arguments au prétest, il est possible d'inférer que certaines connaissances mobilisées découlaient d'un enseignement scolaire reçu avant l'expérimentation, tandis que d'autres connaissances s'apparentaient plutôt à une réponse intuitive liée à des apprentissages implicites.

Dans sa classification des arguments d'élèves, Boutet (1986) avait d'ailleurs identifié quatre types d'arguments, dont le premier correspondait aux verbalisations montrant « une indifférenciation entre la phrase et le référent, les enfants répondent sur les propriétés des objets ou les événements

auxquels la suite réfère et non sur la suite elle-même » (p. 45). Les arguments liés à la validité référentielle semblent entrer dans ce type d'arguments, lesquels ne s'appuient pas sur une analyse du support linguistique qu'est la phrase, mais plutôt sur les connaissances que l'élève a sur le monde. Les arguments appartenant à cette catégorie n'étaient donc pas le résultat d'un apprentissage scolaire.

Certaines verbalisations d'arguments sémantiques entreraient également dans ce type d'arguments énoncé par Boutet (1986). Lorsque la verbalisation de l'élève concerne une complétude ou une incomplétude sémantique telle que « ça n'a pas de sens », « ça ne se dit pas », « ça se dit », « ç'a du sens », « ça n'a pas de sens » ou « c'est bizarre », il est possible d'inférer que ce sont les informations véhiculées par la phrase qui sont traitées par l'élève et non pas la structure syntaxique elle-même (Lefrançois et al., 2014). De fait, comme l'affirmait Gombert (1990), la justification de nature sémantique attesterait que l'enfant confond linguistique, soit l'objet qu'est la phrase, et l'extralinguistique, soit le sens de la phrase par rapport à la réalité de l'enfant. Ces verbalisations portant sur le sens des phrases pourraient donc s'avérer des manifestations intuitives et implicites de classification des référents, ou des signifiés, renvoyés par la phrase.

Les verbalisations traitant de la majuscule et du point représentent sans contredit l'effet de l'enseignement de la règle générale (Figure 1.4, sous-section 1.3.2) stipulant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, règle devant être enseignée en 1^{re} année selon la *Progression des apprentissages* ([PDA], MELS, 2011). Tous les arguments se trouvant dans la catégorie « autre » s'avèrent également le fruit d'un enseignement, puisqu'ils réfèrent au repérage d'un mot, à la présence ou l'absence d'un son ou d'une lettre dans la phrase. Ces arguments sont ainsi le produit d'un enseignement portant sur la correspondance graphème-phonème, l'apprentissage des lettres et la définition d'un mot, des savoirs de 1^{re} année du primaire qui apparaissent également dans la *Progression des apprentissages*.

Les arguments de la catégorie sémantique montrent également un apprentissage provenant d'un enseignement clairement identifié dans ces arguments et ayant été présenté dans la problématique (section 1.4), soit celui basé sur *La Grammaire de la phrase en 3D* de Dugas (2009). Des traces de cet enseignement ont été relevées dans les verbalisations des élèves qui ont utilisé les questions *Qui? Que fait?* et *Quoi?* pour vérifier la complétude sémantique de la phrase présentée et ainsi lier

la présence ou l'absence d'une information à son référent, que ce soit pour une personne, une action ou un objet représenté dans la phrase. Dans *La grammaire de la phrase en 3D* (Dugas, 2009), l'auteure préconise d'ailleurs l'utilisation d'images pour représenter les éléments de la phrase, soit des yeux placés sur une assiette bleue pour représenter la ou les personnes, voire un être animé, devant être identifiées par la question *Qui?* et des mains bleues au centre d'une assiette rouge pour trouver l'action à l'aide de la question *Que fait?* L'approche proposée par l'auteure pour enseigner la grammaire recourt ainsi à un ensemble d'analogies qui campent les apprentissages sur la phrase dans la dimension sémantique de la langue, c'est-à-dire dans la recherche d'une personne, d'une action réalisée par cette dernière et d'un objet lié à l'action. L'enseignement ainsi prodigué ne se centre pas sur la dimension syntaxique de la langue, car il ne mène pas à l'identification des deux parties de la phrase syntaxique responsables de la relation prédicative.

Du côté des arguments syntaxiques, seul le GE a verbalisé des arguments syntaxiques au posttest, et ce, dans une proportion de 47% de l'ensemble de leurs arguments. Le taux des arguments syntaxiques de ce groupe pour juger la construction de ses propres phrases s'est également amélioré de manière significative entre le T1 ($M = 0,02$) et le T2 ($M = 0,38$) et s'est différencié de manière significative du taux d'arguments syntaxiques du GC ($M = 0,03$) après l'intervention. Une diminution significative a également été relevée entre les deux temps de mesure pour le GE concernant le taux d'arguments des catégories « autre » (T1 : $M = 0,23$ et T2 : $M = 0,08$) et « aucun » (T1 : $M = 0,21$ et T2 : $M = 0,06$). De plus, 94% des arguments syntaxiques verbalisés par le GE pour justifier la construction de ses phrases s'appuyaient sur le modèle de la phrase à deux pattes. Ces résultats montrent donc que les arguments syntaxiques du GE représentent un effet de la séquence didactique qui a utilisé ce modèle dans l'enseignement de la notion de phrase et de sa délimitation.

En somme, il appert que les arguments liés à la validité référentielle et certains qui sont de nature sémantique tiraient leur origine d'apprentissages implicites et intuitifs réalisés avant même l'entrée à l'école. Les élèves qui ont appuyé leurs jugements sur des arguments graphiques, syntaxiques et sur certains arguments sémantiques (principalement ceux provenant de *La grammaire de la phrase en 3D* de Dugas (2009) ont ainsi mobilisé des savoirs qui leur avaient été enseignés. Comme les arguments graphiques ont été ceux ayant été les plus utilisés par les deux groupes et que les arguments sémantiques ont également été largement mobilisés par les deux groupes au prétest et

par les élèves du GC au posttest, ces résultats mènent à penser que l’enseignement sur la phrase prodigué aux élèves s’est probablement concentré davantage sur les critères graphique (la présence de la majuscule et du point) et sémantique (la présence d’un sens) de la phrase plutôt que sur ses critères syntaxiques (la présence des deux parties obligatoires de la phrase et l’ordre de tous les mots). Même si les résultats obtenus pour le GE montrent que ses connaissances graphiques et sémantiques sur la phrase apprises avant l’expérimentation de la séquence didactique sont grandement ressorties dans les arguments des élèves, il n’en demeure pas moins que les connaissances syntaxiques apprises durant la séquence ont été verbalisées par les élèves de ce groupe, menant à des résultats significatifs. Par conséquent, pour les élèves du GE, cette capacité à recourir à des connaissances syntaxiques pour juger la construction de leurs phrases, a donc non seulement été observée lors de l’entretien sur le test de jugement de grammaticalité, soit en situation décontextualisée, mais également en contexte de production écrite, ce qui présente bien un effet de la séquence didactique.

5.2.4.2 Arguments verbalisés sur la délimitation de la phrase (objectif 6)

Les résultats découlant de l’analyse des verbalisations des élèves pour justifier leurs délimitations lors de l’entretien métalinguistique sur la production écrite ont également fait apparaître que les élèves ont recouru à une vaste panoplie d’arguments. Comme aucune grille d’analyse de contenu n’existait dans la littérature scientifique avant l’expérimentation concernant le classement des arguments portant sur la délimitation, une grille a été conçue en fonction des catégories qui ont émergé des analyses qualitatives des verbatims d’entretiens et en fonction des principes théoriques sur la délimitation retenue dans le cadre théorique (section 2.2). Ces arguments ont donc été classés en sept catégories : syntaxique, graphique, sémantique, prosodique, validité référentielle, aucun et autre (Tableau 4.55, section 4.6).

De ces résultats, il en est d’abord ressorti que les arguments graphiques, soit ceux qui réfèrent à la règle générale stipulant qu’une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, et que la majuscule doit suivre un point, se sont avérés les arguments les plus utilisés par les élèves du GC et du GE de l’échantillon qualitatif 2 ($n = 32$) pour justifier l’emploi de la majuscule et du point dans leur texte (sous-section 4.6.2). À la question d’entretien *Comment as-tu fait pour savoir qu’il fallait mettre une majuscule là et un point ici?* les réponses des élèves révélant un rappel en

partie ou en totalité de cette règle générale témoignaient de ce que Tardif (1992) qualifiait de connaissance déclarative encodée en mémoire plutôt que d'une connaissance procédurale mise en œuvre dans le contexte même de la tâche d'écriture. Comme l'affirmait Jarno-El Hilali (2014), « il ne suffit pas de pouvoir « réciter » une règle pour être capable de l'employer correctement, avec la bonne démarche et dans le contexte approprié » (p. 102). La formulation de cette règle par plusieurs élèves mène ainsi à penser que la justification de la position de leur majuscule et de leur point ne s'est probablement pas appuyée sur la recherche d'une interrelation entre la structure de leurs phrases et leur délimitation. La performance des élèves dans la délimitation des phrases de leur texte, telle que décrite dans la sous-section 5.2.3, en est le reflet puisque que la plupart des textes ne contenaient qu'une majuscule en début de texte et qu'un point à la fin du texte. Dans certains cas, comme le texte se présentait sous la forme d'une phrase par ligne, la majuscule se trouvait en début de ligne et le point terminait la ligne, que cela coïncide ou non avec la fin de la phrase syntaxique. Ce constat rejoint celui de Bessonnat (1991) dont l'étude avait montré « une impuissance chez les élèves à tenir un discours métalinguistique sur la ponctuation » (p. 21) et à corriger la ponctuation à défaut d'analyser les phrases et d'expliquer l'erreur. Comme l'apprentissage de la règle générale de la délimitation de la phrase avait été fait avant la réalisation de la séquence didactique expérimentée, cet argument graphique ainsi que ses déclinaisons entrant dans cette catégorie (par ex. : « il faut une majuscule après le point », « il faut un point à la fin du texte ») n'ont donc pas été un effet de l'expérimentation, mais plutôt un effet de l'enseignement que les élèves avaient déjà reçu précédemment sur cette règle qui figure dans la *Progression des apprentissages* ([PDA], MELS, 2011, p. 43).

Outre ces résultats sur les arguments graphiques, ceux concernant le recours à des arguments syntaxiques (sous-section 4.6.1), autrement dit, ceux qui justifiaient l'emploi de la majuscule et du point en fonction d'un repérage du sujet et du prédicat de la phrase, n'ont uniquement été évoqués que par les élèves du GE au posttest. Leur taux d'arguments syntaxiques s'est, en effet, amélioré significativement entre les deux temps de mesure (T1 : M = 0,00 et T2 : M = 0,14) et s'est différencié significativement de celui du GC au T2 (M = 0,00). Qui plus est, ces arguments syntaxiques ont tous été énoncés en référence au modèle de la phrase à deux pattes utilisé lors de la séquence didactique expérimentée. Ces arguments syntaxiques du GE verbalisés en contexte d'écriture, arguments inexistantes au prétest, pourraient désigner l'émergence d'une nouvelle

conception de la délimitation, voire une prise de conscience de l'existence d'un lien entre la phrase syntaxique et la phrase graphique. Chez le groupe contrôle, les arguments syntaxiques pour juger la délimitation se sont avérés inexistants au posttest, tandis que les arguments graphiques ont occupé 61% des arguments verbalisés. En ce sens, la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes semble avoir également offert aux élèves du GE une procédure d'analyse plus opérationnelle de la délimitation en contexte d'écriture, ce qui leur a permis de faire leurs premiers pas vers la construction d'une représentation plus adéquate de la phrase et de sa délimitation, et d'ainsi émettre un discours métalinguistique sur la délimitation. Ces résultats sur les arguments syntaxiques du GE au posttest ne concordent donc pas avec le constat de Bessonnat (1991), car les élèves du GE de la présente thèse ont montré leur capacité émergente à tenir un discours métasyntaxique sur leurs délimitations, et ce, en verbalisant des arguments tissant un lien entre la construction de la phrase et sa délimitation.

À la lumière de ces résultats sur les arguments verbalisés par les élèves pour justifier la construction et la délimitation de leur phrase, il est possible que les élèves du GE aient vécu une phase de déstabilisation des connaissances menant à des reculs et à des avancées dans leur performance en construction et en délimitation de phrases en production écrite. Selon Pellaud et al. (2005), « il est donc nécessaire de penser la transformation du savoir comme un processus simultané de « déconstruction-reconstruction » des conceptions, où l'ancien savoir serait transformé et ne céderait véritablement la place au nouveau que lorsqu'il apparaîtrait périmé » (p. 22). Le fait que les arguments graphiques et sémantiques étaient les plus privilégiés au prétest suggère que la séquence didactique, mise de l'avant et mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes, a pu causer un conflit cognitif chez les élèves du GE en les amenant à déconstruire leurs connaissances épilinguistiques ou leurs connaissances grammaticales acquises antérieurement pour ainsi laisser la place à l'apprentissage de nouvelles connaissances. Cette instabilité conceptuelle a certainement eu un impact sur la production de phrases du groupe expérimental.

