

Effets d'une intervention en syntaxe et en ponctuation sur le développement de la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 10 à 13 ans en français langue d'enseignement

Claude Quevillon Lacasse
Université d'Ottawa

Marie Nadeau
Université du Québec à Montréal

Carole Fisher
Université du Québec à Chicoutimi

Marie-Hélène Giguère
Université du Québec à Montréal

Rosianne Arseneau
Université du Québec à Montréal

Résumé

La transposition des idées en phrases correctes et complexes est au cœur de la compétence à écrire en contexte scolaire (Saddler, 2019). Cependant, l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation en français pourrait être amélioré pour faciliter le transfert des connaissances grammaticales enseignées en production écrite libre (Nadeau et Fisher, 2011). Dans une étude quasi expérimentale réalisée en milieu défavorisé chez des élèves de 10 à 13 ans, une séquence d'enseignement comprenant une dizaine d'activités de combinaison de phrases libre (Saddler, 2019) a été élaborée (Nadeau, Giguère et al., 2020b), puis expérimentée. Pour mesurer l'effet de la séquence sur le développement de la complexité syntaxique, des textes narratifs et descriptifs ont été recueillis avant et après l'expérimentation dans 11 classes expérimentales et 6 classes contrôles. Les résultats montrent une augmentation de plusieurs indices de complexité syntaxique pour l'un des niveaux scolaires. L'article présente ces résultats et les implications didactiques en découlant.

Abstract

Transposing ideas into correct, complex sentences is at the heart of writing competence in a school context (Saddler, 2019). However, the teaching of syntax and punctuation in French could be improved to facilitate the transfer of grammatical knowledge taught in class into free writing production (Nadeau & Fisher, 2011). In a quasi-experimental study carried out in an underprivileged environment with students aged 10 to 13, a teaching sequence comprising ten open sentence-combining activities (Saddler, 2019) was developed (Nadeau, Giguère et al., 2020b), then tested. To measure the effect of the sequence on the development of syntactic complexity, narrative and descriptive texts were collected before and after experimentation in 11 experimental and 6 control classes. The results show an increase in several indices of syntactic complexity for one of the grade levels. This article presents these results and the implications for teaching.

Effets d'une intervention en syntaxe et en ponctuation sur le développement de la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 10 à 13 ans en français langue d'enseignement

Introduction

La maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation à l'écrit en français langue d'enseignement constitue un défi important pour les élèves de fin primaire et de début secondaire, au Québec et ailleurs (Boivin & Pinsonneault, 2018 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2014). Or, l'enseignement habituel des notions relevant de ces domaines grammaticaux ne semble pas soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés syntaxiques, pourtant nécessaires à la compétence à écrire (Favart & Olive, 2005). La complexité syntaxique et l'exactitude syntaxique, en particulier, sont gages de qualité de textes écrits en contexte scolaire (Crossley, 2020), mais sont rarement travaillées autrement que par des exercices grammaticaux décontextualisés, lesquels ne favorisent pas le transfert de connaissances en production écrite libre (Nadeau & Fisher, 2006). Cet état de fait a conduit à un projet de recherche en deux phases : une première phase de recherche collaborative visait la conception de dispositifs innovants pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation ainsi que leur organisation dans une séquence d'activités ; la seconde phase visait l'expérimentation de cette séquence (Nadeau, Giguère et al., 2020b). Dans cet article, nous nous pencherons en particulier sur l'un des dispositifs didactiques qui visaient le développement de la complexité syntaxique, à savoir la combinaison de phrases libre avec discussion métalinguistique. Puis, nous décrirons les effets de la séquence conçue et expérimentée sur la complexité syntaxique présente dans des textes descriptifs et narratifs, produits par des élèves de 3^e cycle primaire (élèves de 10 à 12 ans) et de 1^{re} secondaire (élèves de 12 à 13 ans), en comparaison à des groupes contrôles de mêmes niveaux.

Problématique

La complexité syntaxique, à savoir l'emploi de structures syntaxiques élaborées et variées (Lu & Ai, 2015 ; Norris & Ortega, 2009 ; Ortega, 2015), est un indicateur important de la qualité générale d'un texte écrit en contexte scolaire (Crossley, 2020; Saddler, 2019). De plus, la variété des structures de phrases et la construction correcte de phrases sont évaluées en production écrite scolaire (MELS, 2011). Cependant, la maîtrise des structures syntaxiques en français langue d'enseignement (FLEns¹) constitue un défi de taille pour les élèves de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire (10-14 ans). En effet, dans leur rapport de recherche, Boivin et Pinsonneault (2014) observent que, parmi les erreurs relevées dans 220 textes de 6^e primaire et 250 de 2^e secondaire, narratifs ou informatifs, celles relevant de la syntaxe et de la ponctuation sont les plus nombreuses. Plus encore, le concept de « phrase », qui est l'unité d'analyse de la syntaxe et de la ponctuation en enseignement du FLEns, semble flou pour plusieurs élèves et enseignant·es (Lefrançois et al., 2014 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2012), peut-être en raison des définitions souvent contradictoires ou incomplètes mises à leur disposition, la notion de phrase étant polysémique et complexe en elle-même (Béguelin, 2000 ; Nadeau, Quevillon Lacasse et al., 2020 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2014).

L'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation que reçoivent les élèves en classe de FLEns ne pourrait-il pas en être l'une des causes ? Les ressources pédagogiques pour cet ensemble de notions grammaticales semblent rares et plutôt traditionnelles : les exercices proposés dans le matériel didactique sont généralement courts, peu signifiants et peu variés (Dufour & Chartrand, 2014). Il s'agit surtout d'exercices grammaticaux de repérage et de transformation limités qui n'engagent pas la réflexion métalinguistique ni n'exigent de raisonnement grammatical complet (Nadeau & Fisher, 2006). On demandera ainsi à l'élève de transformer des phrases hors contexte de forme positive en phrases de forme négative, sans égard à l'emploi de telles phrases dans un texte réel, ou encore d'enchâsser une phrase (P2) dans une première phrase (P1) en utilisant tel pronom relatif de façon à construire une phrase subordonnée relative. De tels exercices demeurent purement mécaniques et n'amènent pas l'élève à travailler la transposition de ses idées à l'écrit, un sous-processus au cœur du processus d'écriture (Favart & Olive, 2005 ; Hayes & Flower, 1980). De plus, le manque de contextualisation crée un écart trop grand entre l'apprentissage et la production, ne permettant pas le transfert de connaissances en contexte d'écriture (Nadeau & Fisher, 2006).

Pourtant, de nombreuses propositions didactiques visant des éléments de la compétence à écrire ont été avancées au cours des dernières décennies afin de renouveler cet enseignement, particulièrement en grammaire et en orthographe (Brissaud & Cogis, 2011 ; Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Haas, 1999 ; Nadeau & Fisher, 2006). De plus, des recherches empiriques (Ammar & Hassan, 2018 ; Arseneau & Nadeau, 2018 ; Jarno El Hilali et al., 2019 ; Nadeau & Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009) ont démontré que les dictées métacognitives et interactives, comme la « phrase dictée du jour » ou la « dictée 0 faute », ont un effet positif significatif sur la compétence orthographique des apprenants, y compris en production de textes, en raison des principes didactiques sous-jacents qui en guident la conception et l'animation. Ces principes s'inscrivent directement dans le courant socioconstructiviste appliqué à la didactique de la grammaire (rôle crucial des interactions verbales dans l'apprentissage ; importance de faire verbaliser les conceptions et procédures réellement utilisées par les élèves) tout en accordant une place centrale à l'activité métalinguistique afin de développer des connaissances grammaticales explicites (Fontich & Camps, 2014), incluant l'usage d'un métalangage précis et de manipulations syntaxiques propres au cadre de la grammaire pédagogique actuelle (Fisher & Nadeau, 2014).

Avec comme objectif de transposer ces principes didactiques à des dispositifs d'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, un projet de recherche financé dans le cadre des Actions concertées sur l'écriture et la lecture² a permis de concevoir des dispositifs innovants en syntaxe et en ponctuation, de les mettre en œuvre dans une séquence d'activités expérimentée en classe, puis d'en mesurer les effets en écriture chez des élèves de 3^e cycle primaire et de 1^{er} cycle secondaire de milieux défavorisés en FLEns.

Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'articule autour des habiletés syntaxiques des élèves à l'écrit, des conditions favorisant leur développement et d'un dispositif permettant leur développement en contexte scolaire, à savoir la combinaison de phrases libre.

Habiletés syntaxiques à l'écrit

Au cœur de la compétence à écrire se trouvent les habiletés syntaxiques, qui sont particulièrement mobilisées lors des sous-processus de mise en texte et de révision du texte, selon le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980), lequel guide la démarche d'écriture du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en FLEns (MELS, 2006). Elles permettent la construction correcte de phrases en production écrite, phrases qui deviennent de plus en plus complexes au fil du parcours scolaire. D'ailleurs, la complexité syntaxique — qui se définit par la variété et le degré d'élaboration des structures syntaxiques à différents niveaux syntaxiques (Lu & Ai, 2015 ; Ortega, 2015) — et l'exactitude (ou la précision) syntaxique — soit la construction correcte de structures syntaxiques — constituent des indicateurs de la qualité de textes écrits en langage formel en français (Crossley, 2020; Hidden, 2008). La construction de phrases « appropriées » se retrouve également comme critère dans les grilles d'évaluation ministérielle de la production écrite en FLEns au Québec (MELS, 2011). De plus, des recherches s'intéressant au développement de l'écrit en FLEns chez les élèves retiennent des indicateurs similaires. Par exemple, Lefrançois et al. (2014) ont utilisé une grille intégrant des indicateurs de complexité syntaxique (c'est-à-dire variété et élaboration) et d'exactitude syntaxique, au niveau de la phrase syntaxique³ autonome et du groupe syntaxique⁴, pour analyser les productions écrites en FLEns chez des élèves du primaire au Québec. À titre d'exemple, le nombre de groupes verbaux avec expansions (soit des groupes syntaxiques complétant ou modifiant le verbe noyau du groupe verbal) a été comptabilisé ainsi que le respect de la construction verbale de chacun.

D'autres chercheurs se sont penchés sur la ponctuation comme partie prenante des habiletés syntaxiques à l'écrit, puisque les opérations de connexion et de segmentation des phrases à l'écrit fonctionnent comme deux faces d'un même système (Garcia-Debanco, 2010), comme l'ont démontré, entre autres, Paolacci et Favart (2010) à la suite de leur analyse de productions écrites d'élèves de 11-12 ans. Ainsi, il importe de travailler également la ponctuation lors d'une intervention en syntaxe pour le développement d'habiletés syntaxiques à l'écrit.

