

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Annexes

Titre promotionnel

**Des activités métacognitives, interactives et créatives
pour travailler la syntaxe et la ponctuation**

Titre du projet

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

Chercheuse principale

Marie Nadeau, U. du Québec à Montréal

Cochercheurs

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

Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2017-LC-198593

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

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

Table des matières des annexes

Annexe 1: Description du projet dans la demande de subvention (2016).....	p. 3
Annexe 2 : Documentation sur les activités expérimentées	p. 22
2.1. Diaporama – Congrès professionnels.....	p. 23
2.2. Document du participant – Congrès professionnels.....	p. 39
2.3. Liste des publications.....	p. 55
2.4. Procédés de combinaison de phrases.....	p. 57
Annexe 3 : Instruments de collectes de données	p. 70
3.1. Consignes d’écriture de textes.....	p. 71
3.2. Questionnaire sur la langue parlée à la maison	p. 76
3.3. Guide d’entretien et questionnaire aux CP.....	p. 78
Annexe 4 : Documentation sur l’éthique de la recherche.....	p. 81
4.1. Certificats éthiques.....	p. 82
4.2. Formulaires de consentements pour la recherche.....	p. 89
4.3. Formulaires de consentements pour les tournages.....	p. 107
Annexe 5 : Description de l’échantillon analysé	p. 114
Annexe 6 : Grille de codage simplifiée.....	p. 119
Annexe 7 : Présentation des résultats principaux illustrés par les graphiques.....	p. 128
Annexe 8 : Bibliographie.....	p. 196

ANNEXE 1

DESCRIPTION DU PROJET DANS LA DEMANDE DE SUBVENTION (2016)

OBJECTIFS

Ce projet vise les objectifs suivants :

- 1- Concevoir et expérimenter des activités innovantes dans le domaine de la syntaxe et de la ponctuation à deux niveaux sensibles, le 3^e cycle du primaire et le 1^{er} cycle du secondaire, dans des milieux urbains et ruraux réputés « à risques » : les milieux défavorisés, qui sont constitués, dans la région montréalaise, d'une forte concentration d'élèves allophones.
- 2- Mesurer l'effet de l'intervention sur la réussite de la syntaxe et de la ponctuation en production écrite chez ces élèves.

Ces objectifs s'insèrent dans deux des axes priorisés par cette action concertée. La conception et l'expérimentation de pratiques d'enseignement innovantes en syntaxe et en ponctuation sont susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves (axe 1.2) dans le respect de la norme du français standard. De plus, l'expérimentation de ces pratiques dans des classes régulières de milieux défavorisés et allophones où se concentrent les élèves ayant des besoins spécifiques (axe 4.1), permettra de valider ces activités particulièrement chez ces élèves. Enfin, par la forme d'accompagnement des enseignants des classes expérimentales pendant les deux premières années de la recherche, puis la formation des enseignants des classes témoins à la 3^e année du projet grâce aux outils développés pour les classes expérimentales, un axe secondaire sera également touché : l'axe 6.1 sur les modalités d'accompagnement les plus susceptibles de favoriser la mobilisation des savoirs en contexte d'enseignement du français oral, de l'écriture ou de la lecture.

CONNAISSANCES ACTUELLES ET LEURS LIMITES

Difficultés des élèves en syntaxe-ponctuation

Résultats aux évaluations ministérielles

Les élèves éprouvent des difficultés importantes dans la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation lorsqu'ils écrivent. C'est ce que révèle un rapport du MELS (2012) qui présente les résultats aux épreuves ministérielles de fin de cycle en écriture de juin 2009 et juin 2010 (échantillon de copies pour les niveaux du primaire et la 2^e secondaire, totalité des élèves en 5^e secondaire). Pour chacun des cinq critères évalués, le critère « syntaxe et ponctuation » se retrouve constamment parmi les deux critères les moins réussis, quel que soit le niveau scolaire. Ceci se vérifie, selon les données disponibles, même si en 2010 au primaire, une nouvelle grille d'évaluation tient mieux compte des contenus au programme dans la progression des apprentissages (Tableau 1).

Tableau 1 Taux de réussite aux évaluations en écriture de 2010 (MELS, 2012), par critère

% d'élèves ayant réussi le critère à l'épreuve d'écriture de juin 2010	Au primaire : pertinence et suffisance des idées Au secondaire : Adaptation à la situation d'écriture	Au primaire : organisation du texte Au secondaire : cohérence	Vocabulaire	Construction de phrases et ponctuation	Orthographe d'usage et orthographe grammaticale
4 ^e primaire N=1362	80.4	90.0	96.6	84.8	88.7
6 ^e primaire N=1297	81.4	87.8	91.1	79.7	88.9
2 ^e sec	83.3	85.7	92.8	79.0	60.3

N=1261					
5 ^e sec N=59287	97.8	98.7	95.6	83.3	56.7

Ce rapport du MELS (2012) fait également état d'écarts importants et persistants entre les garçons, moins performants, et les filles. Les écarts les plus grands jusqu'à la fin du secondaire se situent dans les critères qui touchent au code : syntaxe-ponctuation et orthographe. Les auteurs du rapport s'inquiètent du grand nombre d'élèves qui obtiennent la cote C, soit tout juste le seuil de réussite à cette épreuve d'écriture en 6^e primaire. Ils craignent que parmi ces élèves, plusieurs ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour réussir au secondaire.

L'influence du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire est un facteur bien connu et malheureusement encore présent en ce qui concerne l'écriture. L'axe 4 de l'appel de proposition touche d'ailleurs à cette dimension. Selon une étude récente de Desrosiers et Tétreault (2012), dans laquelle seuls les élèves nés au Québec sont considérés (n=1040 élèves), les résultats de 2010 à l'épreuve d'écriture de 6^e primaire montrent que les élèves du quintile le moins favorisé réussissent beaucoup moins bien que ceux des quatre autres quintiles : le taux de réussite des élèves les plus défavorisés est de 66% seulement tandis que ce taux est de 95% chez ceux du quintile le plus favorisé. Les élèves des quintiles moyens (2-3-4) affichent également un taux élevé : 88% de réussite. L'évaluation du milieu socioéconomique considère la scolarité de la mère, le chômage ou non des parents et le seuil de faible revenu. Cette étude conclut que c'est le milieu socioéconomique qui influence le plus la réussite en lecture et en écriture alors que l'exposition à une langue autre que le français en dehors de l'école ne joue pas pour la population étudiée.

Difficultés des élèves québécois en syntaxe-ponctuation selon des recherches récentes

Les taux de réussite selon les résultats aux épreuves ministérielles rendent difficile la comparaison des niveaux entre eux sur le plan linguistique parce que les grilles d'évaluation diffèrent d'un niveau à l'autre, en fonction des attentes fixées par les programmes. Toutefois, une étude récente de Boivin et Pinsonneault (2014) permet de voir comment évolue la compétence des élèves en ce qui concerne la maîtrise du code grâce à une grille d'analyse unique pour tous les niveaux (sans égards aux contenus des programmes). Les résultats de cette étude renseignent donc sur les difficultés des élèves pour les deux critères régulièrement les moins réussis dans les épreuves d'écriture : syntaxe-ponctuation et orthographe (lexicale et grammaticale). Cette étude fournit une description de l'ensemble des erreurs dans 969 textes d'élèves produits en 2010 lors des examens ministériels de fin de cycles en écriture au primaire et au secondaire. Il s'avère que le total des erreurs de syntaxe et de ponctuation dépasse le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale à tous les niveaux étudiés (4^e et 6^e primaire, 2^e et 5^e secondaire) et que les erreurs de construction de phrases sont aussi importantes que celles en ponctuation. Les nombres d'erreurs sont tous calculés pour 100 mots de texte afin d'être comparables d'un niveau à l'autre, peu importe la longueur des textes. Par exemple, en 6^e primaire, le nombre d'erreurs en orthographe grammaticale est de 3,1 en moyenne par 100 mots de texte, pour 3,63 erreurs de ponctuation et 3,58 erreurs de construction de phrase ainsi que 1,58 erreur d'homophone. Rappelons que dans ces évaluations ministérielles, la consultation de sources est permise.

De plus, l'étude de Boivin et Pinsonneault montre que pour certains critères, les élèves ne progressent pas ou peu de la 6^e primaire à la 2^e secondaire. Lefrançois et al. (2008) obtiennent des résultats semblables chez des élèves de 6^e primaire (n=267) : dans un questionnaire à choix multiples, la réussite

des questions en orthographe grammaticale est supérieure à la réussite en syntaxe-ponctuation. Qui plus est, l'analyse de productions écrites en début et en fin d'année ne montre pas d'évolution dans le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et de syntaxe tandis qu'elle révèle une augmentation significative des erreurs de ponctuation.

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

Pour améliorer la maîtrise de la langue à l'écrit chez les élèves, il est pertinent de se pencher sur leurs difficultés en syntaxe et en ponctuation à la fin du primaire et au début du secondaire et de chercher des solutions pour y remédier.

État des recherches sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

Les erreurs d'homophones font partie des erreurs de syntaxe dans l'étude de Boivin et Pinsonneault (2014), puisque de telles erreurs affectent la structure de phrase. Cette catégorie d'erreurs est importante dans les textes d'élèves que ces auteures ont étudiés comme nous l'avons vu précédemment pour la 6^e année du primaire. En 2^e secondaire, Boivin et Pinsonneault comptent encore 1,33 erreur d'homophones par 100 mots, une faible amélioration. Toutefois, deux études récentes menées au Québec dans le cadre de la nouvelle grammaire montrent que des pratiques efficaces existent pour améliorer cette situation.

Boivin et Pinsonneault (2012) ont expérimenté avec succès une séquence d'enseignement sur les homophones par une approche syntaxique, allant au-delà des trucs de substitution, dans une classe de 1^{re} secondaire. Il s'agissait pour les élèves d'apprendre à identifier la catégorie grammaticale de chaque mot homophone au sein de son groupe syntaxique. En effet, en identifiant le pronom et le verbe auxiliaire comme dans *elle m'a téléphoné*, et le déterminant dans un groupe du nom comme dans *j'ai retrouvé ma flute*, il devient plus facile d'orthographier correctement ces mots. En somme, l'accent était mis sur les connaissances générales du fonctionnement de la langue, comme le préconisent de nombreux didacticiens de la grammaire (Chartrand, 1996; Paret, 1996; Nadeau et Fisher, 2003 et 2006; Brissaud et Cogis, 2011), au lieu de présenter chaque difficulté comme une règle particulière tel qu'on le voit dans de nombreux manuels et cahiers d'exercices (Nadeau et Fisher, 2011).

Nadeau et Fisher (2014) ont expérimenté les dictées métacognitives et interactives que sont la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour*, sur une base régulière, soit 20 à 30 minutes environ une fois par semaine, dans plus de 40 classes du primaire et du secondaire (recherche-action financée par l'action concertée MELS-FRQSC sur l'écriture). Ce projet visait l'amélioration des compétences des élèves en orthographe grammaticale. Les données recueillies chez les élèves dans une dictée-test en début et en fin d'année montrent des progrès en orthographe grammaticale trois fois plus importants comparativement à ceux observés dans une étude française menée à grande échelle chez plus de 2700 élèves de 10 à 15 ans, en dictée également (Nadeau, Fisher et Cogis, 2014).

De plus, les résultats de Nadeau et Fisher (2014) révèlent que les élèves ont progressé dans les textes qu'ils écrivent, particulièrement ceux dont les performances se situent sous la moyenne en début d'année (élèves des quartiles faibles et moyens-faibles). Pour chaque cycle d'études, les résultats de Nadeau et Fisher (2014) montrent des performances hétérogènes en début d'année, avec de grands écarts entre le quartile des plus faibles et celui des plus forts (malgré une lente progression avec l'âge), alors qu'en fin d'année, un véritable nivellement vers le haut s'est produit. Ce portrait se vérifie en

orthographe grammaticale, évalué par le taux de réussite de l'accord verbal, mais également pour la réussite des homophones. Par exemple, les élèves du quartile le plus faible au 2^e cycle primaire passent de 36% de réussite des homophones dans leur texte en début d'année à 75% en fin d'année. Ainsi, leurs résultats se rapprochent grandement de ceux des élèves les plus forts, qui ont 85% de réussite pour ces mots en fin d'année. Les élèves du quartile le plus faible en 1^{re} secondaire passent quant à eux de 58% de réussite des homophones à 82%. Il est à noter que lors de ces productions de textes dans le cadre de la recherche, la consultation de sources diverses (grammaire, conjugueur, dictionnaire) était interdite.

Ainsi, bien que linguistiquement les erreurs d'homophones se classent parmi les erreurs de syntaxe, des solutions sont connues pour en améliorer leur maîtrise. Qu'en est-il de l'enseignement autour de la construction des phrases et de la ponctuation ?

Dans leur méta-analyse des recherches expérimentales portant sur les pratiques en enseignement de l'écriture chez des élèves de la 4^e année à la 12^e année de scolarité, Graham et Perrin (2007) mesurent l'effet de 11 types d'interventions sur la qualité des textes produits. Par exemple, enseigner des stratégies pour résumer s'avère efficace pour améliorer les textes des élèves (taille de l'effet de 0,82), la révision entre pairs est également efficace (taille de l'effet : 0,75), mais les activités de préécriture le sont moins (taille de l'effet : 0,32). La seule pratique qui s'avère efficace pour la construction des phrases est la « combinaison de phrases » (*sentence combining*), une pratique que Graham présente comme une alternative à l'enseignement traditionnel de la grammaire. La taille de l'effet pour cette pratique est de 0,50. L'enseignement de la grammaire a par contre un effet négatif sur la qualité des textes (taille : - 0,32). Il convient de s'attarder quelque peu sur les recherches concernées par ces deux pratiques.

Les 11 recherches comptabilisées dans la méta-analyse pour lesquelles un effet moyen négatif de l'enseignement de la grammaire sur l'écriture est constaté sont toutes antérieures à l'an 2000, sauf deux recherches. Les plus anciennes datent même des années 1960. Graham et Perrin n'examinent pas, dans cette méta-analyse, la manière dont l'enseignement grammatical était réalisé, mais il y a tout lieu de croire qu'il s'agissait de grammaire traditionnelle à ces dates, avec une démarche d'enseignement tout aussi traditionnelle. De plus, comme le précisent Graham et Perrin (2007), la prudence s'impose sur cet effet négatif car l'enseignement systématique de la grammaire dans les études considérées représentait dans 10 cas sur 11, la condition de contrôle dans une étude qui expérimentait une autre démarche, soit la combinaison de phrases ou l'enseignement de diverses stratégies d'écriture. La 11^e recherche, qui date de 2005, est celle de Fearn et Farnan (2005). Dans cette étude, l'enseignement de la grammaire était contextualisé, en lien avec les besoins des élèves en écriture et suscitait la verbalisation de leurs conceptions. L'effet de cet enseignement grammatical est très positif (taille de l'effet : 1,07). Nous verrons que ce type d'enseignement grammatical se fonde sur des principes qui font consensus chez les didacticiens actuels.

La combinaison de phrases est un exercice dans lequel on demande aux élèves de construire une phrase complexe à partir de phrases simples (deux ou plus). Cinq recherches portant sur ce type d'intervention sont prises en compte dans la méta-analyse, dont trois remontent aux années 1970 ou début 1980. Les cinq expérimentations de ce type d'exercices produisent un effet positif sur la qualité des textes produits. Cette activité est réputée faire appel aux connaissances intuitives des élèves sur la langue, mais Fontich et Camps (2013) réexaminent cet exercice populaire depuis longtemps chez les anglosaxons et remettent en question son caractère purement implicite. Si la réalisation de l'exercice en lui-même ne passe pas par des connaissances explicites sur la langue, lors d'une correction collective,

ce type d'exercice entraîne des discussions en classe qui elles sollicitent des connaissances grammaticales explicites tout en étant contextualisées à un problème d'écriture. Ainsi, ces exercices de syntaxe peu connus dans la francophonie s'appuient également sur certains des fondements que partagent les dictées métacognitives.

En Suisse, sous la direction de J. Dolz et B. Schneuwly, le Groupe pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) mène, depuis près de quinze ans, d'importants travaux sur les pratiques enseignantes en grammaire et en production écrite (Schneuwly, Dolz et coll., 2009). La préoccupation centrale de ces recherches est de comprendre comment un objet d'enseignement (la subordonnée relative ou l'adverbe, par exemple) se construit dans la réalité de la classe. Pour ces chercheurs, la connaissance approfondie des pratiques enseignantes, c'est-à-dire de la nature des objets enseignés et de la forme sous laquelle ils sont enseignés, apparaît donc comme un préalable nécessaire « pour sélectionner les objets à enseigner et pour construire les modèles didactiques adaptés à leur enseignement. » (Canelas-Trevisi, 2009 : 244). Essentiellement descriptifs, ces travaux sont donc d'un apport limité dans le cadre d'une recherche qui vise une plus grande efficacité de l'enseignement grammatical. Les études sur l'objet enseigné permettent néanmoins de jeter un éclairage utile sur la complexité de l'enseignement grammatical et de dégager certains principes selon lesquels l'enseignement d'une notion s'organise. Ainsi, dans le cas de l'enseignement de la subordonnée relative, Dolz et Schneuwly (2009) relèvent, entre autres, que les enseignants observés tendent à séparer « la conceptualisation et l'exercisation », de sorte que, bien qu'ils jugent la conceptualisation nécessaire, « au-delà d'un appareil notionnel minimal, [elle] est difficilement intégrée dans les exercices. » (p. 149). Un dispositif de résolution de problème comme celui que nous nous proposons de mettre en œuvre permet justement de contrer un tel cloisonnement.

Au Québec, dans ce même courant descriptif, on s'est intéressé à l'appropriation de contenus grammaticaux par les élèves (Boivin, 2009), aux interactions enseignants/élèves autour de l'accord du verbe (Gauvin, 2011), de même qu'à la comparaison de pratiques enseignantes en grammaire (Lord, 2012). Si ces travaux mettent aussi en lumière la complexité de l'enseignement grammatical, tant pour l'enseignant que pour l'élève, et la diversité des pratiques, ils ne conduisent pas à des propositions concrètes relativement à l'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation.

Bien qu'elle fasse partie des programmes et de la progression des apprentissages, la ponctuation demeure encore peu enseignée de manière systématique ici comme en France (Paolacci et Garcia-Debanco, 2003; Jaffré, 2014; Paolacci et Rossi, 2014), ce qui amène Chartrand à la qualifier de « parent pauvre de l'enseignement du français » (2009 : 282). Selon Paolacci et Rossi (2014), son enseignement fait problème et se résume souvent à la présentation d'une liste de signes, tandis que linguistes et grammairiens divergent en associant la ponctuation tantôt aux aspects matériels du texte, tantôt à l'une de ses dimensions linguistiques : pragmatique, sémantique ou morphosyntaxique, ce qui n'aide sans doute pas à fonder son enseignement.

Paolacci et Rossi (2014) associent étroitement, quant à elles, l'apprentissage de la ponctuation à la notion de phrase et proposent de prendre en compte, à côté de la phrase graphique, la « phrase syntaxique », laquelle n'est pas très éloignée de la *phrase de base* de la grammaire rénovée. Constatant dans les écrits des élèves qu'ils ont tendance à incorporer plusieurs phrases syntaxiques dans une phrase graphique, les deux chercheuses invitent les enseignants à voir là des acquis linguistiques plutôt que de sanctionner ces phrases. Elles proposent ensuite une progression dans l'enseignement de la ponctuation qui s'appuie sur cette tendance des élèves qu'elles envisagent de faire évoluer en trois étapes. Bien qu'intéressante, cette proposition demeure assez générale pour l'instant.

Plus près de nous, deux recherches financées par l'action concertée MELS-FRQSC dans le cadre du programme sur l'écriture portent sur l'enseignement de la syntaxe : celle de Lefrançois et al. (2014) et celle de Boivin et al. (2014). La recherche collaborative de Lefrançois était centrée sur la notion de phrase et son enseignement à tous les niveaux du primaire à partir de la littérature de jeunesse. Les résultats chez les élèves montrent une diminution du nombre d'erreurs de syntaxe et de ponctuation dans leurs textes et une augmentation de la richesse syntaxique de leurs phrases du temps 1 au temps 3 du projet ainsi qu'une amélioration de leur conception de la notion de phrase et des justifications qu'ils fournissent dans un questionnaire. Toutefois, ces progrès ne peuvent être attribués aux effets de l'intervention, d'une part parce que cette recherche ne comportait pas de groupes contrôles, ni aucune étude descriptive avec laquelle comparer les résultats, d'autre part parce qu'aucun lien n'a pu être établi entre les progrès des élèves et les pratiques des enseignants (selon le degré d'utilisation de la littérature de jeunesse et le niveau des connaissances de l'enseignant sur la notion de phrase). En effet, « il a été impossible de dégager, parmi les données recueillies, des caractéristiques de ces classes [à forts progrès] qui permettraient d'expliquer les différences [avec celles à faibles progrès]. » concluent Lefrançois et al. (2014, p. 15). Nous retenons toutefois de cette recherche le fait qu'une corrélation positive a été observée entre le score des élèves au questionnaire sur la phrase et celui du respect de la norme. Un score élevé au questionnaire témoigne de bonnes connaissances explicites sur la phrase puisque des justifications étaient demandées. Plus ce score était élevé, moins les textes des élèves contenaient d'erreurs de syntaxe et de ponctuation. Ce rôle des connaissances explicites rejoint les résultats de Nadeau et Fisher (2009) et ce sont justement des connaissances explicites que permettent de développer les discussions grammaticales lors des séances de dictées métacognitives.

La recherche de Boivin et al. (2014) visait à développer un modèle 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, modèle qui a conduit au développement de la séquence sur les homophones et son expérimentation dont les résultats sont positifs. La résolution de problèmes d'homophones s'apparente à celle des accords en orthographe grammaticale étant donné la nécessité d'identifier la classe de mot comme première étape pour résoudre le problème. Le modèle de Boivin et al. (2014) pourra ainsi, dans le cadre du présent projet, être validé pour des problèmes de construction de phrases et de ponctuation.

En somme, il est pertinent de chercher à concevoir des pratiques innovantes et efficaces pour améliorer chez les élèves la construction de phrases proprement dite et la ponctuation dans les textes qu'ils écrivent, surtout au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire. Des activités qui reposent sur les mêmes principes que les dictées métacognitives et interactives pour l'orthographe grammaticale nous paraissent constituer une piste prometteuse.

Fondements des dictées métacognitives et interactives

Au cours des dernières décennies, de nombreux travaux ont été menés dans le domaine des didactiques et de la psychologie cognitive, qui ont permis de mieux comprendre la problématique de l'apprentissage de l'orthographe française tout en formulant des propositions concrètes pour son enseignement, particulièrement sur le versant grammatical (Brissaud et Cogis, 2011). Un consensus important se dégage ainsi des propositions des didacticiens que l'on peut résumer de la manière suivante :

- À l'instar des notions mathématiques ou scientifiques enseignées à l'école, les notions grammaticales doivent être (re)construites par les élèves. Cette construction ne peut se faire que

progressivement et elle donne lieu à des conceptions transitoires incomplètes, inopérantes ou erronées, qui découlent des obstacles cognitifs que les élèves rencontrent (Jaffré, 1995; Bousquet et al., 1999; Cogis, 2005; *Repères* 2009; Brissaud et Cogis, 2011). Par exemple, les différents attributs de la notion de verbe ne sont pris en compte que graduellement par les élèves (Gomila et Roubaud, 2013). Ainsi, la manière dont les élèves envisagent la pluralité peut expliquer la présence inopinée d'un accord en nombre, comme chez cet élève qui a écrit « Je voudrais de la nourritures » et qui explique : « il y a plusieurs nourritures dans le monde » (Cogis, 2005 : 85).

- Il est essentiel, par conséquent, que le travail mené en classe permette aux élèves de verbaliser leurs conceptions grammaticales et leur donne l'occasion de les confronter à d'autres, puisqu'il s'agit là d'une condition pour faire évoluer ces conceptions (Barth, 2002; Cogis et Ros, 2003; David, 2003; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011).
- Une approche magistrale visant une « transmission » de connaissances confine les élèves dans un rôle passif et ne les amène pas à remettre en question leurs raisonnements. Il convient donc de privilégier des dispositifs de résolution de problèmes. Ceux-ci favorisent l'engagement des élèves, incitent à l'observation de données, suscitent la discussion et la mise en œuvre d'une démarche de résolution fondée sur des critères explicites. Il s'agit donc de situations hautement favorables à l'apprentissage (Barth, 2002, 2013 ; Nadeau et Fisher, 2006), dans un contexte plus proche de la situation en production de texte.
- Dans ce contexte de résolution de problèmes, l'erreur doit être traitée. En effet, une conceptualisation complète s'appuie à la fois sur la présence et sur l'absence d'attributs (Barth, 2013). Ainsi l'application de manipulations syntaxiques pour vérifier une hypothèse à propos de la classe d'un mot ou de la fonction d'un groupe, par exemple, peut conduire à un résultat positif ou négatif. Dans un cas comme dans l'autre, ce résultat apporte une information utile qui peut contribuer à l'organisation des connaissances des élèves.
- Le rôle de l'enseignant dans l'approche préconisée est capital. L'enseignant agit en effet comme un médiateur pour guider l'activité et faire en sorte qu'elle soit le plus profitable possible. Il a à s'approprier un certain nombre de gestes professionnels afin d'être à l'écoute de ses élèves et de fournir ce que Garcia-Debanc (2009) appelle des aides (à conceptualiser, à généraliser, à utiliser les manipulations, etc.). La formation et la pratique accompagnée entrent nécessairement en jeu ici.
- L'élève qui expérimente régulièrement des situations de résolution de problèmes orthographiques, dans lesquels il peut trouver guidage et modelage, s'approprie progressivement les connaissances et les procédures qui lui permettent de résoudre par lui-même des problèmes similaires lorsqu'il écrit ou révisé ses textes. Autrement dit, dans la perspective de Vygotsky (1934/1998), il en vient à intérioriser ce qu'il a d'abord appris à faire avec les autres.

Les activités de *dictée 0 faute* et de *phrase dictée du jour* répondent à ces fondements, puisqu'elles favorisent l'observation de la langue, la verbalisation des conceptions par les élèves, l'expression du doute, le traitement de l'erreur, et qu'elles correspondent à une démarche de résolution de problèmes dans un contexte d'interactions entre pairs. De plus, l'expérimentation de ces deux pratiques réalisées par Nadeau et Fisher (2014) a pu démontrer pour la première fois sur une large échelle l'efficacité de

ces activités pour améliorer l'orthographe grammaticale des élèves du primaire et du secondaire aussi bien en dictée qu'en rédaction.

Ajoutons que le traitement de l'erreur comme point de départ de ces dispositifs et le recours à la verbalisation des connaissances grammaticales situent ces dictées métacognitives du côté des apprentissages explicites (Nadeau et Fisher 2011). Ces fondements ne se limitent pas au seul domaine de l'orthographe puisqu'ils se retrouvent dans des contextes non francophones pour l'enseignement de la grammaire visant des difficultés syntaxiques, notamment en Catalogne (Fontich et Camps, 2013) et en Angleterre (Myhill et al., 2012).

Formation et accompagnement des enseignants dans un changement de pratique professionnelle.

La réalisation de ce projet qui vise la conception et l'expérimentation de pratiques innovantes en syntaxe et ponctuation passe nécessairement par un accompagnement des enseignants en vue d'un développement de pratiques. Que nous dit la recherche à ce sujet? Sur quels fondements s'appuyer pour s'assurer d'une formation-accompagnement efficace?

Les recherches sur le développement professionnel concluent majoritairement que des conditions essentielles existent pour favoriser le développement des pratiques des enseignants et, par conséquent, les apprentissages des élèves. D'abord, les formations doivent compter au minimum une cinquantaine d'heures sur une durée d'au moins un an, pour prétendre à un effet sur les résultats chez les élèves (NSDC, 2009; Lafortune, 2008). De plus, ces recherches suggèrent que l'efficacité d'une formation réside dans sa dimension sociale. Autrement dit, elle doit être à la base de la construction de bonnes relations chez les enseignants pour permettre des discussions riches et ouvertes sur le partage d'expertise (NSDC, 2009; Fullan, 2007). Enfin, elle doit porter sur un aspect très précis du Curriculum, ancré dans les besoins et les visées des écoles (NSDC, 2009).

Par ailleurs, des recherches portant sur la vidéoformation suggèrent que cet outil est efficace en formation et qu'il contribue au développement de l'expertise pédagogique. Les exemples de pratiques sur vidéo peuvent être exploités de plusieurs manières (Brundvand, 2010). Par exemple, ils peuvent être utilisés à des fins illustratives pour agir à la manière d'un simulateur. Cet usage permet aux enseignants de comprendre le déroulement d'une démarche dans le contexte réel d'une classe, contexte auquel ils s'identifient fortement (Brophy, 2004). Cependant, plusieurs arguments portant sur des causes externes de succès peuvent être avancés par les participants pour justifier la réussite de l'intervention dans l'exemple de pratique et, partant, rejeter son appropriation. En effet, toutes sortes de facteurs font en sorte qu'un enseignant n'arrive pas à bien saisir comment mettre en œuvre une nouvelle pratique dans sa classe ou n'en perçoit tout simplement pas l'utilité ou la transférabilité ; la pratique ne correspond pas à sa vision et ce filtre l'empêche d'accorder du temps et de l'énergie à la transformation de ses pratiques (Shulman et Shulman, 2004). Nous considérons ici la vision comme étant l'ensemble des croyances, valeurs et attitudes liées à l'enseignement et l'apprentissage (Shulman et Shulman, 2004).

Pour éviter de se retrouver dans ce contexte stérile, des études ont montré la possibilité d'exploiter les exemples de pratiques sur vidéo à des fins interprétatives. Un travail d'observation et d'interprétation est donc réalisé à partir d'exemples de pratiques sur vidéo, dans lequel chacun des participants est amené à faire preuve d'expertise (Sherin et van Es, 2005, 2009, Santagata, 2009; Giguère, 2015). Ce travail, réalisé collectivement et avec le soutien d'un expert, permet de développer le regard

professionnel des enseignants dans un contexte vicariant et ce regard se transposerait, par la suite, dans la classe de l'enseignant (Sherin et van Es, 2009; Giguère, 2015).

Afin de structurer encore mieux la démarche d'analyse et de réflexion, les travaux de Hiebert, Morris, Berk et Jansen (2007) suggèrent que les enseignants peuvent apprendre à enseigner en enseignant, à la condition qu'ils soient capables d'identifier une intention pédagogique dans une situation d'apprentissage, de réaliser des observations dans les interactions naissant de cette situation authentique pour être en mesure, par la suite, de les interpréter à la lumière de l'intention et de proposer des innovations. Les enseignants développent ainsi un regard professionnel qui leur permet d'ajuster rapidement leurs interventions aux besoins des élèves. Ce concept de regard professionnel représente un aspect majeur dans le développement de l'expertise des enseignants. En effet, nous avons déjà discuté de la difficulté à transformer la vision du modèle pédagogique que portent les enseignants. Or, selon Guskey (2009), c'est par l'observation d'effets positifs dans l'apprentissage de ses propres élèves que la vision de l'enseignant se modifie. Il importe donc que les enseignants soient en mesure d'observer l'effet de leurs pratiques, qu'ils puissent les interpréter et proposer des innovations. Le contexte d'accompagnement doit rendre les essais possibles à court terme, en allers-retours dans le cadre de la formation, pour ouvrir sur la possibilité de discuter de l'effet de ses propres pratiques sur l'apprentissage de ses élèves. L'évaluation collective de l'effet des pratiques représente d'ailleurs une conclusion tirée de la synthèse des méta-analyses de Hattie (2008) comme une condition de développement professionnel efficace. Dans le même ordre d'idées, un récent rapport américain suggère que les enseignants qui bénéficient de rétroactions régulières à la suite d'observations dans leur classe s'amélioreraient plus que les enseignants qui n'en recevraient pas – ou uniquement dans un contexte d'évaluation institutionnelle (TNTP, 2015). Ce rapport, intitulé « *The Mirage* », soutient que peu importe le type de formation reçue, peu importe le design de celle-ci ou les caractéristiques des participants, elle n'a que peu d'effet sur le changement réel des pratiques. Le développement professionnel serait un processus hautement individuel, à moins que des rétroactions régulières et formatives aient lieu dans un contexte ouvert d'apprentissage en fonction des besoins observés chez les élèves (TNTP, 2015).

L'efficacité du développement professionnel résiderait donc dans ses aspects organisationnels, mais également individuels. De courtes rencontres régulières sur une longue période de plus d'un an, dans de petits groupes, autour d'un sujet ciblé et prioritaire sont des conditions essentielles à l'organisation d'un dispositif de formation. Ces rencontres doivent permettre le développement du regard professionnel des enseignants et du développement de leur vision par un partage d'expertise et par le soutien d'exemples de pratiques sur vidéo interprétés collectivement. Des rétroactions régulières et précises s'avèrent aussi essentielles pour assurer un développement des pratiques en classe.

Au cours de la réalisation du projet de Nadeau et Fisher (2014), les enseignants ont bénéficié d'un accompagnement des chercheuses et des conseillères pédagogiques qui a permis aux premiers de mieux se servir des outils de la nouvelle grammaire dans la conduite des discussions grammaticales lors des séances de dictées innovantes. Quant aux chercheuses, ce suivi mensuel a grandement contribué à leur compréhension des obstacles que rencontrent les enseignants dans l'implantation de ces pratiques, ce qui a mené à trouver conjointement des solutions. Nous rejoignons ici le modèle de Cèbe et Goigoux (2007, 2012; Goigoux 2011) selon lequel les enseignants ne peuvent s'approprier un outil didactique nouveau que s'il est pertinent au regard des connaissances actuelles, proche de leurs pratiques habituelles et de leur sphère de connaissances, élaboré de manière collaborative et ajusté dans le temps par la pratique.

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les dictées métacognitives et interactives que sont la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour*, telles que mises en œuvre dans la recherche de Nadeau et Fisher (2014), ont démontré leur efficacité pour faire progresser les élèves en écriture, pour ce qui concerne la réussite des accords grammaticaux et des homophones. Par ces activités, les élèves ont appris comment se servir de leurs connaissances des règles et des procédures que sont les manipulations de la grammaire « nouvelle » pour résoudre les problèmes d'orthographe grammaticale. **Comme la ponctuation et la construction de phrases font également appel aux connaissances grammaticales, nous faisons l'hypothèse que des activités en syntaxe et en ponctuation qui reposent sur les principes des dictées métacognitives seront également profitables aux élèves et leur permettront d'améliorer ces deux dimensions dans les textes qu'ils écrivent.**

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre les objectifs de ce projet et vérifier l'hypothèse, une recherche de type quasi-expérimental est nécessaire. En voici les grandes lignes avant de détailler chaque aspect de la méthodologie.

La première année de la recherche sera consacrée à la conception, à la mise au point et à la préexpérimentation des activités en lien étroit avec les enseignants, comme dans une recherche-action. Cette étape est primordiale pour s'assurer que les pratiques expérimentées soient suffisamment réalistes pour que les enseignants se les approprient adéquatement, tout en mettant en œuvre les principes à la base des activités.

La deuxième année de la recherche sera consacrée à la recherche quasi expérimentale proprement dite. Les élèves des classes expérimentales et contrôles seront soumis à un prétest en début d'année et un posttest en fin d'année sous forme de productions écrites. Un traitement sera appliqué aux élèves des classes expérimentales, c'est-à-dire l'intervention par les activités de syntaxe et de ponctuation à la manière des dictées métacognitives et interactives.

La 3^e année du projet sera consacrée à l'analyse et l'interprétation des données ainsi qu'à la diffusion des résultats. De plus, une documentation vidéo professionnelle est prévue à des fins de formation et de documentation des pratiques en classe. Enfin, les enseignants des classes contrôles seront à leur tour accompagnés dans l'implantation des activités innovantes en syntaxe et en ponctuation. Les exemples de pratiques sur vidéo seront d'abord exploités avec ces enseignants avant d'être mises en ligne dans le groupe Facebook « Dictée 0 faute et Phrase du jour » afin de soutenir les formateurs et les enseignants.

Description de l'intervention

Les activités à concevoir et expérimenter innoveraient sur deux plans :

- celui des contenus linguistiques traités, en s'appuyant sur une solide analyse des erreurs dans les textes d'élèves (Boivin et Pinsonneault 2014);
- celui de la démarche didactique, en transposant pour la syntaxe et la ponctuation, les principes à la base des dictées métacognitives comme la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour* dont les effets positifs sur les performances des élèves en orthographe grammaticale ont été démontrés en contexte de production écrite, en particulier chez les élèves qui se situaient sous la moyenne en début d'année (Nadeau et Fisher, 2014).

Les contenus linguistiques

L'analyse linguistique approfondie des erreurs en contexte de production écrite de Boivin et Pinsonneault (2014) constitue un solide point de départ pour cibler les types d'erreurs de ponctuation et de construction de phrases à travailler dans l'intervention.

La ponctuation obéit à des règles grammaticales au programme de la fin du primaire et du début du secondaire, donc les erreurs de ce type peuvent trouver leur solution par l'analyse explicite des constituants de la phrase au moyen des manipulations syntaxiques de la grammaire actuelle et la reconstruction de la phrase de base si nécessaire. Nous examinerons la pertinence d'y ajouter des contenus sur les ponctuations interdites qui sont décrites, entre autres, par Boivin et al. (2008).

Un travail linguistique sera de plus entrepris à l'an 1 du projet pour examiner si des liens entre diverses règles de ponctuation gagneraient à être établis, ceci afin que les élèves s'approprient mieux un système et non une multitude de règles isolées. Par exemple, certaines règles de ponctuation concernant la virgule peuvent s'expliquer par la rupture par rapport à la phrase de base comme la virgule qui isole le complément de phrase déplacé ou celles qui isolent les phrases incises ou encore les verbes introducteurs de paroles.

Pour la syntaxe, la typologie de Boivin et Pinsonneault (2014) distingue jusqu'à 4 niveaux d'analyse. Leur grille servira à l'analyse des erreurs de construction de phrases dans les textes produits par les élèves des classes expérimentales, tout en ciblant prioritairement celles qui s'avèrent fréquentes dans le corpus de Boivin et Pinsonneault (2014). Si cette typologie est fondée sur le plan de la description linguistique, un travail linguistique sera entrepris en vue de déterminer les connaissances requises pour les corriger. Par exemple :

-une phrase comme * *Va où le cabanon* peut provenir d'une méconnaissance de la syntaxe du français standard écrit ou une influence de l'oral non standard. Des activités qui exploitent le contraste de la syntaxe orale et écrite pourront contribuer à outiller les élèves à corriger ces structures à l'écrit.

-le mauvais usage d'un mot peut affecter la structure d'une phrase. Par exemple, dans **Les trois gars s'enfuirent du loup-garou*, la phrase est mal construite parce que le verbe *s'enfuir* ne s'emploie pas avec la même structure que *se sauver* avec lequel il a été confondu, malgré leur sens proche (Ancil 2011). Ce type d'erreur est fréquent chez ceux dont le français est une langue seconde. La correction de ce type d'erreurs requiert une connaissance fine de la syntaxe, et l'usage du dictionnaire peut aider à trouver une solution, mais encore faut-il douter de l'usage des mots pour repérer ces erreurs. Les discussions dans les activités de dictées métacognitives adaptées à la syntaxe permettront de développer ce doute, comme elles le font pour le doute orthographique.

-plusieurs phrases mal construites peuvent être corrigées en ayant recours à une règle de construction générale. C'est le cas, par exemple d'un constituant orphelin comme ce groupe du nom avec subordonnée relative, mais sans groupe du verbe, ce qui rend la phrase incomplète : *Le détective qui était à peine arrivé sur la scène du crime*.

Ainsi, une telle analyse peut ainsi mener à concevoir des activités différentes selon les sources d'erreurs ou la manière de les corriger et ainsi mieux outiller les élèves à détecter et corriger les erreurs de syntaxe dans leurs textes. Cette analyse linguistique approfondie des erreurs guidera les chercheurs dans le choix des contenus à aborder en autant qu'ils soient présents dans les textes que les élèves écrivent dans la classe où les contenus feront l'objet d'activités.

La démarche

À quoi les dispositifs comme la dictée 0 faute et la phrase du jour, qui visent l'orthographe grammaticale, pourront-ils ressembler lorsque transposés à la syntaxe et à la ponctuation? Nous envisageons diverses pistes.

Il peut s'agir tout simplement de cesser de dicter la ponctuation lors d'une dictée 0 faute ou d'une phrase dictée du jour. Les signes peuvent ainsi être questionnés et justifiés par les élèves tout en poursuivant le travail sur l'orthographe afin d'intégrer l'utilisation des connaissances grammaticales nécessaires à la ponctuation parmi celles qui permettent de justifier un accord.

Pour travailler uniquement la ponctuation « à la manière de » la dictée 0 faute, les élèves reçoivent un paragraphe sans majuscules ni ponctuation (ou un extrait qui contient des erreurs de ponctuation). Ils doivent alors ponctuer le texte (ou le corriger) puis une discussion s'engage à partir des doutes exprimés par les élèves (*Y a-t-il une virgule après tel mot?*). Comme pour la résolution de problèmes en orthographe grammaticale, le rôle de l'enseignant sera de guider les élèves dans la verbalisation de leur raisonnement grammatical pour justifier ou écarter une ponctuation. De même si ce travail est mené « à la manière » d'une phrase du jour, les ponctuations de tous les élèves sont consignées sur l'extrait au tableau, puis discutées de la même manière.

Pour les erreurs de construction de phrases, nous pensons à un travail « à la manière de » la phrase dictée du jour. L'exercice se fonde sur une phrase syntaxiquement mal construite et représentative des erreurs des élèves (voire tirée de leurs productions). À partir de cette phrase écrite au tableau, les élèves auront à proposer une correction de la structure. Toutes les propositions différentes seront portées au tableau. Une discussion s'engagera alors pour justifier la grammaticalité ou non des corrections proposées, à l'aide d'arguments qui sollicitent l'ensemble de leurs connaissances grammaticales. Avec un retour sur la manière de corriger le type d'erreurs vu dans l'activité.

Ces activités à la manière des dictées métacognitives n'excluent pas d'autres pistes comme les exercices de combinaison de phrases, qui seraient suivies d'une discussion à partir de la comparaison des diverses formulations des élèves.

Enfin, les activités devraient durer de 20 à 30 minutes avec une fréquence hebdomadaire de la mi-octobre à la mi-avril, soit environ six mois.

L'accompagnement des enseignants

Afin de favoriser l'apprentissage des enseignants conformément aux principes des recherches récentes dans le domaine du développement professionnel, ce projet proposera un accompagnement d'une durée de deux ans aux enseignants du groupe expérimental (an 1 et an 2). Nous offrirons des rencontres mensuelles de deux heures aux enseignants-chercheurs ainsi qu'un soutien individuel (incluant une observation et une rétroaction ciblée) pendant deux ans pour un total d'environ 50 heures d'accompagnement (le minimum pour obtenir un effet chez les élèves selon le NSDC, 2009).

Tout au long de la première année du projet, les enseignants des classes expérimentales recevront des formations liées aux concepts grammaticaux abordés dans notre étude, soit la syntaxe et la ponctuation, à l'utilisation des manipulations dans la résolution de problèmes et à la conduite des discussions grammaticales dans les dictées innovantes, en ce qui concerne la syntaxe et la ponctuation, et ce, à partir l'analyse des erreurs dans les textes des élèves de leurs propres classes. Ils seront invités à

échanger sur leurs pratiques actuelles en syntaxe-ponctuation et accompagnés dans l'implantation de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour pour en maîtriser les fondements. Ces moments d'apprentissage (ou de mise à niveau pour certains enseignants) seront appuyés par des analyses d'exemples de pratiques sur vidéo tirés du site Zoom sur l'expertise pédagogique, du groupe Facebook «Dictée 0 faute et Phrase du jour» et de la classe des enseignants du groupe. Une co-construction sera proposée à la manière d'un cercle pédagogique, c'est-à-dire un moment d'échanges professionnels au cours duquel les enseignants seront invités à observer, puis interpréter les éléments clés d'une situation d'apprentissage en syntaxe, accompagnés par une animatrice. De plus, les enseignants recevront des visites bi-mensuelles dans leur classe d'un membre de l'équipe de recherche qui donnera chaque fois une rétroaction ciblée pour chacun des participants en fonction de leurs objectifs individuels de développement (TNTP, 2015; NSDC, 2009) et d'une grille d'observation préétablie portant sur les gestes pédagogiques favorisant la réussite des dictées (Fisher et Nadeau 2014).

L'expérimentation en classe et la mise au point des nouvelles pratiques en syntaxe et ponctuation suivront tout au long de l'année 1. À la fin de la première année, les six enseignants auront donc construit une banque d'activités liées à la syntaxe et à la ponctuation selon la source des erreurs de leurs élèves, mais auront également développé une expertise dans la conduite des dictées innovantes dans la perspective de la syntaxe et de la ponctuation, expertise qu'ils approfondiront également la deuxième année.

La deuxième année du projet, les enseignants des classes expérimentales recevront sensiblement le même accompagnement, à une moins grande fréquence, selon les besoins. Les rencontres collectives aux six semaines et des observations en classe se poursuivront.

À la 3^e année du projet, nous offrirons le même type d'accompagnement aux enseignants des groupes contrôles, bonifié à la lumière des interventions des deux premières années et enrichi des vidéos de pratiques exemplaires.

Notre accompagnement sera documenté pour répondre aux intentions de l'axe 6.1 de l'appel de propositions sur les modalités d'accompagnement les plus susceptibles de favoriser la mobilisation des savoirs en contexte d'enseignement du français. Puisque nous aurons développé conjointement avec les enseignants des groupes expérimentaux une grille d'observation nécessaire aux rétroactions, nous nous servirons de cet outil pour documenter les progrès réels des pratiques effectives des enseignants.

Les classes expérimentales et contrôles

Comme il s'agit d'expérimenter des activités innovantes, un petit nombre de classes convient. Nous prévoyons ainsi expérimenter les dictées métacognitives adaptées à la syntaxe et à la ponctuation dans six classes de milieux défavorisés : 3 classes du 3^e cycle primaire (2 de la région de Montréal et 1 de la région du Lac-St-Jean) et 3 classes au 1^{er} cycle du secondaire (2 de Montréal et 1 du Lac-St-Jean).

À ces classes expérimentales s'ajoutent 4 classes contrôle de milieux défavorisés et dont la proportion d'élèves allophones est comparable : 2 classes de 3^e cycle primaire (1 de chaque région) et 2 classes de 1^{er} cycle au secondaire (1 de chaque région).