En somme, les résultats pour le GE mettent en lumière que l'expérimentation de la séquence didactique, principalement la réalisation d'activités mettant en avant-plan les justifications orales dans l'analyse des phrases produites en dictée à l'adulte ou en dyades, a également eu un impact positif sur l'apprentissage de connaissances syntaxiques, soit celui de la composition bipartite obligatoire de la phrase et des liens existant entre la construction de la phrase et sa délimitation. Le

fait d'avoir articulé l'apprentissage de la notion de phrase avec l'écriture (sous-section 2.5.2), d'avoir privilégié un enseignement ancré dans l'oral (sous-section 2.5.3) et d'avoir utilisé la littérature jeunesse (sous-section 2.5.4) durant l'intervention a possiblement offert aux élèves du GE des occasions de développer des connaissances procédurales et conditionnelles (sous-section 2.5.1) les menant à juger la construction et la délimitation de leurs phrases à partir de connaissances syntaxiques acquises lors de la séquence didactique.

5.3 Limites et principales forces de la recherche

La présente thèse, comme toute recherche, comporte certainement quelques limites. Le nombre relativement faible d'élèves ayant participé à la recherche ($n = 65$) et provenant majoritairement d'écoles (3 sur 4) ayant un indice de milieu socioéconomique (IMSÉ) de 9 sur une échelle de 10 (MEQ, 2024) constitue une première limite à l'interprétation des résultats, à leur puissance statistique et à leur généralisation. En effet, si le nombre de classes avait été plus élevé et que l'IMSÉ des écoles avait été plus hétérogène, les résultats relatifs aux tests de normalité et à l'ensemble des analyses quantitatives auraient pu s'avérer statistiquement plus significatifs. Toutefois, comme la séquence didactique était assurée par la doctorante, il était impossible d'ajouter des classes à l'échantillon. En ce sens, des études futures auxquelles participeraient davantage d'élèves pourraient rendre les résultats plus robustes.

Une seconde limite réfère à l'expérimentation de la recherche en milieu scolaire, ce qui implique souvent des adaptations dues à des contraintes du milieu, notamment le choix des plages horaires, la disponibilité des locaux, l'absence imprévue des personnes enseignantes, etc. Les conditions expérimentales de la présente recherche n'ont pas fait exception et il est possible que certaines contraintes aient pu engendrer un impact sur les résultats de la recherche pour le groupe expérimental. En effet, dans l'une des classes expérimentales, une stagiaire de 4^e année en enseignement était responsable de la prise en charge complète de la classe, situation ayant été annoncée à la doctorante le jour même du début de l'expérimentation. De surcroît, lors de la dernière séance de la séquence didactique, c'est un suppléant qui était responsable de cette classe. Ces deux situations ont malheureusement engendré des difficultés sur le plan de la gestion des comportements et, possiblement, sur l'adaptation nécessaire, dans un très court laps de temps, pour les élèves face à de nouvelles personnes. Enfin, en raison du manque de locaux dans cette école, la

passation des deux entretiens a été réalisée dans le corridor, ce qui n'était certes pas un contexte idéal, étant donné les distractions causées par les déplacements des autres élèves et de membres du personnel de l'école ainsi que par des gestions de crises d'élèves provenant d'une classe située dans le même corridor. Dans le but de contrôler l'intervention, la méthodologie de la recherche avait prévu que la réalisation de la séquence didactique serait assurée par la doctorante. Toutefois, toutes les contraintes évoquées et vécues dans cette classe ont probablement eu une incidence sur ce contrôle didactique et sur les apprentissages, car cette situation a engendré une adaptation constante aux circonstances du moment.

En lien avec les contraintes avec lesquelles la recherche doit composer en milieu scolaire, une troisième limite relève de l'enseignement grammatical que les élèves de l'échantillon avaient reçu avant le début de l'expérimentation, soit un enseignement ayant mis l'accent sur les critères graphiques et sémantiques de la phrase. À cet effet, puisque ces critères ont été largement verbalisés par les élèves tant au prétest qu'au posttest, il est probable que les élèves du groupe expérimental aient été déstabilisés par les connaissances enseignées lors de la séquence didactique, lesquelles différaient de celles apprises avant l'expérimentation. Cette phase d'instabilité cognitive a donc pu freiner la construction de connaissances syntaxiques chez ces élèves et amoindrir les effets de la séquence.

Une quatrième limite réside dans l'influence des orientations didactiques énoncées dans le cadre théorique (section 2.5) ainsi qu'à celle du modèle de la phrase à deux pattes utilisé sur les résultats obtenus. Les quatre orientations ont été intégrées dans la séquence didactique expérimentée puisque, selon la recherche en didactique de la grammaire telle que décrite au chapitre 2, ils étaient susceptibles de favoriser l'apprentissage grammatical et le transfert des connaissances en écriture. De son côté, le modèle de la phrase à deux pattes avait été choisi en raison de son potentiel comme outil d'apprentissage de la notion de phrase auprès d'élèves de 1^{re} année tel que décrit dans la problématique et dans le cadre théorique. Étant donné que la variable indépendante de la recherche représentait la séquence didactique dans sa globalité, il est certes difficile d'attribuer spécifiquement chacun des effets observés à l'une ou l'autre des orientations didactiques ou à l'usage exclusif du modèle de la phrase à deux pattes.

Une dernière limite concerne la production écrite comme instrument de collecte de données. Pour la production écrite, puisque la consigne d'écriture ne précisait pas d'écrire le texte de façon continue, cela a occasionné l'écriture sous la forme d'une phrase par ligne chez plusieurs élèves. Ainsi, ce manque de précision sur la disposition du texte à respecter a certainement entraîné un impact sur les résultats (section 4.4). De plus, étant donné que cette recherche a été réalisée auprès d'élèves de 1^{re} année qui entamaient leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture (incluant le geste moteur), la production écrite s'est avérée une épreuve particulièrement difficile pour certains élèves qui, au mois de mars de leur 1^{re} année, étaient encore des non-lecteurs et des non-scripteurs. En ce sens, bien que la pertinence de cet instrument de collecte de données auprès d'élèves de ce niveau scolaire ait été démontrée par les recherches décrites dans la sous-section 3.4.2, il appert que, pour des élèves présentant des difficultés et des retards d'apprentissage de l'écriture, la production d'un texte dans la forme utilisée dans cette thèse n'a pas permis d'évaluer adéquatement la performance en syntaxe et en ponctuation de ces élèves éprouvant des difficultés sur le plan du code alphabétique. Pour pallier ce problème dans de futures études portant sur la syntaxe et la ponctuation auprès d'élèves de six et sept ans présentant des retards d'apprentissage, la mise en texte pourrait être effectuée en dictée à l'adulte (sous-section 2.5.3).

Malgré ces limites, les résultats de cette thèse pourront contribuer à l'avancement de la recherche en didactique de la grammaire auprès d'élèves de 1^{re} année, un champ de recherche peu exploré.

La principale force et l'innovation de cette thèse sont d'avoir expérimenté, auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire au Québec, une séquence didactique afin de décrire ses effets sur leur construction et leur délimitation de phrase, sur leur jugement de grammaticalité et sur leur conception de la phrase. En soi, il s'agit de la première recherche de ce type au Québec. La singularité de cette étude repose également sur le recours au modèle de la phrase à deux pattes de Gagnon et Péret (2016), un outil recommandé par Lefrançois et al. (2016) pour son potentiel didactique pour enseigner adéquatement la syntaxe auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire et pour poser les assises des concepts de sujet et de prédicat étant à l'étude à partir de la 3^e année (PDA, MELS, 2009). Le Tableau 5.1 résume les effets observés chez le groupe expérimental à la suite de l'expérimentation de cette séquence didactique.

Tableau 5.1 Effets de la séquence didactique observés chez le groupe expérimental au posttest

Objectif 1 : performance sur le jugement de grammaticalité (TJG1) ▪ Amélioration significative du score moyen à l'item 4 ($p = ,004$) ▪ Différence significative avec le GC du score moyen à l'item 2 ($p = ,026$) ▪ Différence significative avec le GC du score moyen à l'item 8 ($p = ,019$)
Objectif 2 : description et comparaison des catégories d'arguments privilégiés pour justifier les jugements de grammaticalité (TJG2) ▪ Amélioration significative du taux d'arguments syntaxiques ($p < ,001$) et du taux d'arguments épisyntaxiques ($p = ,033$) ▪ 59,5% d'utilisation adéquate et semi-adéquate du modèle de la phrase à deux pattes dans les arguments syntaxiques ▪ Diminution significative du taux d'arguments graphiques ($p = ,012$) et esthétiques ($p = ,02$) ▪ Différence significative avec le GC du taux d'arguments syntaxiques ($p < 0,001$) et du taux d'arguments sémantique ($p < 0,001$)
Objectif 4 : performance sur la délimitation adéquate de phrases (production écrite) ▪ Amélioration significative du taux de délimitations correctes entre la mise en texte prétest et la révision posttest ($p = ,014$) ▪ Différence significative avec le GC du taux de délimitations correctes lors de la mise en texte posttest ($p = ,031$)
Objectif 5 : description et comparaison des catégories d'arguments privilégiés pour justifier la construction de phrases (production écrite) ▪ Amélioration significative du taux d'arguments syntaxiques ($p = ,011$) ▪ Diminution significative du taux d'absence d'arguments ($p = ,019$) et du taux d'arguments « autre » ($p = ,042$) ▪ 66% d'utilisation adéquate et semi-adéquate du modèle de la phrase à deux pattes dans les arguments syntaxiques ▪ Différence significative avec le GC du taux d'arguments syntaxiques ($p = ,026$)
Objectif 6 : description et comparaison des catégories d'arguments privilégiés pour justifier la délimitation de phrases (production écrite) ▪ Amélioration significative du taux d'arguments syntaxiques ($p = ,027$) ▪ 86% d'utilisation adéquate du modèle de la phrase à deux pattes dans les arguments syntaxiques ▪ Différence significative avec le GC sur le taux d'arguments syntaxiques ($p = ,047$)

Au regard des résultats obtenus, il convient d'affirmer que l'expérimentation de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes a entraîné plusieurs effets significatifs et que des améliorations ont été observées, et ce, dans toutes les tâches effectuées par les élèves du groupe expérimental. Or, ces transformations, notamment de la conception de la phrase ainsi que de la performance en délimitation en contexte de production écrite, paraissent par ailleurs exceptionnelles étant donné le temps imparti à la réalisation de la séquence didactique, soit neuf heures d'enseignement étalées sur quatre semaines. Dans une future recherche sur le sujet, il

serait plus qu'intéressant d'évaluer les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes s'étendant sur plusieurs semaines.

Cette thèse a également permis de brosser un premier portrait des connaissances grammaticales, des textes et des habiletés métalinguistiques d'élèves de 1^{re} année du primaire au Québec. Du côté des connaissances grammaticales liées à la notion de phrase, cette thèse a mis en relief qu'avant l'expérimentation, les élèves de 1^{re} année de l'échantillon avaient des connaissances sur la notion de phrase qui se réduisaient essentiellement à des aspects sémantiques, graphiques et extralinguistiques (non liés à l'objet linguistique) ainsi qu'à des connaissances épilinguistiques (implicites et intuitives). Les arguments syntaxiques référant à la présence et à l'ordre de tous les mots faisant pourtant partie de la *Progression des apprentissages* (PDA, MELS, 2009) dès la 1^{re} année se sont avérés très marginaux, voire quasi absents des verbalisations des élèves.

Concernant les connaissances grammaticales liées à la délimitation de la phrase, l'énonciation de la règle générale et de ses dérivés, stipulant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, domine dans les arguments des élèves au prétest. La conscience d'une interrelation existant entre la syntaxe et la délimitation ne s'est aucunement reflétée dans les verbalisations des élèves au prétest. Ce portrait de la conception de la phrase des élèves confirme les résultats et les conclusions de Lefrançois et al. (2014, 2016), mais ce portrait de leur conception de la délimitation de la phrase s'avère, lui, inédit et porteur de retombées scientifiques et éducatives. Les effets de la séquence didactique encouragent ainsi le recours au modèle de la phrase à deux pattes par les élèves comme outil didactique pour initier les élèves à la relation prédicative. Ce modèle a sans doute permis aux élèves de clarifier le concept de phrase et d'entamer leur compréhension de ses liens étroits avec la délimitation.

Du côté de la production écrite, les textes des élèves de l'échantillon présentent bel et bien les caractéristiques textuelles énoncées par plusieurs études (Arseneau, 2020; Chanquoy et Fayol, 1995; Lemaitre, 1999; Roubaud, 2016), notamment des textes relativement courts, une sousponctuation se limitant à une majuscule en début de texte et un point en fin de texte, une surcoordination ainsi qu'une disposition du texte en phrases-lignes ou en texte continu. Non seulement la présente thèse a démontré que les textes d'élèves québécois ne s'écartaient pas des conclusions scientifiques d'autres études, européennes pour la plupart, mais elle a ceci de singulier

qu'elle a offert un premier portrait détaillé, en contexte québécois, de la performance d'élèves de 1^{re} année du primaire sur la délimitation de phrase en contexte de production écrite, ce qui n'apparaissait pas encore dans la littérature scientifique.

Concernant les habiletés métasyntactiques, les résultats de cette thèse ont réussi à mettre en évidence la capacité d'élèves de 1^{re} année du primaire à poser des jugements de grammaticalité basés sur des arguments syntaxiques dans l'analyse de phrase en situation décontextualisée et en contexte de production écrite, et ce, à la suite d'un enseignement. De fait, cette thèse a remporté ce pari de démontrer qu'il est tout à fait possible de développer des habiletés métasyntactiques chez ces jeunes élèves en aménageant une séquence didactique proposant des activités qui favorisent le développement d'une conception juste de la phrase menant à des jugements de grammaticalité adéquats, tout en étant à la portée d'élèves de 6-7 ans.