Conditions favorisant le développement d'habiletés syntaxiques à l'écrit

De façon générale, la complexité syntaxique à l'écrit se développe à travers divers stades progressifs : la traduction des idées en phrases écrites se fait d'abord, surtout par des moyens parataxiques (coordination de phrases syntaxiques et de groupes syntaxiques), auxquels s'ajoutent ensuite des moyens hypotaxiques (subordination), puis la densification de groupes syntaxiques, particulièrement le groupe nominal (Norris & Ortega, 2009). Par ailleurs, le développement des habiletés syntaxiques à l'écrit repose en partie sur l'apprentissage de connaissances et de procédures grammaticales qui s'exercent de manière consciente et réfléchie, comme le concluent Vincent et al. (2016) dans leur synthèse des connaissances sur l'enseignement grammatical en soutien au développement des compétences à lire et à écrire, et comme l'avancent plusieurs didacticiens à propos de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en production écrite libre (Brissaud & Cogis, 2011 ; Chartrand, 2016 ; Nadeau & Fisher, 2006). Ainsi, les activités d'apprentissage permettant le développement de compétences à l'écrit, dont l'emploi approprié de structures syntaxiques, devraient inviter les élèves :

- 1) À s'engager dans une activité métalinguistique, de manière à manipuler la langue et à y réfléchir en tant qu'objet (Camps & Milian, 2000 ; Gombert, 2006 ; Reuter et al., 2013 ; Ribas et al., 2014) ;
- 2) À verbaliser leurs conceptions grammaticales grâce à la modélisation du raisonnement grammatical et au soutien expert de l'enseignant·e (Ammar & Hassan, 2018 ; Myhill & Newman, 2016 ; Nadeau & Fisher, 2014 ; Tobola Couchepin et al., 2017) ;
- 3) À confronter leurs conceptions grammaticales à celles de leurs pairs grâce à l'interaction et au dialogue (Barth, 2015 ; Swain, 2006 ; Vygotsky, 1934/1986), puisque de fausses conceptions peuvent s'élaborer durant l'apprentissage et y faire obstacle (Brissaud & Cogis, 2011 ; Haas, 2002) ;
- 4) À utiliser des termes métalinguistiques précis de façon à coconstruire des conceptions grammaticales communes à partir desquelles d'autres apprentissages peuvent se construire (Boivin, 2008 ; Fisher & Nadeau, 2014).

Par ailleurs, les dispositifs didactiques choisis, en tant qu'outils de médiation de l'apprentissage (Goigoux & Cèbe, 2009), conditionnent l'activité métalinguistique qu'il peut y avoir en classe (Fontich & Camps, 2014). L'activité métalinguistique peut ainsi se faire soit de façon descendante, c'est-à-dire par l'apprentissage explicite de connaissances et de procédures grammaticales suivi d'une période d'exercisation consciente et réfléchie dans le but de les automatiser en contexte de production, soit de façon ascendante, c'est-à-dire par l'explicitation des connaissances et procédures grammaticales employées spontanément par les élèves en contexte de production, les rendant accessibles pour un plus grand nombre. Ces deux processus sont en fait complémentaires (Fontich et al., 2020 ; Fontich & Camps, 2014 ; Nadeau & Fisher, 2011), mais le processus descendant (comme dans les exercices grammaticaux décontextualisés que l'on retrouve habituellement dans le matériel didactique de FLens) semble plus usuel, sans toutefois être suffisant pour développer la compétence à écrire des élèves, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Combinaison de phrases libre

Un dispositif didactique qui cible le développement de la complexité syntaxique à l'écrit en combinant les deux processus — descendant et ascendant — a fait l'objet de nombreuses recherches empiriques aux États-Unis depuis les années 1960, et ce, à divers niveaux d'études : la combinaison de phrases (*sentence combining*). Dans sa forme initialement proposée par O'Hare (1973) et Strong (1973), il s'agit de proposer aux élèves au moins deux phrases simples et courtes qu'ils doivent combiner en une seule phrase graphique au moyen d'une conjonction ou d'un pronom relatif donné. Cette forme de combinaison de phrases (« *signalled combining* ») est très guidée et reste fort similaire à tout exercice grammatical de transformation traditionnel (Saddler, 2019) ; elle n'a d'ailleurs pas montré d'effets marqués sur le développement de la compétence à écrire. Savage (1980) propose une distinction importante entre cette première forme de combinaison de phrases et sa version dite libre (« *open combining* »). Sous cette forme, l'élève est libre de choisir le(s) moyen(s) syntaxique(s) voulu(s) pour combiner les phrases simples et courtes données. La combinaison de phrases libre serait efficace pour développer la complexité syntaxique à l'écrit chez des adolescents en anglais langue d'enseignement, selon la

synthèse des écrits de Myhill et al. (2008), parce qu'elle permet d'engager une discussion sur l'effet rhétorique des phrases produites et la correction expliquée d'éventuels problèmes de construction. De plus, selon la méta-analyse de Graham et Perin (2007) portant sur l'effet comparé de 11 stratégies d'enseignement de l'écriture de la 4^e à la 11^e année (de 9 à 17 ans) en anglais langue d'enseignement, ce dispositif aurait un effet pondéré moyen de 0,50 sur la qualité des textes produits à l'écrit par des élèves ; ce résultat indique une amélioration significative moyenne par rapport à des élèves de groupes contrôles. Par opposition, un enseignement grammatical traditionnel (déductif, décontextualisé, axé sur l'étiquetage), aurait un effet pondéré négatif de -0,32 sur la qualité de textes produits à l'écrit ; ce résultat indique une régression significative faible par rapport à des élèves de groupes contrôles. Par ailleurs, dans une étude menée au 3^e cycle primaire (de 10 à 13 ans) en classe de portugais langue d'enseignement, Limpo et Alves (2013) concluent que la combinaison de phrases libre, intégrée à un programme d'enseignement de stratégies d'écriture, a eu un effet positif significatif sur le nombre de mots, la qualité des idées, la cohérence textuelle, la syntaxe et la variété lexicale dans des textes écrits par les élèves lors du posttest immédiat.

Étant donné 1) l'importance de développer des habiletés syntaxiques à l'écrit chez les élèves, 2) les effets positifs sur l'orthographe grammaticale d'interventions avec discussion métalinguistique basées sur les principes didactiques énoncés plus haut, et 3) l'effet positif de la combinaison de phrases libres observé sur la complexité syntaxique à l'écrit en anglais chez des élèves adolescents, nous posons l'hypothèse suivante : une intervention en syntaxe et en ponctuation intégrant la combinaison de phrases libre avec discussion métalinguistique permettra aux élèves de progresser dans la complexité syntaxique de leurs phrases en production de textes écrits.

Méthodologie

Le recours à deux types de méthodologies de recherche a été nécessaire pour réaliser ce projet : une première phase de recherche collaborative, puis une seconde phase suivant un devis quasi expérimental.

Première phase du projet

Lors de la première année du projet, des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation ont été conçus et mis au point dans un cadre de recherche collaborative (Morrissette, 2013). Pour assurer l'adhésion des enseignants envers de nouveaux dispositifs, il était important de travailler la syntaxe et la ponctuation à partir des notions grammaticales au programme. L'aspect innovant des dispositifs se situe donc principalement dans la manière d'utiliser ces notions. Au terme de cette première phase, une séquence de 20 activités intégrant trois dispositifs différents, mais interreliés a été mise au point. Cette séquence est décrite en détail dans Nadeau, Quevillon Lacasse et al. (2020) et dans Nadeau, Giguère et al. (2020a). En voici les grandes lignes :

- 1^{er} dispositif : une courte séquence d'activités au cours de laquelle les élèves manipulent des groupes de mots sur des cartons. Ces activités visent :

- La conceptualisation des notions de phrase syntaxique, constituée minimalement d'une paire sujet-prédicat, et de phrase graphique, commençant par une majuscule et se terminant par une ponctuation forte (ex. : un point), et constituée d'une ou de plusieurs phrases syntaxiques (les élèves observent ainsi qu'il est nécessaire de marquer un lien entre deux phrases syntaxiques d'une seule phrase graphique, soit par une ponctuation faible comme une virgule, soit par une conjonction — de coordination ou de subordination, sans distinction des deux sortes dans un premier temps) ;
- La formalisation des manipulations syntaxiques utiles pour identifier les fonctions grammaticales relevant de la phrase syntaxique, soit le sujet (encadrement par les marqueurs emphatiques *c'est/ce sont* et *qui* ; remplacement par un pronom de conjugaison comme *il/ils* ou *elle/elles*), le prédicat (encadrement du verbe conjugué par les adverbes de négation *ne/n'* et *pas*, conjugaison du verbe à un autre temps verbal simple et identification des compléments du verbe conjugué ; remplacement du verbe conjugué et de ses compléments et modificateurs par un verbe intransitif, comme *dormir* ou *briller*) et le complément de phrase (effacement ; déplacement avant le sujet ; déplacement après le prédicat si nécessaire et ajout de *et cela se passe* entre le prédicat et le complément de phrase).

Les élèves disposent ainsi d'un métalangage et de définitions communes qui sont indispensables à la poursuite des discussions métalinguistiques au cœur des deux autres dispositifs.

– 2^e dispositif : six activités de ponctuation négociée (voir exemple en Annexe A), réalisées à la manière d'une phrase dictée du jour (Cogis et al., 2015 ; Nadeau & Fisher, 2014). Chaque signe de ponctuation mis par les élèves sur un texte qui en est dépourvu est reproduit au tableau. Une discussion métalinguistique devient alors nécessaire pour justifier l'emploi ou le retrait des signes de ponctuation proposés. Ces activités sont organisées de façon progressive pour amener les élèves à considérer les opérations de segmentation conjointement avec la connexion (voir Nadeau, Quevillon Lacasse et al., 2020).

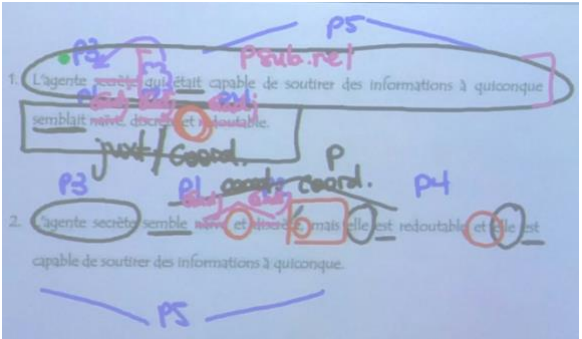
– 3^e dispositif : une dizaine d'activités de combinaison de phrases libre (voir exemples en Annexe B) de niveaux de difficulté progressifs, chacune suivie d'une discussion visant à expliciter les procédés syntaxiques utilisés spontanément et implicitement par les élèves pour combiner les phrases de départ, simples et courtes. Cette discussion métalinguistique exige de bonnes habiletés d'analyse et l'emploi d'un métalangage précis afin de décrire les procédés utilisés (par ex., la coordination de deux groupes nominaux dans le sujet).