La collecte de données

Afin de mesurer les progrès des élèves en syntaxe et en ponctuation, deux productions écrites seront recueillies en début d'année comme prétest, puis deux autres de même genres fin avril et début mai, soit avant et après l'intervention. Les deux genres de textes prévus sont de type narratif et descriptif.

Pour traiter les données selon le statut linguistique des élèves, ils devront répondre à un questionnaire sur la ou les langues parlées à la maison. Ce questionnaire a été développé par Nadeau et Fisher dans le cadre de leur précédent projet et permet de classer les élèves en 4 sous-groupes selon leur degré de contact avec le français en dehors de l'école. Le questionnaire distingue trois sortes d'interlocuteurs (les parents, la fratrie et les amis). Compte tenu de la complexité des situations linguistiques des élèves allophones dans la région montréalaise, ce questionnaire nous permettra de mieux cerner le degré de contact de chaque élève avec le français et, éventuellement, de formuler des hypothèses sur la source de certaines erreurs syntaxiques.

La documentation des pratiques dans les classes expérimentales sera recueillie lors des rencontres individuelles des enseignants avec les chercheurs. Ces enseignants fourniront alors les traces de toutes leurs activités en syntaxe-ponctuation. Une courte entrevue avec les enseignants des classes contrôle et un suivi téléphonique mensuel permettra de documenter leurs pratiques dans les domaines concernés.

Le traitement et l'analyse des données

Un relevé des erreurs de syntaxe et de ponctuation dans les textes du prétest et du posttest des groupes expérimentaux et contrôles sera effectué selon une double typologie : type linguistique et source de l'erreur (oral non standard, lexicale, etc.)

Les effets de l'intervention seront examinés selon les facteurs suivants : sexe de l'élève, niveau scolaire, milieu urbain ou rural et degré de contact avec le français en dehors de l'école (en 4 catégories pour mieux refléter la réalité des élèves allophones).

Le traitement statistique des résultats sera effectué par le service de consultation en analyse de données de l'UQAM (SCAD).

Bibliographie de la description du projet dans la demande de subvention

- ANCTIL, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de troisième secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat en didactique non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- BARTH B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- BARTH, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris et Montréal : Retz et Chenelière Éducation.
- BOIVIN, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In Dolz, J. & Simard, C. (2008). *Pratiques de l'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'université Laval. p. 179-200.
- BOIVIN, M.-C. et PINSONNEAULT, R. (2014) Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation (MELS).
- BOIVIN, M.-C., PINSONNEAULT, R et PHILIPPE, M.-H. (2008). La grammaire moderne, description et éléments pour sa didactique. Beauchemin/Chenelière-éducation
- BOUSQUET S., COGIS D., DUCART, D., MASSONNET J., JAFFRÉ J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 23-37
- BRISSAUD C. et COGIS D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BROPHY, J. (2004). *Using video in teacher education*. San Diego, CA: Elsevier.
- BRUNVAND, S. (2010). Best Practices for Producing Video Content for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- CÈBE, et GOIGOUX, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui* 2012/4, n°179, p. 21-36.
- CÈBE, et GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes, *Repères*, 35, p. 185-208.
- CHARTRAND, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois, in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (257-288), Québec : AIRDF et PUL.
- CANELAS-TREVISI, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave. Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Education/ INRP.
- COGIS D. et ROS M. (2003). « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 9, p. 89-98.
- DAVID J. (2003). « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 1, p. 137-158.

- DESROSIERS, H. et TETREAU, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon, *Institut de la statistique du Québec*, Volume 7, Fascicule 1, Décembre 2012
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.pdf>
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2009). Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire, in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (125-154), Québec : AIRDF et PUL.
- FEARN L. and FARNAN N. (2007). When Is a Verb? Using Functional Grammar to Teach Writing, *Journal of basic writing*, vol 26, no 1, p.63-87
- FISHER, C. et NADEAU M. (2014), Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, no 49, p.169-191
- FISHER, C. et NADEAU, M. (2009, 1^{re} édition en 2003), Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement, *Québec français*, no. hors série, sous la dir. de R. Bergeron et R. Riente, p. 8-12 (1^{re} édition en 2003, no 101)
- FONTICH X. et CAMPS A. (2013). « Towards a rationale for research into grammar teaching in schools ». *Research Papers in Education*. [En ligne].
- FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers college Press.
- GARCIA-DEBANC, C. (2009), Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle, in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (99-124), Québec : AIRDF et PUL.
- GIGUÈRE, M.H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle*. Thèse de doctorat: Montréal: Université de Montréal.
- GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2011). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Conférence de clôture du 9^{ème} colloque international de *Recherche en éducation et formation* (REF). Nantes, 2009 [<http://hal.archives-ouvertes.fr/>].
- GOMILA, C. et ROUBAUD, M.-N. (2013). Le verbe au cours préparatoire : premières constructions du concept. Dans C. Avezard-Roger et B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 31-45). Arras : Artois Presses Université.
- GRAHAM, S. et PERRIN, D. 2007, A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, vol 99, no 3, 445-476.
- GUSKEY, T. et YOON, S.K. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*. 90(7), 495-500.
- HAAS G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique, in G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, (59-72). Dijon : CRDP de Bourgogne

- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Londres.
- HIEBERT, J., MORRIS, A., BERK, D., & JANSEN, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58.
- JAFFRÉ J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition ». In D. Ducard., R. Honvault et J.P. Jaffré, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris : Nathan. p.93-158
- JAFFRÉ J.-P. (2014). « Postface » À quoi sert la ponctuation ?, *Le français aujourd'hui*, 2014/4 n° 187, p. 129-135.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEFRANÇOIS, P (2014) Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature jeunesse. Rapport de recherche FRQSC.[En ligne]
- LEFRANÇOIS, P., LAURIER, M. D., LAZURE, R. et CLAING, R. (2008). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique, étude 9. Montréal : Office québécois de la langue française.
- LORROT, D. (1998). « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, n° 122, p. 90-99
- MELS (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. [disponible en ligne]
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Evaluati onPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- MYHILL, D., JONES, SM, BAILEY, TC (2013) Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing., *Reading and Writing*, vol. 26, no. 8, 1241-1263
- MYHILL, D., JONES, SM, LINES H, WATSON, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding, *Research Papers in Education*, vol. 27, no. 2, 139-166
- MYHILL, D., JONES, SM, WATSON, A, LINES, HE (2012). Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing, *Literacy*, 2012, p.103-111.
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche FRQSC.[En ligne]
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? ». *Bellaterra journal of teaching and learning language and littérature*, vol 4 (4). 1-31 [En ligne],
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2009), Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ?, in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, AIRDF/PUL, p. 209-229.

- NADEAU, M. et FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin - Chenelière-Éducation.
- NADEAU, M., FISHER, C. et COGIS, D. (2014). Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire, dans : C. Gomila et D. Ulma (dir.). *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage*. Paris : L'Harmattan (coll. Enfance et Langage), p.175-191.
- NATIONAL STAFF DEVELOPMENT COUNCIL (2009). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*.
- PAOLACCI, V. et GARCIA-DEBANC, C. (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale des enseignants ?, *Repères*, 28, p. 93-116.
- 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*, 2014/4 n° 187, p. 115-125.
- PARET, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire, *Québec français*, n° 119, p. 54-57
- PARET, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec Français*, no 101, p.35-36.
- REPERES (2009), n° 39 : « *La construction des savoirs grammaticaux* ». Numéro coordonné par C. Brissaud et F. Grossmann.
- SANTAGATA, R. (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., AEBY DAGHÉ, S. et coll. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SHERIN, M. G., et VAN ES, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60.
- SHERIN, M., et VAN ES, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- SHULMAN, L., et SHULMAN, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- THE NEW TEACHER PROJECT (2015). *The Mirage: Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development*.
- VYGOTSKY L.S. (1998). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (éd. originale russe:1934)

ANNEXE 2

DOCUMENTATION SUR LES ACTIVITÉS EXPÉRIMENTÉES

2.1 DIAPORAMA – CONGRÈS PROFESSIONNELS

2.2. DOCUMENT DU PARTICIPANT – CONGRÈS PROFESSIONNELS

2.3. LISTE DES PUBLICATIONS

2.4. PROCÉDÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

ANNEXE 2.1.

DIAPORAMA – CONGRÈS PROFESIONNELS

**DES ACTIVITÉS INTERACTIVES
INNOVANTES POUR TRAVAILLER LA
PONCTUATION ET LA SYNTAXE**

Marie Nadeau, Carole Fisher,
Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau,
Claude Quevillon Lacasse

2018

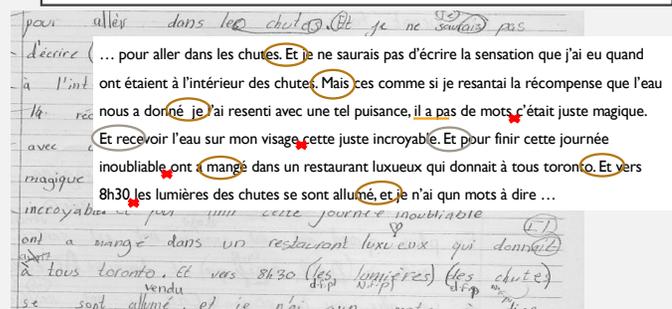
PLAN DE L'ATELIER

- Problématique de l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation
- Fondements théoriques
- Séquence d'activités :
 - Activité « cartons » sur les notions de phrase syntaxique et de phrase graphique
 - Activités de ponctuation à la manière des dictées métacognitives
 - Activités de combinaison de phrases
- Résultats préliminaires
 - Textes d'élèves
 - Témoignages d'enseignants

PROBLÉMATIQUE

- Dans les évaluations ministérielles en écriture, le critère syntaxe et ponctuation (S-P) est le deuxième critère le plus échoué (MELS, 2012; Boivin et Pinsonneault, 2014).
- Progrès lents en syntaxe/construction de Phrases et en ponctuation:
 - Nb d'erreurs par 100 mots:
8.5 en 4^e prim., 7 en 6^e prim., 5 en 2^e sec. (Boivin et Pinsonneault, 2014)
- Peu de propositions didactiques ont été expérimentées récemment en enseignement de la S-P dans une perspective de résolution de problème en écriture.
- Les recherches suisses et québécoises sur les pratiques effectives des enseignants en S-P montrent plutôt qu'ils continuent de cloisonner la conceptualisation et l'exercisation (Dolz et Schneuwly, 2009; Lord, 2012).

EXTRAIT D'UN TEXTE DE 5^E PRIMAIRE



... pour aller dans les chutes. Et je ne saurais pas
à l'intérieur des chutes. Mais ces comme si je resantai la récompense que l'eau
nous a donné je'ai senti avec une tel puissance, il a pas de mots c'était juste magique.
Et recevoir l'eau sur mon visage, cette juste incroyable. Et pour finir cette journée
inoubliable ont mangé dans un restaurant luxueux qui donnait à tous toronto. Et vers
8h30 les lumières des chutes se sont allumé, et je n'ai qu'un mots à dire ...

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

EXTRAITS DE TEXTES DE 1^{RE} SECONDAIRE

Il avait un pelage de gorille de couleur orange et en plus son poil était recouverte de sang, ce monstre avait 4 pattes de rhinocéros avec des griffes de phénix très aiguës qui pouvait agripper la chair et en plus il avait tellement de sang sur ses griffe que mon sang était absorbé.

Après que le monstre nous ailles terroriser, j'ai aperçu un pistolet sur le plancher je l'ai pris j'ai tiré un coup de feu sur le monstre, mais il n'ait pas mort ses à ce moment que j'ai compris qu'il était invincible.

Des difficultés persistantes dans la segmentation et la connexion des phrases ainsi qu'en ponctuation

**AUTOUR DE LA NOTION DE PHRASE :
CONFUSION EN RAISON D'UN FOISONNEMENT DE
CONCEPTS DANS LES GRAMMAIRES SCOLAIRES**

Word cloud containing terms: phrase simple, phrase enchaînée, phrase de base, phrase subordonnée, phrase graphique, phrase à construction particulière, phrase matrice, phrase complexe, phrase syntaxique, phrase personnelle, formes de phrases, phrase élaborée, phrase complexe, phrase syntaxique, phrase complexe, phrase enchaînée, phrase non verbale, phrase personnelle.

(Chartrand et al., 1999; Boivin et Pinsonneault, 2008; MEES, 2017)

LEXIQUE GRAMMATICAL ASSOCIÉ AU PROJET

Terme	Définition
Phrase graphique	Phrase qui commence par une majuscule et qui se termine par un point.
Phrase syntaxique	Phrase composée d'un sujet, d'un prédicat et d'un ou plusieurs compléments de phrase facultatifs. La phrase syntaxique n'est pas nécessairement une phrase de base (elle peut être négative, passive, interrogative, etc.).
Juxtaposition	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases par une virgule.
Coordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases par une conjonction de coordination.
Subordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux phrases syntaxiques par une conjonction de subordination, l'une ayant une fonction dans l'autre.
Position du complément de phrase	Le complément de la phrase peut être déplacé devant le sujet, entre le sujet et le prédicat, à l'intérieur du prédicat ou demeurer dans sa position initiale, soit après le prédicat. 1- Identifier le ou les verbe(s) conjugué(s) dans la phrase graphique ; 2- Identifier le sujet de la phrase syntaxique ;
Démarche d'analyse	3- Identifier le ou les complément(s) de la phrase syntaxique ; 4- Identifier le prédicat de la phrase syntaxique ; 5- Identifier le procédé de combinaison des phrases syntaxiques dans la phrase graphique (s'il y a lieu).

FONDEMENTS THÉORIQUES

- Écrire exige de la réflexion et de l'analyse.
- Développer des compétences à l'écrit repose sur l'apprentissage de connaissances et de procédures grammaticales qui s'exercent (d'abord et au besoin) de manière consciente et réfléchie.
- Les notions grammaticales se construisent progressivement (conceptions transitoires) par un apprentissage explicite.
- Leur appropriation est favorisée par l'interaction avec les pairs et l'étayage de l'enseignant.

(Jaffré, 1995; Haas 2002; Cogis 2005)

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives

PRINCIPES DIDACTIQUES QUI EN DÉCOULENT

Consensus pour des démarches qui favorisent :

- 1- la **verbalisation** par les élèves de leurs conceptions grammaticales;
- 2- un traitement de l'écrit en termes de **résolution de problème**;
- 3- l'**articulation** des connaissances et des procédures;
- 4- la **discussion** entre pairs;
- 5- un **étayage** éclairé de la part de l'enseignant.

(Brissaud et Bessonnat, 2001; Haas, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011; Chartrand et al., 2016)

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 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture

L'équipe de recherche :

- Marie Nadeau, chercheuse principale
- Carole Fisher, co-chercheuse
- Marie-Hélène Giguère, co-chercheuse
- Rosianne Arseneau, stagiaire postdoctorale
- Claude Quevillon Lacasse, stagiaire doctorale
- Lais Halley-Nadeau, auxiliaire de recherche
- Valérie Côtés, auxiliaire de recherche
- Élise Casavant, auxiliaire de recherche



Programme de recherche sur l'écriture et la lecture,
Action concertée FRQSC et MEEES

SÉQUENCE D'ACTIVITÉS EXPÉRIMENTÉE POUR TRAVAILLER LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION

① **Activité sur la phrase syntaxique et la phrase graphique**
à l'aide de manipulation de cartons

▣ **Ponctuation à la manière de la phrase dictée du jour**
avec discussion et justification des signes proposés

▣ **Combinaison de phrases**
reformulation et mise en lumière des procédés de construction

SÉQUENCE EXPÉRIMENTÉE DE 20 ACTIVITÉS

Type d'activité	Total de 20 activités De 30 à 40 min chacune
Activités de manipulation de cartons	3 à 4 « périodes »
Activités de ponctuation	6 activités au total : - 3 activités de ponctuation « sans changer les mots » - 3 activités qui demandent aussi de modifier ou d'ajouter des marqueurs de relation pour améliorer le texte
Activités de combinaison de phrases	10 activités au total : - 5-6 activités de combinaison à partir d'extraits issus de la littérature jeunesse de genres variés - 4-5 activités à partir d'extraits de textes d'élèves à améliorer

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

MATÉRIEL CONÇU EN ACCOMPAGNEMENT

- ✓ Cahiers de l'élève : un primaire 3^e cycle, un secondaire 1^{er} cycle
 - Activité sur la phrase graphique/syntaxique
 - 9-10 activités ponctuation
 - 13 activités de combinaison de phrases
 - Section *À retenir*
- ✓ Guides de l'enseignant : un primaire, un secondaire
 - Journal de bord
 - Démarche pour chaque type d'activité
 - Aide-mémoires sur la syntaxe et la ponctuation
 - Corrigé des activités sur la phrase et de ponctuation
 - Tableau de procédés syntaxiques de combinaison de phrases
- ✓ Matériel de soutien pour le TNI
 - Fichier Notebook pour l'activité sur la phrase graphique/syntaxique (cartons)
 - Fichier Notebook pour le retour sur les combinaisons de phrases



① ACTIVITÉ DE MANIPULATION DE « CARTONS » SUR LA PHRASE SYNTAXIQUE ET LA PHRASE GRAPHIQUE

Objectifs de l'activité : amener les élèves à...

- Distinguer les concepts de *phrase syntaxique* et de *phrase graphique*;
- Comprendre qu'une phrase graphique peut comprendre une ou plusieurs phrases syntaxiques;
- Consolider leurs connaissances sur les constituants de phrase (sujet de P, prédicat de P, complément de P) et les manipulations syntaxiques pour les identifier;
- Comprendre qu'un CP est le complément d'une phrase syntaxique;
- Mieux ponctuer leurs phrases en situation d'écriture, par exemple en marquant le déplacement du CP par l'ajout de virgule(s).

CONCEPTIONS QUI CRÉENT OBSTACLE : LE CAS DU COMPLÉMENT DE PHRASE (CP)

Lorsqu'ils partiront, après la mort de la reine, plusieurs termites mourront mangés par leurs divers prédateurs (...)

(activité destinée au 1^{er} cycle du secondaire)

Un élève justifie l'encadrement du CP par des virgules « parce qu'il est au milieu de la phrase »... MAIS DE QUELLE PHRASE?

Or, la position du CP devrait être décrite par rapport à la phrase syntaxique dans laquelle il se trouve.

Conceptions sous-jacentes :

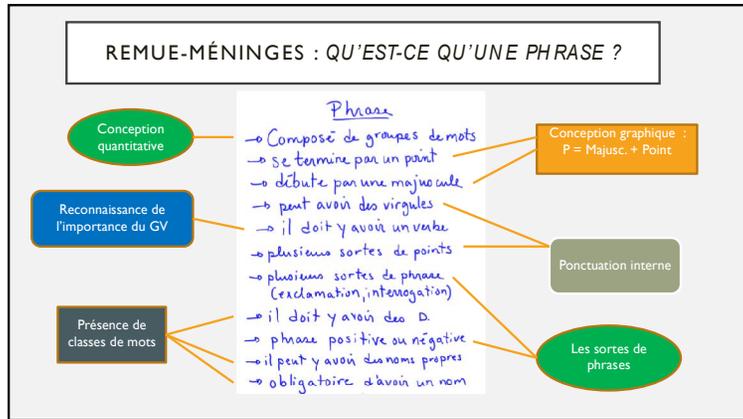
- Le CP est complément d'une phrase *graphique*
- Habituellement en « fin » de phrase (graphique), le CP peut être déplacé au « début » ou au « milieu » de la phrase (graphique)

① Activité de manipulation de cartons sur la phrase syntaxique et la phrase graphique

Déroulement (3 à 4 périodes)

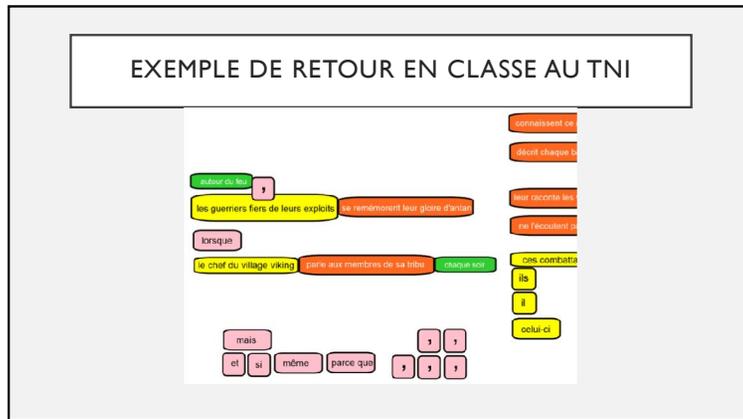
- 1. REMUE-MÉNAGES SUR LE CONCEPT DE PHRASE**
Dégager la conception de la notion de phrase en confrontant celles qui s'avèrent inadéquates et convenir avec les élèves de la nécessité de se doter de critères communs
- 2. CONSTRUISONS DES PHRASES ET PRÉCISONS LA NOTION DE PHRASE**
Construction de deux phrases différentes en utilisant seulement deux cartons.
Constats sur les deux constituants obligatoires (Sujet + Prédicat)
- 3. AJOUTONS DU CONTEXTE ET RÉSUMONS LA NOTION DE PHRASE SYNTAXIQUE**
Ajout d'un carton vert à une des phrases construites.
Constats sur le Complément de Phrase : manipulations, positions possibles (avec métalangage précis) et ponctuation
- 4. DE LA PHRASE SYNTAXIQUE À LA PHRASE GRAPHIQUE**
Deux phrases syntaxiques sont à combiner en une seule « phrase » (graphique)
Identification des procédés qui permettent plusieurs phrases syntaxiques dans une seule phrase graphique
- 5. RÉSUMONS LA NOTION DE PHRASE**
P_{synt} = S + Préd (+ CP)
P_{graph} = une seule P_{synt} OU 2 P_{synt} ou plus reliées par une virgule ou une conjonction (plus tard pronom relatif)

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives



ACTIVITÉ DE MANIPULATION DE « CARTONS » SUR LA PHRASE SYNTAXIQUE ET LA PHRASE GRAPHIQUE

- Simulation de l'activité telle que proposée par l'équipe de recherche
- Double posture : élève et enseignant(e)
- Défi : Construisez la phrase la plus longue possible!



EXEMPLE DE RETOUR EN CLASSE AU TNI

Le chef du village viking parle aux membres de sa tribu.

Les guerriers fiers de leurs exploits, autour du feu, se remémorent leur gloire d'antan.

Le chef du village viking parle aux membres de sa tribu chaque soir.

Les guerriers fiers de leurs exploits se remémorent leur gloire d'antan.

Les grands guerriers sont fiers d'eux-mêmes.

SWJET + PRÉDICAT

Classe de 5^e année, novembre 2017

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
 Chénouard, Marie-Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM; FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

EXEMPLE DE RETOUR EN CLASSE (À RETENIR)

LA PHRASE SYNTACTIQUE

P SYNT = S + Préd. (CP)

Ex: Ces combattants se remémorent leur gloire
danton chaque soir.

Sujet + Prédicat
Deux groupes constitués dans la phrase syntaxique.

Complément de phrase
Groupe relatif et mobile (une phrase syntaxique peut contenir plusieurs CP).

Classe de 5^e primaire, octobre 2017

EXEMPLE DE RETOUR EN CLASSE (À RETENIR)

LA PHRASE SYNTACTIQUE

P SYNT = S + Préd. (CP)

Ex: Les premiers fiers de leur exploit se remémorent leur gloire d'antan/autour du feu

Sujet et Prédicat
Taux phrases obligatoires dans la phrase syntaxique.

Complément de P
Un groupe facultatif et mobile (une P synt peut contenir plusieurs CP)

Classe de 1^{er} secondaire, octobre 2017

DÉFI : CONSTRUIRE LA PHRASE LA PLUS LONGUE POSSIBLE À PARTIR DES CARTONS DE L'ENVELOPPE!

Phrase produite par un élève de 5^e année

À VOUS D'ANALYSER!

1. Identifiez les phrases syntaxiques dans la phrase graphique.
2. Identifiez les procédés de combinaison.
3. Corrigez la ponctuation, s'il y a lieu.

Phrase produite par un élève de 1^{er} secondaire

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
 Chercheurs : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM. FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

À RETENIR

On parle de *phrase syntaxique* quand on identifie les constituants de la phrase, c'est-à-dire Sujet + Prédicat (+ Complément(s) de Phrase).

On parle de *phrase graphique* quand on marque la ponctuation.

PISTES POUR CONCEVOIR UNE ACTIVITÉ DE MANIPULATION DE « CARTONS »

- Prendre des phrases de textes travaillés en classe
- Varier la construction des groupes constituants de la phrase
- Pendant le questionnement, poser des questions ouvertes
- Laisser les élèves « jouer » avec les cartons

ACTIVITÉS DE PONCTUATION À LA MANIÈRE DE LA PHRASE DICTÉE DU JOUR

Objectifs de ces activités récurrentes : amener les élèves à...

- Réutiliser les concepts de *phrase syntaxique* et de *phrase graphique* en situation de résolution de problèmes;
- Faire émerger leurs représentations grammaticales;
- Justifier leurs connaissances implicites en verbalisant leurs connaissances explicites et leurs procédures sur la ponctuation grâce à l'étagage de l'enseignant(e);
- Mieux ponctuer leurs phrases en situation d'écriture.

CONCEPTIONS ET OBSTACLES LIÉS À LA PONCTUATION : QUELQUES EXEMPLES

• Phrase à ponctuer :
...elle posa l'effroyable instrument, près du téléphone. [...]

(activité destinée au 3^e cycle du primaire)

**Pourquoi as-tu mis une virgule à cet endroit?
« Parce qu'il y a une énumération de compléments du verbe. »**

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Lacasse, C., & Arseneau, R. (2020). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives*. Québec : Éditions Érudition.

CONCEPTIONS ET OBSTACLES LIÉS À LA PONCTUATION : QUELQUES EXEMPLES

• Phrase à ponctuer :

Aujourd'hui à l'école nous avons fait un concours et une activité spéciale.
(activité destinée au 3^e cycle du primaire)

Y a-t-il UN ou DEUX CP?
 « à l'école complète aujourd'hui », « la préposition à relie les deux »
 Si deux CP, UNE ou DEUX virgules? ...

EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE PONCTUATION À PARTIR D'UN EXTRAIT DE TEXTE D'ÉLÈVE À AMÉLIORER

Extrait vidéo de l'activité menée en classe de 5^e primaire et 1^{re} secondaire

□ Activités de ponctuation à la manière de la phrase dictée du jour
 Déroulement (35 à 40 min chacune)

- 1. ÉLABORATION D'HYPOTHÈSES**
 Les élèves ponctuent le texte.
- 2. MISE EN COMMUN DES HYPOTHÈSES**
 Tous les signes de ponctuation sont portés au tableau.
- 3. DISCUSSION GRAMMATICALE POUR LES FINS DE PHRASES GRAPHIQUES**
 Les élèves doivent justifier la ponctuation, en identifiant :
 - les constituants de la P synt grâce aux manipulations
 - le procédé qui relie 2 P synt dans le cas d'une P graph qui en contient plusieurs
- 4. DISCUSSION GRAMMATICALE DES CAS DE VIRGULES**
 - En nommant la règle qui s'applique selon le cas
 - En justifiant, si pertinent, les fonctions des constituants et les manipulations
- 5. FIN DE L'ACTIVITÉ : section « À retenir »**
 Un cas de ponctuation jugé intéressant est noté dans le cahier.

EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE PONCTUATION À PARTIR D'UN EXTRAIT DE LITTÉRATURE JEUNESSE

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

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
 Chercheurs : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM. FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

EXEMPLE DES SIGNES DE PONCTUATION PROPOSÉS DANS UNE CLASSE DE 5^E PRIMAIRE

Nous avons emménagé, dans un nouveau quartier, le 1^{er} septembre.
 La semaine suivante, je m'étais déjà fait plusieurs amis, et je faisais
 partie de l'équipe de soccer de mon école!

LE TNI UNE FOIS LA DISCUSSION TERMINÉE

CP après Préd

fin de P graphique à 1 P syntaxique

CP devant S

Fin de P graphique comprenant 2 P syntaxiques

Relie 2 P syntaxiques

1 Check N qui nous avons emménagé, dans un nouveau quartier, le 1^{er} septembre.
 2 X
 3 X
 L la semaine suivante, je m'étais déjà fait plusieurs amis, et je faisais
 CP S Préd CP
 1 X
 2 X
 3 X
 partie de l'équipe de soccer de mon école!
 Préd conj. S

EXEMPLE DE CAS DE PONCTUATION DANS LA SECTION « À RÉTENIR » DU CAHIER DE L'ÉLÈVE

- ✓ note la phrase graphique.
- ✓ Laisse des traces qui expliquent l'utilisation des signes de ponctuation.

Date : 8 nov. Numéro de l'exercice : A

À retenir : Si le CP est placé en début de phrase (devant le sujet), on doit ajouter une virgule après celui-ci.

Ex : La semaine suivante, je me suis fait plusieurs amis.

Date : Numéro de l'exercice :

PISTES POUR CONCEVOIR DES ACTIVITÉS DE PONCTUATION À LA MANIÈRE DE LA PHRASE DICTÉE DU JOUR

- Choisir des paragraphes extraits de différents types de textes :
 - littérature jeunesse
 - textes disciplinaires
 - textes d'élèves
- Sélectionner les extraits en fonction des cas de ponctuation qui s'y retrouvent
- Pendant le questionnement, poser des questions ouvertes
- Accueillir de façon neutre toutes les propositions des élèves

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
 Chercheurs : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM. FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

□ ACTIVITÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

Objectifs de ces activités récurrentes : Amener les élèves à...

- Réutiliser les concepts de *phrase syntaxique* et de *phrase graphique* en situation de résolution de problèmes;
- Développer leur créativité syntaxique;
- Valoriser la variété syntaxique dans leurs écrits;
- Justifier leurs connaissances implicites en verbalisant leurs connaissances explicites et leurs procédures sur la construction de phrases grâce à l'étalement de l'enseignant(e);
- Produire des phrases plus élaborées, plus riches en informations tout en les ponctuant mieux.

LA COMBINAISON DE PHRASES

- Activité très connue dans le monde anglophone (*sentence combining*) (Saddler, 2005; Graham et Perrin, 2007).
- Consigne : former une seule phrase à partir de plusieurs phrases très courtes.
- Il n'y a pas de « bonne » réponse : ce sont les différents procédés qui sont analysés et discutés en groupe.
- Pour en savoir plus : consulter [notre article](#) publié dans la revue *Correspondance* en janvier 2018!

LA COMBINAISON DE PHRASES : MODÉLISATION ET SIMULATION

À la demande des enseignants et inspirée d'une capsule en ligne en anglais :

- Capsule vidéo d'introduction aux activités de combinaison de phrases (TIC utilisée : ScreenCapture Pro)
- Simulation de l'activité



□ Activités de combinaison de phrases Déroulement (30 min chacune)

1. CONSTRUCTIONS INDIVIDUELLES

Les élèves combinent les P données de deux façons différentes.

2. SÉLECTION DES PHRASES POUR LE RETOUR D'ACTIVITÉ (hors classe)

L'enseignant(e) sélectionne deux P à analyser en grand groupe et une à corriger.

3. DISCUSSION GRAMMATICALE

L'enseignant(e) guide les élèves dans l'identification des procédés syntaxiques utilisés pour combiner les P d'origine dans les deux P sélectionnées (TNI). L'enseignant(e) demande aux élèves de justifier la ponctuation.

4. CORRECTION D'UNE PHRASE MAL CONSTRuite

L'enseignant(e) guide les élèves dans l'identification du problème de construction de P et dans sa correction.

5. FIN DE L'ACTIVITÉ : section « À retenir »

L'enseignant(e), avec l'aide des élèves, relève un procédé intéressant de combinaison de P que les élèves prennent en note.

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives

EXEMPLE EN CLASSE DE RETOUR SUR LES PROCÉDÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

Extrait vidéo d'une classe de 5^e primaire et de 1^{re} secondaire

EXEMPLES DE PHRASES COMBINÉES PRODUITES PAR DES ÉLÈVES

- P 1 : Il portait une veste de toile brune.
- P 2 : Il portait une chemise aux manches retroussées.
- P 3 : Un mouchoir rouge était noué autour de son cou.
- P 4 : Ses vêtements lui donnaient une apparence de poète.

Phrase combinée A	Phrase combinée B
La veste de toile brune, la chemise aux manches retroussées et le mouchoir rouge noué autour de son cou donnaient une apparence de poète à cet homme.	Quand l'homme portait une veste de toile brune, une chemise aux manches retroussées et un mouchoir rouge noué autour de son cou, il ressemblait à un poète.

Phrases d'élèves d'une classe de 6^e primaire

EXEMPLES DE PHRASES COMBINÉES PRODUITES PAR DES ÉLÈVES

- P 1 : Les cirques viennent des États-Unis.
- P 2 : Les cirques circulent de ville en ville.
- P 3 : Les cirques montrent des animaux rares.
- P 4 : Les cirques montrent des personnages étranges.
- P 5 : Un exemple de personnage étrange est la femme à barbe.

Phrase combinée A	Phrase combinée B
Les cirques viennent des États-Unis et circulent de ville en ville en montrant des animaux rares et des personnages étranges comme la femme à barbe.	Les cirques qui montrent des animaux rares, mais aussi des personnages étranges comme la femme à barbe, viennent tous des États-Unis et circulent de ville en ville.

Phrases d'élèves d'une classe de 6^e primaire

EXEMPLE DE RETOUR EN CLASSE SUR LES PROCÉDÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

Classe de 5^e primaire, Février 2018

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

EXEMPLES DE PHRASES COMBINÉES PRODUITES PAR DES ÉLÈVES

- 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.

Phrase combinée A	Phrase combinée B
Un citoyen, une personne habitant une ville, une cité-État ou un pays, a certains devoirs et droits accordés par la loi.	Une loi accorde des droits à une personne vivant dans une cité-État, une ville ou un pays, mais ces citoyens ont aussi certains devoirs.

Phrases d'élèves d'une classe de 1^{re} secondaire

EXEMPLE DE RETOUR EN CLASSE SUR LES PROCÉDÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

Classe de 1^{re} secondaire

EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE COMBINAISON DE PHRASES À PARTIR D'UN EXTRAIT DE TEXTE D'ÉLÈVE À AMÉLIORER

Exercice de combinaison de phrases I.

Dans un texte, un élève de 1^{re} secondaire imagine le mode de vie sur une planète imaginaire, 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 deux phrases graphiques tous les éléments d'information du texte.
- ✓ **Tu peux changer l'ordre des idées !**

✓ *N'oublie pas la ponctuation !*



Sur cette planète, il n'y a pas de route et vous devez marcher pour garder votre force mais si vous n'allez pas marcher au moins trois fois par semaine on vous renvoie sur la Terre la première fois que nous venez sur la planète vous pouvez venir gratuitement faire nos activités chaque samedi.

SUR L'IMPORTANCE DE RÉINVESTIR LES CONNAISSANCES SUR LA PONCTUATION

- Phrase combinée proposée par un élève :

L'homme avait des cheveux touffus, une moustache grise bien taillée et il a un sourire radieux.

(phrase produite par un élève de 5^e année primaire)

Pourquoi as-tu mis une virgule à cet endroit?
 « Parce que c'est une énumération suivie d'un et. »

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
 Chercheurs : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM. FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

PISTES POUR CONCEVOIR DES ACTIVITÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

- Choisir des phrases provenant de différents types de textes et les déconstruire :
 - séquences descriptives dans la littérature jeunesse
 - séquences explicatives dans des textes disciplinaires
- Sélectionner des extraits de textes d'élèves à améliorer :
 - Présence de surcoordination
 - Répétitions abusives
 - Tournures maladroites
- Sélectionner les phrases combinées d'élèves différents en valorisant la variété des procédés syntaxiques utilisés

SÉQUENCE D'ACTIVITÉS EN SYNTAXE ET EN PONCTUATION : POSTURE D'ENSEIGNANT À DÉVELOPPER

- Animer une discussion grammaticale sans connaître toutes les réponses possibles d'avance;
- Accueillir de façon neutre toutes les propositions des élèves;
- Pendant la discussion, poser des questions ouvertes;
- Valoriser la prise de risque;
- Pousser les élèves à produire des **raisonnements grammaticaux complets** (PdA, Écriture, Annexe 2, p. 64);
- Explorer l'effet créé par un choix de ponctuation ou de procédé syntaxique par rapport à un autre;
- Faire des liens explicites avec les productions écrites des élèves.

QUELQUES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS

« Moi, c'est des choses que j'ai apprises : phrase graphique, phrase syntaxique. Quand j'ai commencé l'étude, j'ai appris beaucoup là-dessus. Ça m'a aidé d'avoir des outils plus clairs pour moi, pour bien expliquer aux élèves ce que j'entendais par 'phrase trop longue'. » (Marc)

« J'ai de plus en plus de plaisir à faire parler les élèves sur la grammaire! » (Audrée)

« Je remets les réponses entre les mains des élèves beaucoup plus. Au lieu de tout leur donner, je vais beaucoup plus questionner les élèves, leur renvoyer la balle tout le temps parce que, généralement, 90 % des élèves vont trouver. Il faut avoir la patience d'endurer cet inconfort-là, au début je n'étais pas patiente. J'avais envie que ça roule pour ne pas les perdre, mais en fait, si on en perd 4 ou 5, mais que les autres sont vraiment dans la recherche de la réponse, ils vont plus s'en souvenir comme ça. » (Vivianne)

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives

Chercheurs : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM. FRQSC-MEES Rapport de recherche (2020)

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS

« Ça nous fait avoir une autre vision de comment enseigner des notions. L'an passé, j'étais stressée parce que je n'avais pas vu les connaissances de phrase de base et de constituants et je me suis aperçue que c'est en faisant l'activité que je voyais la matière. Au lieu de mettre la matière et on pratique, c'est en faisant les exercices qu'on apprend la matière. C'était comme en sens inverse. J'ai aimé passer par un autre chemin où ils étaient plus actifs dans leurs apprentissages, eux-mêmes de dégager du sens, d'utiliser eux-mêmes les stratégies. Au bout du compte, ils ont fait peut-être plus d'apprentissages que l'enseignement classique. » (Mireille)

« Les combinaisons de phrases sont très créatives comparées aux activités traditionnelles de grammaire où on a des consignes contraignantes : à partir des deux phrases, construis une subordonnée relative en *où* ou en *qui*. Ici, on accorde de la liberté aux élèves pour créer, ça permet plus de procédés. C'est un aspect positif du projet. » (Moussa)

PRÉTEST ET POSTTEST : SITUATIONS D'ÉCRITURE PROPOSÉES

Image A : Des invités inattendus



Consigne pour les textes descriptifs :
Décris en détail ce que tu vois sur l'image pour que quelqu'un puisse se l'imaginer assez fidèlement sans la voir.

Pour le texte narratif :
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. »
À toi d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase.

Image B : La harpe



L'auteur a créé un mystère en ajoutant la phrase « C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai! »
À toi d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase.

Pourcentage (et nombre) d'élèves des classes expérimentales qui ont 100% de phrases graphiques bien délimitées

type de texte	prétest	posttest
Primaire (3 classes)		
descriptif (44 textes)	27% (12)	41% (18)
narratif (49 textes)	10% (5)	27% (13)
Secondaire (5 classes)		
type de texte	prétest	posttest
descriptif (73 textes)	44 % (32)	58 % (42)
narratif (72 textes)	19% (14)	40% (29)

Texte d'un élève de 5^e année primaire AVANT la séquence

Pour commencer j'ai vu une petite salle
 toute blanche, avec plusieurs objets dans les
 objets il y avait un vieux fauteuil accroché au mur
 le fauteuil est toute griffonnée il avait un tapis
 tout au bord du mur le tapis était tout orange
 et solide il avait aussi une pile de papier toute
 en papier avec une boule sur le dessus. Il en
 avait à peu près une dizaine de feuilles. Il
 avait aussi un sac avec deux sacs de
 sucre et deux gâteaux par la suite

Point correct pour délimiter une P graph

Virgule correcte pour juxtaposer deux P synt

Aucun signe pour juxtaposer les P synt ou les segmenter en P graph

Aucun signe pour délimiter les P graph (sauf majuscule)

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

Texte du même élève du primaire APRÈS la séquence

Point correct pour délimiter une P graph

Point correct pour délimiter une P graph

Virgule correcte pour juxtaposer deux P synt

Point correct pour délimiter une P graph

Point correct pour délimiter une P graph

Je vois un garçon qui promène son chien. Il y a un lac au centre avec une petite chute. La chute est entourée de petites et grosses roches. Sur la première roche se trouve une harpe. On peut y aller plus loin je vois quelques arbres penchés vers la gauche. Il y a un mini buisson et à côté un immense buisson. Ils sont proche du garçon.

Texte d'un élève de 1^{re} année du secondaire AVANT la séquence

Aucun signe pour juxtaposer les P synt ou les segmenter en P graph

Virgule correcte pour juxtaposer deux P synt

Point correct pour délimiter une P graph

« Sous-punctuation » et phénomène « d'emballlement » (Béguelin, 2000)

Dans son sac-sac il y a des lettres qu'il n'a jamais ouvert donc un jour il a décidé de feuilleter un peu les mystérieuses lettres. Il a trouvé plein de choses comme : des petites lampes, des tapis, des vieux journaux, des vieux téléphones etc. Il a longuement découvert son sac-sac quant soudain à l'arrière d'une boîte, il a trouvé une petite porte qui faisait la moitié de son corps. Cette porte se trouvait dans le mur devant lui. Il tenta de l'ouvrir mais elle était fermée à clé. Il finit avec la conclusion que c'était peut-être d'une décoration. (oc regardit)

Texte du même élève du secondaire APRÈS la séquence

Autres procédés de jonction de P synt parfois partiellement corrects

Point correct pour délimiter une P graph

À premier coup d'œil Jean ne le trouva pas dans les arbres le côté jusqu'à que les arbres se déplaçaient vraiment. L'homme sur le ruisseau avait toujours par trouver la porte. Sur le point de comprendre un vent violent se fit balancer les branches mais aussi a fait produire un son mélodieux. Il sourit « fait comme des milliers de gaitter d'eau dans le ruisseau. Ça fait comme à premièrement inquter Jean mais en voyant d'eau se trouvait Jean se sentit tout heureux. C'est donc vrai parce qu'il est absolument vrai. » (Béguelin)

RÉFÉRENCES PRINCIPALES

- Béguelin, M.-J. (Dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Bovin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
- Bovin, 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 FRQSC.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chartrand, S.-G. et al., (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : ERPI Éducation.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. (2^e éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Nouvelles pratiques École/ Collège*. Paris: Delagrave Édition.
- Graham, S. et Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, vol 99, no 3, 445-476.
- Haas G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique, in G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, (59-72). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français (Thèse de doctorat, Université Laval). Disponible en ligne sur <<http://www.theses.ulaval.ca/>>
- MELS (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. [disponible en ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dspe/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuve_s_t.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Sadler, B. (2005). Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher*, vol. 58, no 5, 468-471.

ANNEXE 2.2

DOCUMENT DU PARTICIPANT – CONGRÈS PROFESSIONNELS

Des activités interactives innovantes pour travailler la ponctuation et la syntaxe

Séquence de 20 activités expérimentée pour travailler la syntaxe et la ponctuation :

Type d'activité	Total de 20 activités De 30 à 40 min chacune
Activités de manipulation de cartons	3 à 4 « périodes »
Activités de ponctuation	6 activités au total : - 3 activités de ponctuation « sans changer les mots » - 3 activités qui demandent aussi de modifier ou d'ajouter des marqueurs de relation pour améliorer le texte
Activités de combinaison de phrases	10 activités au total : - 5-6 activités de combinaison à partir d'extraits issus de la littérature jeunesse de genres variés - 4-5 activités à partir d'extraits de textes d'élèves à améliorer

Lexique grammatical associé au projet :

Terme	Définition ou explication
Phrase graphique	Phrase qui commence par une majuscule et qui se termine par un point.
Phrase syntaxique	Phrase composée d'un sujet, d'un prédicat et d'un ou plusieurs compléments de phrase facultatifs. La phrase syntaxique n'est pas nécessairement une phrase de base en ce sens qu'elle peut être négative, interrogative, passive, etc.
Juxtaposition	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases par une virgule.
Coordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases par une conjonction de coordination.
Subordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux phrases syntaxiques par une conjonction de subordination (ou par un pronom relatif).
Position du complément de phrase	Le complément de la phrase peut être déplacé devant le sujet, entre le sujet et le prédicat, à l'intérieur du prédicat ou demeurer dans sa position initiale, soit après le prédicat.
Démarche d'analyse	1- Identifier le ou les verbe(s) conjugué(s) dans la phrase graphique ; 2- Identifier le sujet de la phrase syntaxique ; 3- Identifier le ou les complément(s) de la phrase syntaxique ; 4- Identifier le prédicat de la phrase syntaxique ; 5- Identifier le procédé de combinaison des phrases syntaxiques dans la phrase graphique (s'il y a lieu).

① Activité de manipulation de « cartons » sur les concepts de phrase syntaxique et de phrase graphique

1. D'après toi, qu'est-ce qu'une phrase?

2. Construisons des phrases!

À partir des cartons dans l'enveloppe, construis **deux phrases différentes** en respectant les contraintes suivantes :

- ✓ Utilise **seulement deux cartons** pour construire chaque phrase.
- ✓ Un carton peut servir une seule fois.

Écris tes phrases ci-dessous en ajoutant la ponctuation nécessaire :

- a) _____

- b) _____

Précisons la notion de *phrase* :

- Est-ce qu'un seul carton aurait suffi à produire une phrase?
- Quelle est la fonction de chaque groupe de mots?
- Que faut-il minimalement pour construire une phrase?

3. Ajoutons du contexte...

Ajoute maintenant **un carton vert** à une des phrases que tu as construites au numéro 2.

Écris ta phrase ci-dessous en ajoutant la ponctuation nécessaire :

Précisons ce qu'est ce troisième groupe de mots dans la phrase :

- Quelle est la fonction grammaticale du groupe de mots que tu as ajouté?
- Où as-tu placé ce groupe de mots dans ta phrase?
- Comment dois-tu la ponctuer?

4. Construisons encore des phrases!

À partir des cartons dans l'enveloppe, construis deux phrases syntaxiques, puis combine-les en utilisant un carton rose. Un carton peut servir une seule fois.