Enfin, les effets de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes ont été observés en contexte de classe et dans des écoles québécoises, ce qui rend les résultats d'autant plus pertinents pour le personnel enseignant œuvrant dans les écoles québécoises.

5.4 Retombées scientifiques et sociales

Étant donné que les recherches sur l'enseignement de la syntaxe et de la délimitation et destinées à une clientèle entamant son parcours scolaire primaire s'avèrent quasi inexistantes au Québec et ailleurs dans la francophonie, cette thèse apporte une contribution scientifique originale dans le domaine de la didactique de la grammaire tout en ouvrant la voie à d'autres études s'intéressant à l'entrée d'élèves âgés de 6 et 7 ans dans la grammaire.

Au regard du modèle de la phrase à deux pattes, la présente recherche s'avère la première dans toute la francophonie à avoir démontré le potentiel de ce modèle en tant qu'outil didactique d'éveil à la syntaxe et à la délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire. Elle a fait cette démonstration sur le plan de la compréhension du concept de phrase (construction et délimitation) ainsi que sur celui du développement de capacités métasyntactiques et du transfert des apprentissages sur la délimitation de phrases en contexte d'écriture.

Cette thèse témoigne également de l'importance pour le personnel enseignant œuvrant au 1^{er} cycle du primaire de tenir compte de la conception de la phrase des élèves, et de ses liens étroits, en tant que leviers ou freins, avec le développement des concepts grammaticaux et des stratégies rédactionnelles liées à la mise en texte et à la révision. En ce sens, les instruments développés pour réaliser la méthodologie de cette thèse pourront aisément être réutilisés en contexte scolaire pour effectuer un dépistage universel ainsi qu'un pistage des progrès des élèves à la suite d'un enseignement sur la phrase. La diffusion dans les milieux scolaires de la séquence didactique expérimentée pourrait devenir une porte d'entrée didactique cohérente et accessible pour quiconque souhaiterait bonifier sa pratique enseignante en syntaxe et en ponctuation auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire.

Outre les résultats obtenus sur les effets de la séquence didactique expérimentée, l'obtention d'un premier portrait descriptif québécois sur ce que font des élèves de 1^{re} année du primaire en construction et en délimitation de phrases en contexte d'écriture, et de ce qu'ils pensent du concept de phrase constitue un état des lieux original et inédit. Les résultats au prétest montrent que leur conception de la phrase, à l'instar de Boutet (1986) et de Lefrançois et al. (2014, 2016), peut constituer un frein ou un levier à leur analyse de phrases proposées et produites. Leur conception de la phrase, du point de vue de sa délimitation et le peu de signes de délimitation que comportaient leurs textes au prétest, peut également être expliquée, comme le soutiennent Lemaitre (1999), Catach (1991) et Dufour et Chartrand (2014), par le peu de place qu'occupe la ponctuation dans l'enseignement grammatical ainsi que par l'absence de lien que cet enseignement fait entre la construction de la phrase et sa délimitation.

Pour terminer cette section, le fait d'avoir opté pour un devis par méthodes mixtes s'est avéré un choix judicieux, étant donné les concepts à opérationnaliser dans la recherche. Les données quantitatives permettent d'obtenir des informations sur la performance des élèves, mais les données qualitatives ouvrent la porte à des interprétations plus fines de cette performance, des compétences mises en œuvre et relevées dans le test de jugement de grammaticalité et dans la tâche d'écriture. Les entretiens utilisés ont ainsi permis d'obtenir des informations précieuses sur le développement des habiletés métasyntactiques d'élèves de 1^{re} année et sur celui de leur conception de la phrase, ce qui a offert un regard différencié de leur performance dans le jugement de grammaticalité ainsi que dans la construction et la délimitation de phrases. Enfin, cette thèse ouvre la discussion sur

l'importance de s'intéresser à l'enseignement et à l'apprentissage de la syntaxe et de la délimitation chez les élèves de 1^{re} année du primaire, et même de 2^e année, ainsi qu'au développement de leurs habiletés métasyntaxiques. Il importe de poursuivre les recherches dans ce champ didactique et à ce niveau scolaire dans le but de proposer des approches, des méthodes et des séquences didactiques pour initier ces jeunes élèves à la compréhension du fonctionnement de la langue écrite, de soutenir leur passage entre l'oral et l'écrit, de poser les assises syntaxiques nécessaires à l'apprentissage de futurs concepts grammaticaux et de prévenir ainsi d'éventuelles difficultés d'apprentissage en syntaxe et en ponctuation, notamment en situation d'écriture.

5.5 Perspectives de recherches futures

Comme mentionné précédemment et dans la problématique, l'enseignement et l'apprentissage de la notion de phrase et de sa délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire ont été peu explorés au Québec ainsi que dans le reste de la francophonie. À cet effet, quelques pistes de recherche pourraient être considérées pour faire suite aux connaissances produites dans le cadre de cette recherche doctorale.

D'abord, une étude quasi expérimentale de plus grande envergure et de plus grande durée permettrait de confirmer les résultats obtenus dans cette recherche doctorale sur la construction de phrases et leur délimitation, sur le jugement de grammaticalité, la conception de la phrase d'élèves de 1^{re} année. De plus, puisque cette recherche a permis de démontrer le potentiel du modèle de la phrase à deux pattes en tant qu'outil didactique d'éveil à la syntaxe et à la délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire, elle ouvre la voie à d'autres études, par exemple à des études longitudinales qui s'intéresseraient à l'évaluation de son potentiel en tant qu'outil didactique de transition entre les premiers apprentissages de la phrase et de sa délimitation réalisés par des élèves de 1^{re} année et les apprentissages futurs sur les constituants de la phrase que sont le sujet et le prédicat, et les manipulations syntaxiques pour les identifier, savoirs à l'étude à partir du 2^e cycle du primaire (PDA, MELS, 2009).

Du côté des instruments de collecte de données, l'entretien métalinguistique, ayant été utilisé en prétest et en posttest à la suite de la phase de révision de texte, apparaît également novateur puisqu'il est généralement employé pour évaluer les connaissances et les stratégies sur

l'orthographe (Cogis et Ros, 2003; Mauroux et Morin, 2018; Lempens et Crel, 2000; Parent, 2007). En effet, selon la recension des écrits scientifiques en didactique du français, et plus particulièrement en didactique de la grammaire, effectuée dans le cadre de cette thèse (section 3.4), ce type d'entretien n'avait pas encore été utilisé auprès d'élèves de 1^{re} année, et ce, pour documenter la conception de la phrase et sa délimitation de ces élèves en contexte d'écriture. En ce sens, le recours à un entretien métalinguistique sur la production écrite apparaît comme une contribution méthodologique innovante qui pourrait être considérée dans le cadre de futures recherches s'intéressant à la didactique de la grammaire, et plus particulièrement, au développement d'habiletés métasyntaxiques en écriture.

Le recours à l'entretien métalinguistique sur la production écrite a aussi mené à l'élaboration d'une classification de catégories d'arguments verbalisés par les élèves pour justifier le positionnement de leurs majuscules et de leurs points en contexte d'écriture. Comme l'étude des représentations d'élèves du 1^{er} cycle du primaire sur la délimitation s'avère absente de la recherche depuis l'étude de Lemaitre en 1999, la présente thèse apporte ainsi une autre contribution méthodologique originale à la didactique de la grammaire en offrant une classification nouvelle des justifications de ces jeunes élèves sur la délimitation qui pourrait inspirer de futures recherches.

En somme, les groupes de recherche qui s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage de la phrase et de sa délimitation auprès d'élèves entamant leur parcours scolaire primaire pourront s'inspirer de la méthodologie de cette thèse pour poursuivre les recherches sur le sujet.

CONCLUSION

Ce chapitre clôt cette thèse en faisant un survol de l'argumentaire qui a englobé les trois premiers chapitres menant ainsi aux contributions de cette recherche doctorale.

Le premier chapitre ouvre la problématique sur l'importance de rédiger des structures syntaxiques et une ponctuation adéquates pour rendre tout message écrit compréhensible pour le destinataire (section 1.1). Or, des études démontrent que des élèves francophones peinent à respecter les règles de syntaxe et de ponctuation dans leurs textes, que leur jugement de grammaticalité et leurs conceptions de la phrase et de la ponctuation ne sont pas tout à fait opérationnels pour soutenir leur détection et leur correction d'erreurs, que le taux de ces dernières atteint des niveaux élevés et que ces erreurs s'étendent du primaire jusqu'à la fin du secondaire. La définition du problème de recherche s'est poursuivie sur le fait que des chercheuses et des chercheurs avaient également identifié des difficultés de segmentation syntaxique en production et en révision de textes ainsi qu'une conception de la phrase peu opérationnelle dès la 1^{re} année (section 1.2).

À la lumière de ces constats, une intervention précoce s'avèrerait primordiale dans l'apprentissage de la notion de phrase et sa délimitation pour ainsi éviter la persistance de ces problèmes recensés par plusieurs études chez des élèves à partir de la 4^e année du primaire. Il aurait été attendu qu'une attention particulière de la recherche en didactique de la grammaire porte davantage sur l'enseignement, prescrit à ce niveau scolaire, de la phrase et de sa délimitation, surtout en considérant la présence de savoirs liés à la phrase et à la ponctuation dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) et dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009) (section 1.3). Toutefois, il s'est avéré que les recherches francophones actuelles se sont bien peu penchées sur l'identification et la recension de pratiques efficaces à adopter pour enseigner la phrase à des élèves de 1^{re} année du primaire (sections 1.4 et 1.5).

Face à ces constats, le problème était donc de trouver une approche, une méthode ou un outil didactique pouvant être adapté et expérimenté auprès d'élèves qui entrent dans l'écrit, dans la grammaire, pour enseigner efficacement le concept de phrase et sa délimitation. Comme les études de Gagnon et Péret (2016), de Lasseaux (2018) et de Lefrançois et al. (2014, 2016) décrivaient,

sans en évaluer empiriquement les effets, un enseignement basé sur le modèle de la phrase à deux pattes s'adressant à des élèves de 1^{re} année pour Lefrançois et al. (2014, 2016) et à des élèves rencontrant des difficultés ou des troubles d'apprentissage dans l'étude de Gagnon et Péret (2016) et de Lasseaux (2018), une hypothèse a été posée selon laquelle l'expérimentation de ce modèle dans le cadre d'une séquence didactique pourrait entraîner des effets sur les apprentissages des élèves (section 1.6).

La présente recherche doctorale s'est donc appuyée sur un problème scientifique bien réel et bien documenté menant à la question générale de la recherche (section 1.7) : **quels sont les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire?** La problématique s'est conclue sur la pertinence scientifique et sociale de cette dernière (sections 1.8 et 1.9).

Le deuxième chapitre a permis de circonscrire les concepts, les définitions et les modèles découlant de la problématique et servant d'assises à la méthodologie, et ce, grâce aux champs de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique de la grammaire. Le cadre théorique s'est ainsi organisé en deux blocs conceptuels. Le premier a servi à opérationnaliser les concepts liés aux apprentissages à évaluer. Les modèles développementaux tentant d'expliquer les processus cognitifs inhérents à la production d'écrits chez des scripteurs débutants ont d'abord été décrits (section 2.1). Par la suite, le concept de phrase et son interrelation avec la délimitation ont été exposés (section 2.2). La section 2.3 a terminé le premier bloc conceptuel par l'exposition des habiletés métalinguistiques, leurs liens avec la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité, leur développement à travers des activités grammaticales et leur évaluation. Le second bloc théorique a rassemblé les concepts qui ont guidé la conception de la séquence didactique, notamment les théories à l'origine du modèle de la phrase à deux pattes (section 2.4) et les orientations didactiques pour l'enseignement de la grammaire au 1^{er} cycle (section 2.5). Une synthèse du cadre théorique (section 2.6) et la présentation des objectifs de la recherche sont venues clore ce chapitre (section 2.7).

Au troisième chapitre, les différents choix méthodologiques pour réaliser cette recherche mixte quasi expérimentale ont été présentés en s'attardant à la description du devis de recherche (section

3.1), de l'échantillon de recherche (section 3.2), de la séquence didactique expérimentée (section 3.3) ainsi qu'aux instruments de collecte de données (section 3.4) et aux analyses mixtes retenues pour mesurer les concepts visés (section 3.5). Ce chapitre s'est terminé sur les enjeux d'ordre déontologiques de cette recherche doctorale (section 3.6).

Le quatrième chapitre a exposé les résultats pour répondre à l'objectif général de cette étude doctorale qui était de décrire les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur la construction de phrases et leur délimitation, la conception de la phrase et le jugement de grammaticalité d'élèves de 1^{re} année du primaire. Au regard des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus, la séquence didactique a permis d'observer des effets significatifs dans toutes les tâches réalisées par les élèves du groupe expérimental, et ce, après seulement neuf heures d'enseignement étalées sur un mois.