Puisque la combinaison de phrases libre cible plus spécifiquement le développement de la complexité syntaxique à l'écrit et que nous nous concentrerons sur cette variable pour la présentation des résultats plus loin, nous élaborerons davantage sur ce dispositif didactique. Les principes qui ont guidé la conception des activités de combinaison de phrases libres intégrées dans la séquence d'enseignement expérimentée, pendant la première phase du projet de recherche, sont inspirés à la fois des principes didactiques mentionnés plus haut et des principes énoncés par Saddler (2005, 2012, 2019). D'abord, les

textes sources pour la conception des séries de phrases simples et courtes à combiner ont été tirés de textes de types variés : certains étaient des séquences narratives ou descriptives inventées ; plusieurs étaient tirés d'extraits de littérature jeunesse ou de manuels scolaires d'autres disciplines ; d'autres étaient des extraits maladroits de textes d'élèves, présentés comme des passages à reformuler. On trouvera en annexe B deux exemples d'activités de combinaison de phrases libre créées dans le cadre du projet. Ensuite, lors de la phase 1, une démarche pour l'animation des activités de combinaison de phrases libre a été systématisée en quatre étapes : 1) les élèves combinent individuellement les phrases de deux manières différentes ; 2) l'enseignant·e recueille les cahiers et sélectionne une ou deux phrase(s) combinée(s) intéressante(s) à discuter ainsi qu'une phrase combinée présentant un problème de construction, si désiré ; 3) lors d'une période subséquente, l'enseignant·e anime une discussion métalinguistique pour amener les élèves à identifier et à nommer les procédés syntaxiques utilisés dans la ou les phrase(s) combinée(s) retenue(s), et pour corriger la phrase combinée maladroite, s'il y a lieu ; 4) les élèves, avec le soutien de l'enseignant·e, déterminent quel procédé de combinaison de phrases discuté en classe sera pris en note dans leur cahier. Le tableau 1 ci-dessous présente la démarche, dont chaque étape est accompagnée d'exemples tirés de la première phase du projet de recherche.

Tableau 1

Démarche systématisée pour l'animation des activités de combinaison de phrases libre dans le cadre du projet (Nadeau, Giguère et al., 2020a, p. 52) avec exemples⁵

Étape	Description	Exemple
1. Combinaison individuelle	Les élèves combinent les phrases données de deux façons différentes ⁶ .	Phrases à combiner : <i>P1 : Elle semblait naïve.</i> <i>P2 : Elle semblait discrète.</i> <i>P3 : Elle était une agente secrète.</i> <i>P4 : Elle était redoutable.</i> <i>P5 : Elle était capable de soutirer des informations à quiconque.</i>
2. Sélection des phrases pour le retour d'activité	L'enseignant·e sélectionne (hors classe) une ou deux phrase(s) à analyser en grand groupe et une à corriger (si désiré).	Phrases sélectionnées parmi toutes les phrases combinées par des élèves de secondaire 1 (12-13 ans) : <i>L'agente secrète semble naïve et discrète, mais elle est redoutable et elle est capable de soutirer des informations à quiconque.</i> <i>La femme qui semblait être naïve et discrète était finalement une agente secrète redoutable et qui était capable de soutirer des informations à quiconque.</i>
3. Discussion métalinguistique	L'enseignant·e guide les élèves dans l'identification des procédés syntaxiques utilisés pour combiner les phrases d'origine dans la ou les phrase(s) sélectionnée(s), et la correction d'une phrase (si désiré).	Tableau de classe à la suite de la discussion métalinguistique autour des deux phrases sélectionnées ⁷ : 
4. Fin de l'activité	Les élèves, avec l'aide de l'enseignant·e, relèvent un procédé intéressant de combinaison de phrases à prendre en note (section « À retenir » du cahier de l'élève).	Procédé retenu et noté dans le cahier de l'élève : <i>Pour faire une coordination, les deux éléments coordonnés doivent être de même fonction (ex. : compléments du nom).</i> <i>Ex. : (...) une agente secrète [redoutable] et</i> <i>GAdj</i> <i>[qui était capable de soutirer (...)]</i> <i>P sub. rel.</i>

Seconde phase du projet

Lors de la deuxième année de la recherche, les activités des trois dispositifs conçus au cours de la phase 1 ont été remaniées et organisées dans une séquence cohérente et progressive de 20 activités. Celle-ci a alors été expérimentée selon un devis quasi expérimental. Entre le prétest et le posttest, les enseignant·es participant·es ont animé les activités de la séquence d'enseignement (20 périodes de classe à raison d'environ une activité par semaine) entre les mois d'octobre et de mai.

Participants

Les élèves de 17 groupes-classes de 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire (10-13 ans) ainsi que leurs enseignant·es de FLEns ont participé à la phase d'expérimentation. Tous les groupes-classes provenaient d'écoles situées en milieu défavorisé (indice de milieu socioéconomique de 8 à 10 sur un maximum de 10) et suivaient le programme régulier en FLEns. Le groupe expérimental était constitué de 11 groupes-classes et le groupe contrôle, de 6 groupes-classes, selon la distribution indiquée au tableau 2.

Tableau 2

Constitution des groupes expérimental et contrôle lors de la phase d'expérimentation du projet

	Niveau scolaire	Nombre de groupes-classes	Nombre d'enseignant·es
Groupe expérimental	3 ^e cycle primaire (10-12 ans)	5	5
	1 ^{re} secondaire (12-13 ans)	6	4
Groupe contrôle	3 ^e cycle primaire (10-12 ans)	4	4
	1 ^{re} secondaire (12-13 ans)	2	2

Collecte de données

Lors du prétest, les élèves des groupes expérimental et contrôle ont écrit un court texte descriptif à partir d'une image mystérieuse tirée du livre jeunesse *Les mystères de Harris Burdick* (Van Allsburg, 2014)⁸, puis, une semaine plus tard, un court texte narratif à partir de la même image, accompagnée du titre de l'image et d'une phrase mystérieuse de l'auteur⁹. Les élèves disposaient, chaque fois, de 60 minutes de temps de classe pour planifier, écrire et réviser leur texte, qui devait compter au moins 100 mots. Deux images (A et B) avaient été sélectionnées, présentant toutes deux un seul personnage dans une scène foisonnant de détails à décrire. Au prétest, la moitié des groupes-classes participants ont écrit à partir de l'image A, l'autre moitié, à partir de l'image B. Lors du posttest, l'attribution des images a été inversée de manière à neutraliser un éventuel effet de l'image sur les textes produits.

Le corpus analysé se compose des textes d'environ 15 élèves par groupe-classe, selon les caractéristiques suivantes : longueur suffisante de chaque texte (minimum 100 mots), et données complètes selon le temps (présence de l'élève au prétest et au posttest) et le type de texte (descriptif ou narratif), pour un total de quatre textes par élève. Dans quelques groupes-classes du primaire, le nombre d'élèves avec données complètes étant en deçà de 15, le corpus a été complété par pairage prétest-posttest pour un seul type de texte (par ex., la présence de l'élève au prétest et au posttest pour le type de texte narratif). Par souci de robustesse des résultats, les groupes expérimental et contrôle de chaque niveau scolaire proviennent des classes d'au moins deux enseignant·es différent·es. Le tableau 3 ci-dessous présente un aperçu du nombre de textes analysés selon le groupe, le niveau scolaire et le type de texte.

Tableau 3*Corpus de textes analysés (prétest et posttest)*

Groupe expérimental	Textes descriptifs	Textes narratifs
3 ^e cycle primaire (<i>n élèves</i> = 64)	118	128
1 ^{re} secondaire (<i>n élèves</i> = 93)	186	182
Groupe contrôle		
3 ^e cycle primaire (<i>n élèves</i> = 53)	102	106
1 ^{re} secondaire (<i>n élèves</i> = 29)	56	56
Total	582	592

Traitement et analyse des données

Les textes manuscrits ont été numérisés et importés dans le logiciel d'analyse QDA Miner, puis ont été codés selon une grille de codage inspirée de celles proposées par Ortega (2015), Lu et Ai (2015) et Lefrançois et al. (2014). Un contre-codage à partir de 2 % des 1174 textes codés a permis d'établir un accord interjuge de 90 % et un accord intrajuge de 94 %, des taux jugés excellents (Koo & Li, 2016).

Le degré d'élaboration des unités syntaxiques constitue un indicateur fréquent de complexité syntaxique. Alors qu'avant les années 2000, les études mesurant la maturité syntaxique à l'écrit favorisaient l'utilisation de l'unité T (toute phrase principale avec ses subordonnées) comme unité d'analyse (Hunter, 1965 ; Paret, 1988), nous avons opté, à la suite notamment de Lefrançois et al. (2014), pour la phrase syntaxique (PSynt ; toute paire sujet-prédicat) comme unité d'analyse syntaxique. Ce choix nous a permis de calculer le nombre de subordonnées utilisées et de considérer la coordination comme moyen de combiner deux PSynt dans une phrase graphique (PGraph; commençant par une majuscule et se terminant par un point, et pouvant être constituée d'une ou de plusieurs PSynt). Par ailleurs, l'utilisation de la PSynt et de la PGraph comme unités d'analyse permet de rendre compte de phénomènes tels que la surcoordination de PSynt, ce que l'unité T ne permet pas, comme le soulève notamment Bardovi-Harlig (1992). Qui plus est, « en tant qu'unité directement produite par l'apprenant.e, la phrase [graphique] présente un certain degré de réalité psychologique dans le sens où elle permet aux chercheur.es d'accéder aux conceptions de l'apprenant.e par rapport à la structure de phrase » (Bardovi-Harlig, 1992 : 391, traduction libre). Enfin, les termes « phrase syntaxique » et « phrase graphique » correspondent au métalangage utilisé en grammaire pédagogique actuelle au Québec en

FLEns, et nous rappelons que nous nous situons dans une perspective didactique et non linguistique.

Ainsi, pour chaque texte d'élève, plusieurs éléments ont été codés pour rendre compte de l'élaboration syntaxique, mais aussi de l'exactitude syntaxique : les PGraph (commençant par une majuscule et se terminant par un point selon la norme) ; les PSynt (toute paire sujet-prédicat) ; les PSynt correctement coordonnées (de même niveau syntaxique qu'elles soient autonomes ou subordonnées) ; les PSynt subordonnées (de tous types) bien construites (choix approprié de conjonction de subordination ou de pronom relatif) ; les groupes syntaxiques coordonnés ; les groupes nominaux complexes (comprenant au moins une expansion dont la fonction est complément du nom noyau du groupe nominal). Par exemple, dans l'extrait de texte d'élève suivant, on compte une seule PGraph, quatre PSynt dont deux sont des subordonnées bien construites, deux coordinations de PSynt correctes, et aucun groupe syntaxique coordonné ni groupe nominal complexe : *Ils ont pas crue que c'étaient le sien, mais une fois rentrée chez eux ils ont réaliser que la harpe étaient plus lès*. La grille de codage utilisée (Nadeau, Giguère et al., 2020a) est présentée à l'Annexe C.