Écris tes phrases ci-dessous en ajoutant la ponctuation nécessaire :

a) _____

Combine deux nouvelles phrases syntaxiques en utilisant un autre carton rose :

b) _____

Précisons la notion de phrase *graphique* :

- Que représentent les cartons roses? À quoi servent-ils dans les phrases graphiques?
- En observant les exemples du numéro 4, de quoi se compose une phrase graphique? Réponds en t'appuyant sur la notion de phrase syntaxique.
- Est-ce qu'une phrase syntaxique toute seule peut aussi être une phrase graphique?

Aide-mémoire :

P SYNT = _____ + _____ (+ _____)

P GRAPH = 1 P SYNT OU PLUS

Deux P synt peuvent être reliées dans une P graph par :

_____ ou _____

Défi : Construisez la phrase la plus longue possible à partir des cartons de l'enveloppe!

Phrase « *défi* » d'un élève à analyser et à corriger

Dans la phrase d'élève dans l'encadré ci-dessous :

1. Identifiez les phrases syntaxiques dans la phrase graphique.
2. Identifiez les procédés de combinaison.
3. Corrigez la ponctuation, s'il y a lieu.

chaque soir, autour du feu, le chef du village viking parle aux membres de sa tribu et leur raconte les victoires passées mais même lorsque celui-ci décrit chaque bataille en détail ils ne l'écoutent pas attentivement parce que ces combattants connaissent ce récit par coeur

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

Matériel pour enveloppes (activité sur la phrase avec les cartons de couleur)

Attention ! les cartons ne doivent pas avoir de majuscules.

Les couleurs proposées sont arbitraires et peuvent être modifiées.

CARTONS SUJETS (6) - JAUNES	CARTONS PRÉDICATS (6) - ORANGES	CP (2) - VERTS
3^e pers. du sing (3) le chef du village viking celui-ci il	3^e pers. du sing (3) parle aux membres de sa tribu leur raconte les victoires passées décrit chaque bataille en détail	autour du feu chaque soir
3^e pers. du plur. (3) les hommes fiers de leurs exploits ces combattants ils	3^e pers. du plur. (3) ne l'écoutent pas attentivement se remémorent leur gloire d'antan connaissent ce récit par coeur	
CARTONS - ROSES		
Signes de ponctuation (pour ponctuer le CP et juxtaposer P syntaxiques): 5-6 virgules;		
Conjonction de coordination (2) : mais, et		
Conjonction de subordination (3) : lorsque; même si; parce que		

② Activités de ponctuation à la manière de la phrase dictée du jour

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. Laissé à lui-même parmi les fées, il tente de survivre aux dangers qui le guettent à cause de sa taille.

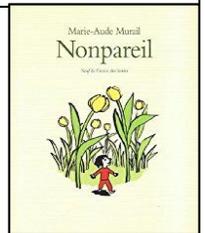
À faire :

- ✓ **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.



Exercice de ponctuation H

Un élève du primaire a écrit l'extrait suivant en conclusion de son texte sur le fleuve Saint-Laurent après avoir lu un texte informatif sur le sujet.

À faire :

- ✓ **Remplace les majuscules de début de phrase et les signes de ponctuation.**
- ✓ **Améliore le texte en utilisant des marqueurs de relation plus précis.**

 Utilise un crayon de couleur !

par contre j'aimerais en apprendre plus sur la faune et la flore du Saint-Laurent parce que j'aime les animaux et les plantes et votre article m'en a appris beaucoup plus mais j'aimerais approfondir mes connaissances sur le sujet

Source : Texte d'un élève de 6^e année primaire modifié, corpus de Boivin et Pinsonneault (2014)

Démarche proposée pour les activités de ponctuation à la manière de la phrase dictée du jour

Étapes	Actions de l'enseignant	Durée
0. Mise en situation	Préparation : Projeter l'activité au TNI. Lire la mise en contexte du texte à ponctuer.	2 minutes
1.Élaboration d'hypothèses	Lire les consignes : laisser les élèves ponctuer le texte. <i>Variante après avoir complété les deux premières activités de ponctuation : Circuler dans la classe pendant que les élèves justifient leur ponctuation en dyade (+ 5 minutes).</i>	5 minutes
2. Mise en commun des hypothèses	Reporter tous les signes de ponctuation au tableau : 2.1 Reporter tous les signes proposés par un élève. 2.2 Compléter par tous les signes proposés par les autres élèves du groupe, incluant l'absence de ponctuation pour un endroit où un signe est proposé (symbole Ø).	5 minutes
3. Discussion grammaticale des phrases graphiques et syntaxiques	Faire justifier les majuscules et la ponctuation de fin de phrase graphique par les élèves : - En utilisant les fonctions de la phrase syntaxique (sujet, prédicat, complément de phrase) et les manipulations syntaxiques comme preuves; - Si une phrase graphique contient plus d'une phrase syntaxique, faire identifier chacune ainsi que le mot/signé ou le procédé choisi pour les relier (coordination, juxtaposition ou subordination).	5-10 minutes
4. Discussion grammaticale des cas de virgules	Faire justifier chaque virgule par les élèves : - En rappelant la règle qui s'applique selon le cas - En utilisant, si pertinent, les fonctions de la phrase syntaxique et les fonctions à l'intérieur des groupes syntaxiques; - En nommant les fonctions syntaxiques et les classes de mots.	5-10 minutes
5. Fin de l'activité	Relever le cas de ponctuation qui aura le plus fait l'objet de discussions grammaticales ou celui jugé le plus intéressant et le faire noter dans la section « À retenir » (pages jaunes) du cahier de l'élève.	5 minutes
TOTAL		Maximum 35 minutes

Comment faire justifier la ponctuation des fins de phrase graphique par les élèves avant de conclure par le choix du signe de ponctuation adéquat (. ou ? ou !)?

Questions à poser :

- Est-ce qu'on a une **phrase syntaxique**? Qu'est-ce que ça prend pour avoir une phrase syntaxique?

Une phrase syntaxique est constituée de :

- ✓ Un sujet, souvent réalisé par un groupe nominal (GN) ou un pronom sujet
- ✓ Un prédicat réalisé par un groupe verbal (GV) dont le verbe noyau est conjugué
- ✓ Possiblement un ou plusieurs complément(s) de phrase (CP), réalisé(s) par un groupe de mots (GN, GPrép, GAdv, Psub)

- Pour savoir si on a une phrase syntaxique, on doit s'assurer d'avoir un verbe conjugué. Est-ce qu'on a un **verbe conjugué**? Où? Comment le sais-tu? Prouve-le en utilisant une manipulation syntaxique.

Manipulations syntaxiques pour identifier un verbe conjugué :

- ✓ Encadrer par *ne... pas*;
- ✓ Changer la conjugaison, c.-à-d. le mode-temps verbal ou la personne de conjugaison

- Quel est le **sujet** de cette phrase? Comment le sais-tu? Prouve-le en utilisant une manipulation syntaxique.

Manipulations syntaxiques pour identifier le sujet d'une phrase syntaxique :

- ✓ Encadrer par *c'est... qui* ou *ce sont... qui*;
- ✓ Remplacer par un pronom sujet (souvent *il(s)*, *elle(s)*, *cela*) OU identifier un pronom *toujours* sujet (*je*, *tu*, *il(s)*) déjà présent dans la phrase.

- Est-ce qu'il y a un ou plusieurs **complément(s) de phrase** dans cette phrase syntaxique? Le(s)quel(s)? Comment le sais-tu? Prouve-le en utilisant une manipulation syntaxique.

Manipulations syntaxiques pour identifier un complément de phrase (CP) :

- ✓ Replacer le groupe syntaxique après le prédicat (s'il y a lieu) et ajouter « et cela se passe » devant; (manipulation la plus efficace)
- ✓ L'effacer (manipulation peu efficace car d'autres groupes peuvent s'effacer);
- ✓ Le déplacer devant le sujet (s'il n'y est pas).

- Qu'est-ce qui fait partie du groupe verbal (GV) ? Quel est le **prédicat** de cette phrase syntaxique? Prouve-le en utilisant une manipulation syntaxique.

Le GV prédicat d'une phrase syntaxique peut-être identifié de la manière suivante :
Après avoir identifié le Sujet et le (ou les) Complément(s) de Phrase, il reste alors le GV de la phrase, sa fonction est Prédicat.

Ce qu'il contient :

- ✓ Le GV contient un verbe conjugué (étape déjà vérifiée);
- ✓ ...possiblement un ou des compléments, réalisés par différents groupes de mots (GN, GPrép, Psub, GAdv) ou un pronom complément (par exemple *le, la, les, lui, leur, me, te, se, nous, vous, en, y, etc.*)
- ✓ ...possiblement un ou plusieurs adverbess.

Manipulation syntaxique pour identifier le prédicat :

Tout ce GV peut être remplacé par un verbe comme *dormir* ou *briller* qui s'emploie seul (V intransitif).

- Est-ce qu'il y a **une seule phrase syntaxique** dans cette phrase graphique **ou plusieurs**? S'il y a plus d'un verbe conjugué, il se peut qu'il y ait plus d'une phrase syntaxique. Est-ce qu'il y a un sujet pour chaque prédicat?

Une phrase graphique peut comprendre une seule phrase syntaxique ou plusieurs phrases syntaxiques :

- ✓ Un sujet + un prédicat = **une seule phrase syntaxique** dans la phrase graphique;
- ✓ **Plusieurs sujets coordonnés ou juxtaposés + un prédicat** = une seule phrase syntaxique dans la phrase graphique;
- ✓ **Un sujet + plusieurs prédicats coordonnés ou juxtaposés** = une seule phrase syntaxique dans la phrase graphique.
- ✓ **(Un sujet + un prédicat) + (un sujet + un prédicat) reliés grâce à un procédé de combinaison** (coordonnés, juxtaposés ou subordonnés) = **deux phrases syntaxiques** dans la phrase graphique.

- S'il y a **plusieurs phrases syntaxiques dans la phrase graphique, comment sont-elles reliées**? Quel procédé a-t-on utilisé?

Une phrase graphique peut comprendre plusieurs phrases syntaxiques qui sont soit :

- ✓ **Juxtaposées**, c.-à-d. qu'elles sont jointes par un signe de ponctuation (virgule, deux-points, point-virgule);
→ *On pourrait choisir de les séparer par un point.*
- ✓ **Coordonnées**, c.-à-d. qu'elles sont jointes par une conjonction de coordination (par exemple : *et, mais, car, alors, donc, puis, etc.*);
→ *On pourrait choisir de les séparer par un point.*
- ✓ L'une est **Subordonnée** à l'autre; elle commence par un mot comme *quand, lorsque, parce que* ou par le pronom *qui* ou *que* et on ne peut l'employer seule.
→ *On ne pourrait pas choisir de les séparer par un point.*
→ *La phrase principale détermine le signe de ponctuation de fin de phrase graphique.*

Question générale à poser : Qu'est-ce qui justifierait l'emploi d'une virgule ici?

1) Un élève dit : « Parce que c'est une énumération! »

- Questions à poser : Peux-tu me le prouver? Quels groupes de mots sont énumérés? Est-ce que ces groupes de mots ont tous la même fonction? Peux-tu me le prouver?

Manipulations syntaxiques pour identifier le type de groupe de mots :

- ✓ Identifier le noyau du groupe, soit le mot qu'on ne peut pas effacer
- ✓ Identifier la classe du mot noyau en essayant de le remplacer par un autre mot de la même classe de mot

Manipulations syntaxiques pour identifier la fonction d'un groupe de mots :

- ✓ Essayer de remplacer le groupe de mots par un pronom de la même fonction
- ✓ S'il s'agit de la fonction prédicat de la phrase : essayer de remplacer le groupe verbal (GV) par un verbe intransitif (ex. : *briller, dormir*)

2) Un élève dit : « Pour mettre des phrases ensemble! »

- Questions à poser : Comment peux-tu me prouver qu'il y a plusieurs phrases syntaxiques juxtaposées? Peux-tu vérifier qu'il y a bien au moins un sujet et un prédicat dans chaque phrase juxtaposée? Ensuite, peux-tu vérifier qu'il n'y a aucun autre procédé de combinaison de phrases qui a été utilisé (absence de conjonction et de pronom relatif)?

- ✓ Demander à l'élève d'identifier, en utilisant les manipulations syntaxiques appropriées, le sujet et le prédicat de chaque phrase syntaxique.
- ✓ Mettre en évidence le procédé qui relie les phrases syntaxiques dans la phrase graphique.

3) Un élève dit : « Parce qu'il y a un complément de phrase déplacé! »

- Questions à poser : Peux-tu me prouver qu'il s'agit bien d'un complément de phrase en utilisant les manipulations syntaxiques appropriées? Ce complément de phrase complète quelle phrase syntaxique? Peux-tu préciser la position de ce complément de phrase par rapport à la phrase syntaxique qu'il complète?

Manipulations syntaxiques pour identifier un complément de phrase (CP) :

- ✓ Replacer le groupe syntaxique après le prédicat (s'il y a lieu) et ajouter « et cela se passe » devant (manipulation la plus efficace)

Demander d'identifier la position exacte du CP :

- ✓ Devant le sujet de la phrase syntaxique
- ✓ Entre le sujet et le prédicat de la phrase syntaxique
- ✓ Dans le prédicat de la phrase syntaxique
- ✓ Si le CP est dans sa position normale, soit après le prédicat de la phrase syntaxique qu'il complète, il n'y a pas de virgule à ajouter.

4) Un élève dit : « Parce qu'il y a un « mais » ! (ou « car » ou ...) »

- Peux-tu te rappeler de quelle classe de mot il s'agit? Peux-tu me prouver qu'il s'agit d'une conjonction? Qu'est-ce que cette conjonction relie dans la phrase? Peux-tu identifier les groupes de mots reliés? Peux-tu vérifier qu'ils sont de la même fonction? Est-ce que ce sont plutôt des phrases qui sont reliées? Peux-tu me le prouver en identifiant le sujet et le prédicat de chaque phrase syntaxique?

Manipulations syntaxiques pour identifier la classe de mot « conjonction de coordination » :

- ✓ Remplacer par une conjonction de coordination par une autre comme *et, ou, alors, etc.*

Utiliser les mêmes manipulations que pour identifier des cas d'énumération (1) ou de juxtaposition de phrases (2).

Rappeler que la virgule devant certaines conjonctions et pas d'autres est une convention.

5) Un élève dit : « Parce qu'on dit qui parle! »

- Peux-tu me prouver qu'il s'agit bien d'une formule qui introduit des paroles rapportées? Comment le sais-tu?

Indices pour reconnaître des paroles rapportées :

- ✓ On fait parler un personnage dans le texte : il y a présence de guillemets
- ✓ Il y a des tirets pour indiquer des tours de parole dans un dialogue
- ✓ Habituellement, il y a inversion du sujet et du verbe (ex. : *dit-elle* ou *murmura Hugo*)

Pour aller plus loin... (secondaire)

6) Un élève dit : « Parce que ça encadre une information qui n'est pas nécessaire! »

- Peux-tu me prouver que cette information n'est pas nécessaire? Peux-tu identifier de quel groupe de mots il s'agit en utilisant les manipulations syntaxiques appropriées? Peux-tu identifier la fonction de ce groupe de mots?

Indices pour justifier qu'un complément est explicatif (non nécessaire) :

- ✓ On peut l'effacer sans que le sens de la phrase soit affecté
- ✓ On pourrait le placer entre parenthèses, à la rigueur
- ✓ Souvent, un complément du nom ne sera pas nécessaire en fonction du déterminant employé ou si le nom est déjà connu grâce au contexte
 - Exemple : *L'homme au chapeau noir nous fixait depuis un moment.*
Ce n'est pas n'importe quel homme, c'est celui au chapeau noir; le GPrép CduN est donc nécessaire pour savoir de quel homme on parle. (c'est un complément déterminatif)
 - Exemple : *L'homme au chapeau noir, qui était en fait mon père, nous fixait depuis un moment.*
La phrase syntaxique subordonnée relative en *qui* n'est pas nécessaire pour savoir de quel homme on parle, c'est une information supplémentaire, explicative.

Points de syntaxe et de ponctuation dans la PDA du primaire

1. LA PHRASE

- connaître **la règle générale** : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point (. ? !) (Syntaxe – B- 1-b)
- identifier les sortes de points (Syntaxe – B - 1-a.)
- observer les caractéristiques d'une phrase déclarative : la présence des constituants obligatoires : SUJET et PRÉDICAT, la présence de un ou de plusieurs constituants facultatifs : le COMPLÉMENT DE PHRASE, (...) la présence d'un point dans la majorité des cas. (Syntaxe – E-1-a-i.-ii.-iv.)

C'est la définition d'une P graphique.

2. PHRASE CONTENANT PLUS D'UN VERBE CONJUGUÉ

- Observer des caractéristiques de certaines phrases qui contiennent plus d'un verbe conjugué : la présence de mots comme *quand, lorsque, que, parce que, si, qui* [en nommant ou pas la classe de mots : conjonction ou pronom] (Syntaxe- A- 3-a)
- Observer qu'une phrase qui contient plus d'un verbe conjugué et un mot comme *quand, lorsque, que, parce que, si, qui* suit la règle générale (Syntaxe – B - 1-c)
- Observer un emploi particulier : une phrase peut être séparée d'une autre phrase par une virgule ou par un mot comme *et, ou* (Syntaxe – B- 1-d)

Voilà la P graphique qui contient plus d'une P

On retrouve les procédés de combinaison

3. VIRGULE

- à l'intérieur d'une phrase : identifier la présence de la virgule pour isoler ou encadrer le complément de phrase qui n'est pas placé en fin de phrase/observer l'absence de virgule devant un complément de phrase placé en fin de phrase (Syntaxe - B-2 - a-ii., b)
- à l'intérieur d'une phrase : identifier la présence de la virgule pour séparer, dans une énumération, les mots ou groupes de mots non reliés par *et, ou*. (Syntaxe B-2-a- i.)

Noter que ces mots ou groupes sont de la même classe ou fonction.

4. PONCTUATIONS LIÉES AU DISCOURS RAPPORTÉ

- Connaître les signes de ponctuation qui servent à marquer les paroles dans un texte : tiret pour indiquer le changement d'interlocuteur, deux points et guillemets. (Syntaxe - C - 1 a,b)
- Observer la virgule qui sert à encadrer ou à isoler des formules comme *dit-elle, murmura Hugo*, dans les paroles rapportées (Syntaxe - C – 2)

③ Activités de combinaison de phrases

Exercice de la capsule vidéo

P1 : La gardienne sonne à la porte de la maison.

P2 : La maison est sombre.

P3 : La maison est en briques.

P4 : La gardienne est jeune.

P5 : La gardienne s'appelle Sophie.



Exercice de conception d'une activité de combinaison de phrases

Rétablissez les phrases simples à partir de ces deux phrases afin de permettre aux élèves de réaliser une nouvelle combinaison :

« Le navigateur hollandais Jakob Roggeveen a été le premier Européen à visiter cette île en 1722, le jour de Pâques. D'où le nom d'Ile de Pâques. » (Les Explorateurs, 144, p. 22)

P1 : _____

P2 : _____

P3 : _____

P4 : _____

P5 : _____

Démarche proposée pour l'animation d'activités de combinaison de phrases

Étapes		Actions de l'enseignant	Durée
En fin de période	0. Mise en situation	Préparation : Projeter l'activité au TNI. Lire la mise en contexte des phrases à combiner.	2 minutes
	1. Constructions individuelles	Lire les consignes : laisser les élèves combiner les phrases en au moins deux phrases différentes. <i>Circuler pendant que les élèves travaillent : les inviter à choisir une des courtes phrases puis à y ajouter les autres éléments d'information. Ensuite, les inviter à choisir une autre des courtes phrases pour créer une seconde phrase.</i>	5 minutes
	2. Sélection des phrases pour le retour d'activité	Récupérer les cahiers des élèves et sélectionner différentes phrases intéressantes produites par les élèves : - Deux phrases présentant des procédés de combinaison différents; ET - Possiblement une phrase mal construite qui peut être corrigée par l'analyse grammaticale.	(environ 15 minutes de temps hors classe)
Retour en grand groupe à la période suivante	3. Discussion grammaticale	Préparation : Projeter les phrases courtes au TNI et les deux phrases sélectionnées. Lire les deux phrases combinées.	2 minutes
		Faire identifier les procédés de combinaison de phrase par les élèves : - En demandant d'identifier dans les phrases combinées chaque élément d'information des phrases courtes; <i>Surligner chaque élément d'information au TNI.</i> - En nommant les fonctions syntaxiques et les groupes syntaxiques ou les classes de mots; <i>Les identifier au TNI.</i> - En nommant les procédés syntaxiques utilisés pour combiner les phrases courtes. <i>Les identifier au TNI.</i>	10 minutes
	4. Correction d'une phrase mal construite	Préparation : Projeter les phrases courtes au TNI et la phrase mal construite. Lire la phrase. Faire identifier le problème de construction de la phrase par les élèves : - En identifiant les fonctions de la phrase syntaxique (sujet, prédicat, complément(s) de phrase) au moyen des manipulations syntaxiques appropriées. - En nommant les procédés syntaxiques utilisés pour combiner les phrases courtes. <i>Les identifier au TNI.</i> - En leur demandant de proposer des façons de corriger la phrase (plusieurs réponses sont possibles). <i>Corriger la phrase au TNI et biffer les erreurs de façon évidente.</i>	5 minutes
	5. Fin de l'activité	Relever un procédé intéressant de combinaison de phrases qui aura fait l'objet de discussions grammaticales et le noter dans la section « À retenir » dans le cahier de l'élève, en recopiant la phrase exemple (une des phrases bien construites ou la phrase corrigée).	5 minutes
TOTAL			30 minutes

Exemples de phrases combinées à partir de phrases simples et identification des procédés syntaxiques utilisés

Phrases simples à combiner	Exemples de phrases combinées	Procédés de combinaison utilisés
<p>P1 : La fenêtre s'ouvrit lentement.</p> <p>P2 : Un homme se pencha dans l'ouverture.</p> <p>P3 : L'homme était vieux.</p>	Alors que la fenêtre s'ouvrait lentement, un vieil homme se pencha dans l'ouverture.	Utilisation d'un complément de phrase réalisé par une phrase syntaxique subordonnée (ajout d'une conjonction)
<p>P1 : L'homme était coiffé d'un chapeau.</p> <p>P2 : Le chapeau était noir.</p> <p>P3 : Le chapeau était rond.</p> <p>P4 : Le chapeau avait de larges bords.</p>	Le chapeau noir, rond, à larges bords que portait l'homme lui donnait un air menaçant.	Enrichissement du groupe nominal (GN)
	Recherché : Homme portant un chapeau rond, noir et à larges bords.	Ajout d'un contexte, d'une information supplémentaire pertinente, originale
<p>P1 : Il portait une veste de toile brune.</p> <p>P2 : Il portait une chemise aux manches retroussées.</p> <p>P3 : Un mouchoir rouge était noué autour de son cou.</p> <p>P4 : Ses vêtements lui donnaient une apparence de poète.</p>	Il portait une écharpe et un chapeau à larges bords, il avait l'apparence d'un poète.	Juxtaposition de phrases syntaxiques (grâce à la virgule)
	Sa veste de toile brune, sa chemise aux manches retroussées et son mouchoir rouge noué autour du cou lui donnaient une apparence de poète.	Énumération (Juxtaposition et/ou coordination) de groupes de même fonction syntaxique Changement de type de déterminant
<p>P1 : L'homme avait des cheveux touffus.</p> <p>P2 : L'homme avait une moustache grise.</p> <p>P3 : La moustache de l'homme était bien taillée.</p> <p>P4 : L'homme avait un sourire radieux.</p>	Non seulement il avait des cheveux touffus ainsi qu'un sourire radieux, mais l'homme avait également une moustache grise et bien taillée.	Coordination de phrases syntaxiques (ajout d'une conjonction) Noter que dans cet exemple, la conjonction <i>mais</i> est employée avec un procédé d'insistance : <i>non seulement X, mais également Y</i> .
	L'homme aux cheveux touffus et à la moustache grise bien taillée souriait radieusement .	Changement de classe de mot par rapport aux phrases d'origine.
	Cet homme à la moustache grise et bien taillée nous a accueillis avec un magnifique sourire radieux et ses cheveux étrangement touffus.	Ajout de lexique plus précis

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

Phrases simples à combiner	Exemples de phrases combinées	Procédés de combinaison utilisés
<p>P1 : Ce mouvement est régulier. P2 : Ce mouvement est vertical. P3 : Ce mouvement est transformé grâce à un jeu de pièces. P4 : Le jeu de pièces est astucieux. P5 : Les pièces sont mécaniques. P6 : Le mouvement est transformé en un mouvement de rotation. P7 : Le mouvement de rotation est transmis à la roue motrice. P8 : Le mouvement de rotation fait tourner la roue motrice.</p>	<p><i>Ce mouvement de rotation régulier et vertical se transforme en mouvement de rotation grâce à un jeu de pièces mécaniques astucieux et est ensuite transmis à la roue motrice, ce qui la fait tourner.</i></p>	<p>Changement dans la construction du verbe : de <i>est transformé</i> (forme passive) à <i>se transforme</i> (verbe pronominal) Reprise d'information par un pronom</p>
	<p><i>Pour faire tourner la roue motrice, ce mouvement régulier et vertical est transformé grâce à un jeu de pièces mécaniques astucieux en mouvement de rotation, qui est transmis à la roue motrice.</i></p>	<p>Transformation d'une phrase syntaxique en groupe du verbe infinitif Reprise d'information par un pronom</p>
	<p><i>C'est grâce à un astucieux jeu de pièces mécaniques que ce mouvement de rotation régulier et vertical est transformé en mouvement de rotation, qui est ensuite transmis à la roue motrice.</i></p>	<p>Utilisation de marqueurs d'emphase</p>
<p>Phrase d'élève à améliorer : puis il y a un jeu c'est des questions ils posent des questions puis on doit dire vrai ou faux</p>	<p><i>Il y a un jeu où on pose des questions auxquelles il faut répondre par « vrai » ou « faux ».</i></p>	<p>Utilisation de phrases syntaxiques subordonnées relatives (pour le secondaire)</p>
	<p><i>On joue à ce jeu en répondant aux questions par « vrai » ou « faux »</i></p>	<p>Transformation d'une phrase syntaxique en groupe du verbe au participe présent</p>

ANNEXE 2.3.

LISTE DES PUBLICATIONS

Publications parues ou acceptées pour publication en date du 15 juin 2020.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2017). Survivre au *prédictat* : le cas du Québec. *Pratiques*, 175-176, Didactiques et médiations des arts et de la littérature, <http://journals.openedition.org/pratiques/3530>

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer le savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans Briquet-Duhazé, S. et Turcotte, C., *La diffusion et l'appropriation des résultats de recherche en lecture/écriture dans les milieux de la pratique*. ISTE, Londres.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Teacher-researcher Dialogue in Differentiated Support to Develop Students' Skills in Syntax and Punctuation. In Briquet-Duhazé, S. et Turcotte, C. (dir.). *From Reading-Writing Research to Practice*, ISTE, London.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R., Quevillon Lacasse, C. (2020). L'accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : regards de conseillères pédagogiques. *Revue de didactique des langues et cultures*. 17-1; 2020.

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C. (accepté) Operationalizing the notion of 'sentence' in french L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*

Arseneau, R. (soumis) 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 & Learning Language & Literature*

Publication professionnelle

Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M., Giguère, M.-H. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique, *Correspondances*, 23-5.

ANNEXE 2.4.

PROCÉDÉS DE COMBINAISON DE PHRASES

Tableau-synthèse des procédés de combinaison de phrases avec métalangage à privilégier au primaire

ÉNUMÉRATION (JUXTAPOSITION ET COORDINATION) DE GROUPES ET DE PHRASES			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du primaire et notions pertinentes
A	<p>P2 : Le chapeau était noir. P3 : Le chapeau était rond. P4 : Le chapeau avait de larges bords.</p>	<p>L'homme était coiffé d'un chapeau noir, rond, à larges bords.</p>	<p>Relier deux mots (nom, adjectif) ou groupes de mots (GN, GV) par une virgule et/ou avec le mot « et »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la virgule et/ou la classe de mots de « et » : <i>conjonction</i> ➤ Identifier la classe des mots ou les groupes de mots qui sont reliés <p><u>Note</u> : Si l'identification de la classe de mot ou du groupe est insuffisante, indiquer la fonction des éléments reliés.</p>
C	<p>P1 : Il portait une veste de toile brune. P2 : Il portait une chemise aux manches retroussées. P3 : Un mouchoir rouge était noué autour de son cou. P4 : Ses vêtements lui donnaient une apparence de poète.</p>	<p>Sa veste de toile brune, sa chemise aux manches retroussées et son mouchoir rouge noué autour du cou lui donnaient une apparence de poète.</p>	
D	<p>P3 : La balle est lancée, transportée et attrapée à l'aide d'un bâton.</p>	<p>Pour jouer à la crosse, un jeu d'équipe d'origine amérindienne, on lance la balle, on la transporte et on l'attrape à l'aide d'un bâton muni d'un filet.</p>	<p>Relier deux phrases syntaxiques avec une virgule et/ou le mot « et »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la virgule et/ou la classe de mots de « et » : <i>conjonction</i> ➤ Identifier les constituants de chaque phrase syntaxique <p><u>Ponctuation - virgule facultative</u> : pour séparer les phrases syntaxiques reliées par une conjonction et dont les sujets sont différents (<i>hors programme</i>)</p>
B	<p>P1 : L'homme avait des cheveux touffus. P2 : L'homme avait une moustache grise. P4 : L'homme avait un sourire radieux.</p>	<p>L'homme avait des cheveux touffus, sa moustache grise était bien taillée, il affichait un sourire radieux.</p>	

AJOUT, REMPLACEMENT ET DÉPLACEMENT DE MOTS OU DE GROUPES DE MOTS			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du primaire et notions pertinentes
F	<p>P4 : La bielle est un long bras. P5 : La bielle est un bras mécanique. P6 : La bielle est un bras articulé.</p>	<p><i>La bielle, un long bras mécanique et articulé, est actionnée par le piston, lui-même poussé par la force de l'eau qui passe dans un tube.</i></p>	<p>Utilisation d'un complément du nom (adjectif ou autre groupe de mots) ➤ Identifier la classe de mot ou le groupe syntaxique</p> <p><i>Note :</i> Il s'agit souvent d'un changement de fonction ou de groupe syntaxique : un adjectif attribut (dans le GV) devient CduN (dans le GN).</p>
B	<p>P4 : L'homme avait un sourire radieux.</p>	<p><i>L'homme avait des cheveux touffus et une moustache grise bien taillée, et il souriait radieusement.</i></p>	<p>Changement de classe de mot ➤ Identifier la classe de mot</p>
A	<p>P1 : L'homme était coiffé d'un chapeau. P2 : Le chapeau était noir. P3 : Le chapeau était rond. P4 : Le chapeau avait de larges bords.</p>	<p><i>Recherché : L'homme était coiffé d'un chapeau noir, rond, à larges bords.</i></p> <p><i>Le premier insecte était la coccinelle. Saviez-vous qu'elle changeait de couleur ?</i></p>	<p>Ajout de contexte ➤ Identifier l'élément ajouté ➤ Faire observer l'effet produit sur le lecteur ou le type de texte dans lequel la phrase pourrait être utilisée</p>
I	<p>On a appris que la coccinelle change de couleur.</p>		

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

B	P4 : L'homme avait un sourire radieux.	L'homme avait des cheveux touffus et une moustache grise bien taillée, mais il arborait un sourire radieux.	<p>Utilisation de mots de vocabulaire plus précis</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparer les mots de vocabulaire
B	<p>P1 : L'homme avait des cheveux touffus.</p> <p>P2 : L'homme avait une moustache grise.</p> <p>P4 : L'homme avait un sourire radieux.</p>	Ses cheveux étaient touffus, sa moustache grise était bien taillée, son sourire était radieux.	<p>Utilisation d'un déterminant possessif</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mot (déterminant possessif) ➤ Identifier le possesseur
C	<p>P1 : Il portait une veste de toile brune.</p> <p>P2 : Il portait une chemise aux manches retroussées.</p> <p>P3 : Un mouchoir rouge était noué autour de son cou.</p> <p>P4 : Ses vêtements lui donnaient une apparence de poète.</p>	Il portait une veste de toile brune, une chemise aux manches retroussées et un mouchoir rouge était noué autour de son cou : ces vêtements lui donnaient une apparence de poète.	<p>Utilisation d'un déterminant démonstratif</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mot (déterminant démonstratif) ➤ Identifier ce à quoi il réfère
D	P3 : La balle est lancée, transportée et attrapée à l'aide d'un bâton.	Pour jouer à la crosse, un jeu d'équipe d'origine amérindienne, il faut lancer la balle, la transporter et l'attraper à l'aide d'un bâton muni d'un filet.	<p>Utilisation d'un pronom personnel sujet (ou « pronom de conjugaison »), complément direct du verbe (<i>le, la, les, l'</i>) ou complément indirect du verbe (<i>lui, leur</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mot (pronom) ➤ Identifier l'antécédent du pronom
A	P1 : L'homme était coiffé d'un chapeau.	Le chapeau que l'homme portait était noir, rond et à larges bords.	<p>Utilisation de mots de substitution (ex. : synonyme, terme générique)</p>

SUBORDINATION			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du primaire et notions pertinentes
A	P4 : Le chapeau avait de larges bords.	L'homme était coiffé d'un chapeau noir et rond qui avait de larges bords.	<p>Utilisation du mot « qui » ou « que » pour relier deux phrases (syntaxiques)</p> <p>➤ Identifier la classe de mots : <i>pronom</i></p> <p><u>Notes :</u></p> <p>a) Le pronom QUI est sujet de la phrase syntaxique</p> <p>b) Le mot QUE sert aussi à introduire des subordonnées autres que relatives ; il est alors <i>conjonction de subordination</i> et non <i>pronom</i>.</p>
A	P1 : L'homme était coiffé d'un chapeau.	Le chapeau que l'homme portait était noir, rond et à larges bords.	
D	P1 : La crosse est un jeu d'équipe.	Lorsqu'on joue à la crosse, un jeu d'équipe d'origine amérindienne, on lance la balle, on la transporte et on l'attrape à l'aide d'un bâton muni d'un filet.	<p>Utilisation d'un complément de phrase (CP) avec un verbe conjugué</p> <p>➤ Identifier la classe de mots : <i>conjonction</i> (<i>alors que, lorsque, puisque, parce que, etc.</i>)</p>
E	P3 : Les cirques montrent des animaux rares. P4 : Les cirques montrent des personnages étranges.	Les cirques viennent des États-Unis et circulent de ville en ville pour montrer des animaux rares et des personnages étranges, comme la femme à barbe.	<p>Utilisation d'un complément de phrase (CP) avec un verbe à l'infinitif (<i>hors programme</i>)</p> <p>➤ Identifier la classe de mots : <i>préposition</i> (<i>pour, afin de, etc.</i>)</p> <p>➤ Identifier le verbe à l'infinitif</p>

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

G	<p>P3 : La roue crantée met en mouvement les roues avant. P3 : La roue crantée met en mouvement les roues arrière.</p>	<p>La roue crantée, en mettant en mouvement les roues avant et arrière, fonctionne par un jeu d'engrenages, comme dans une horloge.</p>	<p>Utilisation d'un GV participial (<i>hors programme</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mots (s'il y a lieu) : <i>préposition (en)</i> ➤ Identifier le verbe au participe présent
E	<p>P1 : Les cirques viennent des États-Unis.</p>	<p>Les cirques venant des États-Unis circulent de ville en ville, et montrent des animaux rares et des personnages étranges, comme la femme à barbe.</p>	
F	<p>P1 : L'eau passe dans un tube. P2 : La force de l'eau pousse un piston. P3 : Le piston actionne lui-même la bielle.</p>	<p>La force de l'eau qui passe dans un tube pousse le piston, ce qui actionne la bielle, un long bras mécanique articulé.</p>	<p>Utilisation d'un pronom pour reprendre une même information « pour assurer une continuité d'une phrase à l'autre » (PDA primaire, p. 58)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mot (pronom) ➤ Identifier l'antécédent du pronom
H	<p>Puis il y a un jeu, c'est des questions, ils posent des questions puis on doit dire vrai ou faux.</p>	<p>Il y avait un jeu-questionnaire où on devait dire si c'était vrai ou faux.</p>	<p>Utilisation d'une phrase subordonnée complétive (<i>hors programme</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mots : <i>conjonction (si, que, etc.)</i> ➤ Identifier les constituants de la phrase syntaxique introduite

TRANSFORMATIONS LIÉES AUX TYPES ET FORMES DE PHRASES			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du primaire et notions pertinentes
I	On a appris que la coccinelle change de couleur.	Le premier insecte était la coccinelle. Saviez-vous qu'elle changeait de couleur?	Utilisation d'une phrase de type interrogatif <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier le point d'interrogation, les mots interrogatifs, l'inversion du sujet, s'il y a lieu
F	P2 : La force de l'eau pousse un piston.	Avec la force de l'eau qui passe dans un tube, le piston est poussé, alors il actionne lui-même la bielle, qui est un long bras mécanique articulé.	Utilisation d'une phrase de forme passive (hors programme) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier le verbe « être » et le participe passé
L	Mais dans toutes ces planètes il y a des planètes de toutes les couleurs mais la nôtre est verte et bleue de petite taille et toute ronde.	Ce qui est particulier de cette planète, c'est qu'elle est verte et bleue, de petite taille et toute ronde.	Utilisation d'une phrase de forme emphatique (hors programme) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier « c'est » pour reprendre une information
H	Puis il y a un jeu, c'est des questions, ils posent des questions puis on doit dire vrai ou faux.	Dans un jeu, il y a des questions posées auxquelles on devait répondre par oui ou par non.	Utilisation d'une phrase à construction particulière (hors programme) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la formule « il y a » pour présenter une réalité dans un endroit donné

Tableau-synthèse des procédés de combinaison de phrases avec métalangage à privilégier au secondaire

JUXTAPOSITION ET COORDINATION (ÉNUMÉRATION) DE GROUPES ET DE PHRASES			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du secondaire et notions pertinentes
G	P1 : Le carburant arrive en haut des cylindres. P3 : Le carburant explose grâce à une étincelle. P5 : L'explosion pousse le piston vers le bas.	Le carburant comprimé arrive en haut des cylindres, explose grâce à une étincelle, puis l'explosion pousse le piston vers le bas.	Juxtaposition de groupes (GN, GV, GPrép, GAdj); Coordination de groupes (GN, GV, GPrép, GAdj) avec (les « marqueurs de relation coordonnants ») et, ou, ni ➤ Identifier la virgule et/ou la classe de mots : <i>conjonction de coordination</i> ➤ Identifier les groupes de mots qui sont reliés
C	P1 : Elle semblait naïve. P2 : Elle semblait discrète.	Elle semblait naïve et discrète, mais c'était une agente secrète redoutable qui pouvait soutirer des informations à quiconque.	<u>Note</u> : Si l'identification des groupes est insuffisante, indiquer la fonction des éléments reliés.
D	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.	Le citoyen est une personne qui habite une ville, une cité-État ou un pays, qui a certains devoirs et à qui la loi accorde des droits.	Juxtaposition de phrases syntaxiques; Coordination de deux phrases (syntaxiques) par (les « marqueurs de relation coordonnants ») et, ou, ni ➤ Identifier la virgule et/ou la classe de mots : <i>conjonction de coordination</i> ➤ Identifier les constituants de chaque phrase syntaxique
A	P1 : La femme était vêtue d'un tailleur rose. P2 : La femme portait un bandeau à fleur.	La femme qui venait d'être engagée à l'agence était vêtue d'un tailleur rose et elle portait aussi un bandeau à fleur assorti. (ou !)	<u>Ponctuation - virgule facultative</u> : pour séparer les phrases syntaxiques reliées par une conjonction et dont les sujets sont différents (<i>hors programme</i>)

AJOUT, REMPLACEMENT ET DÉPLACEMENT DE MOTS OU DE GROUPES DE MOTS			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du secondaire et notions pertinentes
D	P1 : Un citoyen est une personne. P2 : Un citoyen habite une ville, une cité-État ou un pays. P3 : Le citoyen a certains devoirs.	La loi accorde des droits au citoyen, une personne qui habite une ville, une cité-État ou un pays et qui a certains devoirs.	Utilisation d'un complément du nom (GAdj, GPrép ; pour P sub relative, voir section « subordination ») ➤ Identifier la classe de mot ou le groupe syntaxique
E	P1 : Le bélier est installé sous une sorte de hangar.	L'installation du bélier sous une sorte de hangar roulant recouvert d'un matériau qui ne s'enflamme pas fait en sorte que les soldats soient à l'abri pendant cette opération.	Changement de classe de mot ➤ Identifier la classe de mot
I	Venez vous amuser avec ces habitants ils sont super gentils et très agréables et très sportifs assez pour dépenser de l'énergie en trop.	Offre spéciale : Profitez d'un séjour sur une planète où les habitants sont gentils, agréables et sportifs; parfait pour dépenser de l'énergie en trop!	Ajout de contexte ➤ Identifier l'élément ajouté ➤ Faire observer l'effet produit sur le lecteur ou le type de texte dans lequel la phrase pourrait être utilisée
E	P5 : Les soldats sont à l'abri des tirs pendant cette opération.	En étant couvert d'un matériau qui ne s'enflamme pas, le hangar, qui roule et sous lequel est installé le bélier, protège les soldats des tirs pendant cette opération.	Utilisation de mots de vocabulaire plus précis ➤ Comparer les mots de vocabulaire

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

B	P1 : La femme avait de longs cheveux. P2 : La femme avait les cheveux blonds. P3 : La femme avait les cheveux bien coiffés.	<i>Ses longs cheveux blonds bien coiffés contrastaient avec ceux de sa coéquipière, qui étaient coupés courts et brun foncé.</i>	Utilisation d'un déterminant ou d'un pronom possessif pour la reprise de l'information ➤ Identifier la classe de mot (déterminant ou pronom possessif) ➤ Identifier le possesseur
G	P3 : Le carburant explose grâce à une étincelle.	<i>Lorsque le carburant comprimé arrive en haut des cylindres, celui-ci explose grâce à une étincelle électrique, laquelle pousse le piston vers le bas.</i>	Utilisation d'un déterminant ou d'un pronom démonstratif pour la reprise de l'information ➤ Identifier la classe de mot (déterminant ou pronom démonstratif) ➤ Identifier ce à quoi il réfère
K F	Ce qui est réellement spécial sur cette planète, c'est que tous les habitants sont des ami(e)s et que tout le monde s'entraide (...). P3 : L'humus enrichit les sols. P4 : L'humus fertilise les sols.	<i>Les habitants de cette planète sont tous ami(e)s et ils s'entraident (...).</i> <i>La décomposition des feuilles contribue au développement de l'humus qui enrichit les sols et les fertilise.</i>	Substitution d'un mot, d'un groupe ou d'une phrase subordonnée par un pronom personnel qui occupe la fonction sujet de P, de complément direct (le, la, les, l') ou indirect (lui, leur, en, y) du verbe, ou de complément de phrase (y) ➤ Identifier la classe de mot (pronom) et sa fonction ➤ Identifier l'antécédent du pronom
J	Il ressemble énormément à un loup, mais il peut se tenir...	<i>Même si elle ressemble énormément à un loup, cette créature peut se tenir sur deux pattes, elle peut manger du plastique et du métal, et c'est un très bon animal de compagnie.</i>	Utilisation de mots de substitution : un GN, un synonyme, une périphrase ou un terme générique (comme procédés de reprise, PDA, secondaire p. 52)

SUBORDINATION			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du secondaire et notions pertinentes
G	P5 : L'explosion pousse le piston vers le bas.	Le carburant comprimé arrive en haut des cylindres, où il explose grâce à une étincelle électrique qui pousse le piston vers le bas.	<p>Utilisation d'une (phrase) subordonnée relative en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - QUI ou OÙ (1^{re} sec), - QUE (2^e sec), - (DONT, LEQUEL (et variantes) et préposition, ou QUI ou QUOI avec prép. (2^e cycle du secondaire)) <p>➤ Identifier la classe de mots : <i>pronom relatif</i></p> <p><u>Notes :</u></p> <p>a) Le pronom QUI est sujet de la phrase syntaxique.</p> <p>b) Le mot QUE sert aussi à introduire des subordonnées autres que relatives ; il est alors <i>conjonction de subordination</i> et non <i>pronom</i>.</p>
H	P7 : Le mouvement de rotation est transmis à la roue motrice.	La roue motrice tourne grâce au mouvement de rotation qu'un jeu astucieux de pièces mécaniques transmet à partir de ce mouvement régulier et vertical.	
B	P4 : Sa coéquipière avait les cheveux coupés courts. P5 : Sa coéquipière avait les cheveux brun foncé.	Alors que sa coéquipière avait les cheveux brun foncé coupés courts, cette femme avait de longs cheveux blonds bien coiffés.	<p>Utilisation d'une phrase subordonnée complément de phrase (CP)</p> <p>➤ Identifier la classe de mots : <i>conjonction de subordination</i> (<i>alors que, lorsque, puisque, parce que, etc.</i>)</p>
H	P8 : Le mouvement de rotation fait tourner la roue motrice.	Pour faire tourner la roue motrice, ce mouvement régulier et vertical est transformé (...) en mouvement de rotation, qui est transmis à la roue motrice.	<p>Utilisation d'un GV infinitif</p> <p>➤ Identifier la classe de mots qui l'introduit (s'il y a lieu) : <i>préposition</i> (<i>pour, afin de, etc.</i>)</p> <p>➤ Identifier le verbe à l'infinitif</p>

Annexe 2- Documentation sur les activités expérimentées

G	P1 : Le carburant arrive en haut des cylindres.	En arrivant en haut des cylindres, le carburant, qui est comprimé, explose grâce à une étincelle électrique, qui pousse le piston vers le bas.	Utilisation d'un GV participial <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mots qui l'introduit (s'il y a lieu) : <i>préposition (en)</i> ➤ Identifier le verbe au participe présent
F	P2 : La décomposition des feuilles contribue au développement de l'humus. P3 : L'humus enrichit les sols. P4 : L'humus fertilise les sols.	Les racines des arbres empêchent l'érosion des sols alors que la décomposition des feuilles contribue au développement de l'humus, ce qui enrichit et fertilise les sols.	Utilisation d'une subordonnée relative qui complète le pronom « ce » <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les types de pronoms ➤ Identifier l'antécédent du pronom
J	Il ressemble énormément à un loup, mais il peut se tenir...	Vous verrez qu'il ressemble énormément à un loup, mais, contrairement au loup, il peut se tenir sur eux pattes, il peut manger du plastique et du métal, et c'est un très bon animal de compagnie.	Utilisation d'une phrase subordonnée complétive à verbe conjugué <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la classe de mots : <i>conjonction de subordination (si, que, etc.)</i> ➤ Identifier les constituants de la phrase syntaxique introduite <p><u>Note</u> : La PDA précise certaines sortes de complétives : l'interrogative indirecte et l'exclamative indirecte.</p>

TRANSFORMATIONS LIÉES AUX TYPES ET FORMES DE PHRASES			
N°	Phrases d'origine considérées dans les procédés	Exemples de phrases combinées avec traces d'analyse possibles au TNI	Procédés avec métalangage du secondaire et notions pertinentes
F	P3 : L'humus enrichit les sols. P4 : L'humus fertilise les sols.	Les racines des arbres empêchent l'érosion des sols et la décomposition des feuilles contribue au développement de l'humus. Saviez-vous que l'humus enrichit et fertilise les sols?	Utilisation d'une phrase de type interrogatif pour souligner le contact avec le destinataire ➤ Identifier le point d'interrogation, les mots interrogatifs, l'inversion du sujet, s'il y a lieu
F	P1 : Les racines des arbres empêchent l'érosion des sols. P3 : L'humus enrichit les sols. P4 : L'humus fertilise les sols.	Les sols sont enrichis et fertilisés par l'humus, qui est développé grâce à la décomposition des feuilles, et l'érosion des sols est empêchée par les racines des arbres.	Utilisation d'une phrase de forme passive ➤ Identifier le verbe « être » et le participe passé <u>Note</u> : relié au point de vue plutôt neutre de l'énonciateur
H	P3 : Ce mouvement est transformé grâce à un jeu de pièces.	C'est grâce à un jeu astucieux de pièce mécaniques que ce mouvement régulier et vertical est transformé en un mouvement de rotation (...).	Utilisation d'une phrase de forme emphatique ➤ Identifier les marqueurs d'emphase pour mettre une information en évidence
I	Venez vous amuser avec ces habitants ils sont super gentils et très agréables et très sportifs assez pour dépenser de l'énergie en trop.	Forfait remise en forme sur une planète où les habitants sont gentils, agréables et sportifs; parfait pour dépenser de l'énergie en trop!	Utilisation d'une phrase à construction particulière (phrase à présentatif, phrase non verbale ou phrase infinitive) ➤ Identifier le type de construction particulière

ANNEXE 3

Instruments de collecte de données

3.1. CONSIGNES D'ÉCRITURE DE TEXTES

3.2. QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

3.3. GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE AUX CP

ANNEXE 3.1.