À cet effet, les principaux résultats de cette thèse ont montré qu'à la suite de l'expérimentation de la séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes, le groupe expérimental a obtenu des résultats significatifs : augmentation significative de sa performance à l'item 4 du TJG1 (objectif 1); augmentation significative de son taux d'arguments syntaxiques et épisyntaxiques, et diminution significative de son taux d'arguments graphiques et esthétiques dans le TJG2 (objectif 2); amélioration significative de son taux de délimitation correcte entre la phrase de mise en texte prétest et la phase de révision posttest (objectif 4); augmentation significative de son taux d'arguments syntaxiques et diminution significative de ses taux d'arguments « aucun » et « autre » pour justifier la grammaticalité de leurs phrases (objectif 5); et augmentation significative de son taux d'arguments syntaxiques pour justifier sa délimitation (objectif 6) lors de l'entretien métalinguistique sur la révision.

Les résultats ont également révélé que le groupe expérimental s'est différencié significativement du groupe contrôle au posttest, dans : le jugement de grammaticalité des items 2 et 8 du test de jugement de grammaticalité (objectif 1); son taux d'arguments syntaxiques (significativement plus élevé) et sémantiques (significativement plus bas) dans l'entretien sur le test de jugement de grammaticalité (objectif 2); son taux de délimitations correctes (objectif 3) lors de la phase de mise en texte de la production écrite au posttest (significativement plus élevé); et, son taux d'arguments

syntaxiques (significativement plus élevé) pour juger de la grammaticalité de ses phrases (objectif 5) et ses délimitations (objectif 6) dans l'entretien métalinguistique sur la production écrite.

Les résultats révèlent également que près de 80% des arguments syntaxiques verbalisés par ces élèves lors du TJG2 s'appuient sur le modèle de la phrase à deux pattes pour juger de la grammaticalité des items du TJG1 et que, dans près de 60% de ces arguments syntaxiques liés au modèle de la phrase à deux pattes, les élèves ont réussi de façon juste et partiellement juste à analyser une phrase à l'aide de ce modèle. De plus, lors de l'entretien métalinguistique sur la production écrite, le modèle de la phrase à deux pattes a été utilisé dans 94% des arguments syntaxiques verbalisés par le groupe expérimental pour juger de la grammaticalité de leurs propres phrases et dans l'ensemble de leurs arguments syntaxiques pour justifier leur délimitation.

Les élèves du groupe expérimental ont donc fait la démonstration de comportements métasyntaxiques émergents dans leurs analyses de phrases et dans la justification de leur délimitation, ce qui n'est pas ou très peu apparu chez les élèves du groupe contrôle. En effet, les arguments syntaxiques étaient quasi absents au prétest tant dans le TJG2 que dans l'entretien métalinguistique sur la production écrite chez les élèves du groupe expérimental.

Cette thèse a donc permis d'apporter des réponses au problème de recherche, d'atteindre les objectifs fixés et de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de la phrase et de sa délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire, et ce, en proposant et en expérimentant une séquence didactique mettant en œuvre un outil didactique, celui du modèle de la phrase à deux pattes (Gagnon et Péret, 2016), susceptible d'initier des élèves de 1^{re} année du primaire à l'apprentissage du concept de phrase. Les résultats de cette thèse justifient de poursuivre les recherches sur la pertinence de recourir au modèle de la phrase à deux pattes comme outil didactique d'éveil à la syntaxe et à la délimitation auprès d'élèves de 1^{re} année du primaire.

À la lumière des résultats obtenus et de leur discussion au chapitre précédent, quelques pistes pratiques méritent d'être formulées pour la didactique de la grammaire et, plus précisément, pour l'enseignement de la syntaxe et de la délimitation au 1^{er} cycle du primaire. Le personnel enseignant œuvrant au 1^{er} cycle du primaire, les professeures et les professeurs de la formation initiale en

enseignement ainsi que les chercheuses et les chercheurs en didactique de la grammaire qui souhaitent poursuivre des recherches sur le sujet pourront s'inspirer de ces pistes de réflexion.

Piste 1 : Construire adéquatement les concepts de phrase syntaxique et de phrase graphique

Le travail de conceptualisation des savoirs nécessite d'avoir une prise sur l'objet linguistique étudié et de donner du sens à l'étiquette (au mot) employée pour désigner le savoir à l'étude (Barth, 2013). Dans le cas présent, il s'agit de la phrase. Pour construire le concept de phrase syntaxique auprès d'enfants du 1^{er} cycle, pour que le mot *phrase* soit compris, cette construction doit rendre l'invisible visible, voire passer par l'identification de repères sur lesquels les élèves pourront s'appuyer dans leurs analyses syntaxiques futures. Il est ainsi suggéré de les engager d'abord dans une activité de manipulation de parties de phrases dans laquelle le questionnement de la personne enseignante guidera l'attention des élèves pour saisir qu'une phrase syntaxique est composée obligatoirement de deux parties, soit le sujet et le prédicat (voir l'activité sur la phrase, séance 1, de l'annexe I). Par la suite, tel que cela a été réalisé dans la séquence didactique expérimentée, le modèle de la phrase à deux pattes est introduit pour offrir aux élèves un outil servant à rédiger des phrases syntaxiques et à réviser leur construction et leur délimitation. Ce modèle se veut ainsi un outil d'éveil à la syntaxe et à la délimitation pour comprendre les constituants de la phrase que sont le sujet et le prédicat et leurs liens étroits avec la position de la majuscule et du point. La fréquence des séances d'écriture et d'analyse de phrases recourant au modèle de la phrase à deux pattes concourra à son automatisation.

Puisque l'enseignement de toutes les particularités de la phrase se fait graduellement d'un niveau scolaire à l'autre, la phrase syntaxique de base est celle à privilégier au 1^{er} cycle. En ce sens, il importe d'enseigner la construction de cette phrase conjointement avec sa délimitation par la majuscule et le point pour que les élèves établissent des liens entre la construction et la délimitation (section 2.2), qu'ils saisissent qu'une phrase graphique contient minimalement une phrase syntaxique, donc que la majuscule se place au début du sujet et que le point termine le prédicat. Cette intervention diminuera dès lors la surcoordination observée dans les textes des élèves (sous-section 5.2.4).

Piste 2 : Encourager la verbalisation des justifications

La justification grammaticale a été largement abordée en didactique de la grammaire (Brissaud et al. 2011; Nadeau et Ficher, 2014; Nadeau et al., 2020) et elle a été au cœur de la séquence didactique expérimentée dans cette thèse. Dans le cadre d'activités grammaticales, la justification désigne le fait de produire un exposé sur le fondement de son jugement, de son hypothèse en explicitant le raisonnement sous-jacent au résultat énoncé (Chartrand, 2000). Dans un enseignement portant sur la phrase syntaxique et la phrase graphique auprès d'élèves du 1^{er} cycle, tel qu'attesté par les résultats de cette thèse concernant les arguments verbalisés par les élèves, il est suggéré aux personnes enseignantes d'aménager des espaces didactiques dans lesquels les élèves sont invités à justifier leurs raisonnements lors des analyses de phrases réalisées en grand groupe ou lors de production d'écrits. Le recours à des questionnements créant le doute chez les élèves et les poussant à revenir sur leurs raisonnements alimentera leurs réflexions métasyntaxiques et stabilisera leur conception de la phrase sous-jacente au jugement de grammaticalité.

Piste 3 : Identifier les connaissances des élèves sous-jacentes à leur conception de la phrase et aux erreurs commises

Les résultats de cette thèse ont non seulement permis d'observer la quasi-absence d'arguments syntaxiques dans les justifications des élèves au prétest, mais également l'instabilité de leur conception de la phrase, tant en situation décontextualisée qu'en contexte de production écrite. Or, les conceptions fragiles et erronées des élèves tendent à expliquer les mauvais jugements de grammaticalité ainsi que les écarts à la norme commis dans les textes d'élèves. Comme les représentations des élèves s'avèrent le fruit d'un ensemble de connaissances et de stratégies intériorisées par l'élève, lesquelles peuvent s'éloigner considérablement du cadre de référence enseigné, il est recommandé d'identifier les connaissances non opérationnelles afin de les déconstruire en les remplaçant par des connaissances adéquates et de réinvestir ces dernières dans des activités fréquentes et intensives où les élèves pourront les déployer efficacement dans leurs justifications et dans leurs productions (Pellaud et al., 2005).

Mot de la fin

Pour conclure cette thèse, il importe de mentionner que l'expérimentation de cette recherche en milieu scolaire atteste non seulement de l'ouverture du terrain pour la recherche et son intérêt manifeste pour le sujet de la présente étude, mais également de l'immense potentiel d'apprentissage de ces jeunes élèves de 1^{re} année au regard de la notion de phrase et de sa délimitation, potentiel qu'il ne faudrait jamais sous-estimer.

Comme la grammaire représente une tentative d'explication de la langue et de ses diverses variations, l'enseignement de la langue ne peut faire fi de l'une ou l'autre de ses dimensions, car « la langue demeure au service de l'énonciation » (Lefrançois et al., 2016, p. 90), de la communication. Toutefois, pour que cette explication soit accessible à un public d'enfants qui a d'abord vécu ses expériences langagières que dans l'oral et qui entrent maintenant dans l'écrit, il est nécessaire que cet enseignement de la langue écrite crée des ponts entre leur vécu langagier et cet écrit nouveau, complexe et déstabilisant. Par conséquent, la didactique de la grammaire a le devoir de trouver les bonnes clés pour construire adéquatement les savoirs grammaticaux de ces élèves et ainsi assurer leur transférabilité et leur pérennité. Puisque la grammaire n'est pas la langue, toute tentative de la réduire à une seule perspective de la langue, à une seule approche didactique n'est que l'apanage d'un dogmatisme qui nie toute capacité de dialogue et d'avancement. La recherche en éducation se doit de viser l'ouverture à de nouvelles possibilités et de respecter l'apprenant dans ses particularités et dans toute sa diversité. Là est le véritable gage d'évolutions didactiques extraordinaires.

ANNEXE A
SYNTHÈSE DU DEVIS DE RECHERCHE

Devis de recherche	Recherche quasi expérimentale par méthodes mixtes (QUAN + qual)		Étapes de la recherche et échantillons
Paradigme de la recherche	Paradigme postpositiviste		Stratégie séquentielle explicative de collecte des données
	Volet quantitatif	Volet qualitatif	
Objectifs de la recherche	Avant et après l'intervention, selon leur appartenance au groupe contrôle ou au groupe expérimental :		I. Temps 1 : Passation des épreuves dans la semaine précédant le début de la SD. En classe (n = 65) : - Test de jugement de grammaticalité (TJG1) = 15 min. - Production écrite (mise en texte ≈ 60 min. - Production écrite (révision) ≈ 30 min. En individuel (n = 65) : - Entretien sur le TJG1 (TJG2) ≈ 5 min. par élève. En individuel (n = 32) : - Entretien métalinguistique ≈ 5 min. par élève. II. Séquence didactique réalisée par la doctorante auprès de tous les élèves du groupe expérimental (n = 32). Durée : 4 semaines (3 séances de 45 min. par semaine). III. Temps 2 : Passation des épreuves dans la semaine suivant la fin de la SD. En classe (n = 65) : - Test de jugement de grammaticalité (TJG1) = 15 min. - Production écrite (mise en texte ≈ 60 min. - Production écrite (révision) ≈ 30 min. En individuel (n = 65) : - Entretien sur le TJG1 (TJG2) ≈ 5 min. par élève. En individuel (n = 32) : - Entretien métalinguistique ≈ 5 min. par élève.
	Objectif 1 Mesurer et comparer la performance d'élèves de première année dans leur jugement de grammaticalité.	Objectif 2 Décrire et comparer les arguments des élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier leur jugement de grammaticalité.	
	Objectif 3 Mesurer et comparer la performance des élèves dans la construction adéquate de phrases dans une production écrite.	Objectif 5 Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la construction adéquate de phrases dans leur production écrite.	
	Objectif 4 Mesurer et comparer la performance des élèves dans la délimitation adéquate de phrases dans une production écrite.	Objectif 6 Décrire et comparer les arguments utilisés par les élèves, voire l'expression de leur conception de la phrase, pour justifier la délimitation de phrases de leur production écrite.	
Instruments de collecte des données	- Test de jugement de grammaticalité (partie 1) - Production écrite	- Test de jugement de grammaticalité (partie 2) - Entretien métalinguistique	
Méthodes d'analyses	Analyses descriptives - Moyenne (score et pourcentage) Analyses inférentielles - Test U de Mann-Whitney - Test des rangs signés de Wilcoxon	Analyses de contenu Codification et classification des données obtenues dans le test de jugement de grammaticalité (partie 2) et dans les entretiens métalinguistiques	
	Intégration des données qualitatives et quantitatives Analyses descriptives - Moyenne (scores et pourcentages) Analyses inférentielles - Test U de Mann-Whitney - Test des rangs signés de Wilcoxon		

Adaptation de Boultif (2017)

ANNEXE B

EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

ACTIVITÉ SUR LA PHRASE²⁷

SÉANCE 1

MATÉRIEL POUR CARTONS À MANIPULER

Les parties de phrases en caractère gras contenues dans chacun des tableaux ci-dessous doivent préalablement être reportées sur des bandes de papier à imprimer et à découper pour que les élèves les utilisent dans l'activité sur la phrase. Les bandes ne doivent pas comporter de majuscule ni de point pour assurer l'atteinte de l'objectif qui est la construction de phrases syntaxiques. Elles doivent être imprimées sur des cartons de couleurs différentes. Les couleurs indiquées pour chaque carton sont celles utilisées lors de la séquence didactique expérimentée. Elles peuvent être modifiées.