Par la suite, divers taux d'utilisation de structures syntaxiques ont été calculés pour chaque texte afin de permettre des comparaisons entre les deux temps de collecte (prétest et posttest) et entre les groupes (expérimental et contrôle), et ce, pour chacun des deux types de texte (descriptif et narratif). Ces taux sont calculés sur la base du nombre de PGraph normées rétablies. Cette variable se compose de l'addition des PGraph correctement construites et ponctuées par l'élève (avec majuscule et ponctuation forte) ainsi que les PGraph avec absence de ponctuation ou erreur de ponctuation, mais dont la structure est correcte. Il s'agit, en somme, de rétablir la ponctuation forte lorsque la structure de la PGraph est correcte (voir Annexe C pour plus de détails et exemples).

Pour le traitement statistique¹⁰, en fonction de la distribution — normale ou non — des données, des tests paramétriques (ANOVA à mesures répétées à deux facteurs) ou non paramétriques (test des rangs signés de Wilcoxon et test de Mann-Whitney) ont été utilisés. Le tableau 4 ci-dessous présente les principales variables analysées pour la complexité syntaxique¹¹ ainsi que les tests statistiques utilisés pour chacune.

Tableau 4*Variables de complexité syntaxique analysées et tests statistiques employés*

Variable	Analyse effectuée	Test statistique
Taux de PSynt	Nombre de PSynt sur le nombre de PGraph normées rétablies	ANOVA
Taux de PSynt subordonnées correctes	Nombre de PSynt subordonnées relatives, complétives ou circonstancielles correctes sur le nombre de PGraph normées rétablies	ANOVA
Taux de PSynt coordonnées correctes	Nombre de PSynt correctement coordonnées sur le nombre de PGraph normées rétablies	Wilcoxon et Mann-Withney
Taux de groupes syntaxiques coordonnés	Nombre de groupes syntaxiques coordonnés sur le nombre de PGraph normées rétablies	Wilcoxon et Mann-Withney
Taux de groupes du nom (GN) avec expansion	Nombre de GN complexes (avec expansion) sur le nombre total de GN dans le texte	ANOVA

Pour démontrer une plus grande complexité syntaxique, les valeurs de toutes ces variables doivent augmenter entre le prétest et le posttest.

Résultats

Précisons d'entrée de jeu qu'au prétest, les deux groupes, expérimental et contrôle, sont considérés équivalents puisqu'ils ne présentent aucune différence significative intergroupe pour les variables de complexité syntaxique, à une exception près, parmi tous les tests effectués, et ce, au primaire et seulement pour un type de texte¹². Cela étant dit, examinons comment ces groupes ont évolué du prétest au posttest par rapport aux cinq variables retenues, selon le type de texte (descriptif ou narratif), pour les deux ordres d'enseignement.

Résultats au 3^e cycle du primaire

Au 3^e cycle du primaire, la séquence expérimentée n'a pas eu d'effet significatif sur les différentes variables de complexité syntaxique retenues. En effet, malgré quelques tendances favorables au groupe expérimental, l'analyse statistique n'a montré aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, ni au prétest ni au posttest. Qui plus est, ni le groupe expérimental ni le groupe contrôle ne présente d'évolution significative entre le prétest en octobre et le posttest en mai. Nous reviendrons en discussion sur cette stabilité de la complexité syntaxique au 3^e cycle du primaire.

Résultats en 1^{re} année du secondaire

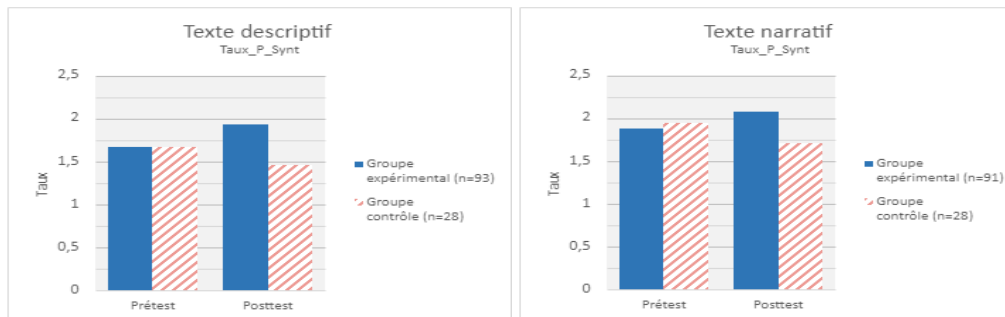
Les résultats sont tout à fait autres chez les élèves de 1^{re} secondaire. Nous décrivons maintenant les résultats des analyses statistiques pour ce niveau scolaire pour chacun des indices décrits dans le tableau 4 plus haut, et ce, pour les deux types de textes.

Taux de phrases syntaxiques (PSynt) par phrase graphique (PGraph)

Le premier indice de complexité syntaxique est le plus général. Il s'agit du taux de PSynt par PGraph normée rétablie, peu importe la manière de les inclure dans la PGraph (voir Annexe C pour les détails du codage de cette notion avec exemples). Comme l'illustre la figure 1 ci-dessous, la séquence expérimentée a eu un effet positif significatif sur cette variable dans le groupe expérimental, et ce, pour les deux types de texte, descriptif ($p = 0,001$) et narratif ($p = 0,002$), c'est-à-dire que la valeur de cette variable a augmenté entre le prétest et le posttest. Dans le groupe contrôle, le contraire s'est produit : ce taux a diminué de façon significative dans le texte narratif ($p = 0,037$) et de façon non significative dans le texte descriptif ($p > 0,05$). De plus, alors qu'aucune différence significative ne distinguait les deux groupes au prétest, une différence significative s'observe au posttest en faveur du groupe expérimental, autant pour le texte descriptif ($p < 0,000$) que pour le texte narratif ($p = 0,00$).

Figure 1

Taux de phrases syntaxiques (PSynt) sur le nombre de phrases graphiques (PGraph) normées rétablies



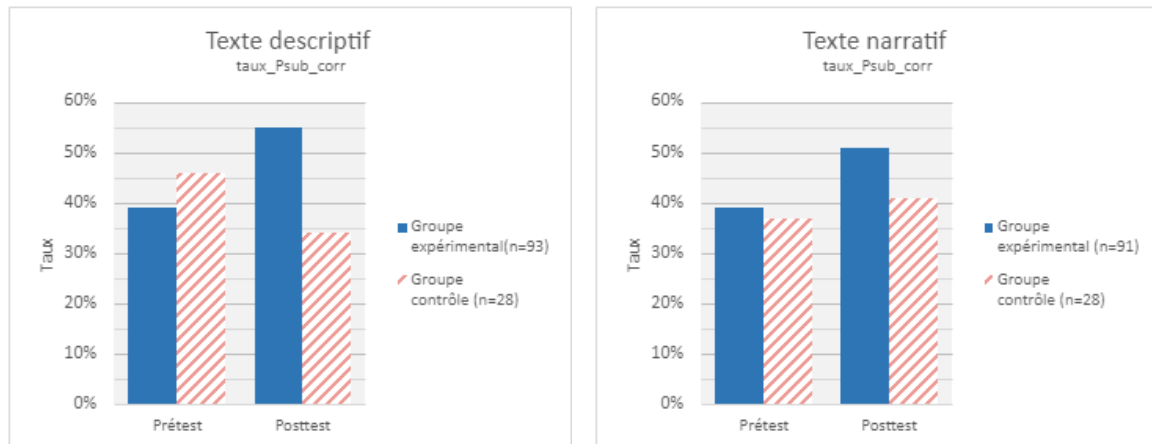
Note. *Taux de phrases subordonnées correctes par phrase graphique (PGraph)*

La deuxième variable retenue pour évaluer les progrès en syntaxe à l'écrit est le taux de phrases subordonnées correctes (relatives, complétives ou circonstancielles) par PGraph normée rétablie. Comme l'illustre la figure 2 ci-dessous, la séquence a eu un effet positif et significatif pour le texte descriptif ($p = 0,006$) dans le groupe expérimental, mais pas dans le groupe contrôle. Pour le texte narratif, aucun effet significatif n'a été observé, mais on remarque une tendance similaire à la précédente sur le graphique, c'est-à-dire une augmentation du taux de subordonnées bien construites par PGraph entre le prétest et le posttest dans le groupe expérimental. De plus, alors que les deux groupes ne présentaient pas de différences significatives au prétest dans les deux types de texte, le groupe expérimental obtient des taux significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle dans le texte descriptif ($p = 0,012$), et une tendance similaire se dégage pour le texte

narratif, c'est-à-dire que, au posttest, le taux de phrases subordonnées correctes par PGraph dans les textes du groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe contrôle.

Figure 2

Taux de phrases subordonnées correctes par phrase graphique (PGraph)

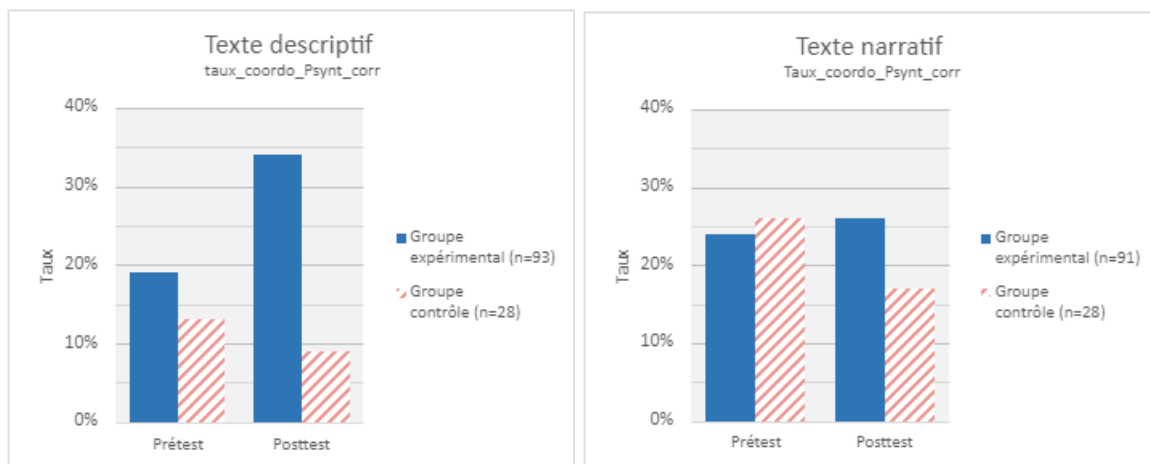


Note. *Taux de phrases syntaxiques (PSynt) correctement coordonnées par phrase graphique (PGraph)*

Les résultats en lien avec la troisième variable de complexité syntaxique, le taux de coordination correcte de PSynt par PGraph normée rétablie, sont présentés à la figure 3. La séquence d'enseignement a eu comme effet d'augmenter ce taux de façon significative entre le prétest et le posttest dans les textes descriptifs du groupe expérimental ($p < 0,000$), alors qu'une baisse non significative s'observe dans les textes descriptifs du groupe contrôle. De plus, alors qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes au prétest, une différence significative apparaît au posttest ($p < 0,000$), les élèves du groupe expérimental produisant plus de coordinations correctes de PSynt par PGraph. Dans les textes de type narratif, cette variable est demeurée stable dans le groupe expérimental, tandis qu'elle a diminué de façon significative dans le groupe contrôle ($p = 0,05$). Aucune différence significative n'est observée entre les groupes, tant au prétest qu'au posttest.