CONSIGNES D'ÉCRITURE DE TEXTES

Consigne d'écriture – courte description d'une image

Décris en détail ce que tu vois sur l'image pour que quelqu'un puisse se l'imaginer assez fidèlement sans la voir.

Ton texte devra compter **entre 100 et 125 mots** (précision pour le secondaire seulement).

Écris ton texte **directement sur la page** au verso de cette feuille;
tu n'as pas besoin de faire de plan ni de brouillon.

Tu as **60 minutes** pour réfléchir à ton texte, l'écrire et le réviser.

Si tu le souhaites, au moment de réviser, tu peux consulter ton dictionnaire, ta grammaire, ton recueil de conjugaison ou tout autre outil.

Fais de ton mieux pour écrire un bon texte!

Consigne d'écriture –histoire courte

L'auteur a intitulé cette image « La harpe » et a créé un mystère en ajoutant la phrase :

C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai! »

À toi maintenant d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase.

Ton texte devra compter **entre 100 et 125 mots** (précision pour le secondaire seulement).

Écris ton texte **directement sur la page** au verso de cette feuille;
tu n'as pas besoin de faire de plan ou de brouillon.

Tu as **60 minutes** pour écrire ton texte et le réviser.

Si tu le souhaites, au moment de réviser, tu peux consulter ton dictionnaire, ta grammaire, ton recueil de conjugaison ou tout autre outil.

Fais de ton mieux pour écrire un bon texte!

Consigne d'écriture –histoire courte

L'auteur a intitulé cette image « Des invités inattendus » et 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. »

À toi maintenant d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase.

Ton texte devra compter **entre 100 et 125 mots** (précision pour le secondaire seulement).

Écris ton texte **directement sur la page** au verso de cette feuille;
tu n'as pas besoin de faire de plan ou de brouillon.

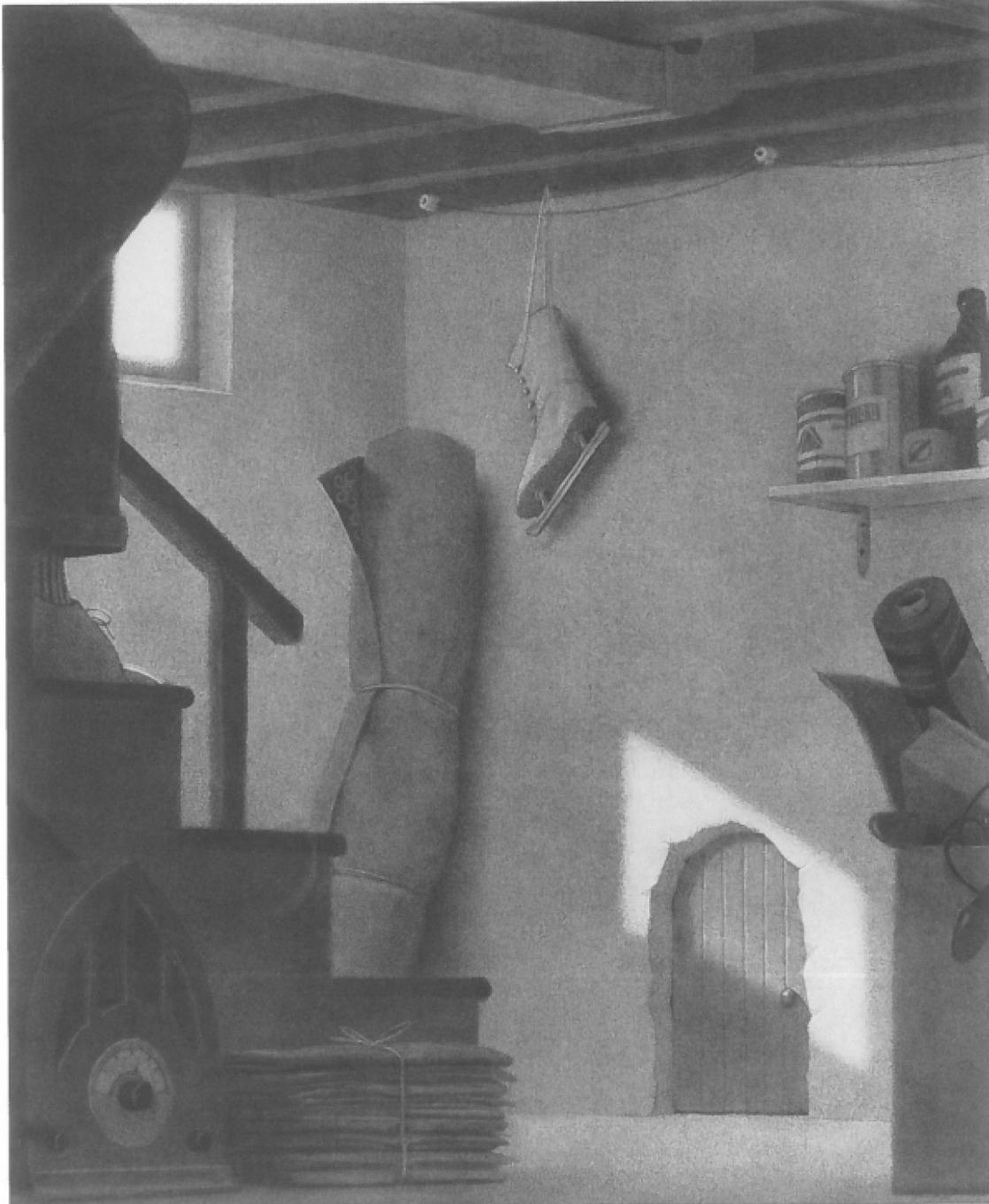
Tu as **60 minutes** pour écrire ton texte et le réviser.

Si tu le souhaites, au moment de réviser, tu peux consulter ton dictionnaire, ta grammaire, ton recueil de conjugaison ou tout autre outil.

Fais de ton mieux pour écrire un bon texte!

DES INVITÉS INATTENDUS

*Son cœur battait très fort.
Il était certain d'avoir vu le bouton de la porte tourner.*



Source de l'image : **Les mystères de Harris Burdick**, écrit par Chris Van Allsburg. éd. L'école des loisirs

LA HARPE

C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai.



Source de l'image : Les mystères de Harris Burdick, écrit par Chris Van Allsburg. éd. L'école des loisirs

ANNEXE 3.2.

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

QUESTIONNAIRE aux ÉLÈVES participant au projet de recherche : expérimentation d'activités en syntaxe et en ponctuation

Date : _____ (Jour – mois – année)

Nom de l'enseignant(e) : _____

Nom de l'élève: prénom _____

Nom de famille _____

(Note que ton nom restera toujours confidentiel).

1- Tu es..... une fille un garçon (encercle ta réponse)

2- Quelle est ta date de naissance ? _____ / _____ / _____
Jour mois année

3- Quel est ton lieu de naissance ? (encercle ta réponse)

a) au Québec

b) dans une autre province canadienne (précise laquelle) : _____

c) dans un autre pays (précise lequel) : _____

Si tu es né(e) ailleurs qu'au Québec, quel âge avais-tu à ton arrivée?

Je suis arrivé(e) au Québec à _____ ans.

4- Depuis quand fréquentes-tu une école de langue française? (encercle ta réponse)

a) Depuis toujours (depuis la maternelle)

b) J'ai commencé à fréquenter une école francophone ...

en _____ année, alors que j'avais _____ ans.

(précise le niveau scolaire où tu as commencé l'école en français et l'âge que tu avais alors.)

5- Encercle la situation qui correspond le mieux à ta façon de communiquer avec tes amis, tes parents et tes frères ou sœurs:

Quand je suis en dehors de la classe, avec mes ami(e)s, mes parents, mes frères et sœurs, je parle...

a) toujours français

b) le plus souvent français et parfois une autre langue :

_____ (précise laquelle ou lesquelles)

c) autant le français qu'une autre langue :

_____ (précise laquelle ou lesquelles)

d) parfois le français et souvent une autre langue :

_____ (précise laquelle ou lesquelles)

e) jamais le français, toujours une autre langue :

_____ (précise laquelle ou lesquelles)

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire qui aidera l'équipe de recherche à comprendre les résultats du projet.

Marie Nadeau,
responsable du projet de recherche

ANNEXE 3.3.

GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE AUX CP

Guide remis aux enseignants en préparation des entretiens collectifs

<p>Avez-vous acquis des connaissances dans le cadre du projet? Si oui, nommez des apprentissages réalisés</p> <ul style="list-style-type: none">a. en lien avec la grammaireb. en lien avec des gestes pédagogiques ou des actions didactiques <p>Si non, à quoi attribuez-vous cet état de fait?</p>
<p>Qu'est-ce que vous identifiez comme étant <i>le plus grand changement</i> entre le début et la fin du projet dans vos pratiques pédagogiques? À quoi attribuez-vous ce changement? Si vous n'avez perçu aucun changement dans vos pratiques pédagogiques, identifiez ce qui vous aurait permis de les développer davantage.</p>
<p>Nous avons vécu ensemble des rencontres collectives régulières, nous avons fait des observations dans vos classes suivies de discussions et rétroactions individuelles. Nous vous avons également offert du matériel (cahiers, activités, cartons, capsules, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Décrivez ce que chacune de ces modalités a apporté à votre développement professionnel.b. Avez-vous une préférence pour une de ces formes d'accompagnement? Laquelle? Pourquoi?c. Si vous n'avez pas senti de développement dans vos pratiques, quel dispositif de formation ou d'accompagnement aurait pu contribuer à le susciter?
<p>Conseilleriez-vous à un collègue de s'impliquer dans ce type de projet? Si oui, que lui diriez-vous pour le persuader de participer? Si non, pourquoi?</p>
<p>Si c'était à refaire, que pourriez-vous nous suggérer pour améliorer notre accompagnement? Qu'est-ce qui aurait pu contribuer à un développement encore plus optimal de votre pratique professionnelle?</p>
<p>Le projet se termine dans quelques semaines. Envisagez-vous un maintien des pratiques dans votre classe l'an prochain? Auriez-vous besoin de soutien? Si oui, lequel? Si non, à quoi attribuez-vous le fait que ce ne soit pas nécessaire? Si vous ne pensez pas poursuivre, quelle en serait la raison principale?</p>
<p>Dans un souci de diffusion des résultats, quel conseil donneriez-vous à un collègue qui désire se lancer dans l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation à la manière des dictées métacognitive?</p>

Questionnaire remis aux CP

<p>Avez-vous constaté des apprentissages chez les enseignants que vous accompagnez? Si oui, lesquels?</p> <ul style="list-style-type: none">a. en lien avec la grammaireb. en lien avec des gestes pédagogiques ou des actions didactiquesc. À quoi attribuez-vous cette évolution? <p>Si non, à quoi attribuez-vous cet état de fait?</p>
<p>Est-ce que vous avez vous-mêmes réalisé des apprentissages? Si oui, lesquels?</p> <ul style="list-style-type: none">a. en lien avec la grammaireb. en lien avec des gestes pédagogiques ou des actions didactiquesc. À quoi attribuez-vous cette évolution? <p>Si non, à quoi attribuez-vous cet état de fait?</p>
<p>Nous avons organisé des rencontres collectives, des suivis individuels et avons offert du matériel (cahiers, activités, cartons, capsules, etc.). Selon vous, qu'est-ce qui a permis aux enseignants de mieux développer leurs pratiques professionnelles, le cas échéant?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Décrivez ce que chacune de ces modalités a apporté à leur développement professionnel.b. Avez-vous senti une préférence pour une de ces formes d'accompagnement? Laquelle? Pourquoi?c. Si vous n'avez pas senti de développement, quel dispositif aurait pu contribuer à le susciter?d. Est-ce que vous avez vous-mêmes eu une préférence pour une modalité d'accompagnement? Laquelle? Pourquoi?
<p>Si c'était à refaire, que pourriez-vous nous suggérer pour améliorer notre accompagnement? Qu'est-ce qui aurait pu contribuer à un développement encore plus optimal de la pratique professionnelle des enseignants? De votre propre pratique professionnelle?</p>
<p>Le projet se termine dans quelques semaines. Envisagez-vous un maintien des pratiques dans les classes expérimentales? Les enseignants auront-ils besoin de soutien? Si oui, lequel? Si non, à quoi attribuez-vous le fait que ce ne soit pas nécessaire?</p>
<p>Envisagez-vous un transfert des pratiques dans d'autres classes ou d'autres écoles? Si oui, comment cette diffusion devrait être organisée? De quoi auriez-vous besoin pour mener un tel accompagnement? Si non, à quoi attribuez-vous le fait de ne pas donner suite à ce projet?</p>
<p>Quel rôle le projet vous a-t-il permis de prendre dans le cadre de vos fonctions de CP? Est-ce que ce rôle vous a permis de travailler différemment ? Comment? Pourquoi?</p>

ANNEXE 4

DOCUMENTATION SUR L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

4.1. CERTIFICATS ÉTHIQUE

4.2. FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LA RECHERCHE

4.3. FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES TOURNAGES

ANNEXE 4.1

CERTIFICATS ÉTHIQUE



No du certificat : 2016_e_1127

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : Marie Nadeau

Unité de rattachement : Département de didactique des langues

Équipe de recherche :

Co-chercheurs : Marie-Hélène Giguère (Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM); Isabelle Gauvin (département de didactique des langues, UQAM); Carole Fisher (UQAC)

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : s/o

Titre du protocole 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 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture.*

Organisme de financement (le cas échéant) : FRQSC

Durée du projet : 2016-2019

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREHⁱ. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱⁱ.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **17 juin 2017**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱⁱ.

17 juin 2016

Éric Dion, Ph.D.
Professeur
Président

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ L'approbation vise également l'utilisation des formulaires d'information et de consentement ainsi que la lettre d'information, tels que modifiés par le comité.

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>



Le 29 juin 2017

Madame Marie Nadeau
Professeure
Département de didactique des langues

Objet: Rapport de suivi éthique
Titre: «*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*»
No : 1127_e_2017, rapport 668
Statut : En cours

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche le **17 juin 2016**, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **30 juin 2018**.

Le présent rapport annuel d'avancement du projet implique l'ajout de Rosianne Arseneault (Post-doctorat) et de Claude Quévillon-Lacasse (doctorat) au sein de l'équipe de recherche.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), **vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

Le président,

Éric Dion, Ph.D.
Professeur

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres). Les **demandes d'approbation de modifications** afférentes à ce projet seront dorénavant traitées via le système eReviews.



Le 14 mars 2018

Madame Marie Nadeau
Professeure
Département de didactique des langues

Objet : Demande de modification

Titre : « *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* »

No: 1127_e_2018, rapport 437

Statut : En cours

Source de financement : s/o

Madame,

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet.

Ces modifications concernent :

- Outils de collecte de données
- Formulaire d'information et de consentement
- Tâches demandées aux participants

Le présent document implique également l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche :

Assistants de recherche: Rosianne Arseneau, Claude Quévillon-Lacasse, Élise Casavant

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au 30 juin 2018.

Le Comité vous remercie d'avoir porté à son attention ces modifications et vous prie de recevoir l'expression de ses sentiments les meilleurs.

Le président,

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur



Le 13 avril 2018

Madame Marie Nadeau
Professeure
Département de didactique des langues

Objet: Rapport de suivi éthique
Titre: « 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
No : 1127_e_2018, rapport 903
Statut : En cours
Source de financement : FQRSC

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche le **17 juin 2016**, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **31 mars 2019**.

Le présent rapport annuel d'avancement du projet ne rapporte aucun changement au sein de l'équipe de recherche universitaire.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), **vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat.** Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

Le président,

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres). Les **demandes d'approbation de modifications** afférentes à ce projet seront dorénavant traitées via le système eReviews.



Le 17 septembre 2018

Madame Marie Nadeau
Professeure
Département de didactique des langues

Objet: Rapport de suivi éthique
Titre: « *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* »
No : 1127_e_2018, rapport 1167
Statut : En cours
Source de financement : FRQSC

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation au plan de l'éthique de la recherche le **17 juin 2016**, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **31 août 2019**.

Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout de cette personne au sein de l'équipe de recherche universitaire :

Étudiantes : Laïs Halley-Nadeau (UQAM); Valérie Côtes (UQAM).

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), **vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

Le président,

Éric Dion, Ph. D.
Professeur

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres). Les **demandes d'approbation de modifications** afférentes à ce projet seront dorénavant traitées via le système eReviews.



Le 23 septembre 2019

Madame Marie Nadeau
Professeure
Département de didactique des langues

Objet : Rapport de suivi éthique
Titre du projet : *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire sur la compétence en écriture.*
No : 1127_2019, rapport 1518
Statut : Prolongé
Financement : FRQSC

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche le 17 juin 2016, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **1 octobre 2020**.

Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche universitaire :

Professeures : Carole Fisher (UQAC); Isabelle Gauvin (UQAM); Marie-Hélène Giguère (UQAM).

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleurs.

Le président,



Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres). Les **demandes d'approbation de modifications** afférentes à ce projet seront dorénavant traitées via le système eReviews.

ANNEXE 4.2

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LA RECHERCHE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

à ma participation au projet de recherche:

Expérimentation d'activités en syntaxe et en ponctuation à *la manière des dictées métacognitives* dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire.

Responsable du projet :

Marie Nadeau, Ph.D.
Professeur au Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal H3C-3P8
Courriel : nadeau.marie@uqam.ca
Tél : (514) 987-3000 poste xxxx

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas claires, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

Ce projet vise à concevoir et à expérimenter des activités innovantes dans le domaine de la syntaxe (construction de phrases) et de la ponctuation dans des classes du 3^e cycle primaire et du 1^{er} cycle au secondaire. Il s'appuie sur les résultats positifs obtenus à l'issue d'une recherche-action menée précédemment qui visait l'amélioration des compétences des élèves en orthographe grammaticale par la pratique régulière de dictées métacognitives et interactives (*phrase dictée du jour* et *dictée 0 faute*). Menée dans une quarantaine de classes (primaire et secondaire), les résultats de cette précédente recherche révèlent que les élèves ont progressé dans la réussite des accords, au-delà d'un progrès normal, aussi bien en rédaction qu'en dictée traditionnelle. En

étant amenés à réfléchir et à discuter à propos de problèmes orthographiques, les élèves ont appris à se servir des connaissances grammaticales pour mener un raisonnement grammatical complet et ainsi résoudre les problèmes orthographiques qu'ils rencontrent. Il est particulièrement intéressant de noter **que ce sont les élèves** dont les performances se situaient sous la moyenne en début d'année qui ont le plus profité de ces pratiques (cf. **rapport remis au FRQSC par M. Nadeau et C. Fisher.**

Toutefois, la maîtrise de l'écrit ne dépend pas seulement de la réussite des accords. Des données récentes indiquent que les élèves éprouvent aussi des difficultés importantes dans la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation lorsqu'ils écrivent. C'est à ces dimensions que le présent projet veut se consacrer en continuant de s'inspirer d'approches didactiques qui donnent réellement un rôle actif à l'élève qui apprend. Il s'agit de recenser, de développer et d'expérimenter des dispositifs didactiques en ce sens.

Nature de la participation

Comme enseignant(e) d'une classe expérimentale, nous vous demandons de vous engager dans le projet dans une perspective de deux ans : la première année en sera une d'expérimentation, d'appropriation et de mise au point d'activités innovantes en syntaxe et en ponctuation, la 2^e année reprendra l'expérimentation des pratiques jugées les plus efficaces afin, cette fois, d'en mesurer les effets chez les élèves.

Plus particulièrement, votre rôle consiste à :

- a) participer à huit rencontres de deux heures (environ une par mois) avec les chercheurs au cours de la 1^{re} année, et six rencontres au cours de la 2^e année du projet.

Les rencontres se tiendront à l'école où vous enseignez ou dans un local de la commission scolaire proche de votre école. Lors de ces rencontres, au cours de la 1^{re} année du projet, vous serez invité à échanger sur vos pratiques et à collaborer avec les chercheurs à l'élaboration d'activités favorisant des apprentissages en syntaxe et en ponctuation. Selon les besoins exprimés, vous recevrez de la formation sur, par exemple, les concepts grammaticaux impliqués dans l'étude, l'utilisation des manipulations syntaxiques ou la conduite des discussions qui suscitent le raisonnement grammatical au cours d'activités métalinguistiques.

- b) expérimenter dans votre classe, de la mi-octobre 2016 à la mi-avril 2017, les activités élaborées en syntaxe et en ponctuation.

Ces activités hebdomadaires auront une durée d'environ 30 minutes. En 2017-2018, il s'agira d'expérimenter à nouveau dans votre classe les activités les plus prometteuses mises au point l'année précédente.

- c) recevoir le soutien individuel offert dans le cadre du projet et faire part aux chercheurs de vos commentaires et observations à propos des activités expérimentées.

Ce soutien prendra la forme d'une visite régulière d'un chercheur, environ deux fois par mois, pour observer le déroulement de l'activité en classe. À l'issue de chaque visite, une période d'échange en dehors de la classe est

prévue (de 45 minutes à une heure). Le chercheur pourra fournir une rétroaction ciblée sur l'activité (i.e. concernant une dimension particulière de la pratique mise en œuvre). Ce sera également l'occasion pour vous de faire part au chercheur de vos commentaires et de vos observations sur le déroulement de l'activité, son intérêt, les points à améliorer, etc.

- d) collaborer, à la 2^e année du projet (2017-2018), à la collecte des données auprès de vos élèves, à savoir deux productions écrites (narratif et descriptif) comme pré-test en début d'année et deux de même type entre la fin avril et le début mai comme post-test, ainsi qu'un questionnaire sur la ou les langues parlées à la maison. Le questionnaire de même que les indications pour le déroulement des productions écrites vous seront fournis au début de la 2^e année du projet.

Avantages

Le projet comporte plusieurs avantages pour les enseignants qui y participent : un approfondissement des connaissances sur des concepts grammaticaux figurant au programme d'études et une formation à des pratiques innovantes grâce à un accompagnement individuel pour bien s'approprier les démarches et les fondements sur lesquels elles reposent; la possibilité d'échanger sur leurs pratiques et de faire profiter les chercheurs et les autres participants de leur expérience; l'occasion d'approfondir leur compréhension des modes d'apprentissage des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent. Globalement, le projet donne l'occasion à l'enseignant de réfléchir sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles habiletés et connaissances et de se développer professionnellement, et ce, dans des conditions que des conseillers pédagogiques ne peuvent offrir, par manque de ressources et de temps.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque significatif associé à votre participation ni d'inconvénients particuliers, d'autant plus que vous êtes libre de mettre fin à votre participation quand vous le voulez. Ce que vous aurez à faire correspond à des tâches qui font partie du monde de l'enseignement. Vous devez cependant être prêt à consacrer du temps à la recherche et à apporter certaines adaptations au déroulement de votre horaire habituel afin de pouvoir accomplir les tâches demandées ci-dessus. Notez que des frais de suppléance sont prévus au budget de la recherche en échange de ce temps.

De plus, soyez assuré(e) que la responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort de votre part et qu'elle mettra fin à votre participation si votre bien-être était compromis.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet.

Confidentialité

- a) Il est entendu que tous les renseignements et les données recueillis dans votre classe ou les notes de travail prises lors des rencontres avec l'équipe de recherche sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Votre formulaire de consentement sera conservé séparément au bureau du responsable du projet, sous clé.
- b) Dans des publications ou présentations orales, vous serez toujours désigné(e) par un code (ex. : l'enseignant de la classe A) ou un pseudonyme, ni votre nom ni celui de votre école ne seront dévoilés. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.
- c) À la toute fin du projet, soit en 2020, les données de recherche (textes des élèves, questionnaires, notes de travail prises lors des rencontres à l'école avec l'équipe de recherche) seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les renseignements ou données vous concernant personnellement seront détruits.

Il est à noter que le responsable du projet peut également mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être, celui de vos élèves ou encore si le bon déroulement du projet est compromis.

Recherches ultérieures

Les données de recherche vous concernant seront rendues anonymes et conservées jusqu'au terme du projet en 2020. Ces données ne serviront pas à d'autres fins que celle du projet.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie Nadeau, de l'UQAM, au numéro x (poste x) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation, ou en discuter avec l'une des co-chercheurs du projet : Marie-Hélène Giguère, de l'UQAM, au numéro x (poste x); Carole Fisher, de l'UQAC, au numéro x (poste x).

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez

communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors des rencontres avec les membres de l'équipe de recherche. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Oui Non

Signature du participant : _____ **Date** :

Nom (lettres moulées) : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Si oui, fournir une adresse courriel : _____

Déclaration du chercheur principal (ou d'une co-chercheure) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à ma participation au projet de recherche:

Expérimentation d'activités en syntaxe et en ponctuation à la manière des dictées métacognitives dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire.

Responsable du projet :

Marie Nadeau, Ph.D.
Professeur au Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal H3C-3P8
Courriel : nadeau.marie@uqam.ca
Tél : (514) 987-3000 poste xxxx

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas claires, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

Ce projet vise à expérimenter des activités innovantes dans le domaine de la syntaxe (construction de phrases) et de la ponctuation dans des classes du 3^e cycle primaire et du 1^{er} cycle au secondaire et à en mesurer les effets sur la compétence des élèves dans ce domaine. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de comparer les classes qui expérimentent les nouvelles pratiques à d'autres classes qui suivent l'enseignement habituel de leur enseignant, soit des classes « témoins ». Ces classes jouent un rôle essentiel dans la recherche, car elles permettent de vérifier l'efficacité des nouvelles activités et donc d'éviter de les promouvoir sans s'appuyer sur de solides résultats.

Nature de la participation

Comme enseignant(e) d'une classe « témoin », nous vous demandons de vous engager dans le projet pour l'année scolaire 2017-2018

Plus particulièrement, les tâches suivantes vous seront demandées :

- e) Enseigner le français comme vous le faites habituellement.
- f) Répondre, lors d'une entrevue téléphonique d'environ 10 à 15 minutes à chaque six semaines, à des questions à propos des types d'activités et des notions qui touchent la syntaxe et la ponctuation et qui ont été travaillées en classe, ainsi que des questions sur les situations d'écriture ayant eu lieu au cours de la période. Cette série de courtes entrevues qui documentent vos pratiques dans le domaine de la grammaire et de l'écriture permettent aux chercheurs de mieux comprendre les résultats de la recherche.
- g) Collaborer à la collecte des données auprès de vos élèves, à savoir deux productions écrites (narratif et descriptif) comme pré-test en début d'année et deux de même type entre la fin avril et le début mai comme post-test, ainsi qu'un questionnaire sur la ou les langues parlées à la maison. Le questionnaire de même que les indications pour le déroulement des productions écrites vous seront fournis au début de l'année scolaire.

Avantages

En participant à la recherche, vous apporterez une contribution précieuse à l'avancement des connaissances dans le domaine, non seulement pour les chercheurs en didactique du français, mais aussi pour élèves, les enseignants et les décideurs dans le réseau scolaire québécois.

De plus, si les résultats s'avèrent positifs pour les élèves, et que vous le désirez, vous pourrez bénéficier d'une formation à ces pratiques l'année suivante, soit en 2018-2019.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque significatif associé à votre participation ni d'inconvénients particuliers, d'autant plus que vous êtes libre de mettre fin à votre participation quand vous le voulez. Ce que vous aurez à faire correspond à des tâches qui font partie, pour la plupart, de votre enseignement. Vous devez cependant être prêt à consacrer du temps à la recherche en dehors du temps de classe pour les entrevues téléphoniques régulières. Notez que des frais de suppléance sont prévus au budget de la recherche en échange de ce temps.

De plus, soyez assuré(e) que la responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort de votre part et qu'elle mettra fin à votre participation et celle de vos élèves si jamais votre bien-être était compromis.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet.

Confidentialité

- d) Il est entendu que tous les renseignements et les données recueillis dans votre classe ou les notes de travail prises lors des entrevues sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Votre formulaire de consentement sera conservé séparément au bureau du responsable du projet, sous clé.
- e) Dans des publications ou des présentations orales, vous serez toujours désigné(e) par un code (ex. : l'enseignant de la classe A) ou un pseudonyme, ni votre nom ni celui de votre école ne seront dévoilés. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.
- f) À la toute fin du projet, soit en 2020, les données de recherche (textes des élèves, questionnaires, notes de travail) seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les renseignements ou données vous concernant personnellement seront détruits.

Il est à noter que le responsable du projet peut également mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être, celui de vos élèves ou encore si le bon déroulement du projet est compromis.

Recherches ultérieures

Les données de recherche vous concernant seront rendues anonymes et conservées jusqu'au terme du projet en 2020. Ces données ne serviront pas à d'autres fins que celle du projet.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie Nadeau, de l'UQAM, au numéro x (poste x) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation, ou en discuter avec l'une

des co-chercheurs du projet : Marie-Hélène Giguère, de l'UQAM, au numéro x (poste x); Carole Fisher, de l'UQAC, au numéro x (poste x).

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non
Si oui, fournir une adresse courriel :

Déclaration du chercheur principal (ou d'une co-chercheure) :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant



Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à la participation de mon fils ou de ma fille au projet de recherche:

Expérimentation d'activités en syntaxe et en ponctuation dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire.

Responsable du projet :

Marie Nadeau, Ph.D.

Professeur au Département de didactique des langues

Faculté des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal H3C-3P8

courriel : nadeau.marie@uqam.ca

Tél : (514) 987-3000 poste xxxx

Organisme de financement: Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Votre enfant est invité à participer à une recherche qui se déroule dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire. Votre enfant fait partie d'une des six classes expérimentales. Nous voulons avec la classe de votre enfant expérimenter des façons innovantes de construire (syntaxe) et de ponctuer (ponctuation) des phrases. Ces activités, qui respectent le programme de français, ont été développées et prétestées l'an dernier avec l'enseignant(e). De plus, l'enseignant(e) de votre enfant a reçu une formation spécifique pour mener ces activités dans sa classe.

Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions aux responsables du projet.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e) de français _____ [*nom de l'enseignant(e)*] ont donné leur accord au projet.

But du projet

Le but de la recherche cette année est de mesurer, chez les élèves, les effets de ces activités sur la réussite de la syntaxe et de la ponctuation dans les productions écrites des élèves. Pour en mesurer les effets, des productions

seront recueillies dans les six classes expérimentales afin de les comparer aux mêmes types d'écrits dans des classes contrôles comparables qui, elles, auront fait leurs activités habituelles.

Tâches demandées aux enfants des classes expérimentales

Les activités hebdomadaires en syntaxe et en ponctuation qui auront lieu de octobre 2017 à avril 2018 font partie des choix pédagogiques de l'enseignant(e) pour atteindre les objectifs du programme de français; tous les élèves de la classe y participeront. Ces activités auront une durée d'environ 30 minutes. À l'occasion, un chercheur de l'équipe pourra être présent dans la classe lors de l'activité pour observer son déroulement et s'assurer de la conformité de l'intervention. Son rôle sera alors identique à celui d'un conseiller pédagogique.

Nous voulons, avec votre permission, recueillir des données auprès de votre enfant qui nous permettront de mesurer l'effet de ces activités sur la compétence des élèves à écrire. Les tâches ci-dessous seront réalisées en classe et les productions de votre enfant transmises à l'équipe de recherche pour être analysées :

-fin septembre et début octobre 2017 : deux textes rédigés dans le cadre du cours de français seront photocopiés. Les élèves répondront à un court questionnaire (Âge, sexe, langue(s) parlée(s) à la maison).

-en mai 2018 : deux autres textes rédigés dans le cadre du cours de français seront photocopiés et transmis aux chercheurs.

Avantages

En participant à la recherche, votre enfant apportera une contribution précieuse à l'avancement des connaissances dans le domaine, non seulement pour les chercheurs en didactique du français, mais aussi pour les élèves, les enseignants et les décideurs dans le réseau scolaire québécois.

Risques et inconvénients

Soyez assurés qu'il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre enfant puisque les activités proposées font toujours partie du déroulement normal de la classe et sont conformes au programme de français. Néanmoins, soyez assuré(e) que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre jeune durant sa participation et que la chercheuse responsable mettra fin à la participation de votre enfant si elle estime que son bien-être peut être compromis.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte dans le cadre de ce projet de recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements concernant votre enfant demeureront confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au questionnaire et aux productions photocopées pendant le projet. Ces données ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés au bureau de la chercheuse responsable pour la durée du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre jeune, il, elle sera toujours identifié(e) par un code alphanumérique dès la saisie des données. Ce code associé à son nom pourra être consulté seulement par les chercheurs de l'équipe et par les assistants de recherche lorsque nécessaire. Les fichiers numériques qui emploient uniquement les codes des élèves, jamais leurs noms, pourront être conservés jusqu'en 2020 au cas où des analyses plus précises seraient intéressantes et mèneraient à d'autres publications. Tous les fichiers et documents papier qui constituent les données du projet seront ensuite détruits (effacés ou déchiquetés).

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre jeune participe à la recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, toutes les informations concernant votre jeune et déjà transmises aux chercheurs seront immédiatement détruites.

Si vous ne consentez pas à la participation de votre enfant au projet, il n'en subira aucune conséquence puisque toutes les tâches font parties de celles de sa classe. Il s'agira seulement pour l'enseignante de ne pas photocopier ses productions ni transmettre son questionnaire aux chercheurs.

Notez bien que votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche analyse les données recueillies et en diffusent les résultats (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques), mais soyez assurés que jamais une information permettant d'identifier votre enfant ne sera divulguée publiquement.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste x pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant ses droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Remerciements : La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Signature(s) : En tant que parent ou tuteur légal de _____ [*prénom et nom de l'enfant*], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends le but du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Oui Non

Signature de l'enfant (optionnelle) Date :

Signature du parent/tuteur légal : Date :

Nom (lettres moulées) :

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui
Non

Coordonnées ou adresse courriel :

Déclaration de la responsable du projet (ou de son délégué) :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant.



Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à la participation de mon fils ou de ma fille au projet de recherche:

Expérimentation d'activités en syntaxe et en ponctuation dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire.

Responsable du projet :

Marie Nadeau, Ph.D.
Professeur au Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal H3C-3P8
Courriel : nadeau.marie@uqam.ca
Tél : (514) 987-3000 poste xxxx

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Votre enfant est invité à participer à une recherche qui se déroule dans des classes de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire. Votre enfant fait partie d'une classe contrôle, c'est-à-dire que son enseignant(e) dispensera en classe son enseignement comme il ou elle le fait habituellement.

Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions aux responsables du projet.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e) de français,
ont donné leur accord au projet.

But du projet

Le but de la recherche est de vérifier cette année l'impact, chez les élèves, des activités de construction de phrases et de ponctuation développées l'an dernier.

Tâches demandées aux enfants du groupe contrôle

Nous voulons, avec votre permission, recueillir des données auprès de votre enfant. Les tâches ci-dessous seront réalisées en classe et les productions de votre enfant seront transmises à l'équipe de recherche pour être analysées :

-fin septembre et début octobre 2017 : deux textes rédigés dans le cadre du cours de français seront photocopiés. Les élèves répondront à un court questionnaire (âge, sexe, langue(s) parlée(s) à la maison).

-en avril-mai 2018 : deux autres textes rédigés dans le cadre du cours de français seront photocopiés et transmis aux chercheurs.

Les productions écrites recueillies dans sa classe auront une grande utilité pour notre projet: elles serviront à comparer les progrès des élèves des classes expérimentales afin de déterminer si les nouvelles activités de grammaire conduisent à des progrès plus importants qu'avec un enseignement habituel. Au terme du projet, si les résultats obtenus s'avèrent positifs, les enseignant(e)s des groupes contrôles pourront bénéficier d'une formation à cette pratique à la fin du projet.

Avantages

En participant à la recherche, votre enfant apportera une contribution précieuse à l'avancement des connaissances dans le domaine, non seulement pour les chercheurs en didactique du français, mais aussi pour élèves, les enseignants et les décideurs dans le réseau scolaire québécois.

Risques et inconvénients

Nous estimons qu'il n'y a pas de risque d'inconfort associé à la participation de votre enfant puisque les activités proposées font toujours partie du déroulement normal de la classe et sont conformes au programme de français. Néanmoins, soyez assuré(e) que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre jeune durant sa participation et y mettra fin si elle estime que son bien-être peut être compromis.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte dans le cadre de ce projet de recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements concernant votre enfant demeureront confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au questionnaire et aux productions photocopiées pendant le projet. Ces données ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés au bureau de la chercheuse responsable pour la durée du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre jeune, il, elle sera toujours identifié(e) par un code alphanumérique dès la saisie des données. Ce code associé à son nom pourra être consulté seulement par les chercheurs de l'équipe et par les assistants de recherche lorsque

nécessaire. Les fichiers numériques qui emploient uniquement les codes des élèves, jamais leurs noms, pourront être conservés jusqu'en 2020 au cas où des analyses plus précises seraient intéressantes et mèneraient à d'autres publications. Tous les fichiers et documents papier qui constituent les données du projet seront ensuite détruits (effacés ou déchiquetés).

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre jeune participe à la recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, toutes les informations concernant votre jeune déjà transmises aux chercheurs seront immédiatement détruites.

Si vous ne consentez pas à la participation de votre enfant au projet, il n'en subira aucune conséquence puisque toutes les tâches font parties de celles de sa classe. Il s'agira seulement pour l'enseignante de ne pas photocopier ses écrits ni transmettre son questionnaire aux chercheurs.

Notez bien que votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche analyse les données recueillies et en diffusent les résultats (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques), mais soyez assuré(e) que jamais une information permettant d'identifier votre enfant ne sera divulguée publiquement.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour votre jeune à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro x poste x pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca).

Pour toute question concernant ses droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Signature(s) : En tant que parent ou tuteur légal de
_____ [prénom et nom de l'enfant], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends le but du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. **Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.** **Oui** **Non**

Signature de l'enfant (optionnelle) :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet :

Oui

Non

Coordonnées ou adresse courriel :

Déclaration du chercheur responsable du projet (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant.

ANNEXE 4.3

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES TOURNAGES



Projet de recherche :

**Expérimentation d'activités innovantes en syntaxe et en ponctuation dans des classes
de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire**

Responsable du projet :

Marie Nadeau, Ph.D.
Professeur au Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal H3C 3P8
Courriel : nadeau.marie@uqam.ca
Tél : (514) 987-3000 poste

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

**Consentement et cession de droits pour vous filmer
lors d'activités en syntaxe et en ponctuation**

Vous avez accepté de participer au projet ci-haut mentionné et depuis deux ans, vous collaborez étroitement à l'élaboration et à l'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage en syntaxe et en ponctuation. Ce projet entre dans sa dernière phase qui est de filmer le déroulement de quelques-unes de ces activités en classe pour servir à la formation initiale ou continue d'autres enseignants. L'équipe de recherche pourra également diffuser des extraits de ces vidéos dans le cadre de conférences scientifiques et professionnelles.

Plus précisément, six vidéos tournées par une équipe professionnelle seront réalisées dans les classes expérimentales parmi celles participant au projet, et votre classe a été choisie. Les activités filmées d'ici la fin de l'année seront d'une durée maximale de 40 minutes chacune, et le montage final sera utilisé uniquement **à des fins de formation et de diffusion de la recherche**, sans but lucratif. Vous serez identifiable seulement par votre image et votre prénom, à moins que vous consentiez à ce que votre nom complet apparaisse au début de la vidéo. Les extraits vous présenteront sous un jour favorable et avantageux. Il est entendu qu'aucune exploitation commerciale ne sera faite de ces vidéos. Une fois le montage effectué, les vidéos seront accessibles via Internet dans un site de formation dédié aux intervenants en éducation ou enregistrées sur un support tel le cédérom ou le DVD. Des images extraites des vidéos pourraient aussi illustrer des documents. Lorsque les montages servant à la formation des enseignants seront terminés, tous les enregistrements qui n'ont pas servi au montage seront détruits.

Votre participation au tournage est volontaire. Vous êtes libres de consentir ou de refuser, et vous demeurez libre de mettre fin à votre participation en tout temps sans justification ni pénalité.

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

Annexe 4- Documentation sur l'éthique de la recherche

Annexe 4 - Documentation sur l'éthique de la recherche



Les activités filmées en classe vont s'intégrer dans le cours normal de la classe et les deux professionnels resteront le plus discrets possible afin de perturber le moins possible le déroulement normal de l'activité. Habituellement, après quelques minutes, les élèves et l'enseignant oublient leur présence. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort de votre part et que la chercheuse responsable mettra fin au tournage si elle juge que votre bien-être est compromis.

En acceptant d'être filmé(e), vous contribuez à la diffusion d'approches innovantes en français et au soutien professionnel des enseignantes et des enseignants. Toutefois, aucune rémunération ni compensation n'est offerte dans le cadre de ce projet de recherche.

Il est entendu qu'à la fin du projet, vous recevrez le rapport de recherche et son résumé de même qu'une copie du montage vidéo sur un support numérique.

Nous vous demandons de détacher et de compléter le formulaire ci-joint et de le remettre à la responsable du projet ou à une des co-chercheuses dès que possible.

Veillez conserver la copie de ce document pour communiquer au besoin avec la responsable de la recherche ou le comité de l'éthique de la recherche.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

Bien cordialement,

Marie Nadeau,
Département de didactique des langues,
Faculté des sciences de l'éducation,
UQAM

Chercheuse responsable du projet,
Professeure de didactique du français,
514-987-3000, poste ·
nadeau.marie@uqam.ca

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

Annexe 4 - Documentation sur l'éthique de la recherche



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET DE CESSION DE DROITS
Année scolaire 2017-2018

J'accepte volontairement d'être filmé(e) dans ma classe lors d'activités innovantes en syntaxe et en ponctuation d'une durée de 30 à 40 minutes chacune, d'ici la fin de l'année scolaire. Je consens au tournage et à l'utilisation des vidéos tels que décrits dans la demande de consentement et selon les modalités qui y sont indiquées.

Dans ce contexte, je cède gratuitement tous les droits de reproduction et de diffusion desdites vidéos en exclusivité à l'Université du Québec à Montréal pour toute la durée de leur utilisation à des fins éducatives et je renonce à toute réclamation qui y serait reliée.

Je refuse que le tournage des vidéos se fasse dans ma classe.

J'accepte que mon nom complet apparaisse dans le générique du montage.

Je refuse que mon nom complet apparaisse dans le générique du montage.

Nom de l'enseignant(e) _____

Signature _____

Date _____

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

Annexe 4 - Documentation sur l'éthique de la recherche



Projet de recherche :
Expérimentation d'activités innovantes en syntaxe et en ponctuation dans des classes
de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire

Février 2018

Aux parents des élèves de la classe de _____ [nom de l'enseignant(e)]

École _____

Objet : Consentement et cession de droits pour filmer la classe de votre enfant lors d'activités en syntaxe et en ponctuation

Au début de l'année scolaire, de nombreux parents ont donné leur consentement pour que des textes soient recueillis et analysés par l'équipe de recherche dans le cadre du projet mentionné ci-dessus, et nous vous en remercions. Nous vous demandons aujourd'hui si vous consentez au tournage de vidéos dans la classe de votre enfant et cédez les droits d'utilisation de ces images dans un but de formation, et ce sans exploitation commerciale.

Tout au long de cette année scolaire, votre enfant a régulièrement participé à des activités pour améliorer son habileté à bien construire ses phrases et à les ponctuer. Ces activités innovantes suscitent des discussions sur la grammaire, animées par l'enseignant(e). Selon nos observations et celles de l'enseignant(e) de votre enfant, ces activités s'avèrent fort intéressantes pour faire progresser les élèves en français. Ce projet entre donc dans sa dernière phase qui est de filmer le déroulement de quelques-unes de ces activités en classe pour servir à la formation initiale ou continue d'autres enseignants. L'équipe de recherche pourra également diffuser des extraits vidéo de la classe dans le cadre de conférences scientifiques.