CARTONS JAUNES – PATTE 1	CARTONS VERTS – PATTE 2
Singulier ce lapin blanc le soleil il	Singulier regarde la neige fondre danse au son de l'eau est heureux
Pluriel les animaux de la forêt ces oiseaux les arbres elles	Pluriel sortent de leur maison d'hiver chantent adorent le printemps

CARTONS MAUVES – CONTEXTE
aujourd'hui dans la forêt

²⁷ Adaptation de Nadeau, Giguère et Fisher (2020) pour le 1^{er} cycle du primaire.

MATÉRIEL POUR LES SÉANCES 4 ET 5²⁸

Observe où sont situés les majuscules et les points.

Rex veut profiter de sa belle journée. Il découvre sa tanière remplie d'œufs colorés. Il ne comprend pas ce qui se passe. Les enfants dinosaures le prennent pour le lapin de Pâques. Le dinosaure rouge est fâché. Je ne suis pas le lapin de Pâques! Je suis un tyrannosaure effrayant! Je vais vous dévorer!

Consigne : place les majuscules et les points aux bons endroits.

le lapin de Pâques ne piétine pas les fleurs il n'a pas de griffes
il n'a pas de dents grosses comme des bananes sa queue ne
donne pas des coups

²⁸ Textes inspirés de l'album *Je ne suis pas un lapin de Pâques !* de Saskia Gwinn, illustrations de Matt Robertson, éditions Scholastic.

Mouffie la mouffette

amis

Monsieur Lenours

eau d'érable

cabane à sucre

tire d'érable

indices

indices

tonneau

Blaise le blaireau

chaudières

ils

je

voleur

Lili le lièvre

partout

forêt

arbres

²⁹ Étiquettes de mots et de groupes de mots inspirées de l'album *Mouffie la mouffette à la cabane à sucre* de Gilles Tibo, illustrations de Jean Morin, éditions Auzou Québec.

MATÉRIEL POUR LA SÉANCE 9³⁰

Consigne
Place les majuscules et les points aux bons endroits.

un petit chaton orangé se réveille dans l'érablière de monsieur Jambonneau le temps des sucres est commencé il passe ses journées à boire l'eau d'érable elle le rend survolté il est très agité il est plein d'énergie et il fait beaucoup de gaffes

Consigne
Place les majuscules et les points aux bons endroits.

le jeune félin rencontre un garçon comme lui ce garçon se trouve sur le lac la surface glacée se dégèle la glace se brise le chaton construit un pont et il sauve le garçon le petit chat se fait maintenant appeler srirachat les parents du garçon acceptent de le garder srirachat a trouvé une nouvelle famille

³⁰ Textes inspirés de l'album *Srirachat : aventure à la cabane à sucre* de Jean-Philippe Morasse, éditions les Malins.

ANNEXE C
TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ (TJG1)

(Consignes pour l'expérimentateur et caractéristiques des énoncés)

TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ³¹ (CONSIGNES POUR L'EXPÉRIMENTATEUR)

Consignes générales

- Avoir une attitude accueillante et souriante.
- Ne pas passer de commentaires à l'élève comme « C'est bien » ou « Ce n'est pas ça »; opter plutôt pour des encouragements comme des signes de tête, des sourires, des « Continue ».
- Si l'enfant ne sait pas, lui dire « On va en essayer un autre. »
- Ne jamais induire de justification : on veut voir le genre d'arguments qui viennent spontanément à l'esprit des élèves.
- Montrer les phrases à l'écrit et les lire oralement aux élèves.

Consignes pour la classe (partie 1)

Je suis venue te rencontrer aujourd'hui pour essayer de comprendre comment tu apprends le français.
Ce n'est pas un examen : je veux seulement voir ce que les enfants de ton âge pensent.
On va faire un exemple.

Marco joue au ballon avec ses amis. Est-ce que c'est une phrase ?

Si pour toi, c'est une phrase, tu encercles le pouce vert. Si pour toi, ce n'est pas une phrase, tu encercles le pouce rouge.

Consignes pour la partie 2

Je voudrais que tu me dises, pour chaque numéro, pourquoi tu as répondu que c'était une phrase ou non.
Pour bien me souvenir de ce que tu vas me dire, je vais enregistrer notre conversation, d'accord ? Es-tu prêt (e) ?

Lire chaque énoncé à la fois et poser la question *Est-ce que c'est une phrase?*

[Si l'élève dit oui] Pourquoi selon toi c'est une phrase ? [...]

[Si l'élève dit non] Pourquoi selon toi ce n'est pas une phrase? [...]

On a terminé. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions !

³¹ Adaptation de l'entretien sur la phrase de Lefrançois *et al.* (2016)

CARACTÉRISTIQUES DES ÉNONCÉS DU TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ³²

Suites qui sont des phrases
(Sujet + Prédicat ou coordination de phrases syntaxiques)

1. Camille prend son petit frère dans ses bras et elle l'embrasse.
2. J'aime jouer dehors.
4. L'eau coule.
7. Les enfants mangent de la soupe.
8. tu aimes le sport
10. La girafe est une fleur sucrée.

Suites qui ne sont pas des phrases

3. Justin et Léa vont.	Sujet + Prédicat : absence du complément verbal
5. Roulent vite les voitures.	Sujet et prédicat inversés
6. La délicieuse tarte aux fraises.	Sujet sans Prédicat
9. Ses gants a perdu Maman.	Groupes de mots dans le désordre

³² Adapté de Boutet (1986) et de Lefrançois et al. (2016)

ANNEXE D

TÂCHES DE PRODUCTION ÉCRITE

PRODUCTION ÉCRITE PRÉTEST

No élève : _____ No école : _____ Date : _____

CONSIGNE :

Raconte ta routine du matin dès que tu te lèves jusqu'à ton départ pour l'école.

[illegible]

PRODUCTION ÉCRITE POSTTEST

No élève : _____ No école : _____ Date : _____

CONSIGNE :

Raconte ta routine du soir dès ton retour à la maison jusqu'à ton dodo.

Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal lines (top, middle, and bottom) for writing practice.

ANNEXE E
ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE

Consignes générales pour l'expérimentateur

Il est important de suivre les consignes suivantes pour assurer une validité des données recueillies ainsi qu'une participation volontaire des enfants.

1. Avoir une attitude accueillante et souriante.
2. Toujours s'assurer que les enfants sont en confiance et qu'ils ont l'air bien. Si ce n'est pas le cas, mettre fin à l'entretien et les ramener dans leur classe.
3. Ne pas aider les enfants pendant l'épreuve, plutôt les inviter à faire comme ils pensent et de leur mieux.
4. Ne pas hésiter à répéter les questions.
5. Ne pas passer de commentaires à l'élève comme « C'est bien » ou « Ce n'est pas ça »; opter plutôt pour des encouragements comme des signes de tête, des sourires, des « Continue ».
6. Si l'enfant ne sait pas, lui dire «on va en essayer un autre. »
7. Ne jamais induire de justification : on veut voir le genre d'arguments qui viennent spontanément à l'esprit des élèves.
8. Féliciter et remercier les enfants à la fin de l'épreuve.

Contrat de communication avec l'élève

1. « À partir de ta production écrite, j'aimerais savoir ce que les enfants de ton âge pensent lorsqu'ils/elles écrivent un texte. »
2. « Si tu es d'accord, je vais te poser des questions pour comprendre comment tu as fait pour écrire et réviser les phrases de ton texte. Est-ce que tu es d'accord pour essayer de m'expliquer comment tu as fait ? »
3. « Je te poserai des questions pour t'aider à bien m'expliquer et toi tu chercheras dans ta tête comment tu as fait quand tu as écrit et révisé tes phrases, à quoi tu as pensé, ce que tu t'es dit dans ta tête. D'accord ? »
4. « Pour me souvenir de ce que tu m'auras dit, je vais enregistrer notre conversation, d'accord ? »
5. « Es-tu prêt·e ? »

Démarche de l'entretien

1. « Maintenant, j'aimerais que tu me surlignes une phrase que tu as écrite et que tu me la lises. »
2. « Comment sais-tu que c'est une phrase? »
3. Si l'élève a surligné une phrase qui commence par une majuscule et qui se termine par un point, lui poser les questions suivantes : « Pourquoi as-tu mis une majuscule ici et un point ici? /Comment as-tu fait pour savoir que la majuscule va là et le point, là? »
 - a. Si la phrase surlignée n'a pas de majuscule et/ou de point, lui poser la question sur une autre phrase de son texte.
 - b. Si l'élève dit qu'il a mis un point parce que c'est la fin de la phrase, lui demander comment il a fait pour savoir que c'était la fin de la phrase.
4. « On a terminé. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions ! »

ANNEXE F

GRILLE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN SUR LE TEST DE JUGEMENT DE
GRAMMATICALITÉ (TJG2)

LEXIQUE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN SUR LE TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ (TJG2)		
NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
SYNTAXIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la construction de la phrase.	
Manque des mots/absence du verbe/ajoute les mots manquants	Les justifications faisant appel à l'incomplétude syntaxique sont classées dans ce code. L'élève mentionne l'absence de mots, précise l'absence du verbe ou reformule la phrase en y ajoutant le ou les mots manquants.	
Présence de tous les mots/ne manque rien/ne manque pas de mots/tout est là	Les justifications faisant appel à la complétude syntaxique sont classées dans ce code. L'élève mentionne qu'il ne manque rien, que tout est là.	À ne pas confondre avec le code SÉMANTIQUE/n'a pas de sens/ne se dit pas, car ce dernier concerne les extraits dans lesquels l'élève précise que ça ne se dit pas parce que ça ne fait pas de sens.
Ordre des mots/remet les mots dans l'ordre/Ça ne se dit pas	Les justifications faisant appel à l'ordre des mots sont classées dans ce code. L'élève peut seulement reformuler la phrase en remettant les mots dans l'ordre ou faire une tentative de reformulation.	
Présence d'une classe lexicale (verbe, nom, pronom de conjugaison)	Dans ce code, l'élève nomme la classe lexicale, nomme le mot.	
Présence d'autres classes lexicales (déterminant, adjectif)	Dans ce code, l'élève doit nommer la classe lexicale autre que le nom, le verbe et le pronom de conjugaison.	
Présence des 2 pattes/d'une patte	Dans ce code, l'élève nomme la présence des 2 pattes ou d'une patte.	
Absence d'une patte/des 2 pattes	Dans ce code, l'élève nomme l'absence des 2 pattes ou d'une patte.	
Pas le bon mot	Dans ce code, l'élève nomme qu'un mot n'est pas bon.	
2 pattes pas dans le bon ordre	Dans ce code, l'élève nomme que les pattes ne sont pas dans le bon ordre/sont à l'envers.	
ÉPISYNTAXIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les réponses seulement basées sur une correction/reformulation de la phrase sans justification.	

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
ajoute les mots manquants	L'élève ajoute les mots manquants dans la phrase présentée.	
reformule la phrase	L'élève reformule la phrase présentée.	
remet les mots en ordre	L'élève remet les mots en ordre de la phrase présentée.	
GRAPHIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la ponctuation comme la majuscule et le point.	
Présence de la majuscule et du point	L'extrait complet dans lequel l'élève nomme la présence de la majuscule et du point doit être codé ici même si d'autres justifications sont nommées entre la majuscule et le point. Ex. : <i>Parce qu'il y a une lettre majuscule et il y a un verbe et un point.</i>	
Présence de la majuscule	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence de la majuscule.	
Présence du point	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence du point.	
Absence de la majuscule et du point	L'extrait complet dans lequel l'élève nomme l'absence de la majuscule et du point doit être codé ici même si d'autres justifications sont nommées entre la majuscule et le point.	
Absence de la majuscule	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement l'absence de la majuscule.	
Absence du point	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement l'absence du point.	
Espaces entre les mots	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence d'espaces.	
Présence autre signe graphique	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence de signes graphiques autres que la majuscule, le point et les espaces entre les mots.	
Point pas à la bonne place		

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
Présence de 2 majuscules		
Pas de majuscule au milieu de la phrase		
SÉMANTIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur le sens.	
a du sens/se dit		À ne pas confondre avec le code SYNTAXIQUE/ Ordre des mots/remet les mots dans l'ordre/ Ça ne se dit pas, car ce dernier concerne les extraits dans lesquels l'élève précise que ça n'a pas de sens/se dit parce que les mots sont à l'envers ou il remet les mots en ordre.
n'a pas de sens/ne se dit pas		À ne pas confondre avec le code SYNTAXIQUE/ Ordre des mots/remet les mots dans l'ordre/ Ça ne se dit pas, car ce dernier concerne les extraits dans lesquels l'élève précise que ça n'a pas de sens/ne se dit pas parce que les mots sont à l'envers ou il remet les mots en ordre.
incomplétude sémantique	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève s'interroge sur le sens. Ex. : parce que ça ne dit pas ils vont où/ils vont où? /quelle soupe ?/	
complétude sémantique	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme les informations de la phrase. Ex. : il dit qu'ils mangent de la soupe/on sait qu'ils vont	
incomplétude sémantique (qui fait quoi)	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il manque un <i>Qui?</i> Un <i>Fait?</i> et/ou un <i>Quoi?</i>	
complétude sémantique (qui fait quoi)	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme la présence du <i>Qui?</i> du <i>Fait?</i> et/ou du <i>Quoi?</i>	
ESTHÉTIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la beauté et la longueur de la phrase.	