Figure 3

Taux de phrases syntaxiques (PSynt) coordonnées correctes par phrase graphique (PGraph) normée rétablie



Rappelons que les taux de la figure 3 sont des taux de coordination correcte de PSynt par rapport au nombre de PGraph normées rétablies d'un texte. À ce sujet, notons que la surcoordination, c'est-à-dire la présence de trois PSynt ou plus coordonnées chacune par la même conjonction de coordination dans une même PGraph (par ex., « Il avance doucement doucement **et** il marche sur le bord de la rivière **et** il manque tomber à l'eau. » [sic]), a été considérée comme une erreur puisqu'il s'agit là d'un signe d'immaturation syntaxique (Saddler, 2019).

Afin d'avoir une idée plus précise de la conjonction de coordination employée, la variété des structures faisant partie de la complexité syntaxique, la coordination correcte de PSynt par « et » a été distinguée de celle utilisant d'autres conjonctions de coordination sémantiquement plus précises (par ex., « mais », « c'est-à-dire », « car », « donc »). Chez les élèves du groupe expérimental, la hausse du taux de coordination correcte de PSynt entre le prétest et le posttest provient autant de coordinations en « et » (le taux passe de 0,11 à 0,18) que de celles avec une autre conjonction de coordination (le taux passe de 0,11 à 0,17) dans le texte descriptif. Chez les élèves du groupe contrôle, le taux de coordination correcte de PSynt avec « et » demeure stable dans le texte descriptif, tandis que celui avec une conjonction de coordination autre que « et » diminue (le taux passe de 0,07 à 0,03). On n'observe toutefois pas de tendances claires dans le texte narratif dans les deux groupes.

Pour raffiner encore davantage le portrait de la variété des conjonctions de coordination utilisées pour coordonner correctement des PSynt, étant donné que les taux relativement faibles évoqués ci-dessus incluent dans leur calcul les non-utilisateurs de la structure correcte (taux de 0 %), nous avons examiné le pourcentage d'élèves qui utilisaient la conjonction de coordination « et » ou des conjonctions de coordination autres que « et » pour coordonner correctement des PSynt, dans chaque groupe et selon le type de texte¹³.

Les figures 4 et 5 ci-dessous montrent que le nombre d'utilisateurs de conjonctions de coordination *autres que* « et » pour coordonner correctement des PSynt diminue dans le groupe contrôle entre le prétest et le posttest dans le texte descriptif, alors que ce nombre augmente dans le groupe expérimental. D'ailleurs, alors qu'il n'y avait aucune différence significative entre les deux groupes au prétest pour cette variable, la proportion d'élèves ayant coordonné correctement des PSynt au moyen d'une conjonction de coordination

autre que « et » est significativement plus grande dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle au posttest ($p = 0,008$). Dans le texte narratif, on observe une tendance à la baisse, non significative, dans le groupe contrôle pour le nombre d'utilisateurs de la coordination de PSynt en « et » et *autres que « et »*, alors qu'une autre tendance se dessine dans le groupe expérimental : la coordination correcte en « et » est utilisée par moins d'élèves (de façon non significative) tandis que le nombre d'utilisateurs des autres conjonctions augmente.

Figure 4

Pourcentage d'élèves utilisateurs de la coordination de PSynt par la conjonction de coordination « et », selon le type de texte

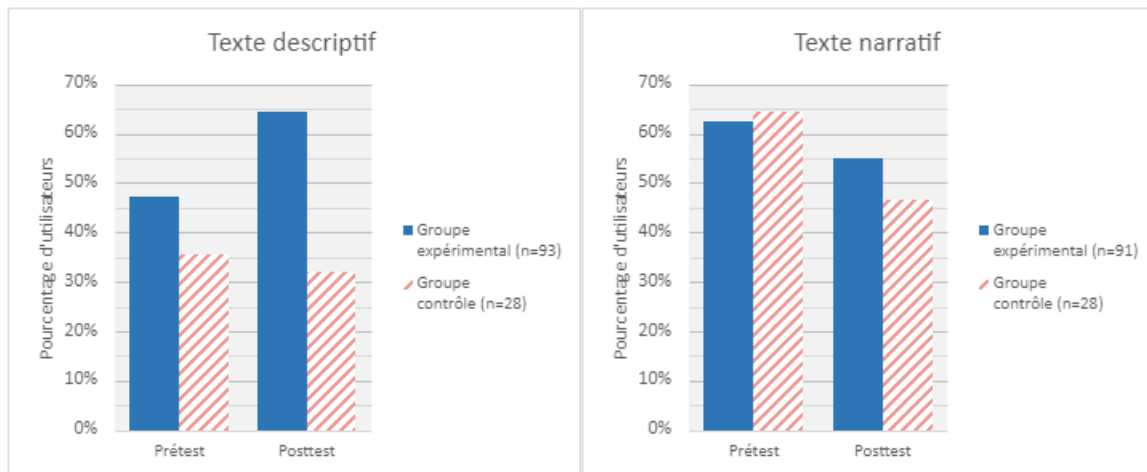
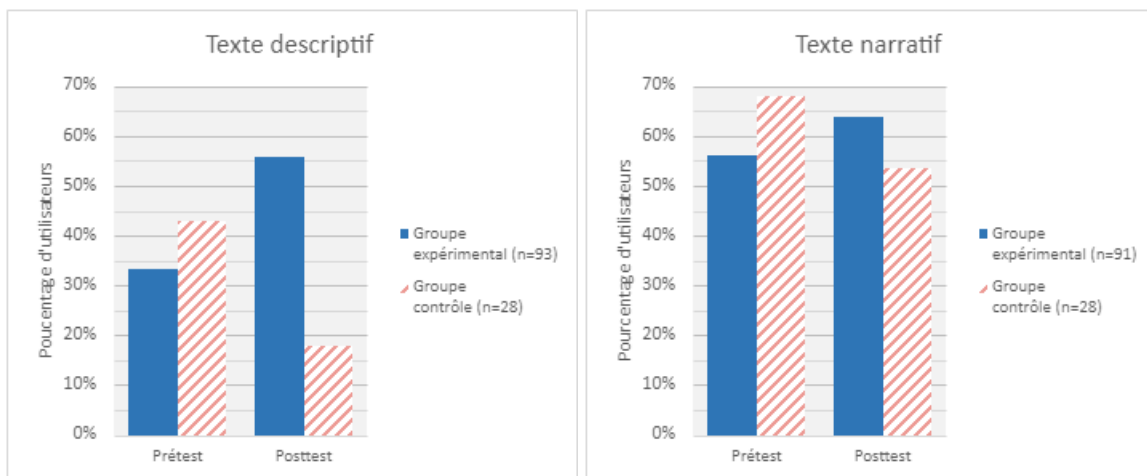


Figure 5

Pourcentage d'élèves utilisateurs de la coordination de PSynt par une conjonction de coordination autre que « et », selon le type de texte



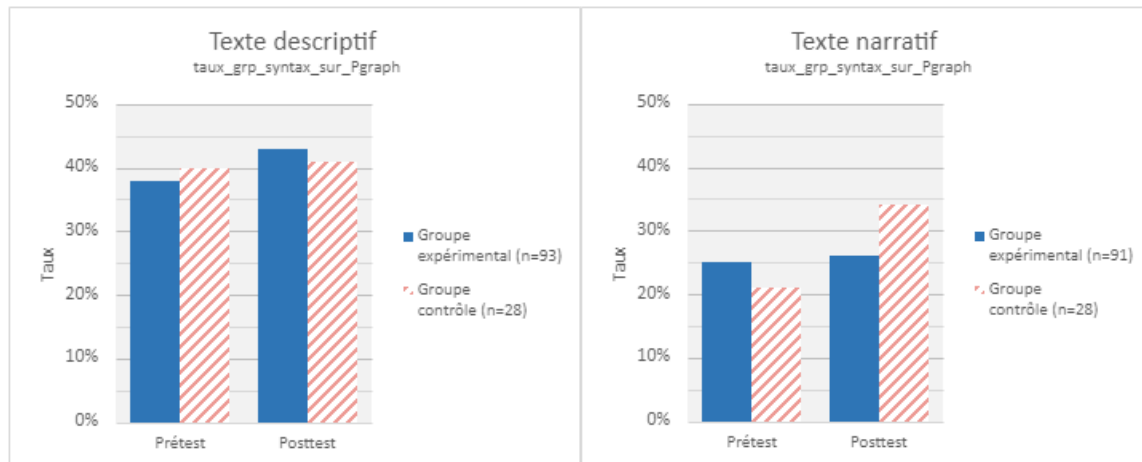
Note. *Taux de coordination de groupes syntaxiques par phrase graphique (PGraph)*

La quatrième variable retenue est le taux de coordination de groupes syntaxiques par PGraph normée rétablie. Pour cette variable, il semble que l'intervention n'ait pas eu d'effet significatif dans les textes de type descriptif ou narratif des élèves du groupe

expérimental. Cependant, on remarque une augmentation significative de cette variable dans les textes de type narratif des élèves du groupe contrôle ($p = 0,036$), comme le montre la figure 6 ci-dessous. Par ailleurs, aucune tendance ne se dessine pour le type descriptif.

Figure 6

Taux de coordination de groupes syntaxiques sur le nombre de PGraph normées rétablies, selon le type de texte

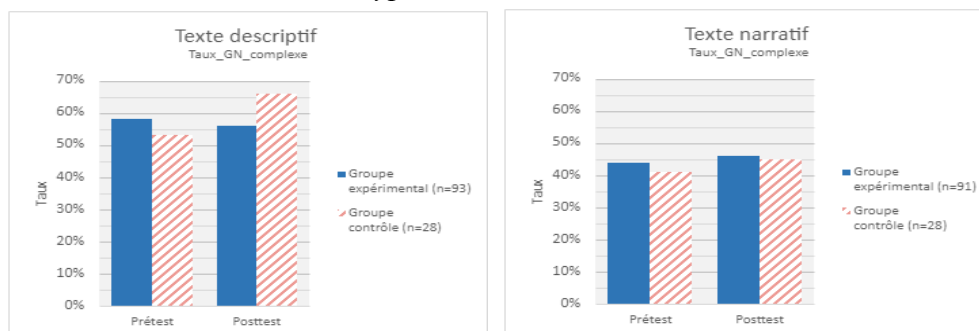


Taux de groupes nominaux (GN) complexes

Enfin, pour la dernière variable retenue, le taux de GN avec une ou plusieurs expansions par rapport au nombre total de GN dans le texte, la séquence ne semble pas avoir eu d'effet significatif dans les textes descriptifs et narratifs des élèves du groupe expérimental, alors qu'une amélioration significative entre le prétest et le posttest s'observe dans les textes descriptifs des élèves du groupe contrôle ($p = 0,002$), mais pas dans leurs textes narratifs. De plus, comme l'indique la figure 7, alors qu'il n'y avait aucune différence significative entre les deux groupes au prétest pour cette variable, les deux groupes se distinguent significativement au posttest dans le texte descriptif ($p = 0,003$), à l'avantage du groupe contrôle. Cependant, aucune différence significative ne s'observe entre les deux groupes pour le texte narratif, ni au prétest ni au posttest.