Plus précisément, six vidéos tournées par une équipe professionnelle seront réalisées dans des classes expérimentales parmi celles participant au projet. La classe de votre enfant a été choisie. Dans sa classe, une ou deux activités seront filmées d'ici la fin de l'année (durée maximale de 40 minutes chacune), et le montage final sera utilisé uniquement **à des fins de formation et de diffusion de la recherche**, sans but lucratif. Les élèves y seront identifiables seulement par leur image et leur prénom s'ils sont nommés par l'enseignant(e) lors des échanges. Les extraits présenteront les enfants sous un jour favorable et avantageux. Il est entendu qu'aucune exploitation commerciale ne sera faite de ces vidéos. Lorsque les montages servant à la formation des enseignants seront terminés, tous les enregistrements qui n'ont pas servi au montage seront détruits.

La participation de votre enfant au tournage est volontaire. Vous, de même que votre enfant, êtes libres de consentir ou de refuser. Votre enfant demeure libre de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant pour l'une ou

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

Annexe 4- Documentation sur l'éthique de la recherche

Annexe 4 - Documentation sur l'éthique de la recherche



l'autre des périodes de tournage sans donner de raisons, en contactant la chercheuse responsable. Votre refus, ou celui de votre enfant, de nous accorder ce consentement et la cession de droits n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable pour vous ou votre enfant. En cas de refus, votre enfant ne sera pas filmé.

En participant à ces vidéos, votre enfant ne court pas de risques. Les activités filmées en classe s'intègrent dans le cours normal de la classe, et les deux professionnels resteront le plus discret possible afin de perturber le moins possible le déroulement normal de l'activité. Habituellement, après quelques minutes, les élèves oublient leur présence. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre jeune durant le tournage et que la chercheuse responsable mettra fin à sa participation si elle juge que son bien-être peut en être compromis.

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte dans le cadre de ce projet de recherche ou de la présence de votre enfant dans les montages vidéos qui seront réalisés.

Toutes les écoles participantes recevront le rapport de recherche et son résumé à la fin du projet et le rendront disponible aux parents sous forme électronique (sur le site web de l'école de votre enfant). Vous serez invités à le consulter en fournissant votre adresse courriel.

Nous vous demandons de détacher et de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner, par l'entremise de votre enfant, **à son enseignante ou enseignant dès que possible.**

Veillez conserver la copie de ce document pour communiquer au besoin avec la responsable de la recherche ou le comité de l'éthique de la recherche.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

Bien cordialement,

Marie Nadeau,
Département de didactique des langues,
Faculté des sciences de l'éducation,
UQAM

Chercheuse responsable du projet,
Professeure de didactique du français,
514 987-3000 poste
nadeau.marie@uqam.ca

Co-chercheuses du projet :

Carole Fisher, professeure associée à l'UQAC (Université du Québec à Chicoutimi)
Marie-Hélène Giguère, professeure à l'UQAM (Université du Québec à Montréal)

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

Annexe 4 - Documentation sur l'éthique de la recherche



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET DE CESSION DE DROITS
Année scolaire 2017-2018

S'il vous plaît, complétez et retournez ce formulaire à l'enseignant(e) de votre enfant.

J'autorise mon enfant à être filmé dans sa classe lors d'une ou deux activités innovantes en syntaxe et en ponctuation, d'une durée de 30 à 40 minutes chacune d'ici la fin de l'année scolaire. J'ai discuté du projet avec mon enfant, qui accepte volontairement d'y participer. Nous consentons au tournage et à l'utilisation des vidéos tels que décrits dans la demande de consentement et selon les modalités qui y sont indiquées.

Dans ce contexte, nous cédon^s gratuitement tous les droits de reproduction et de diffusion desdites vidéos en exclusivité à l'Université du Québec à Montréal pour toute la durée de leur utilisation à des fins éducatives et nous renonçons à toute réclamation qui y serait reliée.

Je refuse que mon enfant participe au tournage sous quelque forme que ce soit.

Nom de l'élève _____ Classe _____

Signature de l'élève : _____

Signature du parent ou tuteur : _____

Date _____

Pour être informé des résultats de la recherche :

Adresse électronique _____

Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives
Chercheuses : Marie Nadeau, UQAM; Carole Fisher, UQAC; Marie-Hélène Giguère, UQAM; Rosianne Arseneau, UQAM; Claude Quevillon Lacasse, UQAM
FRQSC -MEES - Rapport de recherche (2020)

ANNEXE 5

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON ANALYSÉ

CLASSES DE L'ÉCHANTILLON ET NOMBRE D'ÉLÈVES ANALYSÉS

1. TABLEAU D'ENSEMBLE POUR LES CLASSES ANALYSÉES

ENSEMBLE DES GROUPES	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre de classes	Nombre d'élèves dans l'échantillon analysé		Nombre de textes analysés par élèves (2 textes de chaque type par élève)	
				Descriptif	Narratif	Descriptif	Narratif
PRIMAIRE – EXPÉ	4	5*	4	59	64	118	128
PRIMAIRE – CONTRÔLE	3	4	4	51	53	102	106
SECONDAIRE – EXPÉ	4	5	8	123	121	246	242
SECONDAIRE – CONTR.	3	2	4	58	58	116	116
TOTAL :	14	16	20	291	296	582	592

* 2 classes regroupées en co-enseignement (37 élèves pour 2 enseignantes)

2. Groupe expérimental / groupe contrôle

	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre de classes	Nombre d'élèves dans l'échantillon analysé		Nombre de textes analysés par élèves (2 textes de chaque type par élève)	
				Descriptif	Narratif	Descriptif	Narratif
EXPÉRIMENTAL	8	10	12	182	185	364	370
CONTRÔLE	6	6	8	109	111	218	222

3. DÉTAILS PAR SOUS-GROUPE

EXPÉRIMENTAL	École	Enseignant	CP associé	Niveau	Nombre d'élèves avec consentement	Nombre d'élèves analysés par classe	
PRIMAIRE						Descriptif	Narratif
Région I (CSMV et CSP)	École 1	MPL	FL	5e	20	12	17
		ÉC	FL	5 ^e	20	17	17
	École 2	JT -JC		5e	36	15	15
Région III CSLSJ	École 3	MB	JF MHB	6 ^e	22	15	15

EXPÉRIMENTAL	École	Enseignant	CP associé	Niveau	Groupe	Nombre d'élèves avec consentement	Nombre d'élèves analysés par classe	
SECONDAIRE							Descriptif	Narratif
Région I (CSMV et CSP)	École 4	AF	CM	secondaire 1	128	31	15	15
		AF	CM	secondaire 1	129	28	15	15
	École 5	VM		secondaire I	103	22	18	18
		VM		secondaire I	104	23	17	17
Région II (CSDM)	École 6	ML		secondaire I	régulier	20	15	15
	École 7	MC		secondaire I	102 régulier	14	13	11
	École 7	MM		secondaire 2	202	18	15	15
		MM		secondaire 2	203	19	15	15

Annexe 5 – Échantillon

CONTRÔLE	École	Enseignant	Niveau	Nombre d'élèves avec consentement	Nombre d'élèves analysés par classe	
					Descriptif	Narratif
PRIMAIRE						
Région I (CSMV et CSP)	École 8	POL	5e	20	14	14
		PL	5e	19	15	15
	École 9	MT	5 ^e	19	13	13
Région III CSLSJ	École 10	AB	6e	11	9	11

CONTRÔLE	École	Enseignant	Niveau	Groupe	Nombre d'élèves avec consentement	Nombre d'élèves analysés par classe	
						Descriptif	Narratif
SECONDAIRE							
Région I (CSMV et CSP)	École 12	CB	sec 1	Régulier	19	13	13
	École 11	SM	sec 1	103	27	15	15
		SM	sec 2	201	22	15	15
			sec 2	203	28	15	15

4. GROUPES HORS-ÉTUDE

EXPÉRIMENTAL HORS ÉTUDE	École	Enseignant	Niveau	Groupe	Nombre d'élèves avec consentement	Nombre d'élèves analysés par classe	
						Descriptif	Narratif
PRIMAIRE						Descriptif	Narratif
Région III CSLSJ	École 13	VG	6 ^e	académique intensif	26	----	----
	École 14	EG	6 ^e	enseignante en congé de maladie dès février. Les élèves n'ont pas complété la séquence d'intervention	18	----	----
SECONDAIRE						Descriptif	Narratif
Région I (CSMV et CSP)	École 4	AD	secondaire I	PEI	30	15	15
Région II (CSDM)	École 7	MC	secondaire I	101 PEI	25	15	15

ANNEXE 6

GRILLE DE CODAGE SIMPLIFIÉE

Liste des codes – Ponctuation

1. DÉLIMITATION DE LA PHRASE GRAPHIQUE

Phrase Graphique - délimitation correcte

Phrase Graphique - erreur de signe (erroné, mal placé ou de trop)

Phrase Graphique - signe de fin de P correct avec début de P mal délimité

Phrase Graphique - surcoordination au lieu de fin de phrase graphique

Phrase Graphique - autres erreurs

Phrase Graphique - signe absent

2. DÉLIMITATION DES PHRASES SYNTAXIQUES JUXTAPOSÉES AVEC UNE VIRGULE OU UN AUTRE SIGNE

Phrase Syntaxique - juxtaposition correcte

Phrase Syntaxique - juxtaposition erronée

Phrase Syntaxique - juxtaposition de phrases subordonnées absente

3. EMPLOI DE LA VIRGULE DEVANT LES COORDONNANTS *MAIS*, *CAR* OU *DONC* DANS LA COORDINATION DE PHRASES

Phrase Syntaxique - virgule correcte devant *MAIS*, *CAR*, *DONC*

Phrase Syntaxique - virgule erronée pour la coordination de phrases

Phrase Syntaxique - virgule absente devant *MAIS*, *CAR*, *DONC*

4. DÉTACHEMENT D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS DEVANT LE SUJET PAR UNE VIRGULE (CP ou Marqueurs de relations)

Phrase Syntaxique - virgule correcte pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le Sujet

Phrase Syntaxique - virgule erronée pour détacher un mot ou un groupe avant le Sujet (de trop ou mal placée)

Phrase Syntaxique - virgule absente pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le Sujet

Grille de codage avec exemples – PONCTUATION

1. DÉLIMITATION DE LA PHRASE GRAPHIQUE	
Phrase Graphique - délimitation correcte (majuscule au début + ponctuation forte à la fin)	Ça commence dans les années 132 avant JC dans un petit village tranquille et paisible.
Phrase Graphique - erreur de signe (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 Dans cette cave sombre reliée par <u>l'escalier</u> . <u>Ont</u> y trouve des patins accrochés au mur grâce à une ficelle. Il a quelque <u>marches</u> . <u>Avec</u> une petit rampe just'a cotée.
Phrase Graphique - signe de fin correct avec début de phrase mal délimité	<u>Je</u> suis tombé sur un ruisseau se ruisseau n'étais pas là avant.
Phrase Graphique - surcoordination au lieu de fin de phrase graphique	Il avanse doucement doucement et il marche sur le bord de la rivière, <u>et</u> il manque tomber a l'eau. Mais ce qu'elle ne savait pas c'est que la forêt comprenait des tonnes de gaz de cannabis bruler par des pillards donc elle mourut sur le coup laissant la harpe au milieu de la forêt <u>donc</u> Bob a pu la trouver et la donner au roi des capibaras.
Phrase Graphique - autres erreurs	<i>Erreurs inclassables dans les catégories précédentes et peu fréquentes</i>
Phrase Graphique - signe absent	En regardent la rivière trois petit poisson bleu saut tout près de la <u>harpe</u> <u>il</u> y avait des arbres des gros <u>rochers</u> <u>la</u> harpe est sur un rocher.
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. Aujourd'hui, c'était le grand <u>jour</u> : <u>ils</u> allaient partir à la conquête de la harpe (...).
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.
Phrase Syntaxique – juxtaposition de phrases subordonnées : signe absent	Je me rappelle l'époque où tout était si <u>beau où</u> le ridicule ne tuait pas.

3. EMPLOI DE LA VIRGULE DEVANT LES COORDONNANTS MAIS, CAR, DONC DANS LA COORDINATION DE PHRASES	
Virgule correcte devant MAIS, CAR, DONC	Ils ont pas crue que c'étaient le <u>sien, mais</u> une fois rentrée chez eux ils ont réaliser que la harpe étaient plus làs.
Virgule devant MAIS, CAR, DONC mal placée	Jean ne l'attendait pas <u>mais, il</u> arriva. Il était content. <u>Car, il</u> adorait la musique.
Virgule absente devant MAIS, CAR, DONC	Il voulait écouter la <u>radio mais</u> jamais en aucun cas, il n'a porté attention à cette porte. (...) la famille ne pensais pas qu'elle était <u>magique car</u> ils l'ont acheté à une petite vente de garage au coin de leur rue.
4. DÉTACHEMENT PAR UNE VIRGULE D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS DEVANT LE SUJET	
Virgule correcte pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet	Sur cette <u>image, vous</u> pouvez apercevoir une jungle avec une assez grande variété d'arbres. À <u>droite, de l'autre côté, une</u> harpe se tient là, toute seule. (2 codes) De <u>plus, elle</u> disparut dans les bois (organisateur textuel) Content, <u>il</u> retourne chez lui. La petite <u>fille, elle</u> marchait. (REPRISE DU SUJET) Ce qui m'intrigue <u>trop, c'est</u> cette petite porte. (EMPHASE)
Virgule erronée pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet	Lorsque, j'ai vu mon frère je lui ai souri.
Virgule absente pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet	<u>Aujourd'hui je</u> vais vous raconter mon aventure dans la forêt des fées. Lorsque j'ai commencé a joué de la <u>harpe mon</u> chien a commencé à japper La petite <u>fille elle</u> marchait. (REPRISE DU SUJET) Ce qui m'intrigue <u>trop c'est</u> cette petite porte. (EMPHASE)

Liste des codes – Syntaxe

1. PHRASES SYNTAXIQUES

- **Phrase Syntaxique (verbe conjugué)**
- **Phrase Syntaxique (verbe absent)**

2. PHRASES SUBORDONNÉES

- **Phrase subordonnée complétive-correcte**
- **Phrase subordonnée complétive-erronée**
- **Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase-correcte**
- **Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase-erronée**
- **Phrase subordonnée relative complément du nom en QUI\QUE-correcte**
- **Phrase subordonnée relative complément du nom en QUI\QUE-erronée**
- **Phrase subordonnée relative complément du nom autre pronom relatif-correcte**
- **Phrase subordonnée relative complément du nom autre pronom relatif-erronée**

3. COORDINATION

- **Coordination de phrases syntaxiques avec ET-correcte**
- **Coordination de phrases syntaxiques avec ET-erronée**
- **Conjonction ET en début de phrase-erroné**
- **Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction-correcte**
- **Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction-erronée**
- **Conjonction Autre en début de phrase-erronée**
- **Coordination de groupes syntaxiques**

CAS PROBLÈMES

- **À voir**

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

1. PHRASES SYNTAXIQUES	
Phrase syntaxique correcte (présence d'un sujet et d'un prédicat codé sur le verbe du prédicat)	Lafaire que je <u>trouve</u> le plus inpréssionant ce <u>sont</u> le patin qu'il <u>est</u> acrocher au mur acauter du tapi. Un homme <u>descend</u> des escaliers mais nous ne <u>savons</u> pas si c' <u>est</u> un homme ou une femme. Un peu de temps <u>à</u> passer deuit Noël et les décorations de Noël <u>ont</u> toute été placer dans la boite en carton.
Phrase Syntaxique (verbe absent)	Il <input type="checkbox"/> de la bouffe dans la cage.
Phrase Syntaxique : 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 les interrogatives indirectes et le discours indirect, CI, CN, CAdj, CAdv)	Je me mande toule 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. ... mais nous ne savons pas [<u>si</u>] c'est un homme ou une femme]. ... je crois beaucoup [<u>que</u>] ça soit une maison]...
Phrase subordonnée complétive-erronée (conjonction de subordination absente, mal choisie ou de trop)	Il réfléchi [<u>comment qu'</u>]il faut [<u>qui</u> prend]]. Et il sais pas [<u>ques qui</u>] yà dans l'eau] alors il préfère pas prendre le risque. ... Éric a décidé d'aller voir [<u>qu'est-ce</u>]ce qui se passe dans le sous-sol]. Il se demande esequ il faut [<u>je nage</u>] pour prendre mon harpe].
Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase-correcte	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].
Phrase subordonnée circonstancielle complément de phrase-erronée Erreur syntaxique d'absence ou de choix inapproprié de conjonction de subordination	Sur l'un des rochers il y avait une harpe doré si magnifique qu'une musicienne avait coller ici pour que [<u>se sera</u>] la période de animaux imaginatif] les humains puisse jouer de cette instrument et faire savoir à tout le village que les animaux sont présents.

Phrase subordonnée relative en QUIQUE-correcte	...la lumière [qui] vient ensoleiller une vieille boîte contenant de vieilles décorations]la diversité des arbres [que] l'on qualifie de feuillus : des peupliers, des érables]... ... pour écouter ce [qu']elle sais faire].
Phrase subordonnée relative en QUIQUE-erronée	La porte [que] se trouvait là était minuscule]. [<i>emploi erroné de que</i>] Il devait trouvé la harpe magique [que] sai parent parlait tans] si il voulait pas que son village mere de fien.
Phrase subordonnée relative avec autre pronom relatif-correcte (dont, où, lequel et dérivés)	je voyais comme une montagne mais vraiment très petite [sur laquelle] il y avait un très long arbre].
Phrase subordonnée relative avec autre pronom relatif-erronée	Ont voit un patin accrocher a un clou au mur et [ou] est accrocher a une étagère de bois]. Ah et quelle bonne température au milieu de cette forêt [dont] l'au-dehors règne une température frigorifiante, gelée, du genre le zéro absolu.
3. COORDINATION DE PHRASES SYNTAXIQUES OU DE GROUPES SYNTAXIQUES DE MÊME FONCTION	
Coordination de phrases syntaxiques avec ET-correcte	... il est allez la récupérer [et] il est retourné chez lui. Il entendit un bruit qui était enchanteur [et] qui provenait d'une harpe magique.
Coordination de phrases syntaxiques avec ET-erronée	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.
Conjonction ET en début de phrase-erroné	Plus tard dans la journée, l'homme se reposa sur un rocher avec son harpe et commença à en jouer. [Et] quelques minutes plus tard, il s'endormit.
Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction-correcte (mais, car, donc, ...)	Il devait en rammener, [donc] il désidas de se rapprocher du cours d'eau de plus en plus. Il desida alors de l'essayer, [mais] un même moment, la harpe commence a faire de la musique tout seule. Et il sais pas ques qui yà dans l'eau [alors] il préfère pas prendre le risque.
Coordination de phrases syntaxiques avec autre conjonction-erronée	En bas, il avait du journal jauni un vieux radio et des bouteilles toxiques [mais] 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. [Mais] le sous-sol, normal, avait un truc pas normal.
Coordination de groupes syntaxiques	Un monde avec de petits personnages, ayant [des ailes étincellantes] [et] [de magnifiques yeux verts]. L'humain est en pantalon avec [des souliers bleu] [et] [des chaussettes rayer rouge [et] vert.] Il [sourit] [et] [commença à en manger].

Liste de codes – codage du groupe du nom

1. GROUPES DU NOM COMPLEXES

- **Groupe du nom sans expansion (0)**
- **Groupe du nom avec 1 expansion**
- **Groupe du nom avec 2 expansions**
- **Groupe du nom avec 3 expansions**
- **Groupe du nom avec 4 expansions**
- **Groupe du nom avec 5 expansions**

2. GROUPE DU NOM COMPLEXE LE PLUS LONG

- **Groupe du nom entre 1 et 5 mots**
- **Groupe du nom entre 6 et 10mots**
- **Groupe du nom entre 11 et 15mots**
- **Groupe du nom entre 16 et 20mots**
- **Groupe du nom entre 21 et 25mots**
- **Groupe du nom de 26 mots et plus**

Grille de codage – GROUPE DU NOM

1. GROUPE 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 forêt (dét + N) Alexandre (N) Il venait d'Angleterre. (N)
Groupe du nom avec 1 expansion Groupe du nom avec 1 expansion (i.e. un complément du nom noyau) Note : une expansion peut elle-même comprendre une expansion qui ne complète pas le nom noyau du GN)	La forêt [majestueuse] Un patin [accroché au mur par une corde] la période [des animaux imaginaires]
Groupe du nom avec 2 expansions	des arbres [de toutes sortes], [qui sont un peu penchés vers le sol,] de [vieilles] décorations [non utilisé] un [jeune] garçon [accompagné de son chien] deux animaux [ressemblant à des souris] mais [avec ses paires de lunettes mit dans ses yeux]
Groupe du nom avec 3 expansions	une [magnifique] harpe [dorée] [qui était posée sur un rocher] une [petite] maison [éloignée de la ville] et [située non loin d'une forêt] un [petit] garçon [tenant un bâton] [accompagné d'une créature qui ressemble fortement à un chien]
Groupe du nom avec 4 expansions	un [petit] endroit [ouvert] [sans arbres] [où la lumière du soleil peut se faire voir] de [chauds] et [doux] rayons [paisibles] [de soleil] la [magnifique] harpe [dorée] [de la fée des bois], [qui était posée sur un rocher], cette [belle] [petite] rivière [à l'eau bleu] [qui coule jusqu'à la mer]
Groupe du nom avec 5 expansions	une [petit] porte [brun] [renfoncer] [avec un pogner] aussi [avec des ligne] une [petit] porte [brun] [renfoncer dedans le mur] [avec un pogner] aussi [avec des ligne]
2. LONGUEUR DU GROUPE DU NOM LE PLUS LONG DU TEXTE	
Groupe du nom entre 1 et 5 mots entre 6 et 10 mots entre 11 et 15 mots entre 16 et 20 mots entre 21 et 25 mots de 26 mots et plus	La forêt [majestueuse] (3 mots) la période [des animaux imaginaires] (5 mots) une [magnifique] harpe [dorée] [de la fée des bois] (9 mots) des arbres [de toutes sortes], [qui sont un peu penchés vers le sol,] (13 mots) deux animaux [ressemblant à des souris] mais [avec ses paires de lunettes mit dans ses yeux] (16 mots) des nuages [doux comme du duvet], [blancs comme du coton] et [qui peuvent prendre la forme de n'importe quel objet si je leur demande gentiment] (25 mots)

ANNEXE 7

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PRINCIPAUX ILLUSTRÉS PAR LES GRAPHIQUES

Principales variables analysées

Titre	Abréviation	Analyse effectuée
Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte	taux_coordo_Psynt_corr	Nombre de phrases syntaxiques correctement coordonnées sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte
Taux de groupe du nom simple	taux_GN_simples	Nombre de groupes du nom simples sur le nombre total de groupes du nom dans le texte.
Taux de phrases syntaxiques	taux_P_Synt	Nombre de phrases syntaxiques (verbe conjugué qui a un sujet) sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte.
Taux de ponctuation correct de phrases graphiques	Taux_Ponct_corr_Phrases_graphiques	Nombre de phrases correctement ponctuées (ponctuation forte) sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte.
Taux de phrases subordonnées correctes	taux_Psub_corr	Nombre de phrases subordonnées (relative, complétive, complément de phrase) sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte.
Taux de virgules correctes devant les conjonctions mais, car et donc	taux_virgules_corr_mais_car_donc	Nombre de virgules correctes devant les conjonctions <i>mais</i> , <i>car</i> et <i>donc</i> sur le nombre total de présence, erreur et absence de virgule avant les conjonctions <i>mais</i> , <i>car</i> et <i>donc</i>
Taux de virgules correctes pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet	taux_virgules_corr_mots_avant_sujets	Nombre de virgules correctes pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet sur le nombre total de mots ou groupes de mots détachés avant le sujet (corrects ou erronés).
Taux de groupes syntaxiques coordonnés dans les phrases graphiques	taux_grp_syntax_sur_PGraph	Nombre de groupes syntaxiques coordonnés sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte.
Taux de juxtaposition correcte	taux_juxt_corr	Nombre de phrases syntaxiques correctement juxtaposées sur le nombre de phrases graphiques estimées dans le texte.
Groupe du nom le plus long du texte	catégduGNmax	Nombre de mots dans le groupe du nom le plus long du texte.

Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

Statistiques descriptives des résultats au primaire

		Primaire											
		Descriptif						Narratif					
		Expérimental			Contrôle			Expérimental			Contrôle		
		N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type
taux_coordo_Psynt_corr	Pré-test	59	0,18	0,2	51	0,19	0,2	64	0,33	0,22	53	0,28	0,2
	Post-test	59	0,16	0,18	51	0,18	0,2	64	0,32	0,22	53	0,31	0,25
taux_GN_simples	Pré-test	59	0,49	0,2	51	0,49	0,18	64	0,63	0,15	53	0,64	0,15
	Post-test	59	0,49	0,16	51	0,45	0,19	64	0,62	0,14	53	0,6	0,13
taux_P_Synt	Pré-test	59	1,6	0,42	51	1,7	0,7	64	2,01	0,65	53	1,75	0,38
	Post-test	59	1,7	0,48	51	1,81	0,66	64	1,87	0,39	53	1,89	0,58
Taux_Ponct_corr_Phrases_graphiques	Pré-test	59	0,7	0,3	51	0,65	0,37	64	0,58	0,28	53	0,51	0,34
	Post-test	59	0,75	0,29	51	0,64	0,39	64	0,62	0,32	53	0,59	0,35
taux_Psub_corr	Pré-test	59	0,3	0,3	51	0,4	0,52	64	0,42	0,36	53	0,33	0,23
	Post-test	59	0,4	0,29	51	0,49	0,56	64	0,35	0,21	53	0,38	0,3
taux_virgules_corr_mais_car	Pré-test	16	0,16	0,35	11	0,3	0,46	38	0,19	0,37	24	0,15	0,35
	Post-test	16	0,31	0,48	14	0,29	0,47	47	0,41	0,47	31	0,24	0,36
taux_virgules_corr_mots_avant_sujets	Pré-test	53	0,19	0,29	47	0,13	0,28	59	0,11	0,2	51	0,18	0,3
	Post-test	58	0,29	0,38	46	0,22	0,35	61	0,32	0,36	51	0,19	0,3
taux_Psub_corr_erronee	Pré-test	59	0,34	0,31	51	0,42	0,53	64	0,45	0,38	53	0,35	0,25
	Post-test	59	0,43	0,31	51	0,53	0,59	64	0,39	0,23	53	0,4	0,31
taux_grp_syntax_sur_PGraph	Pré-test	59	0,4	0,31	51	0,55	0,86	64	0,24	0,22	53	0,22	0,2
	Post-test	59	0,43	0,35	51	0,5	1	64	0,3	0,19	53	0,22	0,22
taux_juxt_corr	Pré-test	59	0,05	0,09	51	0,08	0,18	64	0,05	0,08	53	0,04	0,08
	Post-test	59	0,12	0,18	51	0,11	0,21	64	0,09	0,09	53	0,06	0,09
catégduGNmax	Pré-test	58	2,72	1,12	51	2,78	0,78	64	2,37	1,09	53	2,49	0,99
	Post-test	59	3,15	1,13	50	3,16	1,04	61	2,54	0,91	52	2,44	0,89

Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

Statistiques descriptives des résultats en 1^{re} secondaire

		SECONDAIRE 1											
		Descriptif						Narratif					
		Expérimental			Contrôle			Expérimental			Contrôle		
		N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type
taux_coordo_Psynt_corr	Pré-test	93	0,19	0,23	28	0,13	0,14	91	0,24	0,23	28	0,26	0,22
	Post-test	92	0,34	0,33	28	0,09	0,13	91	0,26	0,23	28	0,17	0,16
taux_GN_simples	Pré-test	93	0,42	0,15	28	0,47	0,17	91	0,56	0,15	28	0,59	0,14
	Post-test	93	0,44	0,17	28	0,34	0,13	91	0,54	0,15	28	0,55	0,12
taux_P_Synt	Pré-test	93	1,67	0,55	28	1,67	0,52	91	1,88	0,41	28	1,95	0,42
	Post-test	92	1,93	0,61	28	1,46	0,46	91	2,08	0,54	28	1,71	0,32
Taux_Ponct_corr_Phrases_graphiques	Pré-test	93	0,78	0,29	28	0,87	0,16	91	0,66	0,3	28	0,77	0,22
	Post-test	92	0,83	0,26	28	0,87	0,25	91	0,75	0,29	28	0,82	0,23
taux_Psub_corr	Pré-test	93	0,39	0,35	28	0,46	0,4	91	0,39	0,25	28	0,37	0,21
	Post-test	92	0,55	0,43	28	0,34	0,37	91	0,51	0,32	28	0,41	0,23
taux_virgules_corr_mais_car	Pré-test	28	0,14	0,32	12	0,25	0,45	51	0,21	0,39	18	0,16	0,3
	Post-test	38	0,58	0,46	3	0	0	51	0,58	0,47	16	0,3	0,44
taux_virgules_corr_mots_avant_sujets	Pré-test	90	0,26	0,34	26	0,47	0,41	86	0,3	0,33	26	0,42	0,41
	Post-test	88	0,53	0,37	25	0,56	0,42	89	0,5	0,36	28	0,58	0,42
taux_Psub_corr_erronee	Pré-test	93	0,43	0,39	28	0,5	0,45	91	0,42	0,26	28	0,42	0,22
	Post-test	92	0,61	0,46	28	0,35	0,36	91	0,54	0,34	28	0,43	0,25
taux_grp_syntax_sur_PGraph	Pré-test	93	0,38	0,27	28	0,4	0,32	91	0,25	0,16	28	0,21	0,17
	Post-test	92	0,43	0,32	28	0,41	0,32	91	0,26	0,2	28	0,34	0,22
taux_juxt_corr	Pré-test	93	0,08	0,16	28	0,06	0,14	91	0,09	0,11	28	0,09	0,11
	Post-test	92	0,12	0,19	28	0,06	0,12	91	0,15	0,19	28	0,07	0,08
catégduGNmax	Pré-test	92	3,27	1,1	28	2,93	0,98	90	2,8	0,9	28	2,82	1,02
	Post-test	91	3,36	1,2	28	3,36	0,95	91	2,85	1,04	28	2,93	1,05

Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

Statistiques descriptives des résultats en 2^e secondaire

		SECONDAIRE 2											
		Descriptif						Narratif					
		Expérimental			Contrôle			Expérimental			Contrôle		
		N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type
taux_coordo_Psynt_corr	Pré-test	30	0,22	0,24	30	0,11	0,12	30	0,28	0,23	30	0,24	0,17
	Post-test	30	0,26	0,27	30	0,13	0,19	30	0,26	0,24	30	0,19	0,17
taux_GN_simples	Pré-test	30	0,44	0,17	30	0,43	0,17	30	0,56	0,14	30	0,54	0,13
	Post-test	30	0,41	0,15	30	0,39	0,17	30	0,59	0,11	30	0,52	0,15
taux_P_Synt	Pré-test	30	2,04	1,16	30	1,65	0,45	30	2,17	0,61	30	1,91	0,45
	Post-test	30	1,86	0,43	30	1,77	0,67	30	1,86	0,49	30	1,86	0,41
Taux_Ponct_corr_Phrases_graphiques	Pré-test	30	0,83	0,27	30	0,86	0,22	30	0,78	0,25	30	0,79	0,28
	Post-test	30	0,85	0,21	30	0,9	0,18	30	0,85	0,21	30	0,84	0,21
taux_Psub_corr	Pré-test	30	0,76	1,09	30	0,44	0,27	30	0,67	0,45	30	0,51	0,32
	Post-test	30	0,57	0,3	30	0,58	0,51	30	0,5	0,32	30	0,51	0,28
taux_virgules_corr_mais_car	Pré-test	10	0,7	0,48	6	0,83	0,26	16	0,47	0,5	18	0,45	0,47
	Post-test	17	0,5	0,5	4	0,25	0,5	18	0,56	0,48	13	0,48	0,5
taux_virgules_corr_mots_avant_sujets	Pré-test	29	0,57	0,42	28	0,55	0,45	29	0,56	0,4	29	0,57	0,37
	Post-test	30	0,59	0,41	29	0,57	0,37	29	0,65	0,41	30	0,6	0,36
taux_Psub_corr_erronee	Pré-test	30	0,79	1,1	30	0,47	0,33	30	0,74	0,49	30	0,53	0,32
	Post-test	30	0,59	0,31	30	0,6	0,52	30	0,52	0,33	30	0,52	0,27
taux_grp_syntax_sur_PGraph	Pré-test	30	0,49	0,46	30	0,41	0,27	30	0,42	0,42	30	0,37	0,22
	Post-test	30	0,32	0,23	30	0,4	0,29	30	0,24	0,2	30	0,26	0,23
taux_juxt_corr	Pré-test	30	0,1	0,2	30	0,09	0,14	30	0,06	0,11	30	0,09	0,12
	Post-test	30	0,04	0,11	30	0,13	0,21	30	0,05	0,08	30	0,11	0,14
catégduGNmax	Pré-test	30	3,43	1,01	27	3,11	1,15	29	3,52	1,21	30	3,17	1,09
	Post-test	30	3,1	1,06	29	3,66	1,26	29	2,86	1,13	29	2,9	0,77

Plan d'analyses

« L'objectif de ces analyses est de tester si l'évolution entre le pré-test et le post-test est différente selon les groupes (contrôle et expérimental). Il y a deux types de textes, descriptif et narratif, ainsi que deux niveaux, primaire et secondaire. Les analyses sont faites séparément pour les types de textes et les niveaux.

Lorsque la distribution de la variable est normale, l'ANOVA à mesures répétées à deux facteurs est utilisée. Le premier facteur est le temps (facteur répété) et le deuxième facteur est le groupe (fixe). En cas d'interaction significative, l'interaction entre le temps et le groupe est décomposée en effets simples.

Lorsque la distribution de la variable n'est pas normale, les tests non paramétriques sont choisis. Ces derniers ne permettent pas de tester l'interaction, il faut donc prendre pour hypothèse qu'elle est « significative » et faire directement des effets simples. Ainsi, pour chaque groupe (contrôle et expérimental), la différence entre le pré-test et le post-test est vérifiée à l'aide du test des rangs signés de Wilcoxon (W). Ensuite, pour chaque temps de mesure, la différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental est testée avec le test de Mann-Whitney (U). »

Jill Vandermeersch

Service de consultation en analyse de données (SCAD), UQAM

Analyse des résultats sur la ponctuation

Au primaire, le taux de ponctuation correcte des phrases graphiques (présence de ponctuation forte adéquate par rapport au nombre de phrases graphiques estimées) progresse dans le groupe expérimental pour les deux types de textes, mais l’augmentation n’est pas significative (tableaux et figures 1-2). Dans le groupe contrôle, ce taux demeure stable pour le texte descriptif et augmente de manière significative pour le texte narratif.

Tableau 1

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	366.5	0.960
Groupe expérimental	temps	362.5	0.123
Pré-test	groupe	1549.0	0.787
Post-test	groupe	1680.5	0.274

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 1

Taux de ponctuation correcte des phrases graphiques dans le texte descriptif au primaire

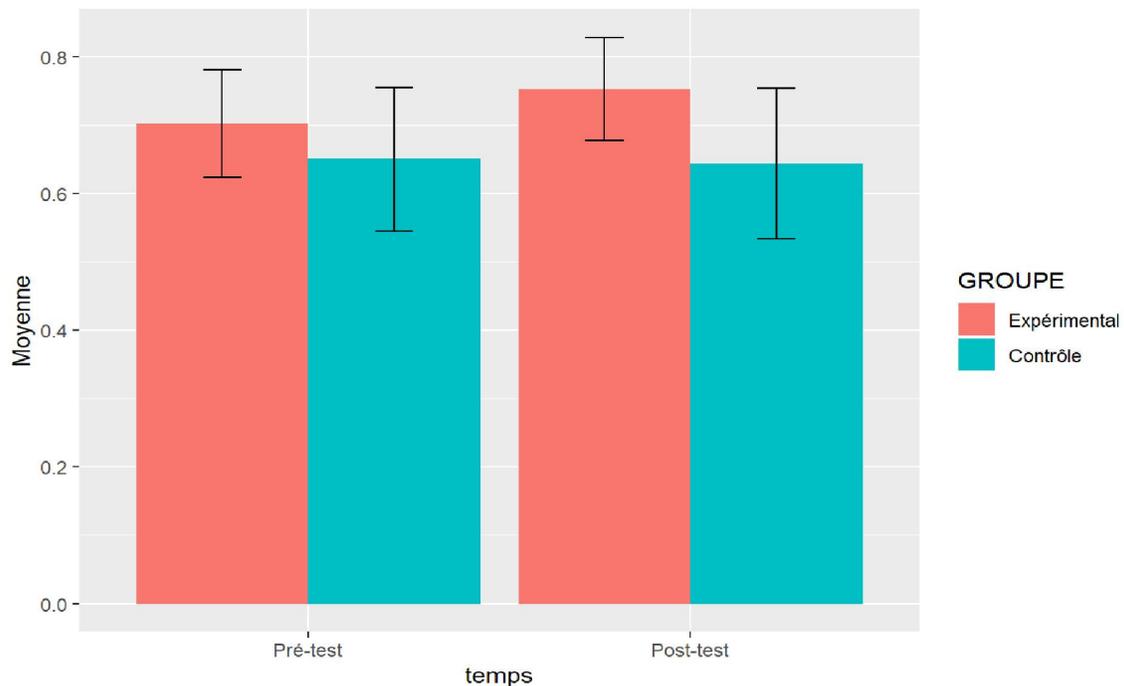


Tableau 2

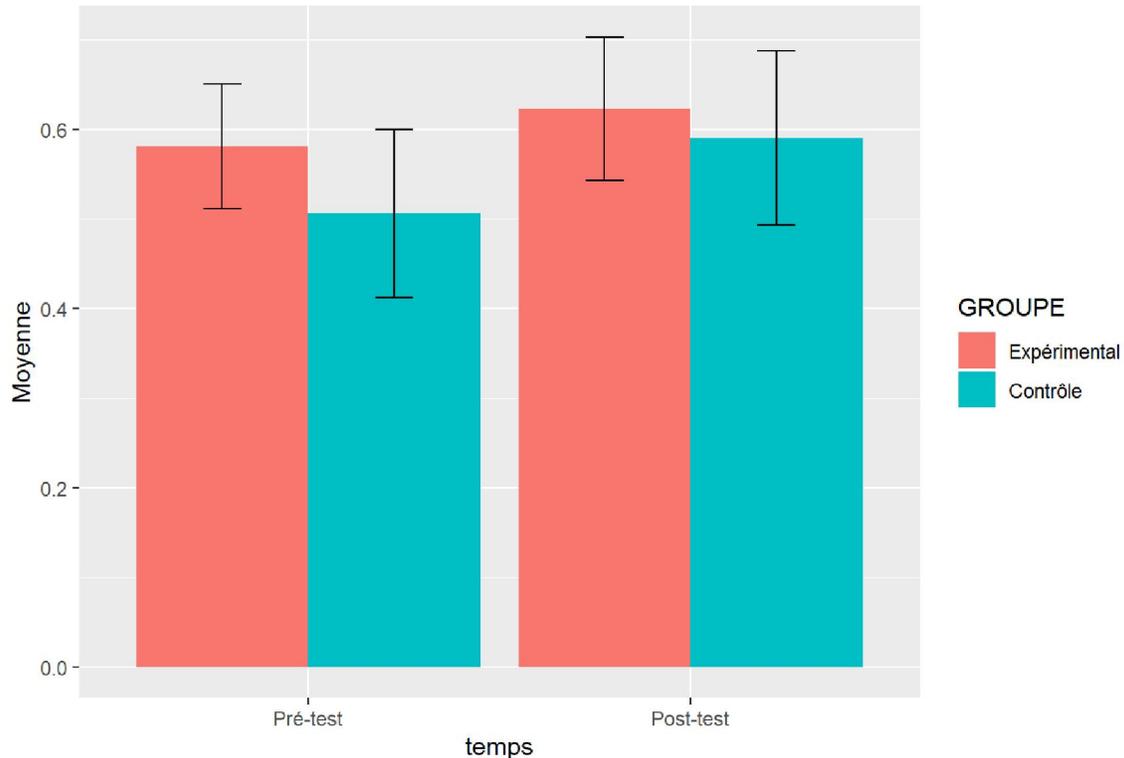
Taux de ponctuation correcte dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	321.5	0.043*
Groupe expérimental	temps	710.5	0.263
Pré-test	groupe	1902.5	0.259
Post-test	groupe	1784.0	0.629

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 2

Taux de ponctuation correcte des phrases graphiques dans le texte narratif au primaire



Toutefois, pour bien mesurer la réussite de la démarcation des phrases, on se doit de considérer, en plus du taux de ponctuation correcte des phrases graphiques, un autre procédé de démarcation : la virgule de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques (taux calculé par rapport au nombre de phrases graphiques estimées). C'est là que les élèves du groupe expérimental du primaire montrent une évolution supérieure à celle des élèves du groupe

contrôle : les élèves du groupe expérimental progressent de manière significative dans les deux types de textes tandis que les progrès moindres des élèves du groupe contrôle ne sont pas significatifs (tableaux et figures 3-4). En faisant davantage usage de la juxtaposition, et ce, correctement, les élèves du groupe expérimental ont ainsi gagné en variété dans la ponctuation des phrases.

Tableau 3

Taux de juxtaposition correcte dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	103.0	0.112
Groupe expérimental	temps	152.0	0.037*
Pré-test	groupe	1554.5	0.720
Post-test	groupe	1536.0	0.837

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 3

Taux de juxtaposition correcte dans le texte descriptif au primaire

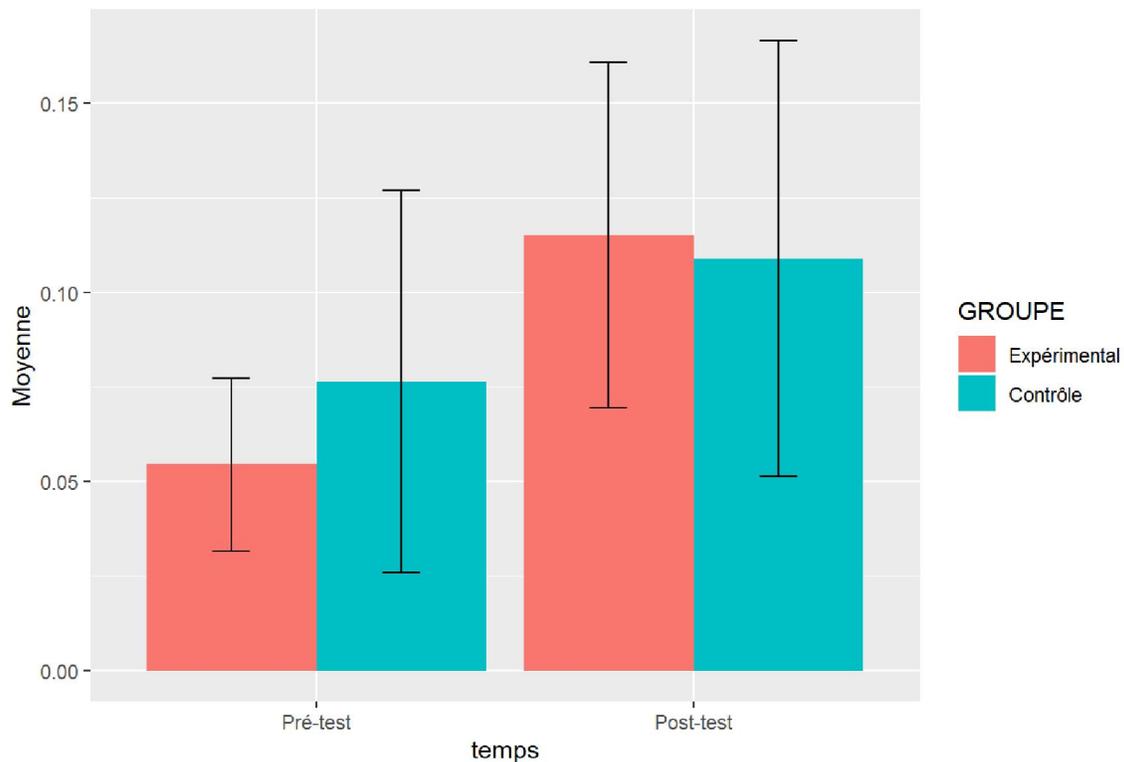


Tableau 4

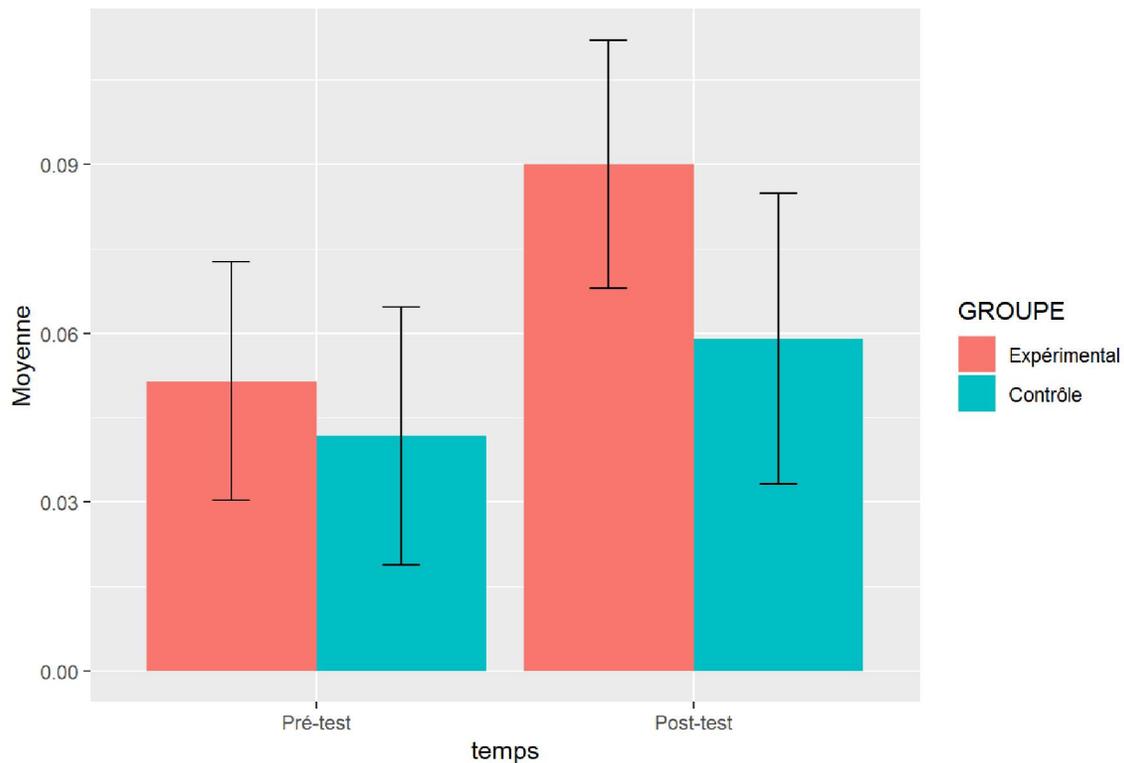
Taux de juxtaposition correcte dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	145.0	0.296
Groupe expérimental	temps	282.0	0.003*
Pré-test	groupe	1855.5	0.299
Post-test	groupe	2110.0	0.016*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 4

Taux de juxtaposition correcte dans le texte narratif au primaire



En ce qui concerne l'usage de la virgule, deux autres emplois ont été considérés dans l'analyse : 1) devant *mais, car, donc* et 2) pour détacher un groupe de mots déplacé devant le sujet, que ce soit un complément de phrase ou un marqueur de relation. Les taux de réussite par rapport au nombre total de ces structures évoluent nettement en faveur du groupe expérimental pour le texte narratif. En effet, les élèves du groupe expérimental progressent significativement du

prétest au posttest dans l’usage correct de ces deux règles alors que les élèves du groupe contrôle ne montrent aucun progrès significatif (tableaux et figures 5 à 8). Dans le texte descriptif, les deux groupes font des progrès significatifs en ce qui concerne le taux de réussite de la virgule pour des groupes de mots déplacés devant le sujet (tableaux et figures 7 et 8), mais non pour la virgule devant *mais*, *car*, *donc*.