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
la phrase est belle/correcte/les mots sont bons		
la phrase est petite/c'est petit/c'est pas long/c'est court		
la phrase est longue/c'est long/c'est grand/c'est moyen		
il y a X nombre des mot/beaucoup de mots/pas assez de mots		
PRAGMATIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications font référence à une situation de communication déjà vécue par l'élève ou à l'intégration de l'énoncé dans l'usage, dans un contexte donné.	
intégration à l'usage	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il a déjà entendu quelqu'un dire ça sans précision du contexte.	
référence à une situation de communication	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il a déjà entendu quelqu'un dire ça dans un contexte précis. Ex. : à l'école, par ses parents, les enfants disent ça, etc.)	
VALIDITÉ RÉFÉRENTIELLE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications qui s'appuient sur les connaissances que l'élève a sur le monde, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.	
Situation réelle (vraie ou fausse) ou imaginaire	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme que c'est vrai ou non, que ça se peut ou non, quand il fait le lien avec ce qu'il aime ou non, avec ce qui existe ou non dans la vraie vie.	
ABSENCE DE JUSTIFICATION	Les codes de cette catégorie concernent l'absence de justification.	
Ne sait pas	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il ne sait pas.	
Aucune justification	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève n'avance aucune justification.	

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
	Ex. : parce que, parce que c'est comme ça, parce que ce n'est pas une phrase...	
Invente une autre phrase	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève formule seulement une autre phrase que celle présentée. Ex. : il aurait fallu dire...Je dirais...	
AUTRES JUSTIFICATIONS	Les codes de cette catégorie concernent toute autre justification qui n'entre pas dans les autres catégories.	
repérage d'une lettre/d'un son/d'un accent/d'un mot	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève repère une lettre/un son/un accent/un mot.	
manque des lettres	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme l'absence de lettres.	
présence/absence de personnes	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme la présence ou l'absence de personnes dans la phrase.	
c'est une question	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme que ce n'est pas une phrase mais plutôt une question.	

ANNEXE G

GRILLE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE

LEXIQUE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE : PARTIE CONSTRUCTION DE PHRASES		
NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
SYNTAXIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la construction de la phrase.	
manque des mots	Les justifications faisant appel à l'incomplétude syntaxique sont classées dans ce code. L'élève mentionne l'absence de mots, précise l'absence du verbe ou reformule la phrase en y ajoutant le ou les mots manquants.	
ordre des mots/mots bien placés	Les justifications faisant appel à l'ordre des mots sont classées dans ce code. L'élève peut seulement reformuler la phrase en remettant les mots dans l'ordre ou faire une tentative de reformulation.	
encadrer le verbe par ne...pas	Dans ce code, l'élève nomme l'encadrement du verbe par ne... pas	
présence des 2 pattes/d'une patte	Dans ce code, l'élève nomme la présence des 2 pattes ou d'une patte.	
présence d'un nom/d'un verbe	Dans ce code, l'élève nomme la présence d'un nom ou d'un verbe	
plusieurs phrases à 2 pattes	Dans ce code, l'élève nomme la présence de plusieurs phrases à 2 pattes.	
GRAPHIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la ponctuation comme la majuscule et le point.	
Présence de la majuscule et du point	L'extrait complet dans lequel l'élève nomme la présence de la majuscule et du point doit être codé ici même si d'autres justifications sont nommées entre la majuscule et le point. Ex. : <i>Parce qu'il y a une lettre majuscule et il y a un verbe et un point.</i>	
Présence de la majuscule	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence de la majuscule.	
Présence du point	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence du point.	
Absence M et P	L'extrait complet dans lequel l'élève nomme l'absence de la majuscule et du point doit être	

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
	codé ici même si d'autres justifications sont nommées entre la majuscule et le point.	
Absence de la majuscule	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement l'absence de la majuscule.	
Absence du point	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement l'absence du point.	
Espaces entre les mots	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme seulement la présence d'espaces.	
Pas de majuscule au milieu	Les justifications sont classées dans ce code si l'élève nomme qu'il ne peut pas avoir de majuscule au milieu de la phrase.	
SÉMANTIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur le sens.	
a du sens/se dit		
incomplétude sémantique	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève s'interroge sur le sens. Ex. : parce que ça ne dit pas ils vont où/ils vont où? /quelle soupe ?	
complétude sémantique	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme les informations de la phrase. Ex. : il dit qu'ils mangent de la soupe/on sait qu'ils vont	
incomplétude sémantique (qui fait quoi)	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il manque un <i>Qui?</i> Un <i>Fait?</i> et/ou un <i>Quoi?</i>	
complétude sémantique (qui fait quoi)	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme la présence du <i>Qui?</i> du <i>Fait?</i> et/ou du <i>Quoi?</i>	
ESTHÉTIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur la beauté et la longueur de la phrase.	
a phrase est belle		
C'est long/c'est petit		

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
il y a X nombre des mot/beaucoup de mots/pas assez de mots	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il y a beaucoup de mots, pas assez de mots ou qu'il nomme le nombre de mots que la phrase a ou devrait avoir.	
PRAGMATIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications font référence à une situation de communication déjà vécue par l'élève ou à l'intégration de l'énoncé dans l'usage, dans un contexte donné.	
intégration à l'usage	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il a déjà entendu quelqu'un dire ça sans précision du contexte.	
référence à une situation de communication	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il a déjà entendu quelqu'un dire ça dans un contexte précis. Ex. : à l'école, par ses parents, les enfants disent ça, etc.	
VALIDITÉ RÉFÉRENTIELLE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications qui s'appuient sur les connaissances que l'élève a sur le monde, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.	
Situation réelle (vraie ou fausse) ou imaginaire	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme que c'est vrai ou non, que ça se peut ou non, quand il fait le lien avec ce qu'il aime ou non, avec ce qui existe ou non dans la vraie vie.	
ABSENCE DE JUSTIFICATION	Les codes de cette catégorie concernent l'absence de justification.	
Ne sait pas	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme qu'il ne sait pas.	
Parce que	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève n'avance aucune justification. Ex. : parce que, parce que c'est comme ça, parce que ce n'est pas une phrase...	
Constate que P absent et erreur M	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève ne fait que constater qu'il a oublié un signe de ponctuation ou qu'il a fait une erreur de ponctuation.	Ici, la réponse de l'élève ne se trouverait pas dans la catégorie GRAPHIQUE, car l'élève ne répond pas à la question <i>Comment sais-tu que c'est une phrase?</i> Il ne fait qu'un constat sur son texte, sans justification.

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
AUTRES JUSTIFICATIONS	Les codes de cette catégorie concernent toute autre justification qui n'entre pas dans les autres catégories. Il s'agit de codes portant principalement sur le repérage, l'orthographe, l'absence ou la présence de syllabes, de lettres, de mots, etc.	
repérage d'une lettre/un mot/un son/un accent		
c'est un vrai mot		
c'est un grand mot		
oui, mais il faut ajouter un e pour qu'elle ait plus de sens		
ça sert à écrire/je l'ai écrite		
vérifier l'orthographe des mots		
j'ai pas fait de fautes		
lettres bien tracées/bonnes lettres		
j'ai fait 3 phrases		
entre les trottoirs		
des petites cerises (analogie crème glacée de l'ens)		
présences de mots		
présence de syllabes		
C'est une phrase		

LEXIQUE DE CODAGE DE L'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE : PARTIE DÉLIMITATION DE PHRASES		
NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC CODES SEMBLABLES
SYNTAXIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications liées à la délimitation qui s'appuient sur l'analyse des constituants de la phrase pour justifier la position de la majuscule et du point.	Cette catégorie se distingue de la catégorie syntaxique du lexique précédent sur la phrase, car elle réfère à la fonction syntaxique de la ponctuation, au rôle de démarcation syntaxique que joue la majuscule et le point, à leur position. Même si l'élève énonce un savoir erroné (ex. : début de la phrase = un point, à chaque mot, il faut une majuscule), on code l'extrait dans cette catégorie.
point après la patte 2		
point après les 2 pattes/majuscule au début		
majuscule à la patte 1		
parce que c'est une 1re patte qui commence		
GRAPHIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications liées à la délimitation qui s'appuient sur la règle générale, et ses dérivés, de l'utilisation de la majuscule et du point.	
majuscule au début de la phrase		
un point après le nom		
parce que c'est une phrase		
pas de point, c'est pas une phrase		
peut pas avoir 2 phrases dans une phrase		
pas une phrase si pas de majuscule		
début de la phrase = point		
pas de majuscule au milieu d'une phrase		
une P commence par une majuscule et se termine par un point		
une majuscule après un point		
le point termine la phrase/à la fin		
SÉMANTIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications appuyées sur le sens, sur le fait que ça se dit bien, que c'est bien.	
pour faire du sens		

on sait de quoi on fait		
sans point ça ne peut pas marcher/pas de sens		
ça se dit bien (en mettant le point là)		
toujours une majuscule sinon ça va pas bien		
un point pour séparer les mots/les idées		
VALIDITÉ RÉFÉRENTIELLE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications qui s'appuient sur les connaissances que l'élève a sur le monde, c'est-à-dire celles liées à une situation réelle vraie ou fausse ou à une situation imaginaire.	
Situation réelle (vraie ou fausse) ou imaginaire	Les justifications sont classées dans ce code lorsque l'élève nomme que c'est vrai ou non, que ça se peut ou non, quand il fait le lien avec ce qu'il aime ou non, avec ce qui existe ou non dans la vraie vie.	
PROSODIQUE	Les codes de cette catégorie concernent les justifications qui s'appuient sur la respiration, la pause, l'intonation.	
un point pour respirer/faire une pause		
pour parler rapidement (point d'exclamation)		
pour descendre la voix		
AUCUNE	Les codes de cette catégorie concernent l'absence de justification.	
l'enseignante ne l'a jamais dit		
justification pas claire		
parce/parce c'est ça/c'est comme ça		
pas de majuscule = ne sait pas		
ne se rappelle plus/ne sais pas		
l'enseignante a dit de faire ça		
je sais que ça prend un point		
l'enseignante ne l'a jamais dit		
AUTRES JUSTIFICATIONS	Les codes de cette catégorie concernent toute autre justification qui n'entre pas dans les autres catégories. Il s'agit de codes portant principalement sur le repérage, l'orthographe, l'absence ou la présence de syllabes, de lettres, de mots, etc.	
mettre un point n'importe où ne permet pas de lire/ça fait		

bizarre/ça ne marche pas		
il manquait un point		Ce code n'entre pas dans la catégorie syntaxique, car l'élève ne précise pas la position du point et il ne fait que constater une absence.
se rappeler qu'on lit à partir de la majuscule		
ne peut pas mettre de point, car pas finit d'écrire		
point = pour s'arrêter/arrêter d'écrire		
pour pas oublier		
mettre un point n'importe où ne permet pas de lire/ça fait bizarre/ça ne marche pas		

ANNEXE H

GRILLE DE CODAGE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

NOM DES CODES	DESCRIPTION
Ponctuation	
PGraph - bien délimitée (M + P)	Codé sur le point
PGraph - coordination correcte	Codé sur la conjonction de coordination (même si l'élève n'a pas bien orthographié la conjonction)
PGraph - majuscule incorrecte	Codé sur la majuscule incorrecte (qui aurait être une lettre minuscule)
PGraph - mal délimitée (-M et -P)	Codé à la position où il y aurait dû avoir un point.
PGraph - mauvaise délimitation (point mal placé)	Code utilisé quand le point n'est pas mis au bon endroit. Codé sur le point qui n'aurait pas être à cet endroit.
PGraph - signe de début absent (M)	Codé sur la lettre qui aurait dû être une majuscule
PGraph – signe de début correct (M) avec fin de phrase mal délimitée (-P)	Codé à la position où il y aurait dû avoir un point.
PGraph - signe de début correcte (M)	Codé sur la lettre majuscule qui est adéquate.
PGraph - signe de fin absent (-P)	Codé à la position où il y aurait dû avoir un point.
PGraph - signe de fin correct (P)	Codé sur le point.
PGraph – signe de fin correct (P) avec début de phrase mal délimité (-M)	Codé sur le point.
PGraph - signe de juxtaposition	Codé sur la virgule.
PGraph - surcoordination au lieu de fin de phrase graphique	Codé sur la conjonction de coordination qui aurait dû être un point, soit sur la 2 ^e conjonction. Si la conjonction est « et après », codé uniquement le « et ».
PGraph - surcoordination avec début mal délimité	Le code s'utilise sur le 2e coordonnant, peu importe le sens.
Syntaxe	

NOM DES CODES	DESCRIPTION
Autres	
Liste de mots	Codé en sélectionnant toute la liste.
Suite de non-mots	Lecture impossible
PSynt - 2 pattes absentes	Absence du sujet et du prédicat complet, codé sur le mot ou le groupe de mots compris entre la majuscule et le point OU entre la majuscule et une conjonction OU entre une conjonction et un point OU entre une conjonction et une autre conjonction.
PSynt - dans une PSub	Présence du sujet et du prédicat dans une subordonnée, codé sur le verbe.
PSynt - patte 1 absente ou mal construite	Codé sur le verbe
PSynt - patte 2 absente	Codé sur le sujet
PSynt - patte 2 mal construite	Codé sur le verbe
PSynt correcte (2 pattes)	Présence du sujet et du prédicat codé sur le verbe du prédicat
PSynt impérative	Codé sur le verbe
PSynt particulière	Codé la phrase commençant par « c'est »

ANNEXE I
CERTIFICAT ÉTHIQUE, AFFICHE DE RECRUTEMENT ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Étude des effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur le jugement de grammaticalité, la production de phrases et la révision de leur construction et de leur délimitation chez des élèves de 1re année du primaire
- Nom de l'étudiant : Marie-Neige Sénécal
- Programme d'études : Doctorat en éducation (3666)
- Direction(s) de recherche : Chantal Ouellet; Marie-Hélène Giguère

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-01-25**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPE plurifacultaire

Étude doctorale sur le jugement de grammaticalité, la production de phrases et la révision de leur construction et de leur délimitation en rédaction de textes chez des élèves de 1^{re} année

OBJECTIF

Participer à une recherche qui vise à décrire les effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur le jugement de grammaticalité, la production et la révision de phrases.