Figure 7

Taux de groupes nominaux (GN) complexes (avec une ou plusieurs expansions) sur le nombre total de GN, selon le type de texte



Discussion

À la suite de la présentation des résultats obtenus, cette section permet leur interprétation.

Au primaire

Au 3^e cycle du primaire, aucun indice de complexité syntaxique ne progresse significativement du prétest au posttest, et ce, ni dans le groupe expérimental ni dans le groupe contrôle. Si l'intervention n'a pas eu d'effet sur la complexité syntaxique des textes de ces élèves, il est important de souligner qu'elle n'a pas nui non plus, puisque le portrait du groupe expérimental est semblable à celui du groupe contrôle. Cela dit, il convient de s'interroger sur les raisons ayant potentiellement conduit à ces résultats pour ce niveau scolaire.

Nos résultats au primaire ne concordent pas avec ceux de Graham et Perin (2007), qui rapportent des effets significatifs positifs de la combinaison de phrases libre sur la qualité générale de textes produits par des élèves de la 4^e à la 11^e année en anglais langue d'enseignement, ni avec ceux de Limpo et Alves (2013) au 3^e cycle du primaire en portugais langue d'enseignement. Cependant, dans ces études, les variables examinées ciblaient plus largement la qualité des textes (certaines études dans la méta-analyse de Graham et Perin [2007] utilisent un indice de jugement global de qualité), alors que nous avons calculé des variables syntaxiques précises. Cependant, dans un contexte similaire au nôtre, Lefrançois et al. (2014) n'avaient pas non plus observé d'effets significatifs en production de texte à la suite de leur intervention sur la phrase syntaxique auprès d'élèves des trois cycles du primaire.

Ainsi, il est possible que, dans notre contexte de FLEns, les élèves de cet âge soient davantage préoccupés par la précision que par la complexité ; d'ailleurs, leurs progrès en ponctuation, non traités dans cet article, en témoignent (voir Arseneau et al., 2023). Il conviendrait d'examiner de plus près l'effet de la langue d'enseignement ou du rapport à la langue sur l'évolution de la complexité syntaxique et de l'exactitude syntaxique, comme deux construits qui peuvent possiblement s'influencer.

Au secondaire

Les résultats obtenus indiquent que, de façon générale, la séquence d'activités sur la syntaxe et la ponctuation a eu un impact positif et significatif sur plusieurs indices de complexité syntaxique à l'écrit chez les élèves du groupe expérimental de 1^{re} année du secondaire (12-13 ans), en comparaison avec les élèves du groupe contrôle de même niveau scolaire. En effet, les élèves du groupe expérimental, après l'intervention, ont produit des phrases significativement plus complexes en utilisant divers procédés de jonction de phrases, comme l'augmentation des variables suivantes l'indique : le taux de PSynt par PGraph dans les deux types de texte, ainsi que le taux de phrases subordonnées correctes par PGraph et le taux de coordination correcte de PSynt par PGraph dans le texte descriptif. Les autres variables retenues sont restées stables entre le prétest et le posttest dans le groupe expérimental, indiquant que la séquence n'a pas nui aux élèves pour ces variables (taux de coordination de groupes syntaxiques par PGraph et taux de GN avec expansion par rapport au nombre total de GN dans le texte). Ainsi, la complexité syntaxique semble s'être

surtout développée au niveau de la PGraph, sans que cela affecte négativement la construction de la PSynt ou du groupe syntaxique. Considérons maintenant les résultats pour chacune des variables retenues.

Le nombre de PSynt par PGraph constitue un premier indicateur global de complexité syntaxique, puisque ce taux reflète le développement des plus grandes unités d'analyse syntaxique du texte. Les résultats indiquent que la séquence didactique expérimentée a eu un effet positif significatif sur cet indicateur, puisque les élèves du groupe expérimental ont écrit, en général, des PGraph plus élaborées lors du posttest que lors du prétest, pour les deux types de texte, par rapport aux élèves du groupe contrôle. Rappelons que nous avons considéré tous les procédés de jonction de PSynt possibles pour cette analyse, soit la subordination ainsi que la juxtaposition et la coordination de PSynt, ce qui représente une certaine variété syntaxique (Lu et Ai, 2015 ; Ortega, 2015). Ainsi, nos résultats font écho à ceux de la méta-analyse de Graham et Perin (2007) pour ce niveau scolaire et permettent de conclure que les élèves du groupe expérimental de 1^{re} secondaire ont acquis une vision plus claire de la PSynt, tout en intégrant la nécessité de marquer leur délimitation lorsque plusieurs PSynt se retrouvent dans une PGraph.

Nous avons ensuite analysé deux grands procédés de jonction de PSynt : la subordination et la coordination. La subordination implique la construction d'une phrase complexe dans laquelle une PSynt occupe une fonction syntaxique¹⁴ par rapport à une autre PSynt¹⁵ ou à un de ses éléments, établissant ainsi une relation de dépendance. Il s'agit donc d'un indicateur de complexité syntaxique important, et ce, depuis les premières études portant sur la maturité syntaxique (par ex., Hunt, 1965). Compte tenu de la longueur exigée des textes écrits (100 mots au primaire, 125 au secondaire) et du nombre d'occurrences de phrases subordonnées de chaque type, nous avons choisi de combiner les différents types de phrases subordonnées dans notre analyse du taux de subordination et de ne considérer que leurs constructions correctes. Nos résultats indiquent un effet positif significatif de l'intervention sur le texte descriptif dans le groupe expérimental.

L'autre grand procédé de jonction, la coordination de PSynt, implique l'utilisation d'une conjonction de coordination pour relier deux PSynt autonomes, c'est-à-dire indépendantes syntaxiquement. La plus fréquente de ces conjonctions est « et », d'ailleurs considérée comme un « archiconnecteur » selon Bronckart et Schneuwly (1984, dans Paolacci et Favart, 2010) et dont la surutilisation caractérise les textes de scripteurs novices (Hunt, 1965 ; Saddler, 2019). Nos résultats indiquent une augmentation significative du taux de coordination correcte de PSynt sur le nombre de PGraph dans les textes descriptifs produits par les élèves du groupe expérimental entre le prétest et le posttest. On aurait pu dès lors penser que ce sont des cas de surutilisation de la conjonction de coordination « et », mais notre analyse de la proportion d'utilisateurs de coordination correcte de PSynt par la conjonction « et » versus d'autres conjonctions sémantiquement plus précises indique qu'il se produit, dans le groupe expérimental seulement, une augmentation générale de diverses conjonctions de coordination dans le texte descriptif en même temps qu'une augmentation du nombre d'élèves qui utilisent cette structure. La séquence expérimentée semble donc avoir eu un effet positif sur cette variable, tant sur le plan de l'emploi correct que de la variété des conjonctions de coordination employées. Comme la variété des structures syntaxiques, dont celle des conjonctions, tout autant que l'élaboration syntaxique constituent la complexité syntaxique à l'écrit (Crossley, 2020; De Clercq & Housen, 2019 ; Lu & Ai, 2015), on peut affirmer que les textes descriptifs produits par les élèves du groupe expérimental ont gagné en complexité syntaxique, sans que l'exactitude syntaxique ne soit

affectée. Les élèves du groupe expérimental ont aussi gagné en variété en raison d'un emploi accru de conjonctions de coordination autres que « et ».

Pour ce qui est des deux dernières variables retenues, le taux de coordination de groupes syntaxiques par PGraph et le taux de GN avec expansion par rapport au nombre total de GN, la séquence didactique testée ne semble pas avoir eu d'effet significatif dans les textes produits par les élèves du groupe expérimental entre le prétest et le posttest. On peut s'interroger sur cette absence d'effet, ni positif ni négatif. Les mécanismes syntaxiques sous-jacents ont peut-être été moins souvent travaillés ou mis en évidence lors des discussions métalinguistiques qui suivaient chaque activité. Puisque la combinaison de phrases libre avec discussion métalinguistique a été intégrée à la séquence par opposition à la combinaison de phrases guidée, il relevait du jugement professionnel de l'enseignant·e de mettre l'accent sur un procédé syntaxique ou un autre au fil des semaines, ce que nous ne pouvions ni ne souhaitions contrôler. L'on pourrait également se demander si le développement ou l'explicitation de procédés de coordination et de subordination au niveau de la PGraph aurait fait obstacle à une plus grande utilisation de la coordination de groupes syntaxiques et de GN complexes, ou vice-versa, dans certains groupes-classes. C'est une hypothèse qu'il conviendrait d'explorer.

Par ailleurs, la séquence expérimentée semble avoir eu un effet plus marqué sur les habiletés syntaxiques à l'écrit dans les textes descriptifs que dans les textes narratifs. L'une des raisons qui pourraient expliquer cette différence par rapport à l'écriture de textes narratifs serait l'effet d'« emballement », documenté par Béguelin (2000) au sujet de la maîtrise de la ponctuation à l'écrit : le scripteur, emporté par la narration de son récit, se précipite dans l'écriture des événements au détriment du respect des conventions écrites, dont la ponctuation. En ce sens, la production du texte narratif exigeait plus de ressources cognitives par rapport à la description d'une image qui facilitait la recherche d'idées.

Il est à noter que nous n'avons pas non plus considéré, dans cet article, les taux d'erreurs pour les structures syntaxiques analysées dans les textes des élèves, ce qui pourrait faire l'objet d'un autre article. Ces taux d'erreurs sont toutefois peu élevés dans notre corpus, possiblement parce qu'ils ont été calculés par rapport à la présence de la structure (par exemple, le nombre de phrases subordonnées correctes par rapport au nombre total de phrases subordonnées, correctes et erronées) et non en faisant le décompte de toutes les erreurs dans le texte, comme l'ont fait Boivin et Pinsonneault (2018) sur une base de 100 mots de texte.

Conclusion

Pour conclure, la séquence didactique portant sur l'enseignement-apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation par des dispositifs didactiques accordant une place importante à la discussion métalinguistique guidée par l'enseignant·e, dont faisait partie la combinaison de phrases libre, semble avoir eu des effets positifs significatifs sur la complexité syntaxique à l'écrit des élèves de 1^{re} secondaire. La progression entre le prétest et le posttest s'observe surtout dans les textes descriptifs produits par les élèves, et ce, pour les trois indicateurs de complexité et d'exactitude syntaxiques au niveau de la phrase graphique : le taux de PSynt par PGraph, le taux de phrases subordonnées correctes par PGraph et le taux de coordination correcte de PSynt par PGraph.