Tableau 5

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	1.0	1.000
Groupe expérimental	temps	0.0	0.346
Pré-test	groupe	72.5	0.334
Post-test	groupe	115.0	0.896

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 5

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif au primaire

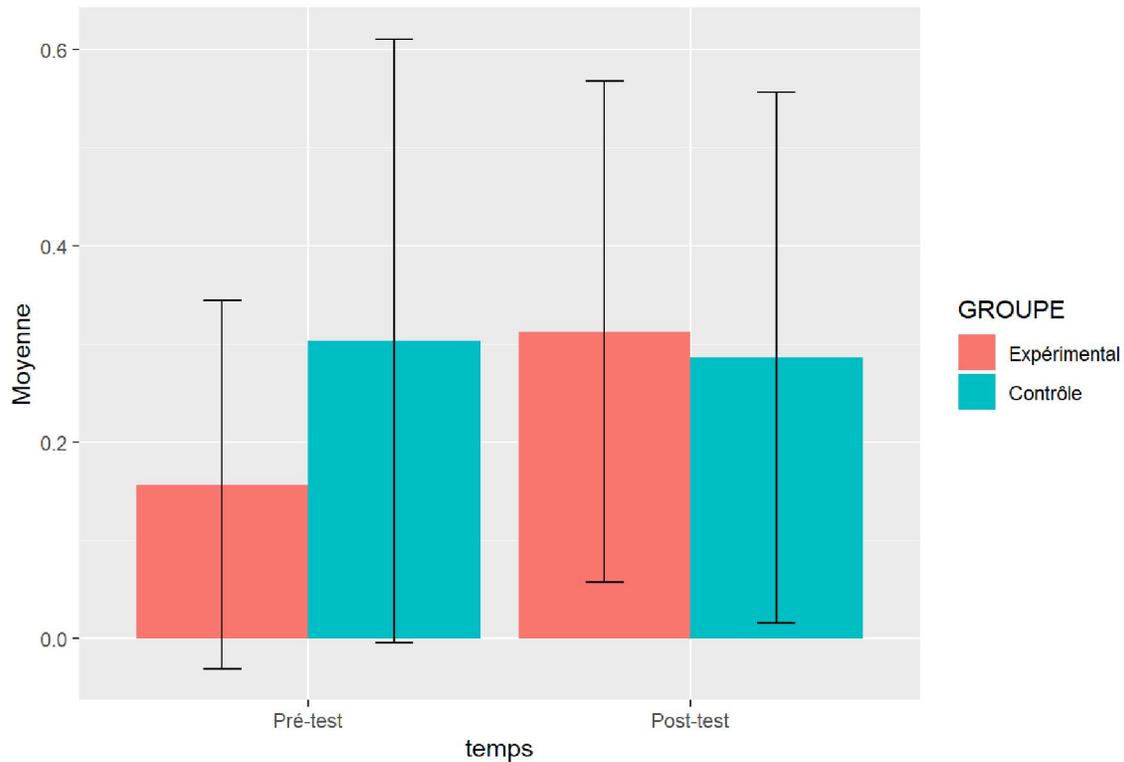


Tableau 6

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	4.5	0.496
Groupe expérimental	temps	17.5	0.027*
Pré-test	groupe	485.5	0.555
Post-test	groupe	858.0	0.138

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 6

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif au primaire

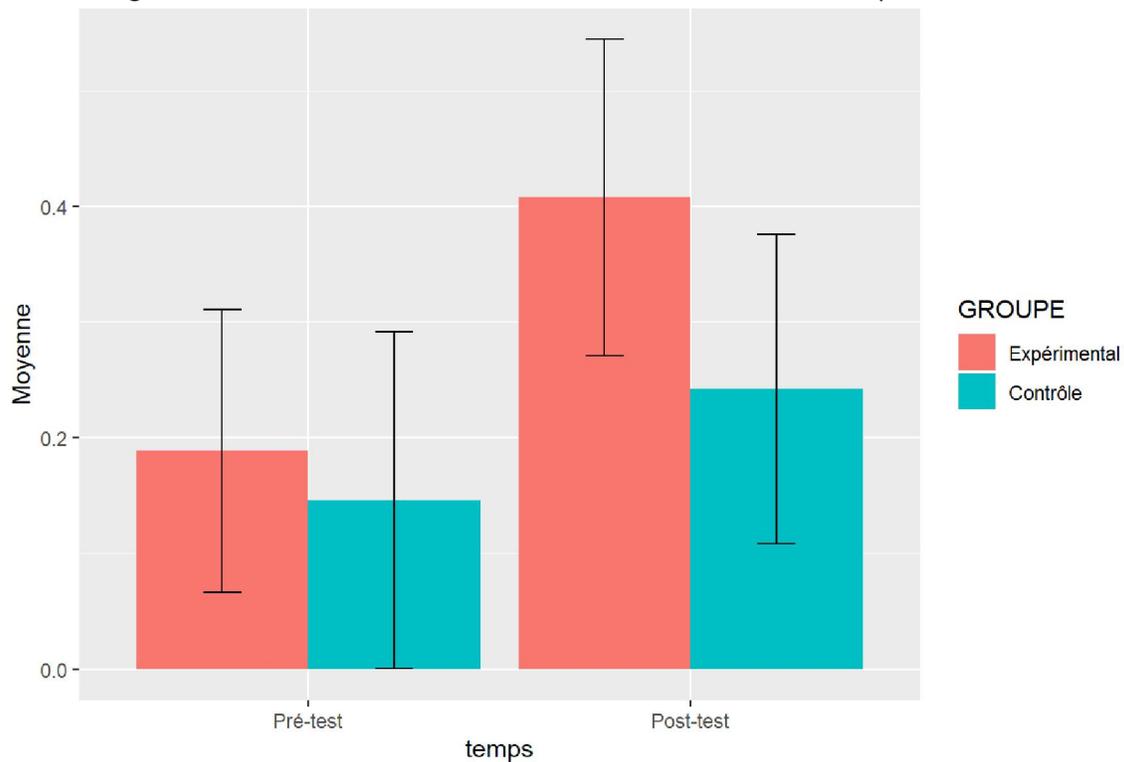


Tableau 7

Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	12.0	0.002*
Groupe expérimental	temps	69.0	0.004*
Pré-test	groupe	1394.5	0.215
Post-test	groupe	1475.0	0.306

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 7

Taux de virgule correcte pour détacher un groupe avant le sujet dans le texte descriptif au primaire

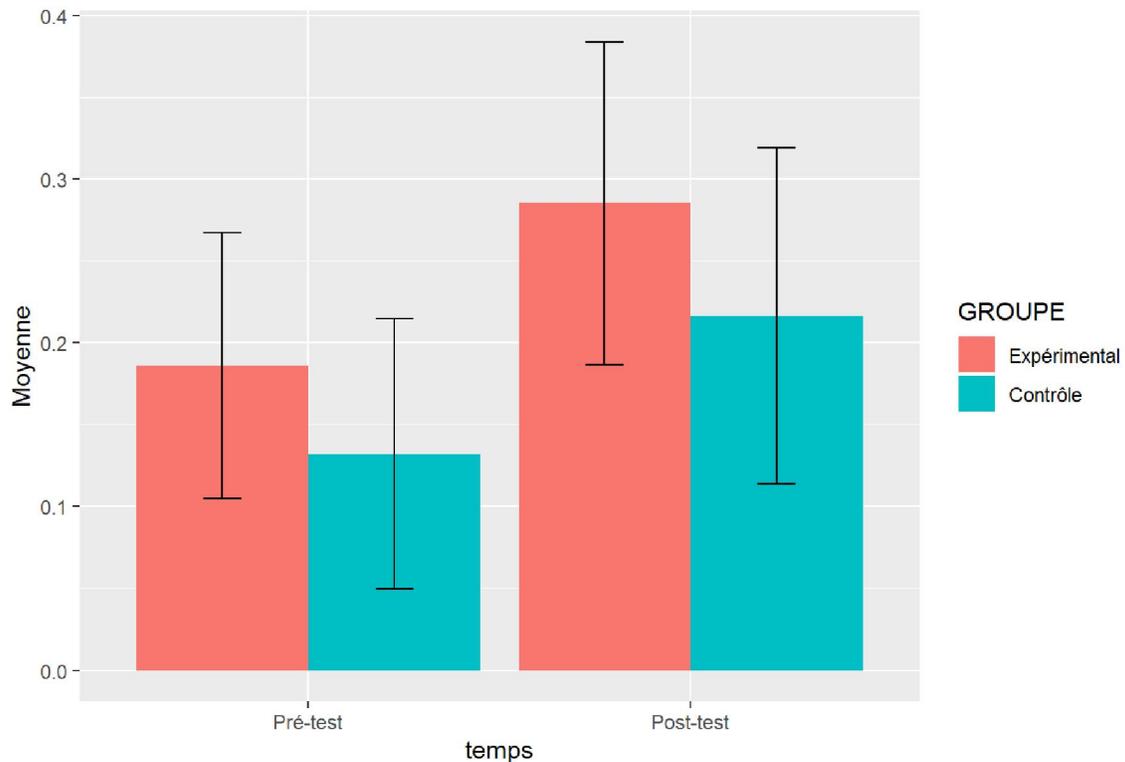


Tableau 8

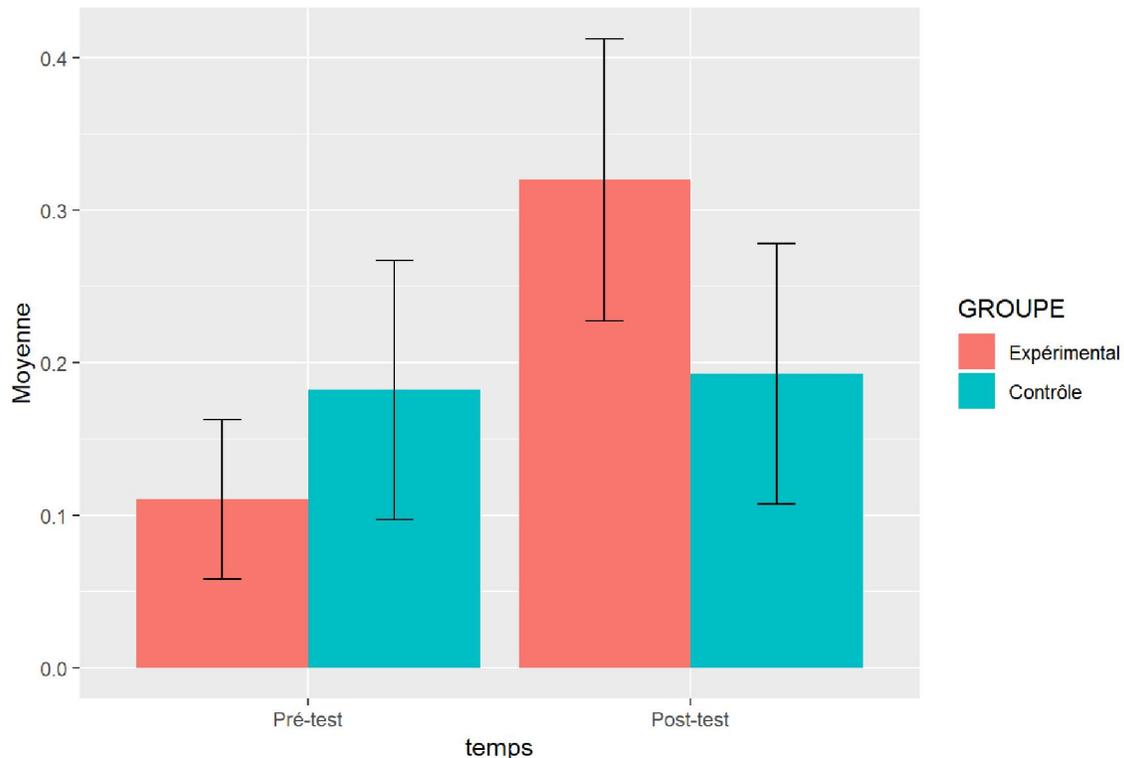
Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	139.5	0.544
Groupe expérimental	temps	74.5	0.000*
Pré-test	groupe	1345.5	0.263
Post-test	groupe	1889.0	0.037*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 8

Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif au primaire



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

En 1^{re} secondaire, le taux de ponctuation correcte des phrases graphiques progresse de manière significative dans le groupe expérimental pour le texte narratif (tableau et figure 10), ce taux demeurant stable pour le texte descriptif (tableau et figure 9). Dans le groupe contrôle, ce taux demeure stable (différences non significatives) pour les deux types de textes.

Tableau 9

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	61.0	0.737
Groupe expérimental	temps	878.5	0.104
Pré-test	groupe	1156.0	0.350
Post-test	groupe	1210.5	0.585

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 9

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

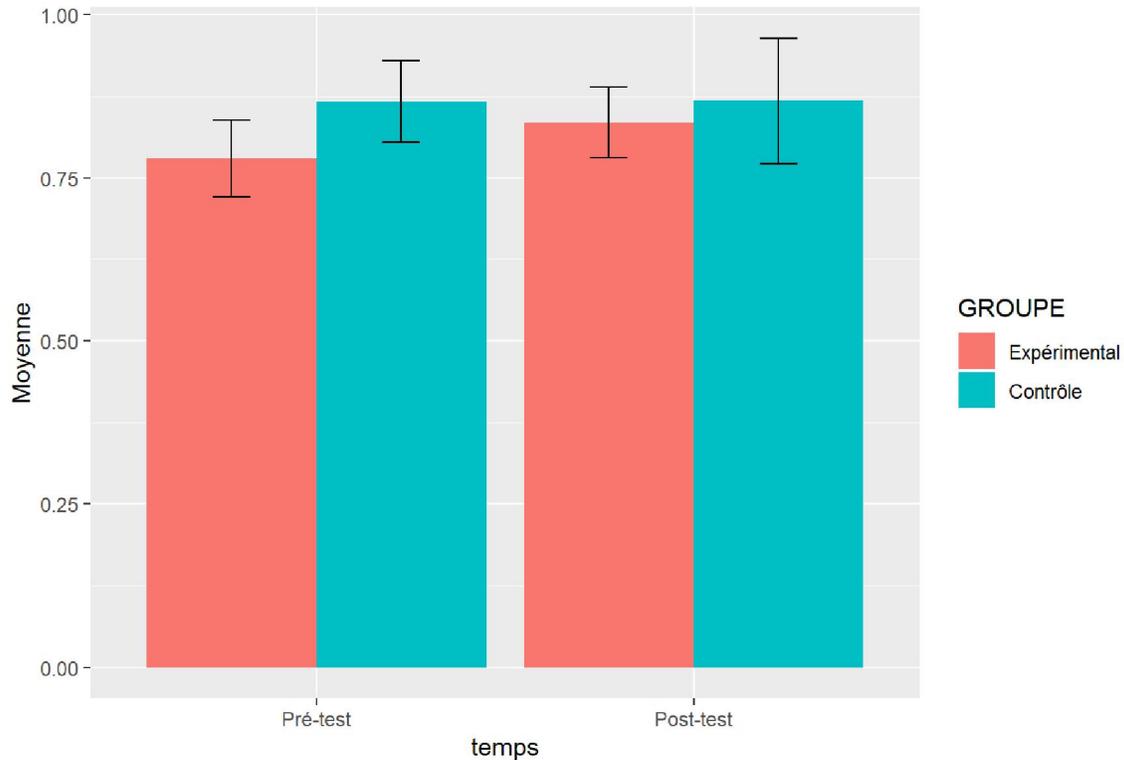


Tableau 10

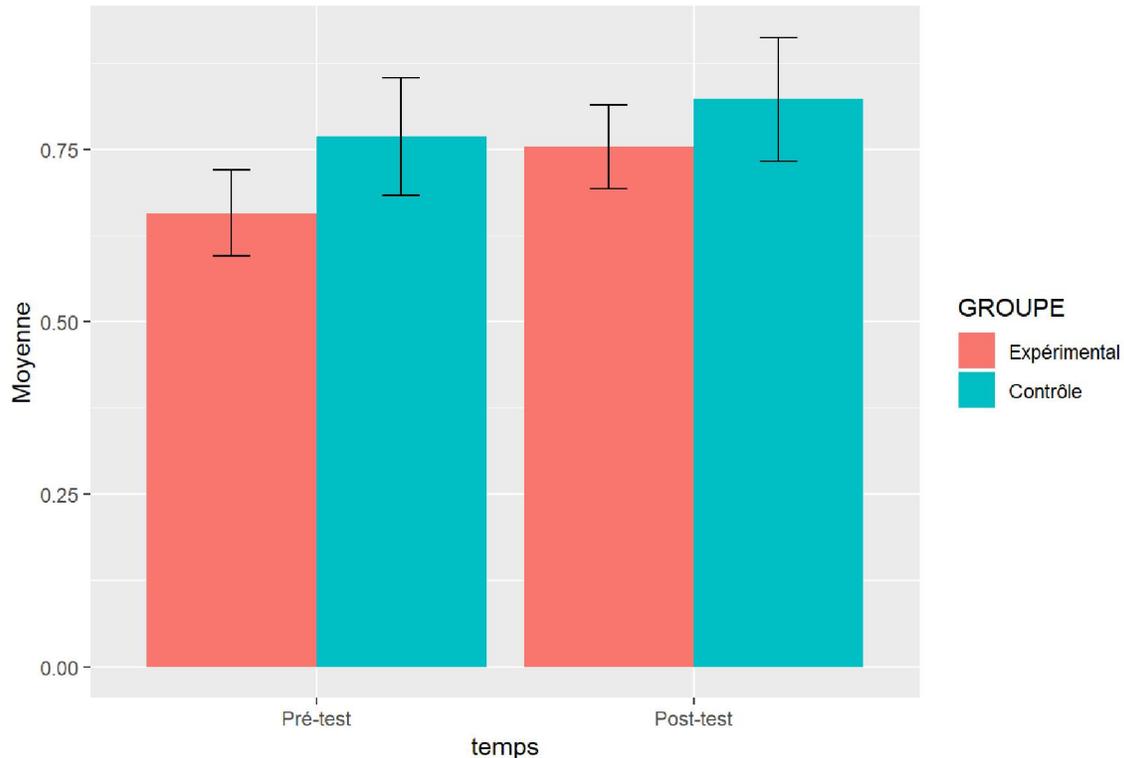
Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	95.0	0.119
Groupe expérimental	temps	969.0	0.003*
Pré-test	groupe	1040.5	0.142
Post-test	groupe	1132.5	0.360

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 10

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



Les taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques augmentent aussi de façon significative dans le groupe expérimental pour les deux types de textes tandis que ces taux sont stables et sans différences significatives dans les textes des élèves du groupe contrôle (tableaux et figures 11 et 12).

Tableau 11

Taux de juxtaposition correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	30.0	0.838
Groupe expérimental	temps	558.0	0.051*
Pré-test	groupe	1370.5	0.625
Post-test	groupe	1507.5	0.123

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 11

Taux de juxtaposition correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

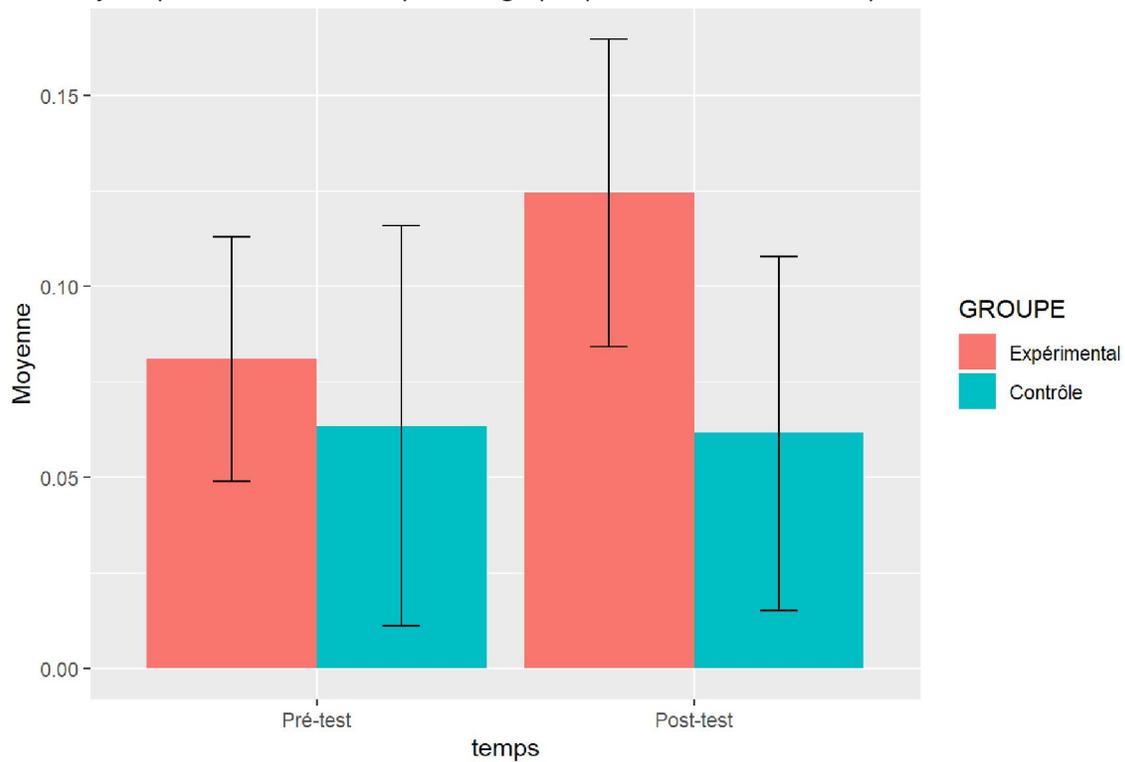


Tableau 12

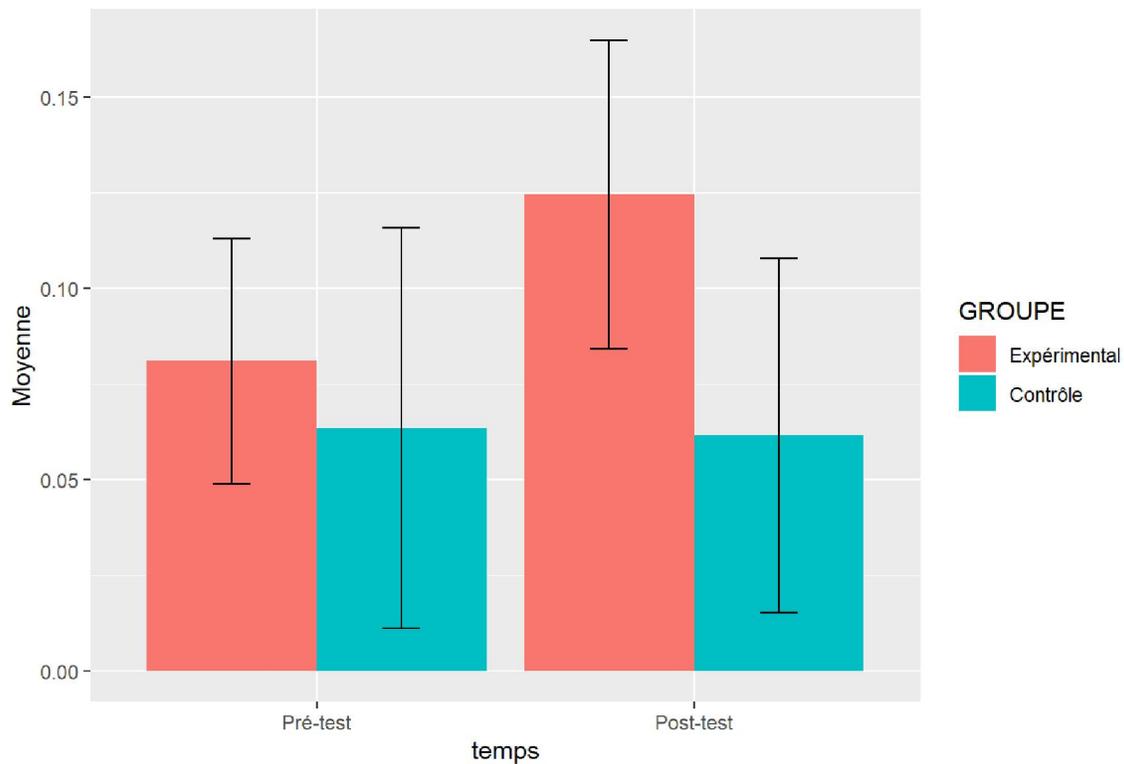
Taux de juxtaposition correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	101.5	0.499
Groupe expérimental	temps	718.5	0.021*
Pré-test	groupe	1343.5	0.648
Post-test	groupe	1509.5	0.123

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 12

Taux de juxtaposition correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

En ce qui concerne l'évolution des groupes pour les deux autres règles d'utilisation de la virgule, les résultats s'avèrent, comme au primaire, en faveur du groupe expérimental. L'amélioration du taux de virgules correctes devant *mais*, *car*, *donc* est significative chez les élèves du groupe expérimental pour le texte narratif (tableau et figure 14), et ce groupe devient significativement meilleur que le groupe contrôle au posttest dans les deux types de textes (tableaux et figures 13-14). Les élèves du groupe contrôle ne présentent aucune évolution significative pour cette règle.

Tableau 13

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	0.0	NaN
Groupe expérimental	temps	7.0	0.068*
Pré-test	groupe	153.0	0.539
Post-test	groupe	94.5	0.043*

NOTE: le test pour le groupe contrôle est impossible à réaliser en raison du nombre de cas complet (seulement 1).

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 13

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

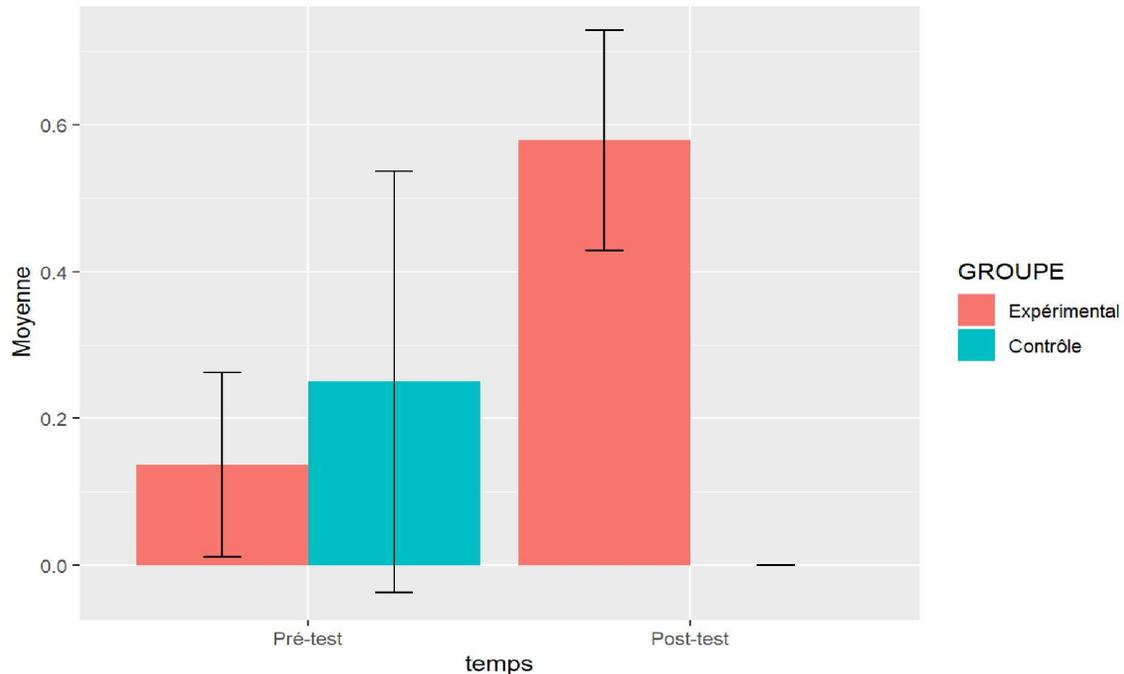


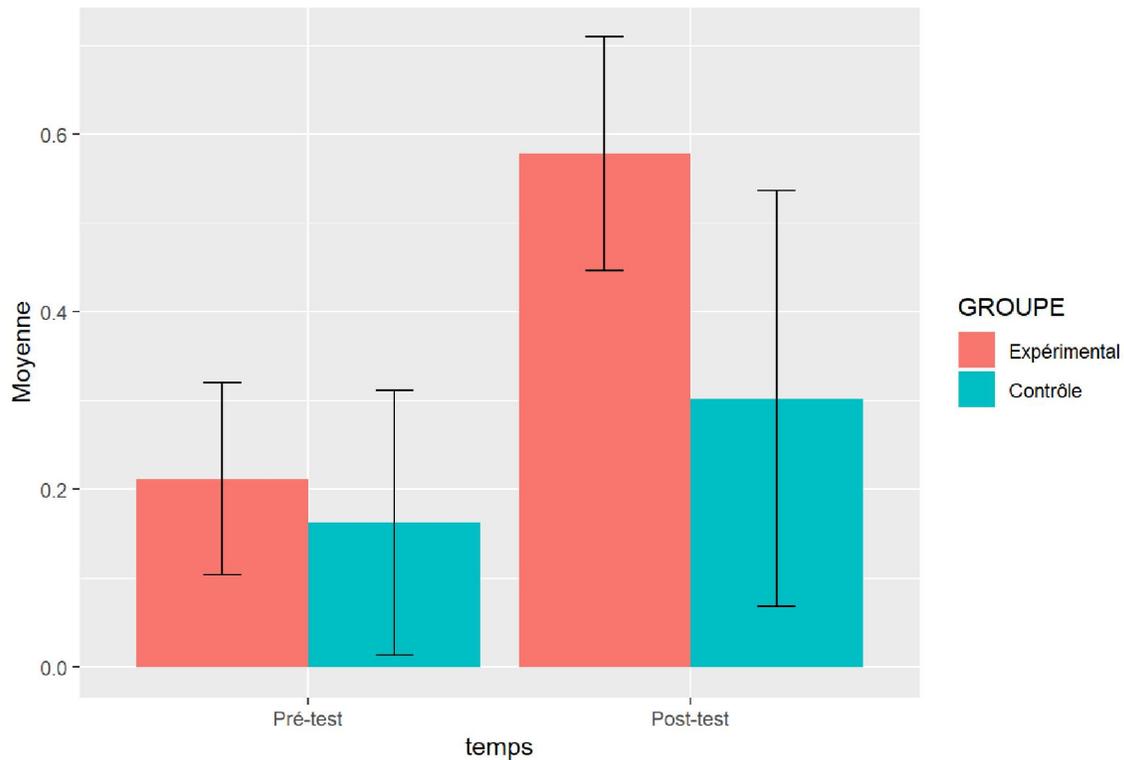
Tableau 14

Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	0.0	0.058
Groupe expérimental	temps	1.0	0.000*
Pré-test	groupe	468.5	0.876
Post-test	groupe	529.5	0.050*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 14 - Taux de virgule correcte devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 1re secondaire



De plus, le nombre d'utilisateurs¹ de la structure (coordination par *mais*, *car* ou *donc*) évolue différemment du prétest au posttest selon le groupe dans le texte descriptif: en augmentation dans le groupe expérimental mais en diminution dans le groupe contrôle (tableau et figure 15). Ainsi, au posttest, le nombre d'utilisateurs devient significativement différent (41 % des élèves du groupe expérimental emploient la structure contre 11 % des élèves du groupe contrôle). On a donc un taux de réussite à la hausse dans le groupe expérimental, et ce, pour un plus grand nombre d'utilisateurs de coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car*, *donc* pour le texte descriptif. Le texte narratif ne montre aucune différence significative (tableau et figure 16) dans la proportion d'utilisateur de la coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car* et *donc*.

¹ Les taux de réussite étant calculés par rapport au nombre d'occurrences dans un texte (c.-à-d. le total des réussites et des erreurs), les taux moyens ne tiennent pas compte des élèves qui n'utilisent pas la structure; c'est pourquoi c'est le nombre d'utilisateurs qui est examiné pour cette variable moins présente dans les textes.

Tableau 15

Proportion d'utilisateurs de la coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif en 1re secondaire

Groupe	temps	N oui	N non	% Oui (%ligne)	% Non (%ligne)
Expérimental	Pré-test	28	65	30.11	69.89
Expérimental	Post-test	38	55	40.86	59.14
Contrôle	Pré-test	12	16	42.86	57.14
Contrôle	Post-test	3	25	10.71	89.29
effets					valeursp
groupe au pré-test					0.216
groupe au post-test					0.007*
temps pour le groupe expérimental					0.121
temps pour le groupe contrôle					0.011*

Figure 15

Proportion d'utilisateurs de la coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car* et *donc* dans le texte descriptif en 1re secondaire

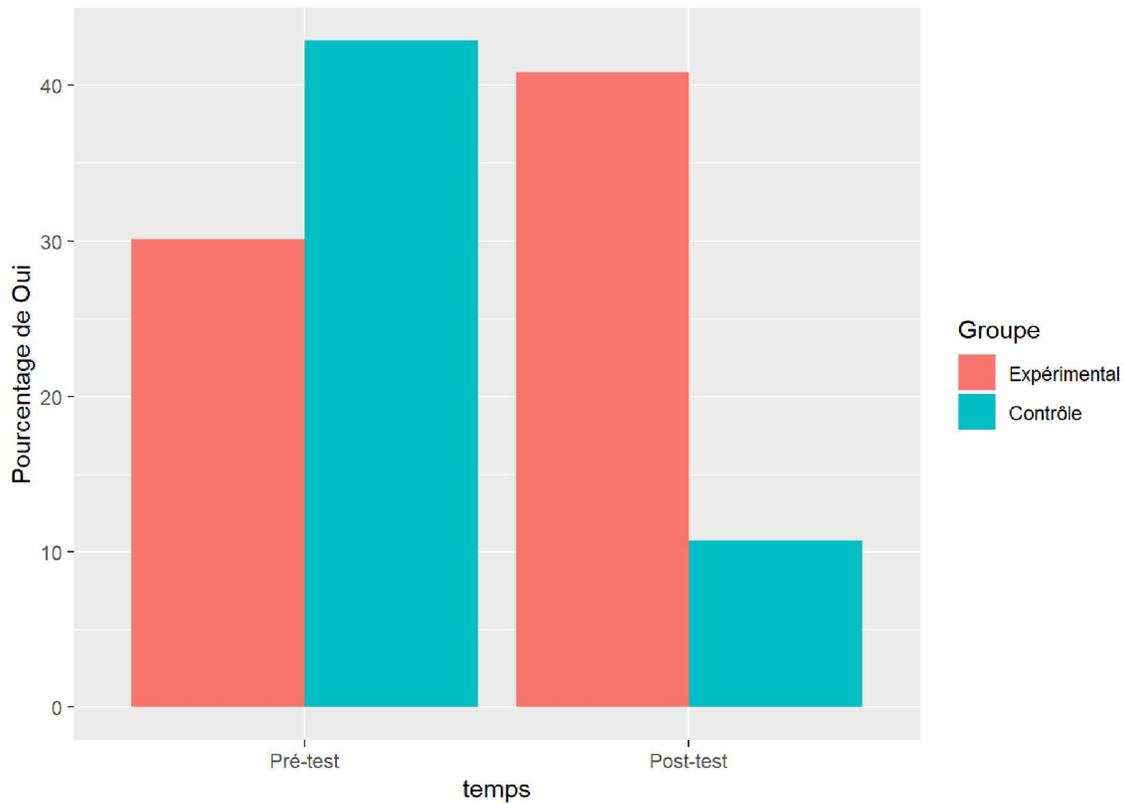


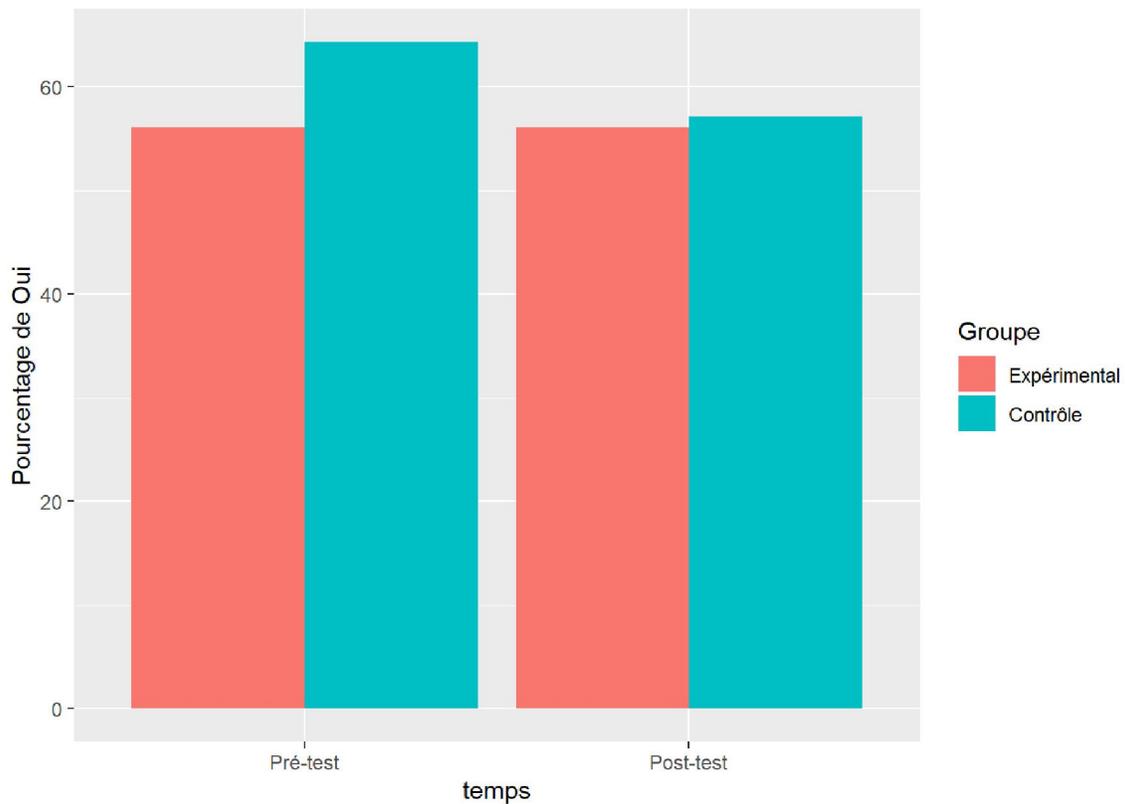
Tableau 16

Proportion d'utilisateurs de la coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 1re secondaire

Groupe	temps	N oui	N non	% Oui (%ligne)	% Non (%ligne)
Expérimental	Pré-test	51	40	56.04	43.96
Expérimental	Post-test	51	40	56.04	43.96
Contrôle	Pré-test	18	10	64.29	35.71
Contrôle	Post-test	16	12	57.14	42.86

Figure 16

Proportion d'utilisateurs de la coordination de phrases syntaxiques par *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 1re secondaire



L'évolution des taux de réussite de la virgule pour des groupes de mots déplacés devant le sujet montre une amélioration significative chez les élèves du groupe expérimental pour les deux types de textes, mais seulement pour le texte narratif chez les élèves du groupe contrôle (tableaux et figures 17 et 18).

Tableau 17

Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	36.5	0.330
Groupe expérimental	temps	228.5	0.000*
Pré-test	groupe	824.5	0.016*
Post-test	groupe	1048.5	0.720

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 17

Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif en 1re secondaire

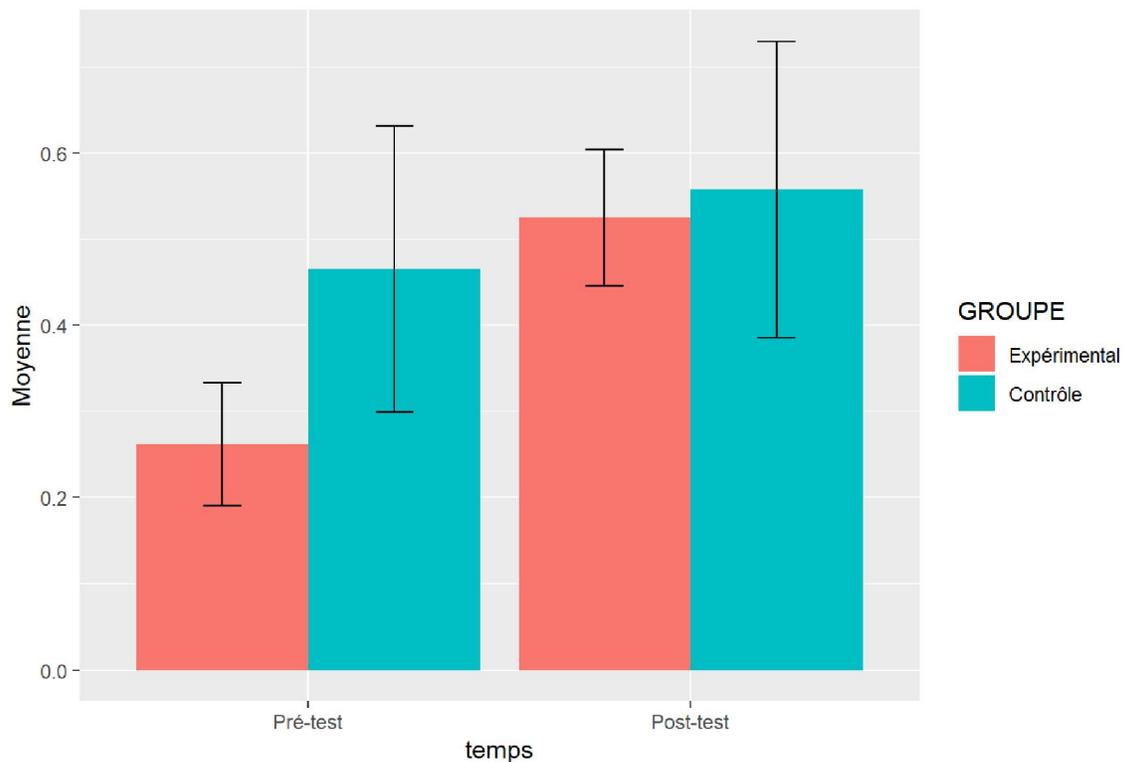


Tableau 18

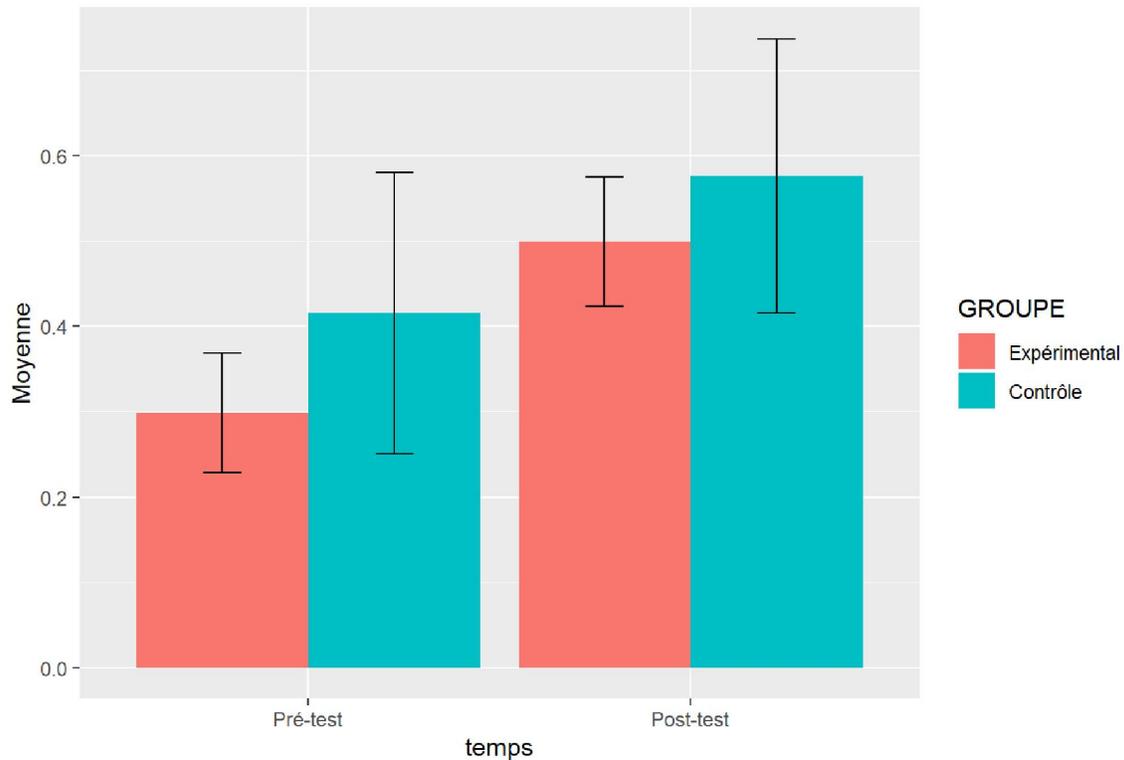
Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	18.0	0.010*
Groupe expérimental	temps	411.0	0.000*
Pré-test	groupe	948.0	0.226
Post-test	groupe	1086.5	0.303

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 18

Taux de virgule correcte pour un groupe pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



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

En 2^e secondaire, les résultats en ponctuation ne montrent pas de différences significatives dans l'évolution d'un groupe en comparaison de l'autre, et les groupes ne se distinguent pas l'un de l'autre au prétest ni au posttest (sauf une fois). Les taux de ponctuation correcte des phrases graphiques augmentent légèrement dans les deux groupes pour les deux types de textes, mais aucune amélioration ne s'avère significative (tableaux et figures 19 et 20).