CRITÈRES



- 4 classes de 1^{re} année réparties dans 4 écoles
- Classes dans lesquelles l'enseignement de la phrase ne recourra pas au modèle de la phrase à deux pattes
- Participation de l'enseignant-e à la séquence didactique
- Consentement des parents à la participation de leur enfant à cette recherche

DÉROULEMENT



- Calendrier de la recherche : du 11 mars au 19 avril 2024
- Passation, dans les 4 classes, de prétests (semaine du 11 mars) et de posttests (semaine du 15 avril)
- Séquence didactique, réalisée par la doctorante dans le groupe expérimental (2 classes), sur 4 semaines (3 x 45 min./sem.)

INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES

À la suite de la recherche, le personnel enseignant ayant participé recevra une formation sur la séquence didactique réalisée ainsi que tout le matériel utilisé.

Pour obtenir de plus amples informations ou pour participer à la recherche, veuillez communiquer avec Marie-Neige Senécal à l'adresse courriel suivante : senecal.marie-neige@uqam.ca



Ce projet de recherche est réalisé par Marie-Neige Senécal, doctorante en éducation à l'UQAM sous la direction de Chantal Ouellet et de Marie-Hélène Giguère, et il est approuvé par le Comité d'éthique à la recherche pour des projets étudiants (CERPÉ) de l'UQAM. No de certificat 2024-6372.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Étude des effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur jugement de grammaticalité, la production de phrases et la révision de leur construction et de leur délimitation chez des élèves de 1^{re} année du primaire

Étudiante-chercheuse

Senécal, Marie-Neige, doctorat en éducation (3686)

Direction de recherche

Quellet, Chantal, DÉFS
Giguère, Marie-Hélène, DÉFS
No du certificat éthique : 2024-6372

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la phrase et de sa ponctuation. Avant d'accepter qu'elle ou qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / personne représentante légale de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à étudier les effets d'une séquence d'enseignement chez des enfants de 1^{re} année, plus précisément, sur leurs conceptions de la phrase et sur leur performance en production et en révision de texte. Cette séquence met en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes, un dispositif d'enseignement et d'apprentissage de la construction de phrases et de leur délimitation par une majuscule et un point. 4 classes d'enfants de 1^{re} année participeront à ce projet qui se déroulera dans leur classe respective du 18 mars au 26 avril 2024 (au besoin, le projet pourrait se prolonger jusqu'au 3 mai 2024).

Nature et durée de votre participation

Votre enfant participera à la passation d'épreuves et aux activités de la séquence d'enseignement élaborée par la doctorante. Cette séquence d'enseignement, conforme au programme de formation normalement prodigué en classe, sera réalisée avec le soutien de l'enseignant·e et aura lieu en classe du 25 mars 2024 au 19 avril 2024, à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine.

Tous les enfants réaliseront les épreuves de la collecte de données, mais uniquement les copies de celles et de ceux dont le formulaire de consentement aura été signé par leurs parents ou par la personne représentante légale seront conservées. La passation des épreuves aura lieu à deux moments : dans la semaine du 18 mars 2024 (au besoin, la passation pourrait se prolonger dans la semaine du 25 mars 2024) et dans la semaine du 22 avril 2024 (au besoin, la passation pourrait se prolonger dans la semaine du 29 avril 2024).

Lors de la passation des épreuves, les enfants réaliseront un test sur la phrase en classe (15 minutes), une production écrite (1 heure) et une révision de leur texte (30 minutes), des activités que les élèves réalisent normalement en classe. Huit enfants de la classe pignés au hasard participeront à un entretien sur le test sur la phrase (5 minutes par élève) et sur la révision de leur texte (10 minutes par élève). Les entretiens se feront en individuel avec chaque enfant dans un local à l'extérieur de la classe et seront enregistrés à l'aide d'une application d'enregistrement audio. Il est à noter que les épreuves ne seront pas comptabilisées dans le bulletin de votre enfant.

Avantages liés à la participation

La participation de votre enfant à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques sur l'enseignement de la phrase et de sa ponctuation, et lui offrira une occasion d'approfondir une notion grammaticale qui lui sera utile tout au long de sa scolarité.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les épreuves et les activités proposées à votre enfant sont semblables à celles rencontrées dans une journée normale de classe. Tout au plus, votre enfant pourrait ressentir une nervosité sans doute occasionnée par la passation d'une épreuve qui pourrait être vue comme un examen. À noter que les résultats aux épreuves ne contribueront pas à la note dans le bulletin de votre enfant.

Confidentialité

Les informations personnelles de votre enfant ne seront connues que de la doctorante et de son comité de recherche et ne

seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seules la doctorante, sa directrice et sa codirectrice de recherche auront la liste des numéros des personnes participantes. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs aux entretiens seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits 3 ans après le dépôt de la thèse.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant aux épreuves est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser que votre enfant participe aux épreuves ou retirer en tout temps votre consentement à la réalisation des tests sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant du projet, vous n'avez qu'à aviser par courriel la doctorante, Marie-Neige Senécal. Votre enfant peut également refuser de faire les épreuves en avisant verbalement la doctorante. Les épreuves, les enregistrements, les transcriptions d'entretiens et les résultats de votre enfant seront alors détruits.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Senécal, Marie-Neige, doctorante; Ouellet, Chantal, directrice de recherche; Giguère, Marie-Hélène, codirectrice de recherche.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiant impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : (Indiquez les coordonnées courriel et téléphoniques du CERPE concerné, voir la page <https://cerpe.uqam.ca/>).

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels elle ou il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. J'ai discuté du projet avec mon enfant et elle ou il a accepté d'y participer volontairement. Elle ou il peut se retirer en tout temps de la passation des épreuves sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom Nom de la personne représentante légale

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie (a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Marie-Neige Senécal

Prénom Nom

Signature

10 mars 2024

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Étude des effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux paires sur jugement de grammaticalité, la production de phrases et la révision de leur construction et de leur délimitation chez des élèves de 1^{re} année du primaire

Étudiante-chercheuse

Senécal, Marie-Neige, doctorat en éducation (3886)

Direction de recherche

Quellet, Chantal, DEFS

Giguère, Marie-Hélène

No du certificat éthique : 2024-6372

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la phrase et de sa ponctuation. Avant d'accepter qu'elle ou qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / personne représentante légale de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à étudier les effets d'une séquence d'enseignement chez des enfants de 1^{re} année, plus précisément, sur leurs conceptions de la phrase et sur leur performance en production et en révision de texte. 4 classes d'enfants de 1^{re} année participeront à ce projet qui se déroulera dans leur classe respective du 25 février au 5 avril 2024.

Nature et durée de votre participation

Votre enfant participera à la passation d'épreuves et aux activités d'enseignement de son enseignant(e).

Tous les enfants réaliseront les épreuves de la collecte de données, mais ce seront uniquement les copies de celles et de ceux dont le formulaire de consentement aura été signé par leurs parents ou par la personne représentante légale qui seront conservées. La passation des épreuves aura lieu à deux moments : dans la semaine du 18 mars 2024 (au besoin, la passation pourrait se prolonger dans la semaine du 25 mars 2024) et dans la semaine du 22 avril 2024 (au besoin, la passation pourrait se prolonger dans la semaine du 29 avril 2024).

Lors de la passation des épreuves, les enfants réaliseront un test sur la phrase en classe (15 minutes), une production écrite (1 heure) et une révision de leur texte (30 minutes), des activités que les élèves réalisent normalement en classe. Huit enfants de la classe pignés au hasard participeront à un entretien sur le test sur la phrase (5 minutes par élève) et sur la révision de leur texte (10 minutes par élève). Les entretiens se feront en individuel avec chaque enfant dans un local à l'extérieur de la classe et seront enregistrés à l'aide d'une application d'enregistrement audio. Il est à noter que les épreuves ne seront pas comptabilisées dans le bulletin de votre enfant.

Avantages liés à la participation

La participation de votre enfant à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques sur l'enseignement de la phrase et de sa ponctuation, et lui offrira une occasion d'approfondir une notion grammaticale qui lui sera utile tout au long de sa scolarité.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les épreuves et les activités proposées à votre enfant sont semblables à celles rencontrées dans une journée normale de classe. Tout au plus, votre enfant pourrait ressentir une nervosité sans doute occasionnée par la passation d'une épreuve qui pourrait être vue comme un examen. À noter que les résultats aux épreuves ne contribueront pas à la note dans le bulletin de votre enfant.

Confidentialité

Les informations personnelles de votre enfant ne seront connues que de la doctorante et de son comité de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens transcrits seront numérotés et seuls la doctorante, sa

directrice et sa codirectrice de recherche auront la liste des numéros des personnes participantes. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs aux entretiens seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits 3 ans après le dépôt de la thèse.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant aux épreuves est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser que votre enfant participe aux épreuves ou retirer en tout temps votre consentement à la réalisation des tests sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant du projet, vous n'avez qu'à aviser par courriel la doctorante, Marie-Neige Senécal. Votre enfant peut également refuser de faire les épreuves en avisant verbalement la doctorante. Les épreuves, les enregistrements, les transcriptions d'entretiens et les résultats de votre enfant seront alors détruits.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Senécal, Marie-Neige, doctorante; Ouellet, Chantal, directrice de recherche; Giguère, Marie-Hélène, codirectrice de recherche.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [Indiquez les coordonnées courriel et téléphoniques du CERPE concerné, voir la page <https://cerpe.uqam.ca/>].

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels elle ou il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. J'ai discuté du projet avec mon enfant et elle ou il a accepté d'y participer volontairement. Elle ou il peut se retirer en tout temps de la passation des épreuves sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom Nom de la personne représentante légale

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie (a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Marie-Neige Senécal

Prénom Nom

Signature

Date

10 mars 2024

RÉFÉRENCES

- Ammar, A., Daigle, D., Lefrançois, P. , Lamarre, J., St-Georges, M., Bouhlal, F., ... et Sirard, A. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).
- Ancil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(3), 5.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C. Giguère, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.0104>.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Éditions RETZ.

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Béguelin, M. J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.
- Berninger, V.W. et Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (p. 57-82). JAI Press.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation »? (!). *Pratiques*, 70(1), 9-45.
<https://doi.org/10.3406/prati.1991.1635>
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual review of applied linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 498-510.
- Biao, F. (2015). Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois: quelles interactions pour quelles compétences langagières? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2).
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, Running Issue (Running Issue), 1-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- 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. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (55).

- Boivin, M. C. (2014). Quand les élèves «font de la grammaire» en classe: analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 131-145.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 190–214.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953>
- 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* (pp. 179–208). Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2008). L'observation du travail grammatical des élèves en classe et le recours systématique à la phrase de base. *La Lettre de l'AIRDF*, 43, p. 10-13
- Boivin, M. C et Chartrand, S.-G. (2004, 26-28 août). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, Québec.
https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_ee3628e1eaf3_grammaire_lecture_et_ecriture.pdf
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : description grammaticale du français*. Chenelière Éducation.
- Boivin, M. C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- 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]. Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).

- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin/Chenelière Éducation.
- Boivin, M. C., Pinsonneault, R. et Côté, L. (2014). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. *Fonds de recherche du Québec–Société et culture*.
- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V. et Foucambert, D. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement: considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15(15-2), 125-139.
- Bourdin, B. (1999). Mémoire de travail et production langagière: Comparaison de l'oral et de l'écrit chez les adultes et les enfants. *L'année psychologique*, 99(1), 123-148.
- Boutet, J. (1986). Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de linguistique appliquée*, 62, 40.
- M.-J., Briand (2026, 26 février 2026). *Henry le camion de la phrase*. Prezi. <https://prezi.com/ffmv9fwwueqz/henry-le-camion-de-la-phrase/>
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Bronckart, J. P. et Bulea Bronckart, E. (2023). Une didactique de la langue centrée sur les interactions «texte-grammaire»: fondements et perspectives. *Synergies Argentine*, (9).
- Bulea Bronckart, E., Cusin-Marmy V. et Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français: usages, problèmes, perspectives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (56), 131-149.

- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours, de la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Éditions Lambert-Lucas.
- Catach, N. (1991). La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies. *Pratiques*, 70(1), 49-59.
- Catach, N. (1980). La ponctuation. *Langue française*, (45), 16-27.
- Cavanagh, M. (2008, Novembre). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique en écriture. Dans *Proceedings of the International Conference «de la France au Québec: l'Écriture dans tous ses états. [En ligne]*.
<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Cavanagh.pdf>
- Cairns, H. S., Schlisselberg, G., Waltzman, D. et McDaniel, D. (2006). Development of a metalinguistic skill: Judging the grammaticality of sentences. *Communication Disorders Quarterly*, 27(4), 213-220.
- Smith Cairns, H., Waltzman, D. et Schlisselberg, G. (2004). Detecting the ambiguity of sentences: Relationship to early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, 25(2), 68-78.
- Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Dans *Congrès FNAME, Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers?*
- Canut, E. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? Dans J.-F., Halté et M. Rispail (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p. 219-232). l'Harmattan
- Canut, E. et Guillou, M. (2017). *Pratiquer à dictée à l'adulte, de l'oral vers l'écrit*. Retz.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 1(1), 33-55.

- Chandler, B. W. et Sayeski, K. L. (2021). Teaching writing through content: Six instructional activities to improve students' sentence-level writing skills. *TEACHING Exceptional Children*.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, 37(2), 171-190.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année psychologique*, 102(2), 363-398.
- Chanquoy, L. et Fayol, M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance*, 48(2), 227-241. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2132>
- Chartrand, S. G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, (118), 46-47.
- Chartrand, S.-G. (1994). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Éditions Logiques.
- Chartrand, S. G., Lord, M. A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G., Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). ERPI.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R., Simard, C., et Morin, F. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Chenu, F. et Ailhaud, É. (2016). La phrase : de la maîtrise de ses conventions graphiques à sa pertinence cognitive. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 15-34.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Cogis, D., Brissaud, C., Nadeau, M. et Fisher, C. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G., Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-145). ERPI.
- Colombat, B. (2017). Faut-il réutiliser les concepts linguistiques du passé? Un regard rétrospectif sur le prédicat. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (175-176). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3791>
- Comblain, A. (2005). 4. Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation. Dans B. Piérart, *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?* (p. 83-98). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0083>.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 89-98.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repère*, 39, 41-56. <https://journals.openedition.org/reperes/367>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5^e éd.). Sage.
- Cuennet, L. et Aebischer, M. (2018). De quelle manière les enseignants mettent-ils en place la dictée à l'adulte et comment interagissent-ils avec les élèves pour s'adapter à ceux-ci et à la situation? [Mémoire de bachelor, Haute École pédagogique Fribourg].
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations* (Vol. 1). Éditions Ophrys.

- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisations et opérations de repérage* (Vol. 2). Éditions Ophrys.
- Daghé, S. A. et Almgren, M. (2018). «*Le loup entre dans la cage...*». *Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves*, Forum lecture, Plateforme internet sur la littérature.
<https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/623/2018-1-aeby-almgren.pdf>
- Datchuk, S. M. (2017). A direct instruction and precision teaching intervention to improve the sentence construction of middle school students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 51(2), 62-71.
- Datchuk, S. M. (2016). Writing simple sentences and descriptive paragraphs: Effects of an intervention on adolescents with writing difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 25, 166-188.
- Datchuk, S., Kubina, R. M. et Mason, L. H. (2015). Teaching simple sentence construction with acquisition and frequency building to a performance criterion to students with learning disabilities. *Exceptionality*, 23, 34–53.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 1: 1^{re}, 2^e*. De Boeck.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. FeniXX.
- Ducard, D. (2018). De Culioli à Saussure, aller-retour. *Histoire Épistémologie, Langage*, 40(1), 81-93.
- Ducard, D. (2016). La formalisation dans la théorie des opérations énonciatives: formes, formules, schémas. *Dossiers d'HEL*, 9, 113-122.

- Ducard, D. (2004). *Entre grammaire et sens: études sémiologiques et linguistiques*. Éditions OPHRYS.
- Dufour, M. P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le Français aujourd'hui*, (4), 91-99.
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Chenelière Éducation.
- Elalouf, M. L. (2022). Corriger la ponctuation ou faire expliciter les connexions: enjeux d'une pause métalinguistique en production d'écrit. Dans Longhi B. et Lewi O. (dir.), *Segmenter, connecter, ponctuer à l'écrit: un défi pour l'enseignement*. Peter Lang S.A. Éditions scientifiques internationales
- Elalouf, M. L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français: choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 33-55.
- Fabre, C. (1989). Les débuts de la ponctuation au CP. *Études de linguistique appliquée*, 73, 59.
- Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je.
- Fayol, M. (2018). *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2016). From language to text: The development and learning of translation. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 130-143). The Guilford Press.
- Fayol, M. (1981). *L'Organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. [Thèse de doctorat d'État, Université de Bordeaux 2].

- Fayol, M. et Shnewly, B. (1988). Les problèmes de la mise en texte. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Shnewly (dir.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, actes du 3e colloque international de didactique du français*. Duculot.
- Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 4-9.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit: Oui, mais par quelle porte ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 113-129.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2009). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, (129), 8-12.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2007). Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire. *La lettre de l'AIRDF*, 40(1), 13-19.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition & Communication*, 31(1), 21-32.
- Forget, M. H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans de J. F. Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques. L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (43-66). Presses universitaires de Namur.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). Les méthodes mixtes de recherche et les devis. Dans M.F. Fortin et J. Gagnon. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (p. 246-285). Chenelière éducation.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (3e éd.). Presses de l'Université Laval.

- Fuchs, C. (1984). Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli: Quelques repères. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 30(1), 45-53.
- Gagnon, R. et Péret, C. (2016). « La phrase à deux pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. *Scolagram*, 2. <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/revue/numero-deux/216-phrase-2-pattes>
- Garcia-Debanc, C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies Pays Scandinaves*, (5), 81-96.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, (49), 7-32.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.
- Gauvin, I. et Boivin, M. C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 5(3), 10-24.
- Gauvin, I. et Messier, G. (2025). Proposition d'un répertoire des méthodes et des techniques d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement. Dans P. Boyer, M.-A. Lord & F. Biao (éds). *Enseignement et apprentissage de la grammaire : recherches actuelles en didactique du français* (p. 215-239). Presses universitaires de Laval.
- Gaux, C. et Gombert, J. É. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes, *L'année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Geoffre, T. et Rodi, M. (2019). Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (60), 173-196.

- Germain, C. et Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, 3, 15-29.
- Giguère, M. H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Giguère, M. H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2024). Perceptions de conseillères pédagogiques sur les effets d'un accompagnement professionnel pour l'appropriation d'une séquence didactique en syntaxe et en ponctuation. *Didactique*, 5(3), 134-164.
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Quevillon Lacasse, C., Senécal, M.-N. (+) (2024, 14 mai). *Analyser des phrases : le sens a-t-il de l'importance en syntaxe?* [Communication] 91^e congrès de l'ACFAS. Ottawa, Ontario.
- 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. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-2).
- Giguère, M. H., Nadeau, M. et Quévillon-Lacasse, C. (2018). La combinaison de phrases: un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5).
- Gilbert, E. (1993). La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Université de Caen Normandie. <https://coilink.org/20.500.12592/5zuh1ao>
- Giordan, A. (2003). Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes. *Grand Atelier Mcx: La Formation au défi de la complexité*, Lille, 18-19.

- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19(1), 9-37.
- Gombert, J. E. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38, 68-76.
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- Gombert, J. É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Graham, S., MacArthur, C. A. et Fitzgerald, J. (2013). *Best practices in writing instruction*. Guilford Press. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding and affect in writting. Dans M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Erlbaum.
- Hilali, J. E. (2009). La ponctuation dans les manuels de lecture du CP. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 44(1), 113-127.
- Jarno-El Hilali, G. (2011). *Enseigner et apprendre la grammaire: Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II*. [Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II].

- Jarno-El Hilali, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 187(4), 101-113.
- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C. et Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58(2), 197-219.
- Leblanc, I. (2010). *Les critères d'enseignement de la calligraphie prescrits dans les programmes d'études officiels au Canada*. [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Lasseaux, V. (2018). *La phrase à deux pattes, un outil permettant la conceptualisation de la langue, et développant des compétences de la langue écrites et orales pour des élèves d'ULIS*. [Mémoire de master 2 ABRIBEP, Université de Cergy Pontoise].
- 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*. Office québécois de la langue française.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- Lefrançois, P., Montesinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Lidil*, (54), 75-91.
- Lefrançois, P., Anctil, D., Montésinos-Gelet, I., Bould, D. et Le Petitcorps, F. (2014). *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. [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).

Le Goffic, P. (2001). La phrase «revisitée». *Le français aujourd'hui*, 135(4), 96-107.

Lemaitre, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte? Représentations et procédures d'élèves de CE1. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 23(1), 5-23.

Lempens, I., et Crel, T. (2000). Connaissances déclaratives et connaissances procédurales sur la lecture-écriture d'enfants de CP. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 3(1), 161-181.

Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire: acquisition du langage oral et écrit*. ESF.

Lentin, L. (dir.). (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage* (Vol. 1). Presses Sorbonne Nouvelle.

Léon, J. et Riemer, N. (2015). Genèse et développement du concept de grammaticalité dans la pensée de Chomsky (1952-1965). *Histoire Epistémologie Langage*, 37(2), 115-152.

Loewen, S. (2009). Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, 94-112.

Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire: pourquoi et comment? *Repères*, (57), 123-142. <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>

Mélis, G. (2008). La prédication et ses arguments. *Faits de langues*, 31(1), 45-55.

Merle, J. M. (2017). La prédication: approche de la théorie des opérations prédictives et énonciatives. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-22).

Merle, J. M. (2009). *La Prédication*. OPHRYS.

- Ministère de l'Éducation [MEQ] (2024). *Indices de défavorisation des écoles publiques (2023-2024)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2019). *Enseigner la grammaire actuelle : programme de recherche en littératie*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissage, français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale (2008). Cycle des apprentissage fondamentaux – Progression pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. *Bulletin officiel*, 3. <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm>
- Montésinos-Gelet, I. (dir.) (2018). *Plein feux sur l'album*. Presses de l'Université du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2017). Comment obtenir des données détaillées quant aux compétences d'élèves de 1re année en lecture et en écriture? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (55).
- Morin, M. F., Prévost, N. et Archambault, M. C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 44(1), 83-100.

- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G., et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 37(2), 24-29.
- 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]. Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M., Giguère, M. H. et Fisher, C. (2020). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation «à la manière» des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).
- Nollet, J. (2015). *Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec: analyse de corpus*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Onwuegbuzie, A. J., et Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *SHS Web of Conferences*, 1, 341–359. EDP Sciences.
- 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*, (4), 115-125.
- Panchout-Dubois, M., Gagnon, R., et Bulea Bronckart, E. (2017). Les péripéties du prédicat en Suisse romande: hier, aujourd'hui et demain.... *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (175-176).
- Parent, J. (2007). *L'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisées en lecture/écriture chez des élèves de première année du primaire à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Paret, M. C. (2001). *Des outils pour les tâches en didactique de la grammaire*. http://www.mariechristineparet.ca/wp-content/uploads/2012/10/Outils_taches_en_did_grammaire-2001.pdf
- Pasa, L., Crinon, J., Espinosa, N., Fontanieu, V. et Ragano, S. (2017). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (55), 21-43.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium helveticum*, 1(5), 18-24.
- Péret, C. (2017). Prédicat, le retour. Comprendre son intérêt et comment l'aborder en classe. *Le français aujourd'hui*, 198(3), 67-78.

- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58–82. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1085563ar>
- Pinto, M. A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique*. Presses de l'Université Laval.
- Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, 449-459.
- Quévillon-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).
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7^e éd.). Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Ross, A. (2004). Logique Aristotélicienne, du concept au raisonnement. *Bulletin AMQ*, 44(3), 29.
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ? *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 35-53.
- Roubaud, M. N. (2016). La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 93-114.
- Saddler, B. (2013). Best Practices in sentence construction skills. Dans Graham, S., MacArthur, C. A. et Fitzgerald, J. (dir.) *Best practices in writing instruction*. (p. 237-256). Guilford Press.
- Schneuwly, B. (1989). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 107.

- Shoonenboom, J. et Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131.
- Simard, D., Labelle, M. et Bergeron, A. (2017). Measuring metasyntactic abilities: On a classification of metasyntactic tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 433-456.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 11. L'écriture. Dans Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (dir.) *Didactique du français langue première*. (p. 261-281). De Boeck Supérieur.
- Simon, J. (1966). La ponctuation dans l'expression écrite chez l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 19(247), 525-535.
- Smith Cairns, H., Waltzman, D. et Schlisselberg, G. (2004). Detecting the ambiguity of sentences: Relationship to early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, 25(2), 68-78.
- Soulé, Y., Kervyn, B., Geoffre, T., et Chabanne, J. C. (2016). Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus. *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, 85-107.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Éditions. Logiques.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *OLBI Journal*, 10.
- Touratier, C. (1993). Structure informative et structure syntaxique. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 88(1), 49-63.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

- Van Raemdonck, D. V. et Meinertzhagen, L. (2014). Le sens grammatical. Théorie et terminologie grammaticales au service de la construction du sens linguistique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 77-97.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 2). Éditeur Honoré Champion.
- Vincent, F. et Biao, F. (2022). Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit. *Formation et profession*, 30(2), 1-4.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. et Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 175–183.
- White, M. W., Houchins, D. E., Viel-Ruma, K. A. et Dever, B. V. (2014). Effects of direct instruction plus procedural facilitation on the expository writing of adolescents with emotional and behavioral disabilities in residential schools. *Education & Treatment of Children*, 37, 567–588.
- Zumbrunn, S. et Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>