Ainsi, la combinaison de phrases libre avec discussion métalinguistique, intégrée dans une séquence didactique plus large axée sur la syntaxe et la ponctuation, est un

dispositif didactique qui permet de développer la complexité syntaxique à l'écrit chez des élèves de 1^{re} secondaire. Les caractéristiques du dispositif tel qu'il s'est actualisé à la suite d'une phase de recherche de type collaboratif pourraient expliquer cet effet positif : empruntant aux principes didactiques à la base de dispositifs didactiques visant à développer les habiletés orthographiques à l'écrit (comme les dictées métacognitives et interactives dans Nadeau et Fisher, 2014), la combinaison de phrases libre avec discussion métalinguistique permet de mobiliser plusieurs connaissances grammaticales à la fois et de tenir compte des habiletés syntaxiques en développement des élèves lors de l'explicitation des connaissances. On peut donc penser qu'il y a eu transfert en production de texte des connaissances syntaxiques explicitées tout au long de l'intervention. Rappelons toutefois que ce dispositif, même s'il constituait la moitié des activités de la séquence expérimentée, était précédé de deux autres dispositifs qui agissaient entre autres comme préalables à la discussion métalinguistique sur la construction des phrases combinées par les élèves.

Les recherches de type quasi expérimental en syntaxe et ponctuation étant encore embryonnaires en FLEns, nous ne rejetons pas la pertinence de l'intervention chez des élèves de fin primaire, mais de nouvelles études sont nécessaires pour identifier les modalités optimales conduisant à des progrès (par ex., la durée et la fréquence de l'intervention).

De plus, des analyses plus fines des textes produits par les élèves dans le cadre de ce projet de recherche pourraient apporter un autre éclairage sur différentes dynamiques évolutives des habiletés syntaxiques à l'écrit, notamment entre la complexité de GN et la subordination (des GN plus élaborés présenteraient-ils en contrepartie moins de subordination ?), ou autour de la (sur)coordination de PSynt et de la subordination, c'est-à-dire sur la possibilité d'un effet de vases communicants entre les deux. Par ailleurs, l'effet de la séquence ayant été plus marqué dans le texte de type descriptif, il serait intéressant d'explorer davantage le développement de certains indicateurs d'habiletés syntaxiques dans différents types de texte.

La correspondance devrait être adressée à Claude Quevillon Lacasse.

Courriel : claud.quevillon.lacasse@uottawa.ca

Notes :

¹ Nous utilisons le terme *français langue d'enseignement* pour signifier que cette langue est celle de la scolarisation mais pas nécessairement la langue première des élèves. De plus, l'abréviation FLEns permet la distinction avec « FLE », largement employée pour désigner l'enseignement du français langue étrangère.

² Le projet de recherche *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et au 1^{er} cycle secondaire, et effet sur la compétence en écriture* a été financé dans le cadre d'une action concertée entre le Fonds de recherche Société et culture du Québec (FRQSC) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

³ Correspondant au terme « proposition » dans *Le Bon usage* de Grevisse et Goosse (1993, § 212).

⁴ Correspondant au terme « syntagme » dans *Le Bon usage* de Grevisse et Goosse (1993, § 5).

⁵ Les exemples sont tirés d'une période d'enseignement dans un groupe-classe de 1^{re} secondaire lors de la phase d'expérimentation de la séquence didactique.

⁶ Chaque élève doit produire deux phrases différentes, chacune commençant par un élément d'information différent, ce qui invite à la prise de risques syntaxiques.

⁷ Cette image illustre la démarche d'analyse utilisée par l'enseignant·e pour animer la discussion métalinguistique : identification des éléments d'information des phrases à combiner (« P1 » à « P5 » indiqués

en bleu); identification de chaque verbe conjugué (souligné en noir), indiquant probablement la présence d'une phrase syntaxique; identification du sujet de chaque phrase syntaxique (encerclé en noir); identification des conjonctions de coordination (encerclées en rouge); identification des éléments coordonnés (« P coord. » pour phrase coordonnée ou « Gadj » pour groupe adjectival) et d'une phrase subordonnée relative (« P sub. rel. » en rose et nuage rose autour du pronom relatif « qui »).

⁸ La consigne d'écriture proposée aux élèves pour le texte descriptif était la suivante : *Décris en détail ce que tu vois sur l'image pour que quelqu'un puisse se l'imaginer assez fidèlement sans la voir.*

⁹ La consigne d'écriture proposée aux élèves pour le texte narratif était la suivante : *L'auteur a créé un mystère en ajoutant la phrase « Son cœur battait très fort. Il était certain d'avoir vu le bouton de la porte tourner. » [image A – Des invités inattendus] / « C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai! » [image B – La harpe] À toi d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase.*

¹⁰ Le traitement statistique a été réalisé par le Service de Consultation et d'Analyse de Données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

¹¹ Il est à noter que les textes ont aussi été codés pour diverses variables en ponctuation, ces résultats faisant l'objet d'un autre article (Arseneau et al., 2023).

¹² Au primaire, une seule variable distingue les groupes expérimental et contrôle au prétest dans le texte narratif seulement (taux de PSynt par PGraph plus élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle).

¹³ Pour les quatre autres variables analysées, le nombre d'utilisateurs n'est pas abordé puisqu'elles sont toutes employées par un grand nombre d'élèves.

¹⁴ Une PSynt occupant une fonction syntaxique réfère à une proposition dépendante en grammaire traditionnelle.

¹⁵ Cette autre PSynt réfère à une proposition principale en grammaire traditionnelle.

Références

- Ammar, A., & Hassan, R. M. (2018). Talking it through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46–82.
<https://doi.org/10.1111/lang.12254>
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 126–153.
<https://doi.org/10.7202/1058464ar>
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : résultats d'une étude quasi expérimentale dans les textes narratifs et descriptifs d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A second look at t-unit analysis: Reconsidering the sentence. *TESOL Quarterly*, 26(2), 390–395. <https://doi.org/10.2307/3587016>
- Barth, B.-M. (2015). *Le savoir en construction*. Retz.
- Béguelin, M.-J. (Ed.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.
- 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, 10–13.
- 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. Direction de la recherche et de l'évaluation de programme, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 21(1), 43–70.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/25121>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Camps, A., & Milian, M. (2000). Metalinguistic activity in learning to write: an introduction. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 1–28). Amsterdam University Press.
- Chartrand, S.-G. (Ed.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Pearson.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Delagrave. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40986612s>
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69–91.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443.
<https://doi.org/10.17239/JOWR-2020.11.03.01>
- De Clercq, B., & Housen, A. (2019). The development of morphological complexity: A cross-linguistic study of L2 French and English. *Second Language Research*, 35(1), 71–97. <https://doi.org/10.1177/0267658316674506>
- Dufour, M.-P. et Chartrand, S.-G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le Français aujourd'hui*, 187(4), 91–99. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0091>
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite.

- Psychologie Française*, 50, 273–285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères : Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 49, 169–191.
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X., Van Rijt, J., & Gauvin, I. (2020). Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.01>
- 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.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, juin 19). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves* [Conférence invitée]. Colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, Nantes, France. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & Pratiques*, 38, 68–76.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1993). *Le bon usage* (13 éd). DeBoeck-Duculot.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20(1), 127–142. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315>
- Haas, G. (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée*. CRDP de Bourgogne. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38955684s>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.
- Hidden, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 27, 109–122. <https://doi.org/10.4000/aile.4293>
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). National Council of Teachers of English. <https://eric.ed.gov/?id=ED113735>
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M., & Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères : Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 60, 45–63.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lefrançois, P., Anctil, D. et Montesinos-Gelet, I. (2014). *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de*

- la littérature de jeunesse : Annexes*. Rapport de recherche FRQSC.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_lefrancoisp_annexes-2014_enseigner-notion-phrase.pdf
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 328–341.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Lu, X., & Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing, 29*, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003>
- MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ecyclelev2.pdf
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycles*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles Pratiques Sociales, 25*(2), 35–49.
- Myhill, D., Fisher, R., Jones, S., & Lines, H. (2008). *Effective ways of teaching complex expression in writing: A literature review of evidence from the secondary school phase* (Research Report No DCSF-RR032). University of Exeter.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk : Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research, 80*, 177–187.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire : la comprendre, l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4*(4), 1–31.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- 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*. Fonds de recherche du Québec <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Des activités métacognitives, interactives et créatives pour travailler la syntaxe et la ponctuation : Annexes*. Rapport de recherche FRQSC.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/annexes_marie.nadeau_2016-2017.pdf
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020b). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et au 1er cycle secondaire, et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche FRQSC.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/rapport_marie.nadeau_2016-2017.pdf

- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.— H., Arseneau, R., & Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- O'Hare, F. (1973). *Sentence combining: Improving student writing without formal grammar instruction* (Research Report No 15). National Council of Teachers of English (NCTE). <https://eric.ed.gov/?id=ED073483>
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, 29, 82–94. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.008>
- Paolacci, V., & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177, 113–128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>
- 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. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100143>
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le Français Aujourd'hui*, 187(4), 115–125. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0115>
- Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 14(2), 183–204. <https://doi.org/10.7202/900594ar>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e ed.). De Boeck.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (Eds.). (2014). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. P.I.E. Peter Lang.
- Saddler, B. (2005). Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher*, 58(5), 468–471. <https://doi.org/10.1598/rt.58.5.6>
- Saddler, B. (2012). *Teacher's guide to effective sentence writing*. The Guilford Press.
- Saddler, B. (2019). Sentence construction. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed., pp. 240–260). The Guilford Press.
- Savage, J. (1980). *Sentence combining : A positive practice*. Science Research Associates.
- Strong, W. (1973). *Sentence combining: A composing book*. Random House.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Tobola Couchepin, C., Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 27–32. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2133>
- Van Allsburg, C. (2014). *Les mystères de Harris Burdick*. L'école des loisirs.
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P., & Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. Fonds de recherche. Société

et culture https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_vincentf_rapport_synthese-connaissances.pdf

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press. (Original work published 1934).

Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire* [Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf>

Annexe A

Exemple d'activité de ponctuation négociée (2^e dispositif)

Figure 1

Exemple d'activité de ponctuation négociée conçue à partir d'un extrait de roman jeunesse, à l'intention d'élèves de 1^{er} cycle du secondaire

Exercice de ponctuation D

L'extrait ci-dessous est tiré d'un roman, *Nonpareil*. Ce roman raconte l'histoire d'Arn, un garçon de dix ans qui a été enlevé et rapetissé par la capricieuse reine des fées, qui voulait en faire son animal de compagnie. Laisse à lui-même parmi les fées, il tente de survivre aux dangers qui le guettent à cause de sa taille.

À faire :

- ✓ Remplace les majuscules de début de phrase et les signes de ponctuation.
- ✓ Ne change pas les mots !

Utilise un crayon de couleur !


les premiers jours Arn fut préoccupé de sa seule survie la nuit il

se cachait dans un arbre creux car il y avait dans le voisinage un

hibou qui n'eût fait de lui qu'une bouchée dans la journée il

grappillait de la nourriture à la table des fées elles déjeunaient le

midi sous les fougères et elles soupaient au clair de lune



Source : Murail, Marie-Aude (2007). *Nonpareil*. Paris : L'école des loisirs, p. 25.