Tableau 19

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	49.0	0.551
Groupe expérimental	temps	91.0	0.888
Pré-test	groupe	441.0	0.886
Post-test	groupe	394.5	0.364

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 19

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

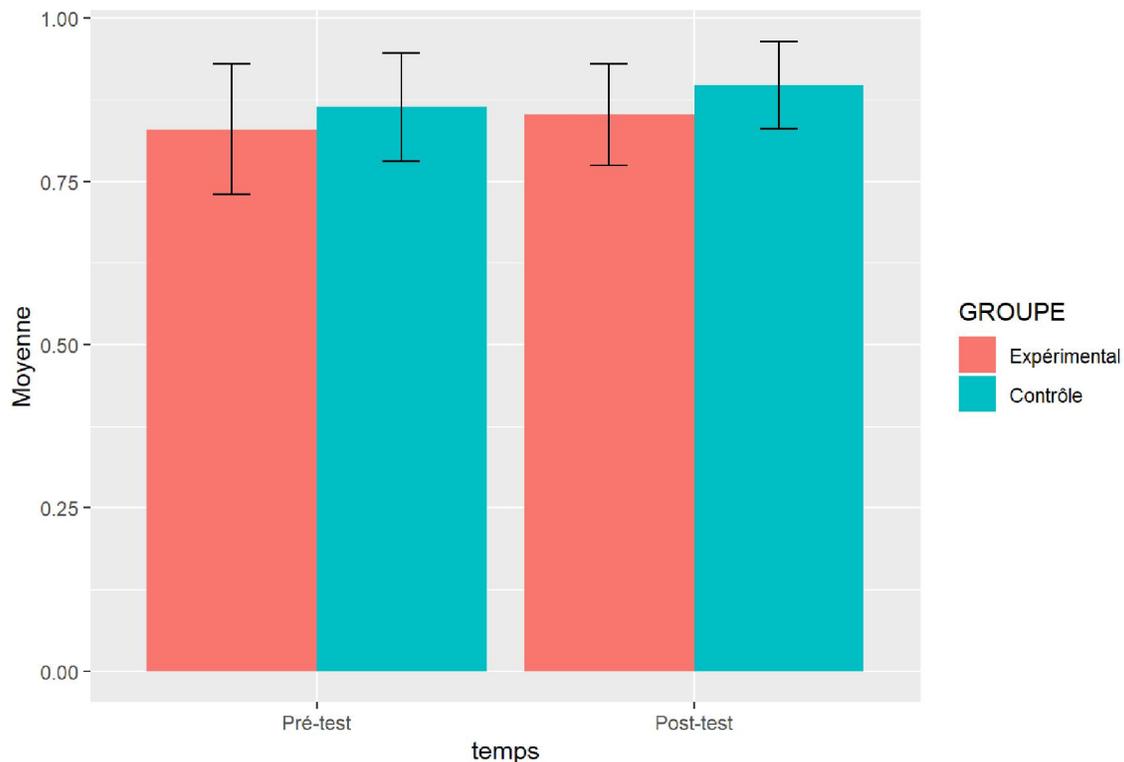


Tableau 20

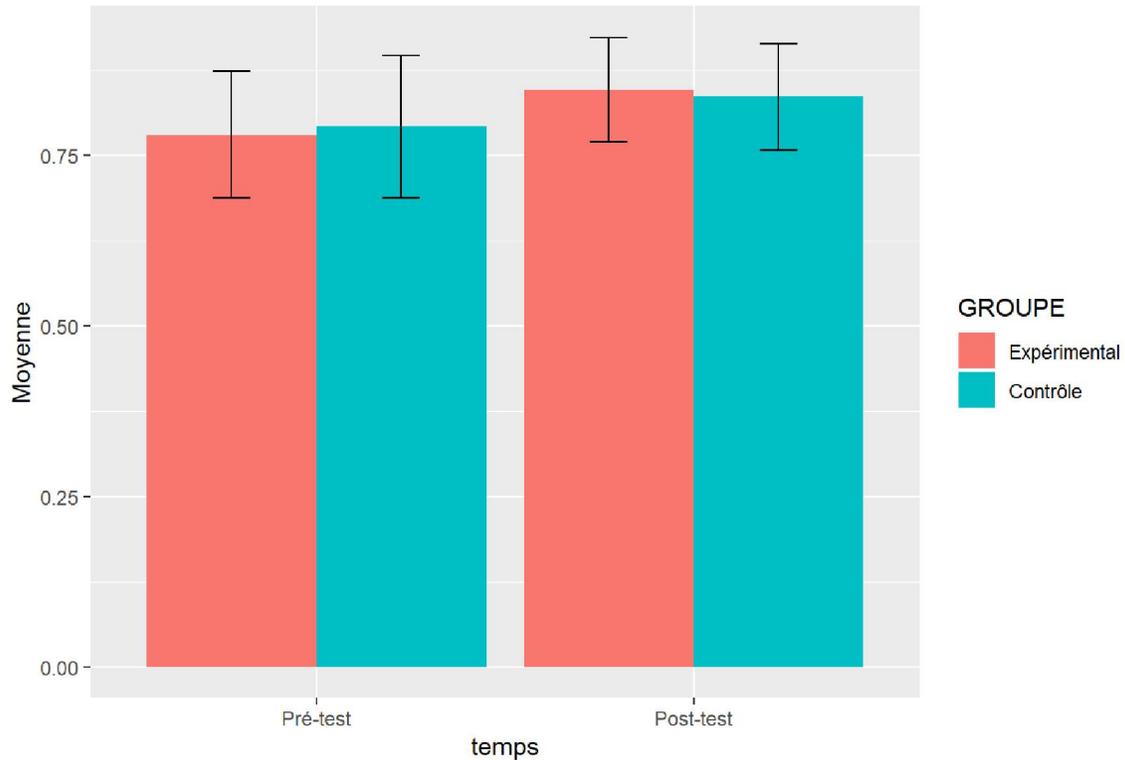
Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	80	0.360
Groupe expérimental	temps	64	0.076
Pré-test	groupe	421	0.660
Post-test	groupe	467	0.798

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 20

Taux de ponctuation correcte de phrases graphiques dans le texte narratif en 2e secondaire



Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

Les taux de juxtaposition correcte s’accompagnent d’énormes écarts-types si bien que les hausses de taux ou les baisses ne sont pas significatives, mais pour le texte descriptif au posttest, le groupe expérimental est devenu significativement plus faible que le groupe contrôle (tableaux et figures 21 et 22).

Tableau 21

Taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	70.5	0.527
Groupe expérimental	temps	67.0	0.141
Pré-test	groupe	446.5	0.959
Post-test	groupe	344.5	0.050*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 21

Taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

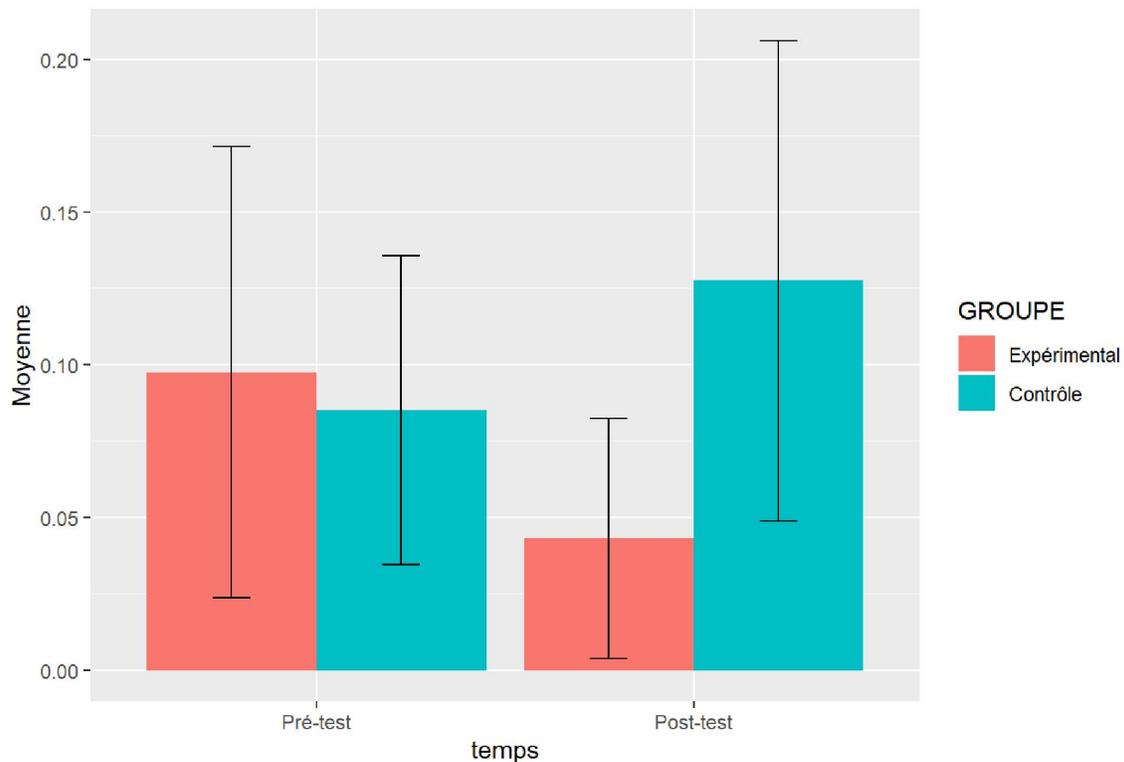


Tableau 22

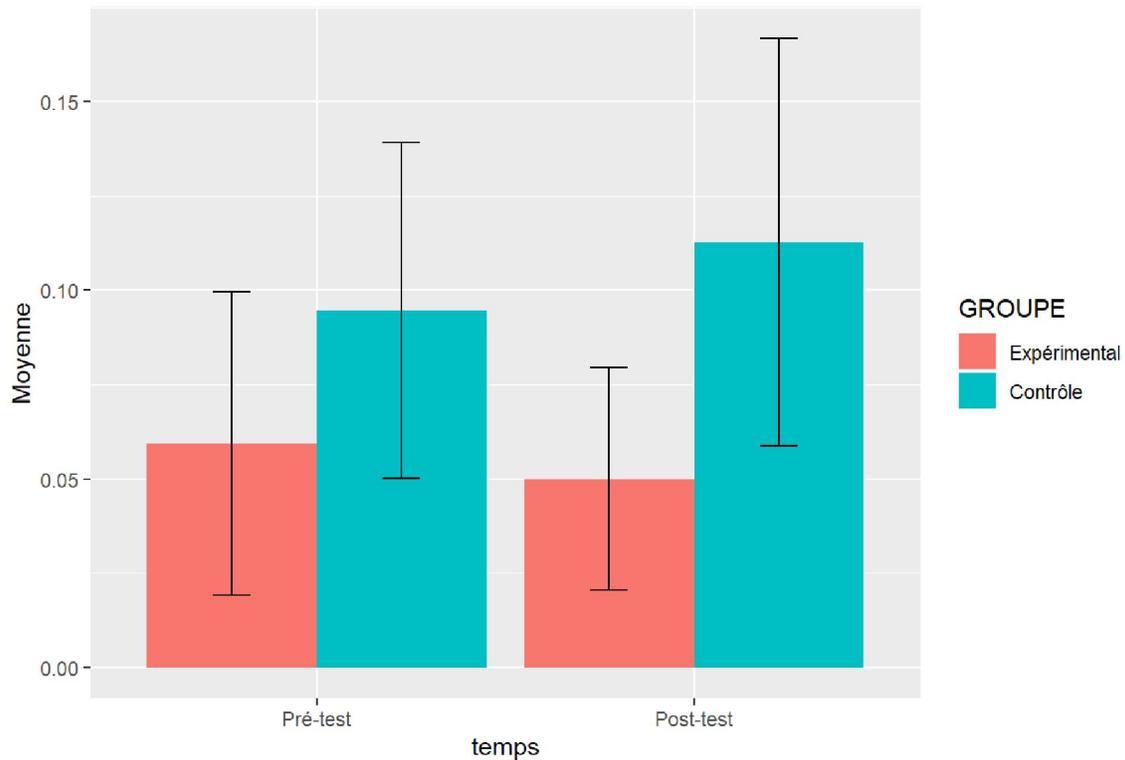
Taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques dans le texte narratif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	93.5	0.681
Groupe expérimental	temps	96.0	0.984
Pré-test	groupe	355.0	0.129
Post-test	groupe	350.5	0.102

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 22

Taux de juxtaposition correcte de phrases syntaxiques dans le texte narratif en 2e secondaire



Quant à l'évolution des groupes pour les deux règles d'utilisation de la virgule visées par l'analyse, les résultats ne montrent rien de significatif ; il y a même trop peu d'utilisateurs de la structure *mais*, *car*, *donc* chez les élèves du groupe contrôle pour effectuer des tests statistiques sur l'évolution de ce groupe pour le texte descriptif (tableaux et figures 23 à 25).

Tableau 23

Taux de virgules correctes devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	6	0.181
Groupe expérimental	temps	6	0.850
Pré-test	groupe	144	1.000
Post-test	groupe	125	0.739

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 23

Taux de virgules correctes devant *mais*, *car* et *donc* dans le texte narratif en 2e secondaire

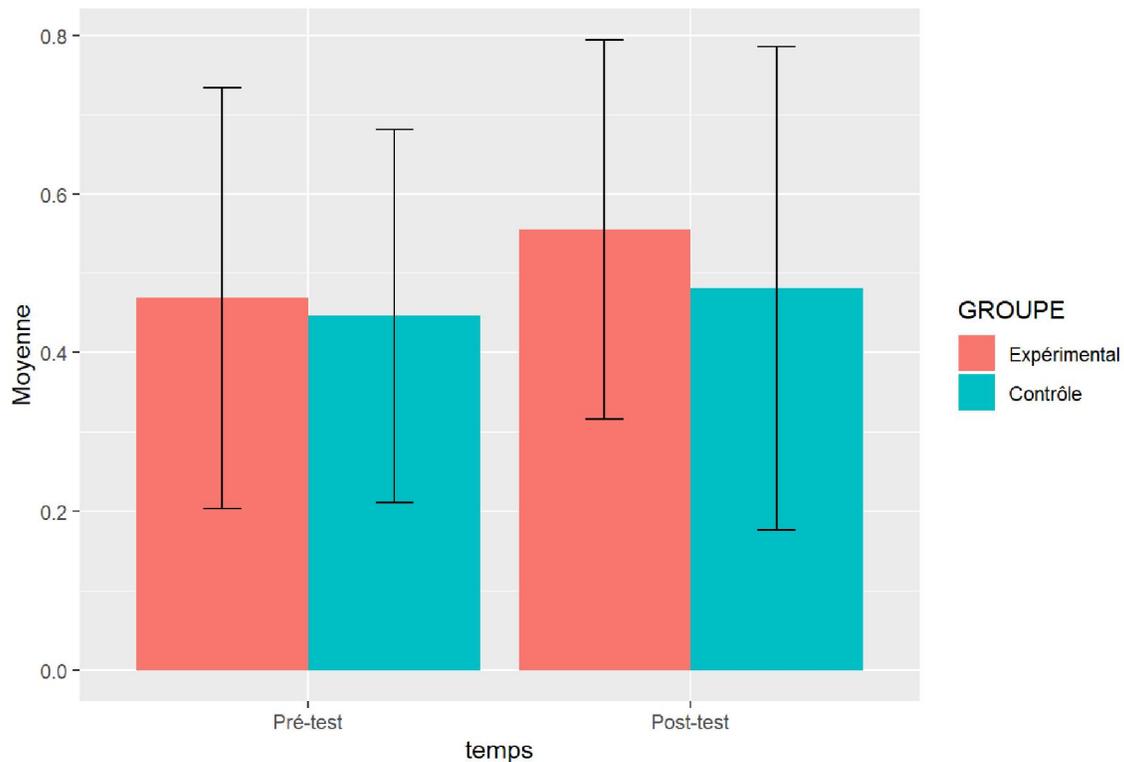


Tableau 24

Taux de virgules correctes pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	52.5	0.691
Groupe expérimental	temps	95.5	0.737
Pré-test	groupe	420.0	0.822
Post-test	groupe	455.5	0.756

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 24

Taux de virgules correctes pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif en 2e secondaire

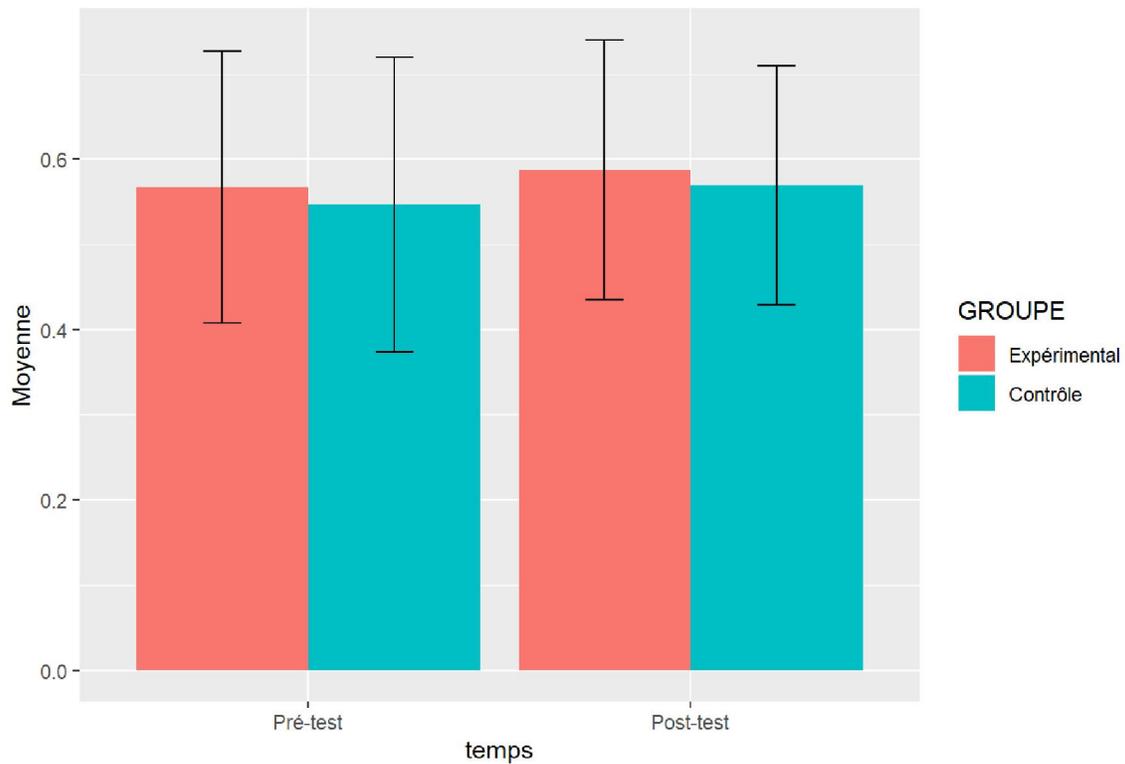


Tableau 25

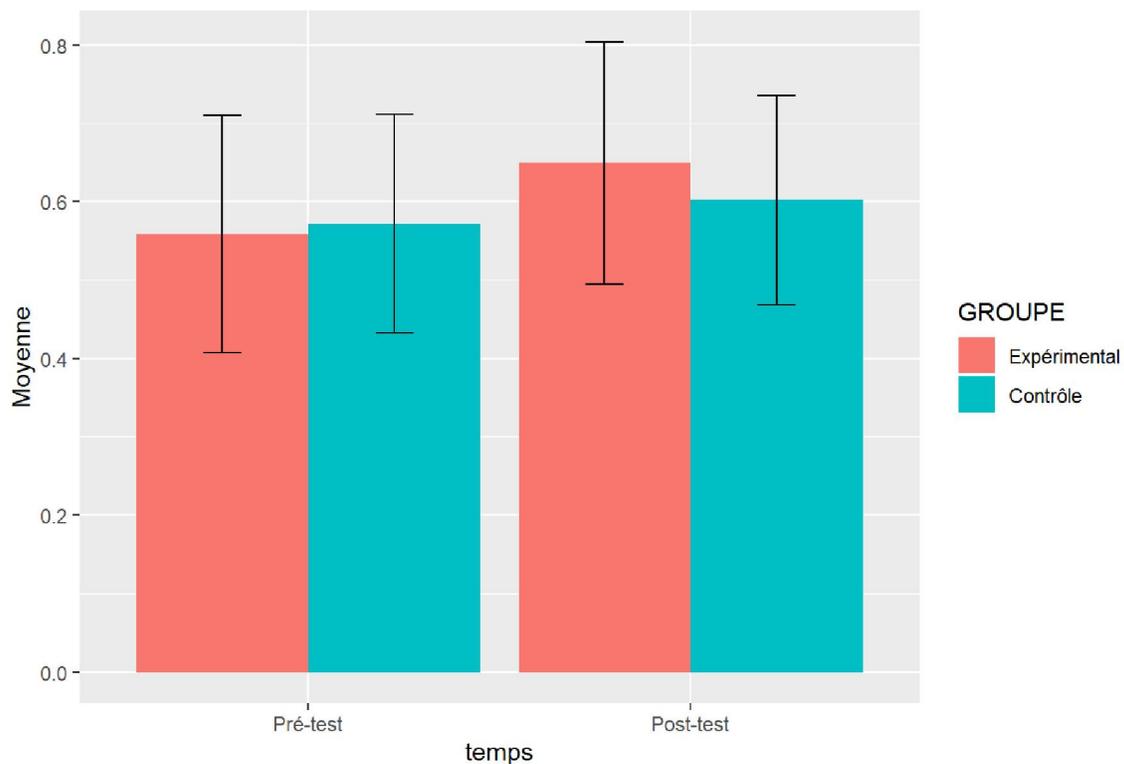
Taux de virgules correctes pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif en 2^e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	118.0	0.795
Groupe expérimental	temps	48.0	0.313
Pré-test	groupe	418.5	0.981
Post-test	groupe	481.0	0.474

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 25

Taux de virgules correctes pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte narratif en 2^e secondaire



En somme, les résultats chez les élèves de 2^e secondaire en ponctuation ne montrent ni effet positif de l'intervention ni effet négatif, bien que les performances des élèves de ce niveau puissent encore s'améliorer même si leurs résultats au prétest sont généralement un peu plus élevés que ceux des élèves de 1^{re} secondaire. Il est possible qu'à ce niveau scolaire, l'intervention

ait été moins bien adaptée aux besoins des élèves. Rappelons toutefois que la prudence est de mise dans l'interprétation de ces résultats, car c'est à ce niveau scolaire qu'ils sont les moins robustes : effectifs de 30 élèves seulement provenant de classes d'un seul enseignant dans chaque groupe. Ajoutons à cela que les textes au posttest, des instruments de recherche qui ne peuvent pas servir à l'évaluation des élèves dans leur bulletin pour une question d'éthique, ont été produits à un moment proche de l'épreuve d'écriture de fin de cycle du Ministère de l'éducation qui a lieu en mai à ce niveau scolaire. Il est possible que ce facteur ait influencé l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture proposée pour la recherche et donc les résultats.

Analyse des résultats sur la complexité syntaxique

Au primaire, l'analyse statistique des trois principaux indices de complexité syntaxique ne montre pas de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Qu'il s'agisse du taux de subordination correcte ou de coordination correcte de phrases syntaxiques sur le nombre de phrases graphique (tableaux et figures 26 à 29), ou du taux de groupes nominaux avec expansion(s) par rapport à l'ensemble des groupes nominaux du texte (tableaux et figures 30 et 31) ou de la longueur du GN le plus long (tableaux et figures 32 et 33), rien ne distingue les groupes au prétest ou au posttest. Qui plus est, aucun des deux groupes ne présente d'évolution significative du prétest au posttest pour ces trois indices.

Tableau 26

Taux de subordination correcte dans le texte descriptif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.49	0.49	2.54	0.114
Residuals	108	20.9	0.193		
temps	1	0.493	0.493	2.86	0.0935
GROUPE:temps	1	6.92e-05	6.92e-05	0.000401	0.984
Residuals	108	18.6	0.172		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 26

Taux de subordination correcte dans le texte descriptif au primaire

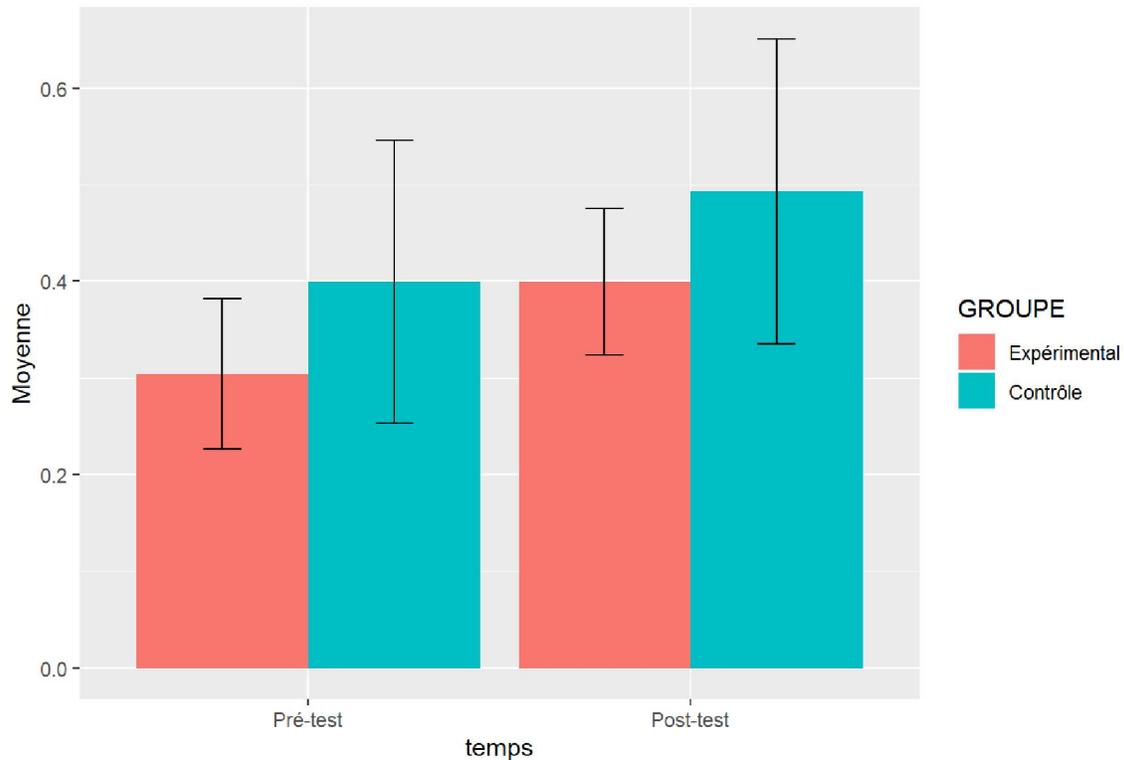


Tableau 27

Taux de subordination correcte dans le texte narratif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.0744	0.0744	0.729	0.395
Residuals	115	11.7	0.102		
temps	1	0.0182	0.0182	0.31	0.579
GROUPE:temps	1	0.222	0.222	3.78	0.0543
Residuals	115	6.76	0.0587		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 27

Taux de subordination correcte dans le texte narratif au primaire

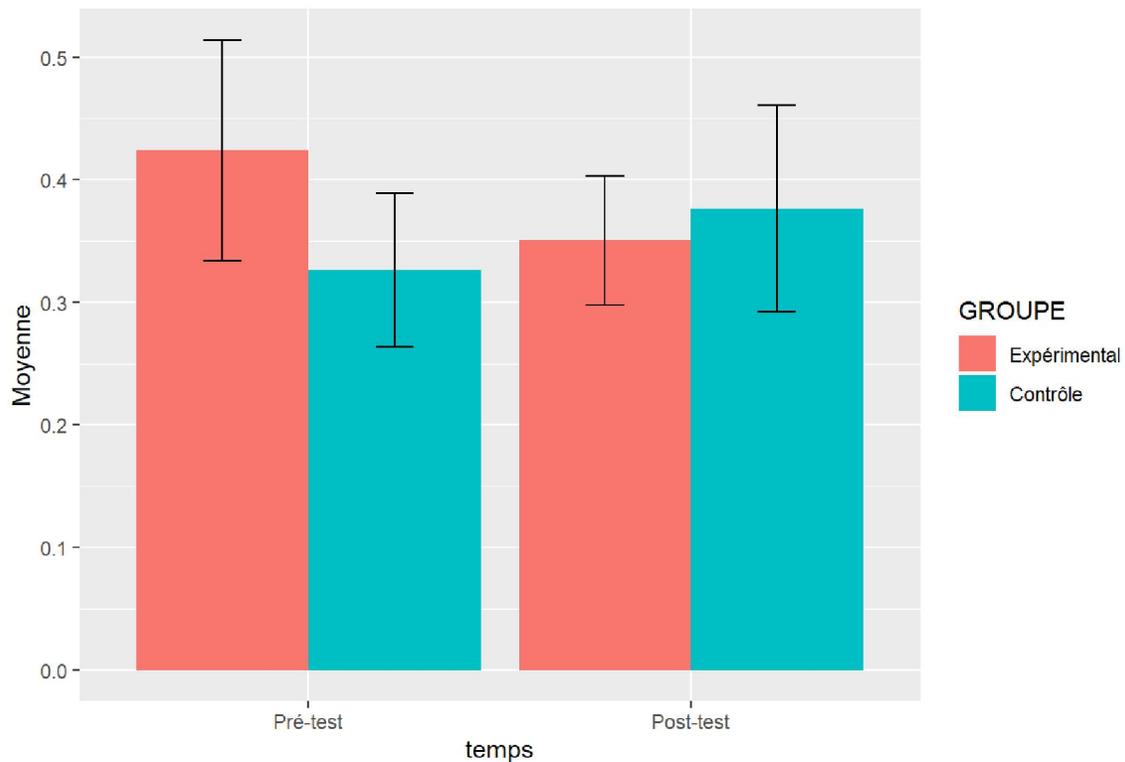


Tableau 28

Taux de coordination correcte dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	568.5	0.764
Groupe expérimental	temps	671.0	0.750
Pré-test	groupe	1430.5	0.655
Post-test	groupe	1469.5	0.833

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 28

Taux de coordination correcte dans le texte descriptif au primaire

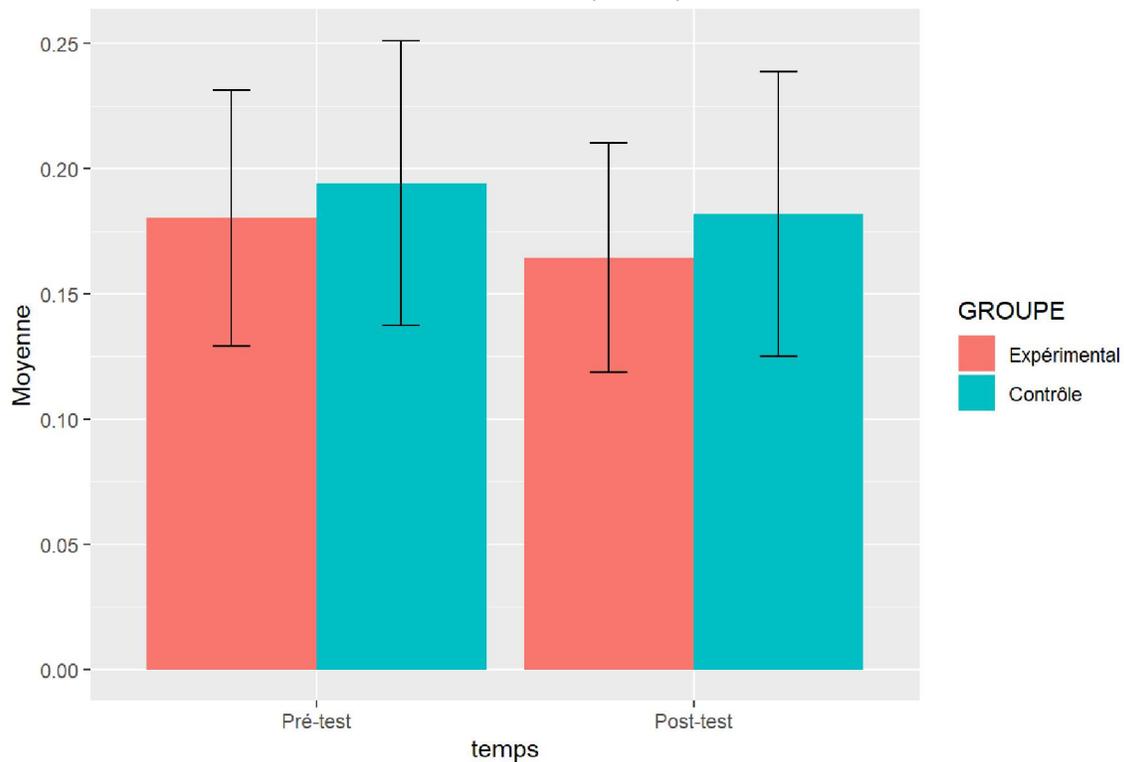


Tableau 29

Taux de coordination correcte dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	645.5	0.695
Groupe expérimental	temps	1062.0	0.551
Pré-test	groupe	1918.0	0.225
Post-test	groupe	1824.0	0.485

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 29

Taux de coordination correcte dans le texte narratif au primaire

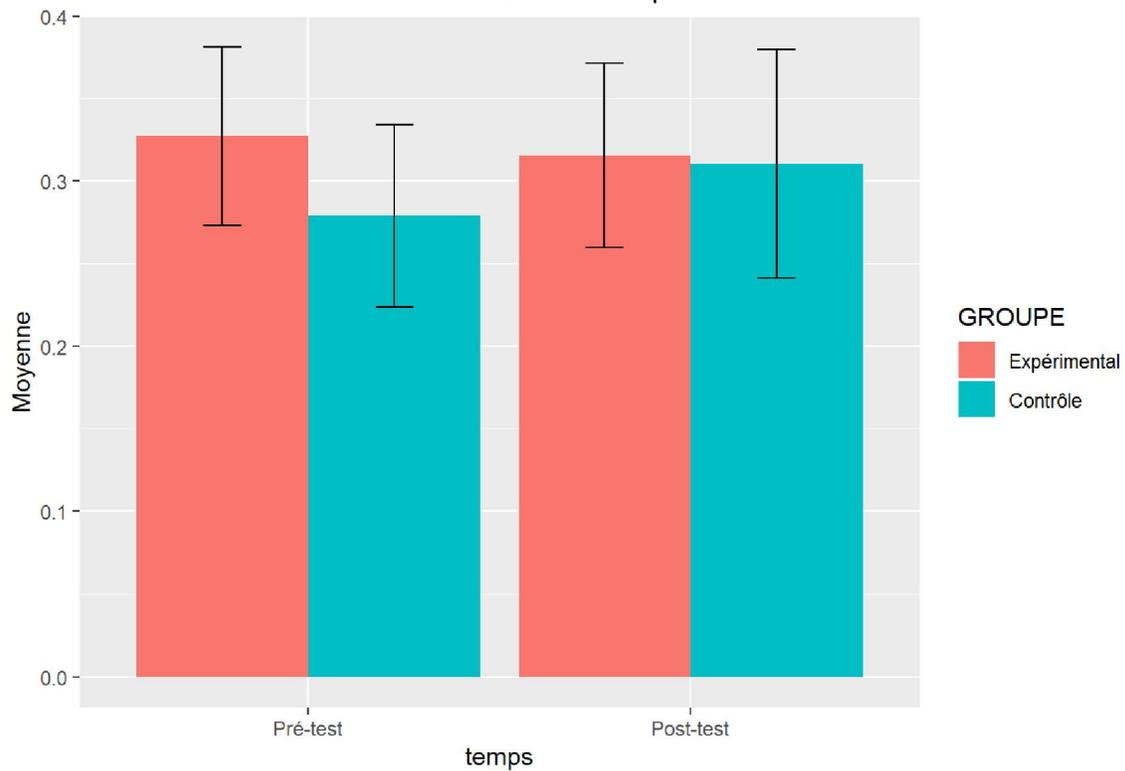


Tableau 30

Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte descriptif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.0163	0.0163	0.539	0.464
Residuals	108	3.27	0.0303		
temps	1	0.0198	0.0198	0.55	0.46
GROUPE:temps	1	0.0211	0.0211	0.588	0.445
Residuals	108	3.89	0.036		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 30

Taux de GN simples dans le texte descriptif au primaire

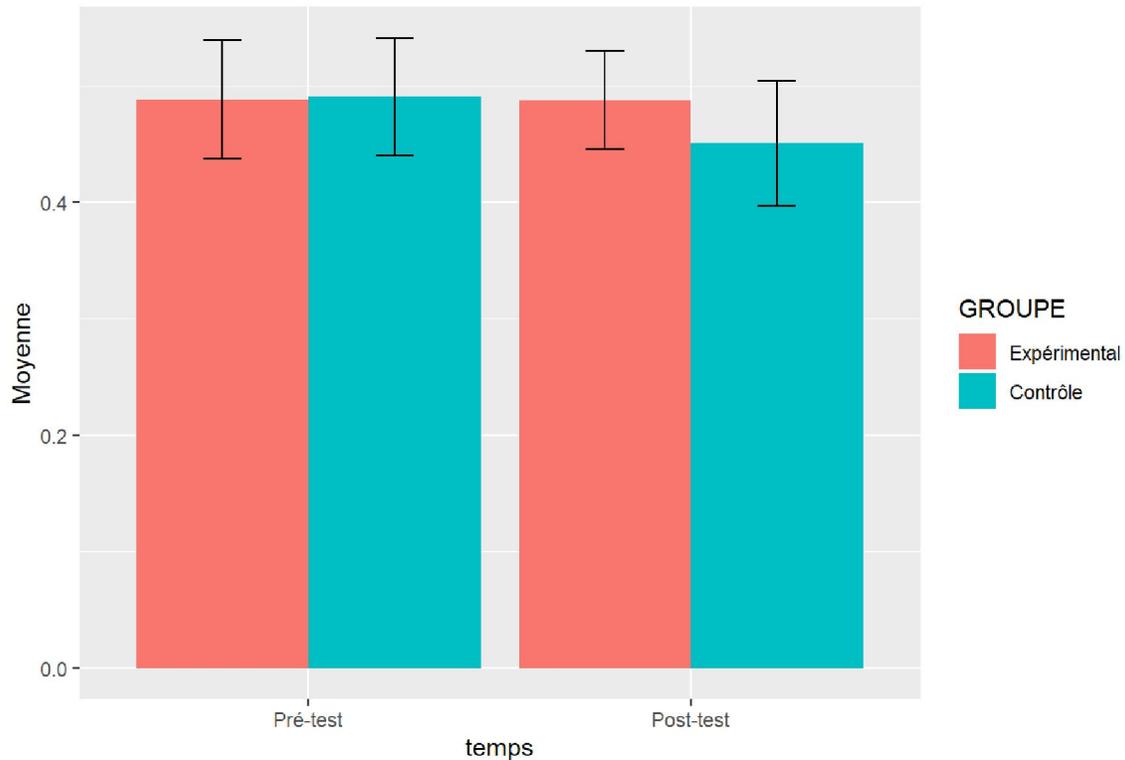


Tableau 31

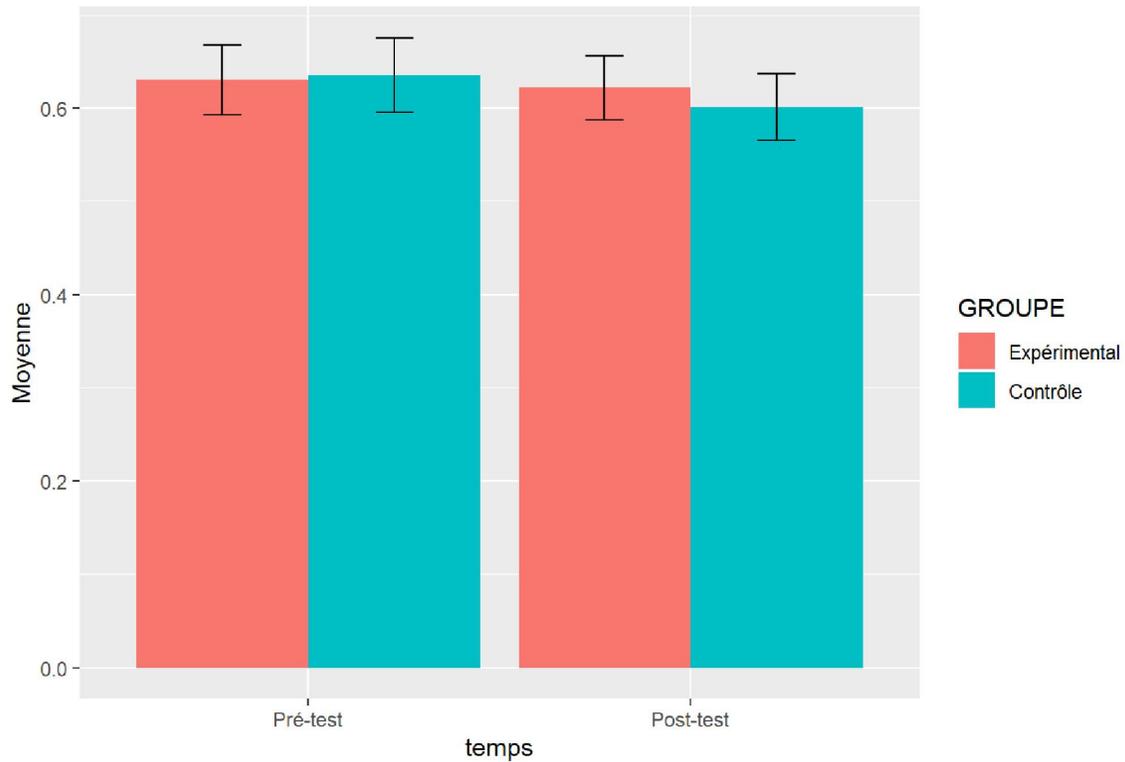
Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte narratif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.00355	0.00355	0.149	0.7
Residuals	115	2.75	0.0239		
temps	1	0.0237	0.0237	1.46	0.229
GROUPE:temps	1	0.0099	0.0099	0.612	0.436
Residuals	115	1.86	0.0162		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 31

Taux de GN simples dans le texte narratif au primaire



Toutefois, dans les deux groupes d'élèves, la longueur du groupe nominal le plus long du texte augmente significativement du prétest au posttest (tableaux et figures 32 et 33).

Tableau 32

GN le plus long dans le texte descriptif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.0495	0.0495	0.0379	0.846
Residuals	106	138	1.31		
temps	1	8.96	8.96	10.6	0.00155
GROUPE:temps	1	0.035	0.035	0.0412	0.84
Residuals	106	90	0.849		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 32

GN le plus long dans le texte descriptif au primaire

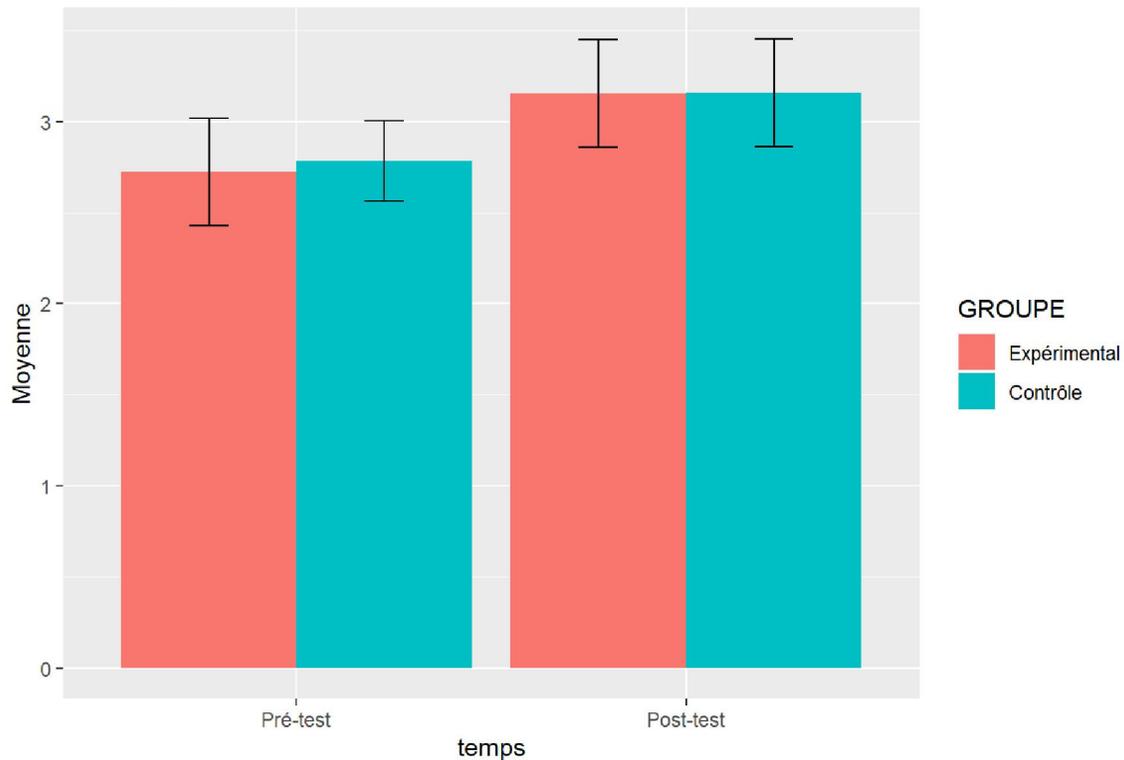


Tableau 33

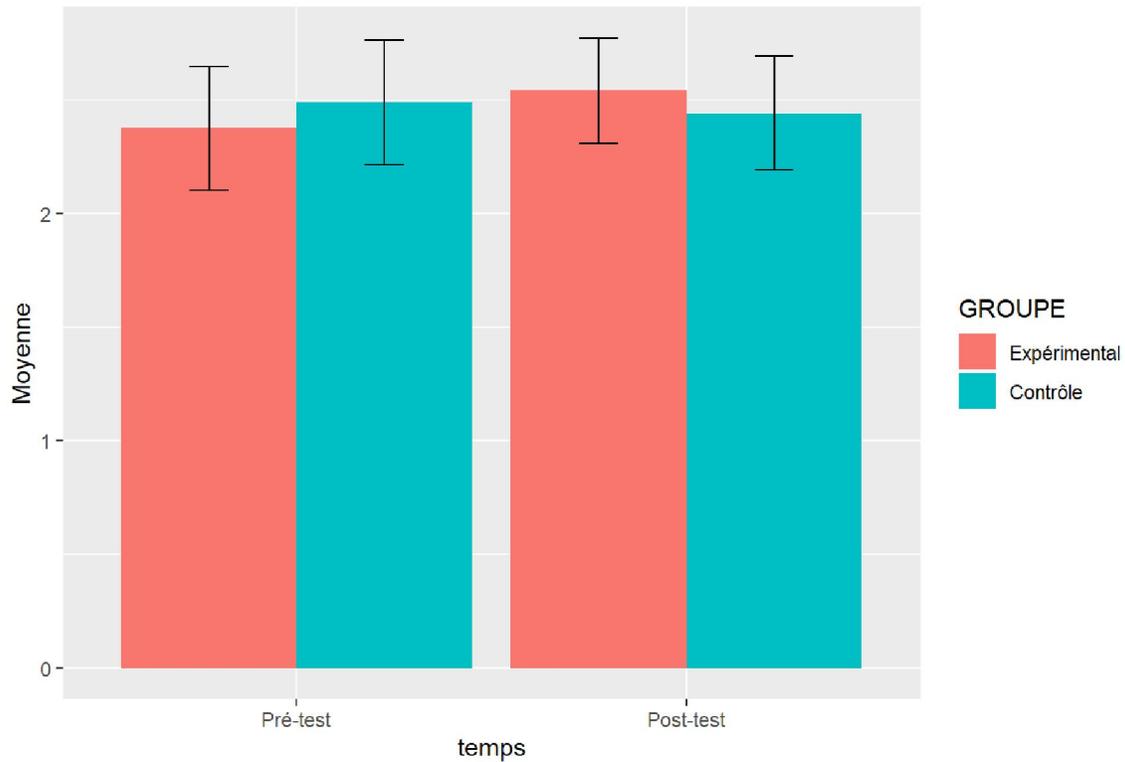
GN le plus long dans le texte narratif au primaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.00181	0.00181	0.00181	0.966
Residuals	111	111	0.997		
temps	1	0.217	0.217	0.23	0.633
GROUPE:temps	1	0.486	0.486	0.514	0.475
Residuals	111	105	0.944		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 33

GN le plus long dans le texte narratif au primaire



Enfin, une seule variable syntaxique distingue les textes des élèves du groupe expérimental de ceux du groupe contrôle : le taux de coordination de groupes de mots dans le texte narratif (tableau et figure 35). On observe une augmentation de ce taux dans le groupe expérimental qui n'est pas significative, mais qui fait en sorte que ce groupe devient significativement plus fort que le groupe contrôle au posttest.