Annexe B

Exemples d'activités de combinaison de phrases libre (3^e dispositif)

Figure 2

Exemple d'activité de combinaison de phrases libre conçue à partir d'un extrait de texte disciplinaire (histoire), à l'intention d'élèves de 1^{er} cycle du secondaire

Exercice de combinaison de phrases D

Dans un cahier de 1^{re} secondaire, on parle de la population à l'époque de la République romaine. Lis attentivement le début du texte pour mieux comprendre la suite.

Rome est une république de 509 à 27 avant notre ère. Toutefois, seule une petite partie de la population joue un rôle dans la vie politique de cette république. Au départ, le gouvernement de la République romaine exclut la majorité des habitants de la ville : les **citoyens** romains pauvres, les femmes, les esclaves, les esclaves affranchis, les immigrants et les descendants d'immigrants nés à Rome.



Les phrases ci-dessous sont la suite du texte et expliquent ce qu'est un citoyen.

P1 : Un citoyen est une personne.

P2 : Un citoyen habite une ville, une cité-État ou un pays.

P3 : Le citoyen a certains devoirs.

P4 : La loi accorde des droits au citoyen.

Source : Gélinas, P. et al. (2015). Espace temps, 2^e édition, Histoire, 1^{re} secondaire, Cahier de savoirs et d'activités. ERPI, p. 134.
Image : <https://ice.livest3.amazonaws.com/media/media/98b1bc2-766d-4310-957a-45e3ad1161348.jpg>

À faire :

- ✓ Reformule en une seule phrase graphique tous les éléments d'information des phrases P1 à P4.
- ✓ Tu peux changer l'ordre des idées !

N'oublie pas la ponctuation !

Figure 3

Exemple d'activité de combinaison de phrases libre à partir d'un extrait de texte d'élève à reformuler, à l'intention d'élèves de 1^{er} cycle du secondaire


Exercice de combinaison de phrases I

Dans un texte, un élève de 1^{re} secondaire invite son lecteur à visiter une planète imaginaire en parlant des caractéristiques de ses habitants, mais de façon un peu maladroite. À toi d'améliorer son texte en utilisant des procédés de combinaison de phrases.

À faire :

- ✓ **Surligne tous les éléments d'information du texte.**
- ✓ **Reformule en une seule phrase graphique tous les éléments d'information du texte.**
- ✓ **Tu peux changer l'ordre des idées!**

N'oublie pas la ponctuation !



Venez vous amuser avec ces habitants ils sont super gentils et très agréables et très sportifs assez pour dépenser de l'énergie en trop.

Source : Projet Nadeau, Fisher et Giguère (2016-2017).
Image : <https://i.ytimg.com/vj/1VzFBE1aUlw/hqdefault.jpg>

Annexe C

Grille de codage utilisée pour les indicateurs de complexité syntaxique et d'exactitude syntaxique (Nadeau, Giguère et al., 2020a)

Grille de codage avec exemples — PONCTUATION (délimitation de PGraph et de PSynt)

1. DÉLIMITATION DE LA PHRASE GRAPHIQUE	
<p>Phrase graphique — correcte (majuscule au début et ponctuation forte à la fin)</p>	<p>Ça commence dans les années 132 avant JC dans un petit village tranquille et paisible. (1 PGraph)</p>

Phrase graphique — erronée (erreur de signe : signe absent, erroné, mal placé ou de trop)	Je suivais les sentiers comme d’habitude puis tout à <u>coup</u> . <u>Je</u> suis tombé sur un ruisseau. (1 PGraph normée rétablie) Je suis tombé sur un <u>ruisseau se</u> ruisseau n’était pas là avant. (2 PGraph normées rétablies)
Phrase graphique — erronée (surcoordination)	Il avanse doucement doucement et il marche sur le bord de la rivière <u>et</u> il manque tomber a l’eau. (2 PGraph normées rétablies)
2. DÉLIMITATION DES PHRASES SYNTAXIQUES JUXTAPOSÉES AVEC UNE VIRGULE OU UN AUTRE SIGNE	
Phrase syntaxique — juxtaposition correcte	Il y a un ruisseau qui sépare cette jungle en <u>deux</u> , <u>quelques</u> petites, très petites chutes peuvent être aperçues entre les petites roches qui occupent le ruisseau. (1 PGraph) Aujourd’hui, c’était le grand <u>jour</u> : <u>ils</u> allaient partir à la conquête de la harpe (...). (1 PGraph)
Phrase syntaxique — juxtaposition erronée (surutilisation)	Pour finir, il y a une petite porte, elle est faite en bois et elle est en <u>bois</u> , <u>elle</u> est trop petite pour qu’un humain ne puisse passer à travers. (2 PGraph normées rétablies)

Grille de codage avec exemples — SYNTAXE (subordination et coordination)

1. PHRASES SYNTAXIQUES	
Phrase syntaxique — correcte (présence d’un sujet et d’un prédicat)	Un homme <u>descend</u> des escaliers, mais nous ne <u>savons</u> pas si c’ <u>est</u> un homme ou une femme. (3 PSynt) Un peu de temps <u>à</u> passer depuis Noël et les décorations de Noël <u>ont</u> toute été placer dans la boîte en carton. (2 PSynt)
Phrase syntaxique — erronée (verbe absent)	Il “ de la bouffe dans la cage.
Phrase syntaxique — erronée (autres erreurs)	Il était une fois dans une forêt magique <u>vivait</u> un prince perdu. À côté des escaliers se retrouve une pile de lettre <u>est</u> emballée par une ficelle.
2. PHRASES SUBORDONNÉES	
Phrase subordonnée complétive — correcte (CD incluant interrogatives, CI, CN, CAdj, CAdv)	Je me mande toute temps demander [<u>pourquoi</u>] j’ai mis le tas de journal sur le bord des marches]. Je ne sais pas [<u>comment</u> elle a fait] mais bon.
Phrase subordonnée complétive — erronée (conjonction de subordination absente, mal choisie ou de trop)	Il réfléchi [<u>comment qu’il</u> faut [<u>qui</u> prend]]. ... Éric a décidé d’aller voir [<u>qu’est-ce</u> qui se passe dans le sous-sol]. Il se demande esequ il faut [<u>je</u> nage pour prendre mon harpe].

<p>Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase — correcte</p>	<p>Le plafon est très bas [<u>parce que</u>] j'abite dedans une petit maison]. Il n'avais pas de lumière, seulement une fenêtre sans rideau [<u>pour que</u>] le soleil éclaircisse et réchauffe cet endroit obscur].</p>
<p>Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase — erronée Erreur syntaxique d'absence ou de choix inapproprié de conjonction de subordination</p>	<p>Sur l'un des rochers il y avait une harpe doré si magnifique qu'une musicienne avait coller ici pour que [<u>se sera la période de animaux imaginatif</u>] les humains puisse jouer de cette instrument et faire savoir à tout le village que les animaux sont présents.</p>
<p>Phrase subordonnée relative en <i>qui/que</i> — correcte</p>	<p>...la lumière [<u>qui</u>] vient ensoleiller une vieille boite contenant de vieilles décorations]... ...la diversité des arbres [<u>que</u>] l'on qualifie de feuillus : des peupliers, des érables]...</p>
<p>Phrase subordonnée relative en <i>quique</i> — erronée</p>	<p>La porte [<u>que</u>] se trouvait là était minuscule]. [<i>emploi erroné de que</i>] Il devait trouvé la harpe magique [<u>que</u>] sai parent parlait tans] si il voulait pas que son village...</p>
<p>Phrase subordonnée relative avec autre pronom relatif — correcte (pronoms relatifs <i>dont</i>, <i>où</i>, <i>lequel</i> et dérivés)</p>	<p>je voyais comme une montagne, mais vraiment très petite [<u>sur laquelle</u>] il y avait un très long arbre].</p>
<p>Phrase subordonnée relative avec autre pronom relatif — erronée</p>	<p>Ont voit un patin accrocher a un clou au mur et [<u>ou</u>] est accrocher a une étagère de bois]. Ah et quelle bonne température au milieu de cette forêt [<u>dont</u>] l'au-dehors règne une température frigorifiante, gelée, du genre le zéro absolu.</p>
<p>3. COORDINATION DE PHRASES SYNTAXIQUES OU DE GROUPES SYNTAXIQUES DE MÊME FONCTION</p>	
<p>Coordination de phrases syntaxiques avec <i>et</i> — correcte</p>	<p>... il est allez la récupérer [<u>et</u>] il est retourné chez lui. Il entendit un bruit qui était enchanteur [<u>et</u>] qui provenait d'une harpe magique</p>
<p>Coordination de phrases syntaxiques avec <i>et</i> — erronée</p>	<p>Il avait décidé d'aller voir son grand-père qui habite dans la forêt [] qui est un expert dans la nature. Le garçon regarda les personnes et [] sourièrent enfin.</p>
<p>Conjonction <i>et</i> en début de phrase — erronée</p>	<p>Plus tard dans la journée, l'homme se reposa sur un rocher avec son harpe et commença à en jouer. [<u>Et</u>] quelques minutes plus tard, il s'endormit.</p>
<p>Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction — correcte (mais, car, donc,...)</p>	<p>Il devait en rammener, [<u>donc</u>] il désidas de se rapprocher du cours d'eau de plus en plus. Il desida alors de l'essayer, [<u>mais</u>] un même moment, la harpe commence a faire de la musique tout seule.</p>

Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction — erronée	En bas, il avait du journal jauni un vieux radio et des bouteilles toxiques, <u>mais</u> la chose la plus bizarre une petite porte.
Conjonction autre en début de phrase — erronée	Dans une ville normale, il y avait une maison normal. Avec des objets normaux. <u>Mais</u> le sous-sol, normal, avait un truc pas normal.
Coordination de groupes syntaxiques	Un monde avec de petits personnages, ayant [des ailes étincellantes] <u>et</u> [de magnifiques yeux verts]. L'humain est en pantalon avec [des souliers bleu] <u>et</u> [des chaussettes rayer rouge <u>et</u> vert.] Il [sourit] <u>et</u> [commença à en manger].

Grille de codage avec exemples — SYNTAXE (complexité des groupes du nom)

GROUPES DU NOM (GN) SIMPLES OU COMPLEXES SELON LE NOMBRE D'EXPANSIONS	
Groupe du nom simple, sans expansion (groupe du nom simple et qui ne fait pas partie d'un groupe nominal hiérarchiquement supérieur)	la <u>forêt</u> (dét + N) <u>Alexandre</u> (N) Il venait d' <u>Angleterre</u> . (N)
Groupe du nom avec une ou plusieurs expansions (groupe du nom avec au moins une expansion, c.-à-d. un complément du nom noyau)	La <u>forêt</u> [majestueuse] Un <u>patin</u> [accroché au mur par une corde] des <u>arbres</u> [de toutes sortes], [qui sont un peu penchés vers le sol,] une [petite] <u>maison</u> [éloignée de la ville] et [située non loin d'une forêt] la [magnifique] <u>harpe</u> [dorée] [de la fée des bois],[qui était posée sur un rocher],