Tableau 34

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	779.0	0.279
Groupe expérimental	temps	798.0	0.514
Pré-test	groupe	1375.5	0.441
Post-test	groupe	1709.0	0.221

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 34

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif au primaire

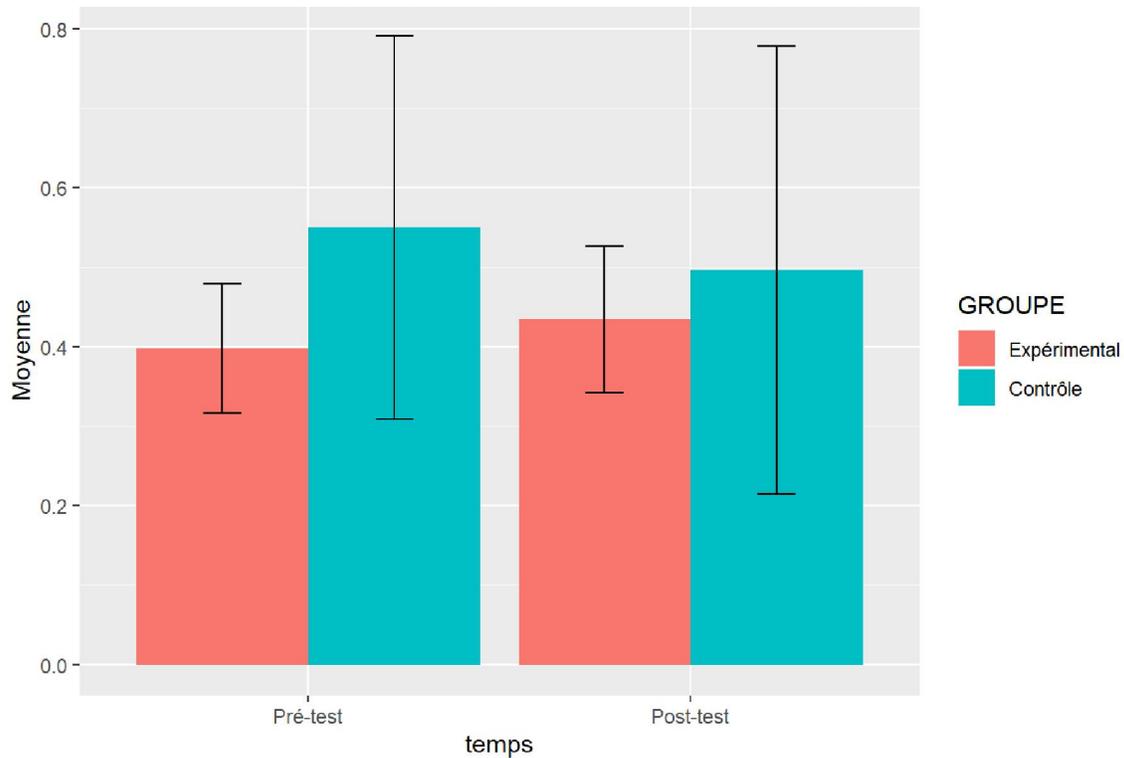


Tableau 35

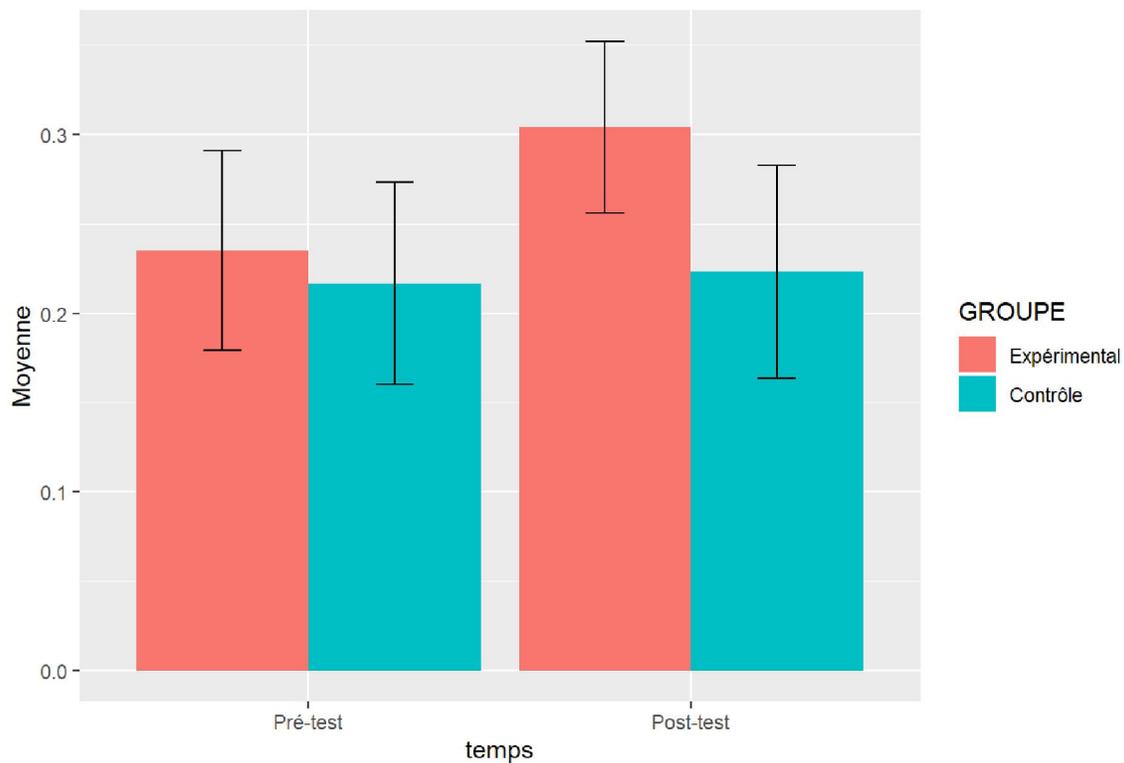
Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif au primaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	648.5	0.919
Groupe expérimental	temps	741.0	0.099
Pré-test	groupe	1729.0	0.858
Post-test	groupe	2182.0	0.008*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 35

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif au primaire



Les élèves du groupe expérimental ont donc davantage recours à la coordination de groupes de mots à la suite de l'intervention que les élèves du groupe contrôle, mais ce qui ressort surtout de l'analyse de la complexité syntaxique au primaire est la quasi-absence d'évolution en écriture dans ce domaine dans les deux groupes.

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

Évolution des indices de complexité syntaxique du prétest au posttest à l'avantage du groupe expérimental des élèves de 1^{re} secondaire		
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Taux ¹ de phrases syntaxiques par phrase graphique, tous procédés de jonction confondus (tableaux et figures 36 et 37)	Augmentation significative dans les textes de types descriptif ² et narratif ²	Baisse non significative dans le texte descriptif Baisse significative du taux dans le texte narratif
Taux ¹ de phrases subordonnées correctes (tableaux et figures 38 et 39)	Augmentation significative dans le texte descriptif ² Augmentation non significative dans le texte narratif	Aucune évolution significative dans les deux types de textes
Taux ¹ de coordination correcte de phrases syntaxiques (tableaux et figures 40 et 41)	Augmentation significative dans le texte descriptif ² Stabilité dans le texte narratif (aucune évolution significative)	Baisse non significative dans le texte descriptif Baisse significative dans le texte narratif
1-Taux calculés par rapport au nombre de phrases graphiques estimées dans un texte.	2- De plus, au posttest, le groupe expérimental affiche des performances qui sont devenues significativement supérieures à celles du groupe contrôle.	

Tableau 36

Taux de phrases syntaxiques par phrase graphique dans le texte descriptif en 1re secondaire

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Expérimental - Contrôle	Pré-test	0.004	0.121	226.833	0.037	0.971
Expérimental - Contrôle	Post-test	0.475	0.121	226.833	3.916	0.000*

contrast	GROUPE	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Pré-test – Post-test	Expérimental	-0.259	0.074	118	-3.492	0.001*
Pré-test - Post-test	Contrôle	0.212	0.134	118	1.578	0.117

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 36

Taux de phrases syntaxiques par phrase graphique dans le texte descriptif en 1re secondaire

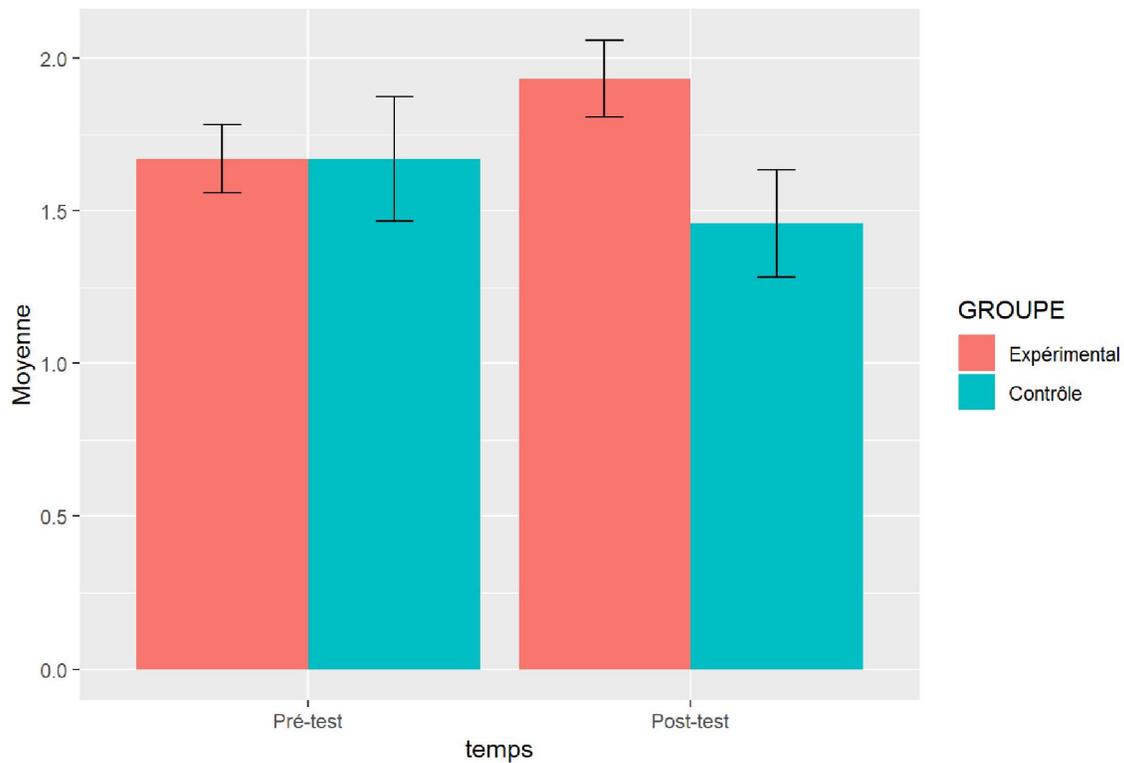


Tableau 37

Taux de phrases syntaxiques par phrase graphique dans le texte narratif en 1re secondaire

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Expérimental - Contrôle	Pré-test	-0.064	0.099	227.839	-0.644	0.52
Expérimental - Contrôle	Post-test	0.368	0.099	227.839	3.723	0.00*

contrast	GROUPE	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Pré-test – Post-test	Expérimental	-0.196	0.062	117	-3.166	0.002*
Pré-test - Post-test	Contrôle	0.235	0.112	117	2.107	0.037*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 37

Taux de phrases syntaxiques par phrase graphique dans le texte narratif en 1re secondaire

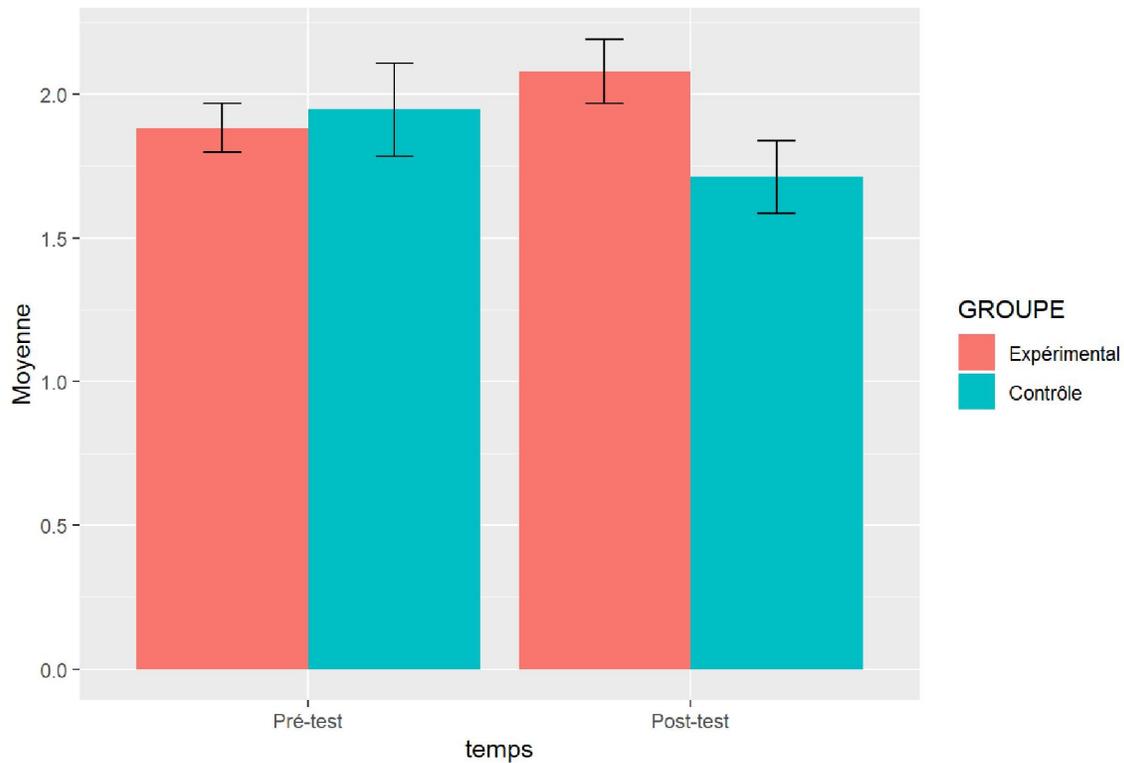


Tableau 38

Taux de phrases subordonnées correctes dans le texte descriptif en 1re secondaire

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Expérimental - Contrôle	Pré-test	-0.072	0.084	235.991	-0.860	0.391
Expérimental - Contrôle	Post-test	0.213	0.084	235.991	2.527	0.012*

contrast	GROUPE	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Pré-test – Post-test	Expérimental	-0.160	0.057	118	-2.787	0.006*
Pré-test - Post-test	Contrôle	0.125	0.104	118	1.206	0.230

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 38

Taux de phrases subordonnées correctes dans le texte descriptif en 1re secondaire

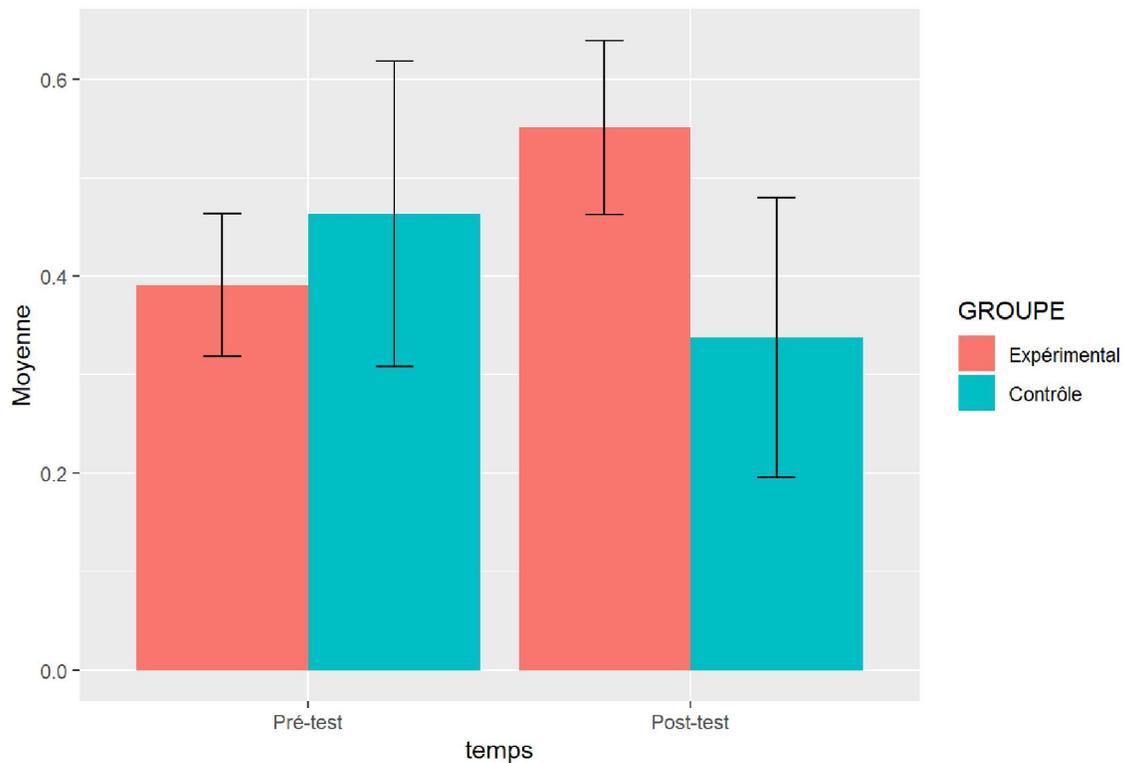


Tableau 39

Taux de phrases subordonnées correctes dans le texte narratif en 1re secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.143	0.143	1.72	0.192
Residuals	117	9.76	0.0834		
temps	1	0.615	0.615	9.35	0.00277
GROUPE:temps	1	0.0786	0.0786	1.19	0.277
Residuals	117	7.7	0.0658		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 39

Taux de phrases subordonnées correctes dans le texte narratif en 1re secondaire

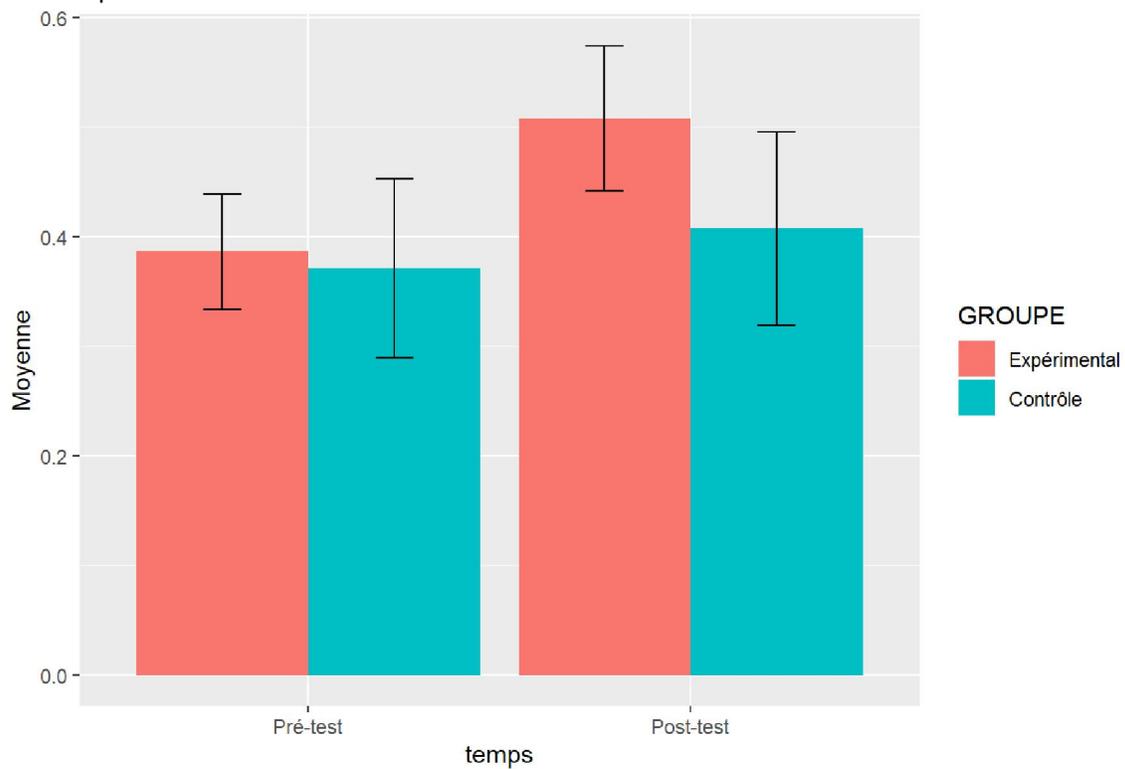


Tableau 40

Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	150.5	0.230
Groupe expérimental	temps	793.0	0.000*
Pré-test	groupe	1433.5	0.409
Post-test	groupe	1948.0	0.000*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 40

Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte descriptif en 1^{re} secondaire

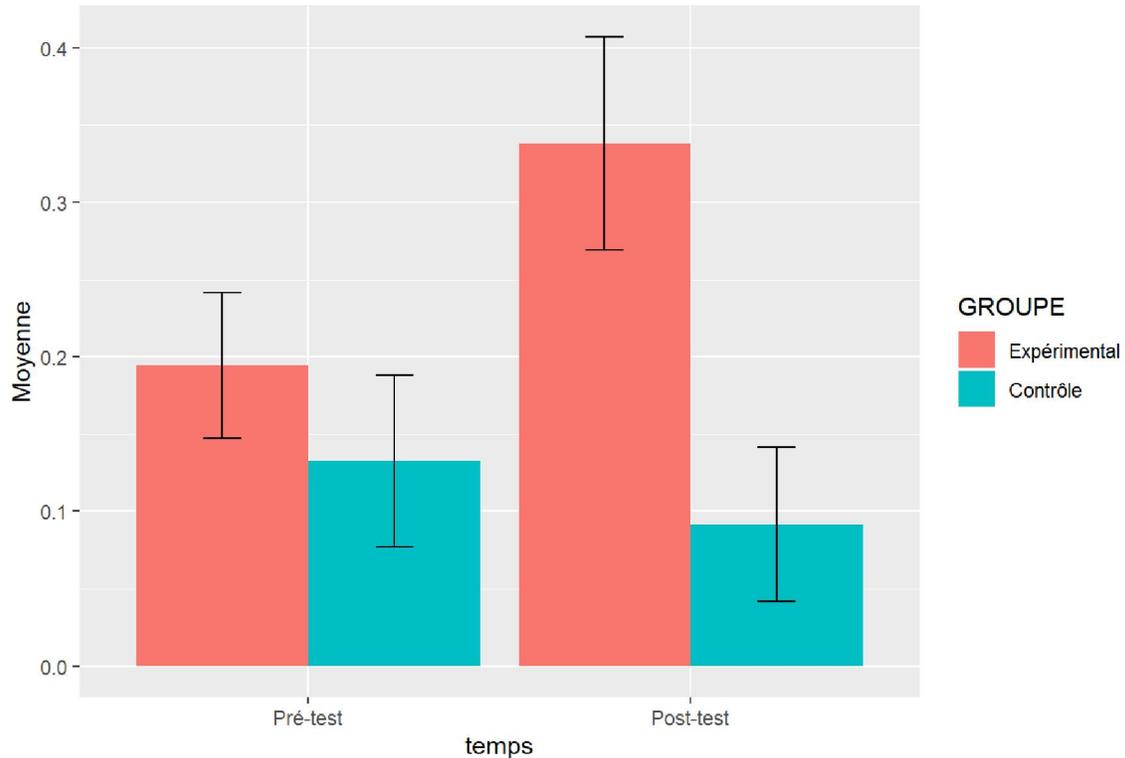


Tableau 41

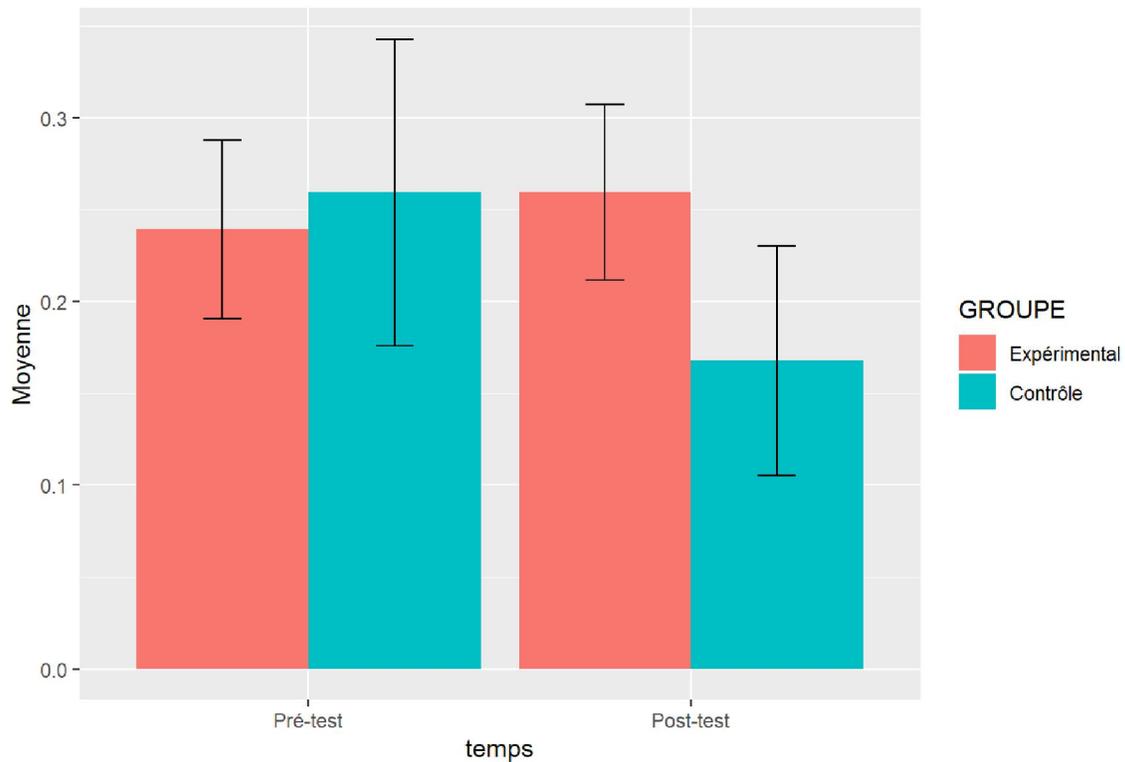
Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte narratif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	253.0	0.050*
Groupe expérimental	temps	1641.5	0.524
Pré-test	groupe	1154.0	0.453
Post-test	groupe	1577.0	0.057

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 41

Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte narratif en 1re secondaire



De plus, comme dans la section sur la ponctuation, l'utilisation de la virgule pour juxtaposer correctement des phrases syntaxiques constitue aussi un moyen de jonction à la hausse dans le groupe expérimental pour les deux types de textes (tableaux et figures 42 et 43).

Tableau 42

Taux de juxtaposition de phrases syntaxiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	30.0	0.838
Groupe expérimental	temps	558.0	0.050*
Pré-test	groupe	1370.5	0.625
Post-test	groupe	1507.5	0.123

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 42

Taux de juxtaposition de phrases syntaxiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

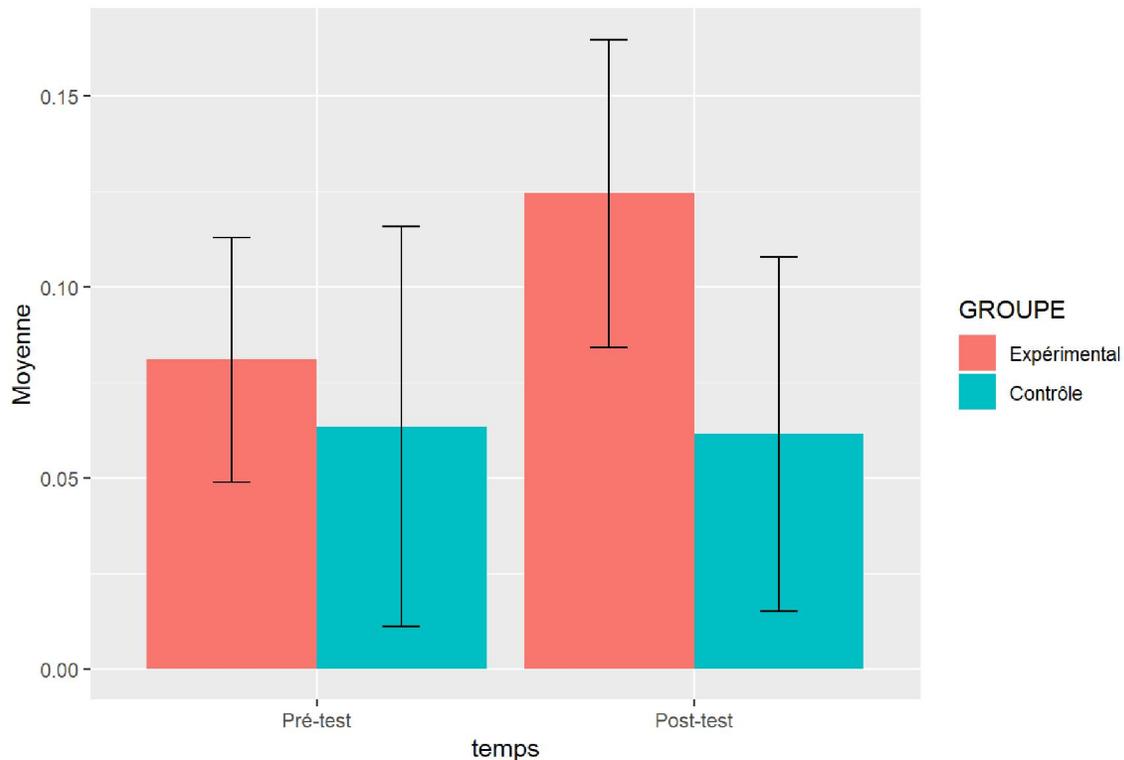


Tableau 43

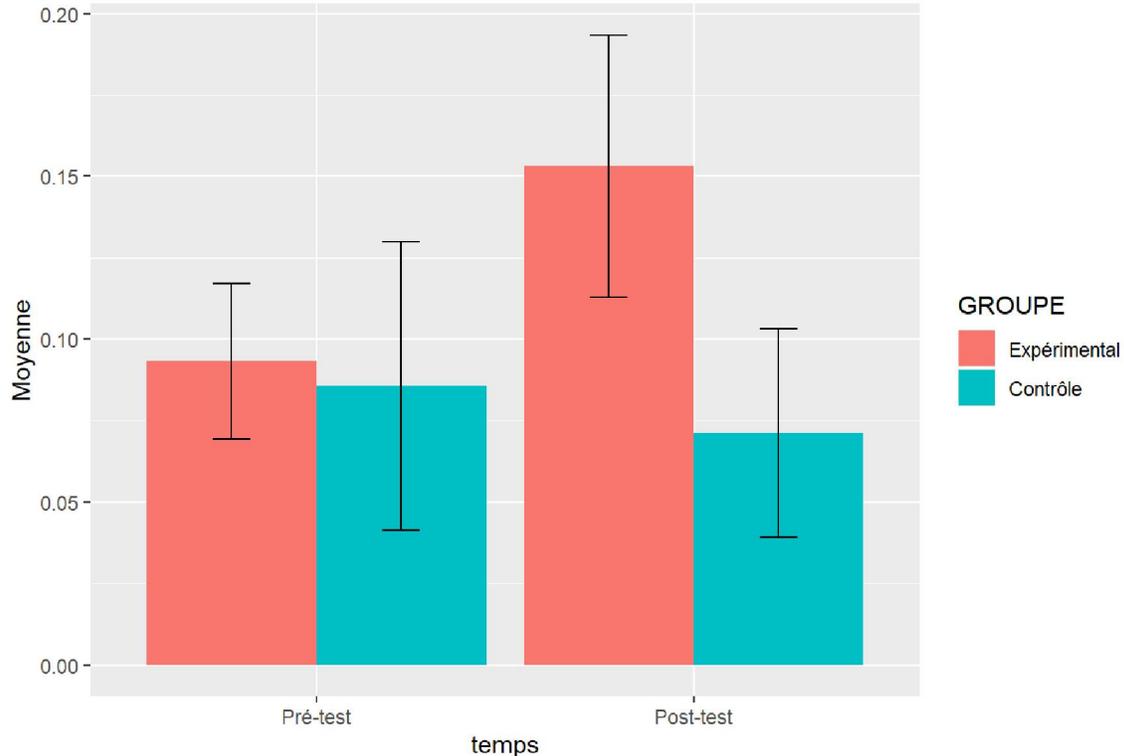
Taux de juxtaposition de phrases syntaxiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	101.5	0.499
Groupe expérimental	temps	718.5	0.021*
Pré-test	groupe	1343.5	0.648
Post-test	groupe	1509.5	0.123

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 43

Taux de juxtaposition de phrases syntaxiques dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



On constate ainsi qu'en 1^{re} secondaire, l'intervention a eu un effet positif chez les élèves en écriture pour tout ce qui concerne l'emploi de divers procédés de jonction de phrases syntaxiques (subordination, coordination ou juxtaposition), un effet qui se manifeste surtout dans le texte descriptif.

Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

En ce qui concerne les indices pour le groupe nominal et la coordination de groupes syntaxiques (tableaux et figures 44 à 47), on ne constate aucune évolution significative chez les élèves du groupe expérimental (ni hausse ni baisse) dans les deux types de textes, mais le groupe contrôle affiche un taux de groupes nominaux avec expansion(s) significativement plus élevé au posttest dans un type de texte, le descriptif (aucune évolution dans le texte narratif), ainsi qu'une augmentation significative de la coordination de groupes de mots dans l'autre type de texte, le narratif (stabilité dans le texte descriptif).

Tableau 44

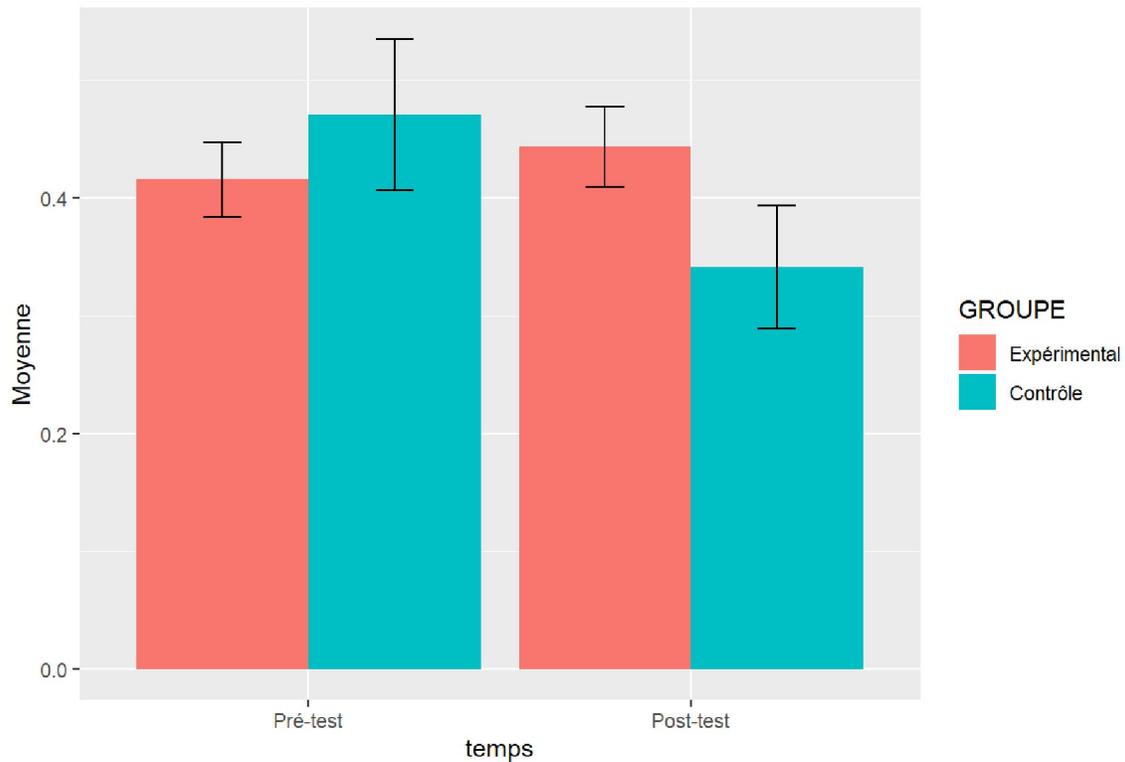
Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte descriptif en 1re secondaire

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Expérimental - Contrôle	Pré-test	-0.055	0.034	237.971	-1.625	0.106
Expérimental - Contrôle	Post-test	0.102	0.034	237.971	3.013	0.003*
contrast	GROUPE	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Pré-test – Post-test	Expérimental	-0.028	0.023	119	-1.213	0.228
Pré-test – Post-test	Contrôle	0.129	0.042	119	3.096	0.002*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 44

Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte descriptif en 1re secondaire



Note : une baisse du taux de GN simples signifie une augmentation du taux de GN avec expansions.

Tableau 45

Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte narratif en 1re secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.00922	0.00922	0.381	0.539
Residuals	117	2.84	0.0242		
temps	1	0.0259	0.0259	1.57	0.212
GROUPE:temps	1	0.00695	0.00695	0.422	0.517
Residuals	117	1.93	0.0165		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 45

Taux de GN simples parmi l'ensemble des GN dans le texte narratif en 1re secondaire

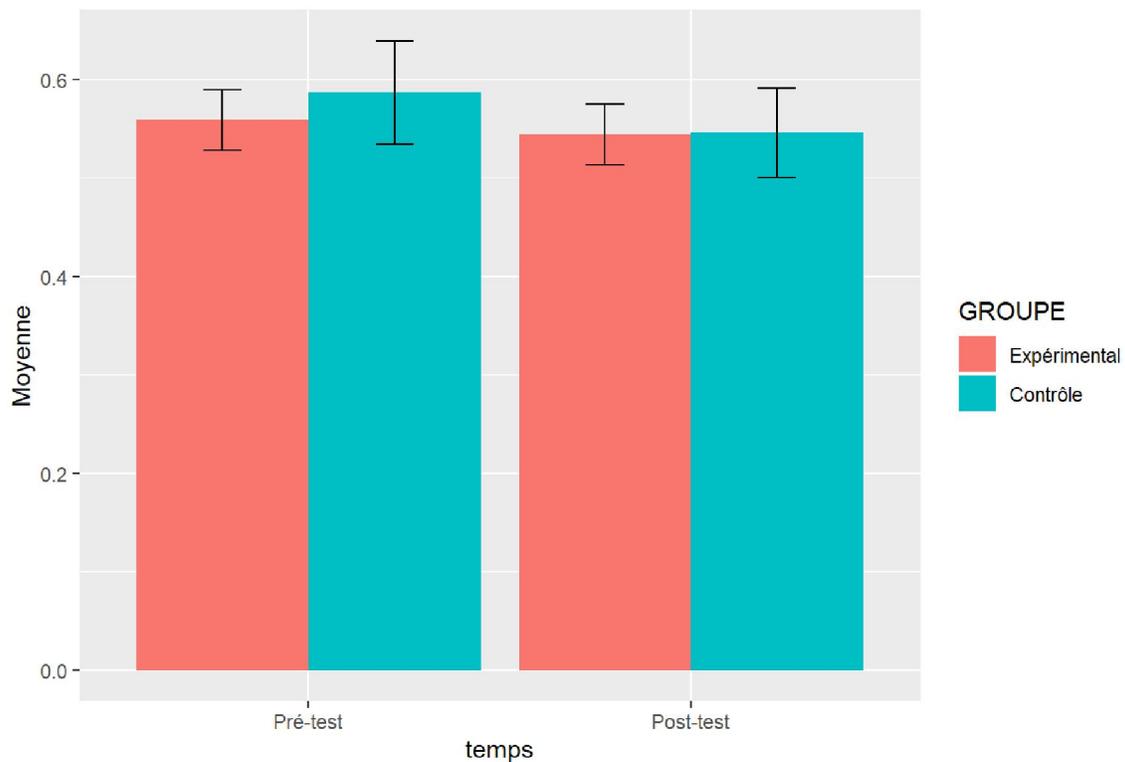


Tableau 46

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	198	0.838
Groupe expérimental	temps	1602	0.187
Pré-test	groupe	1318	0.924
Post-test	groupe	1360	0.657

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 46

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif en 1re secondaire

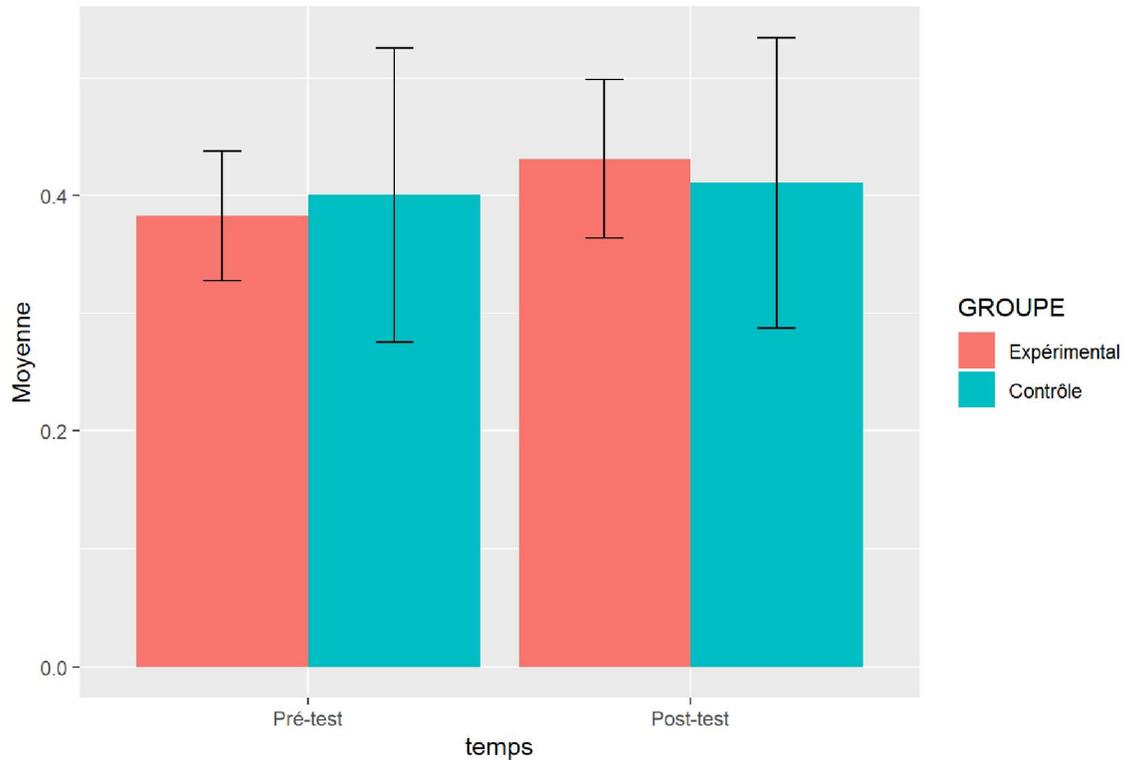


Tableau 47

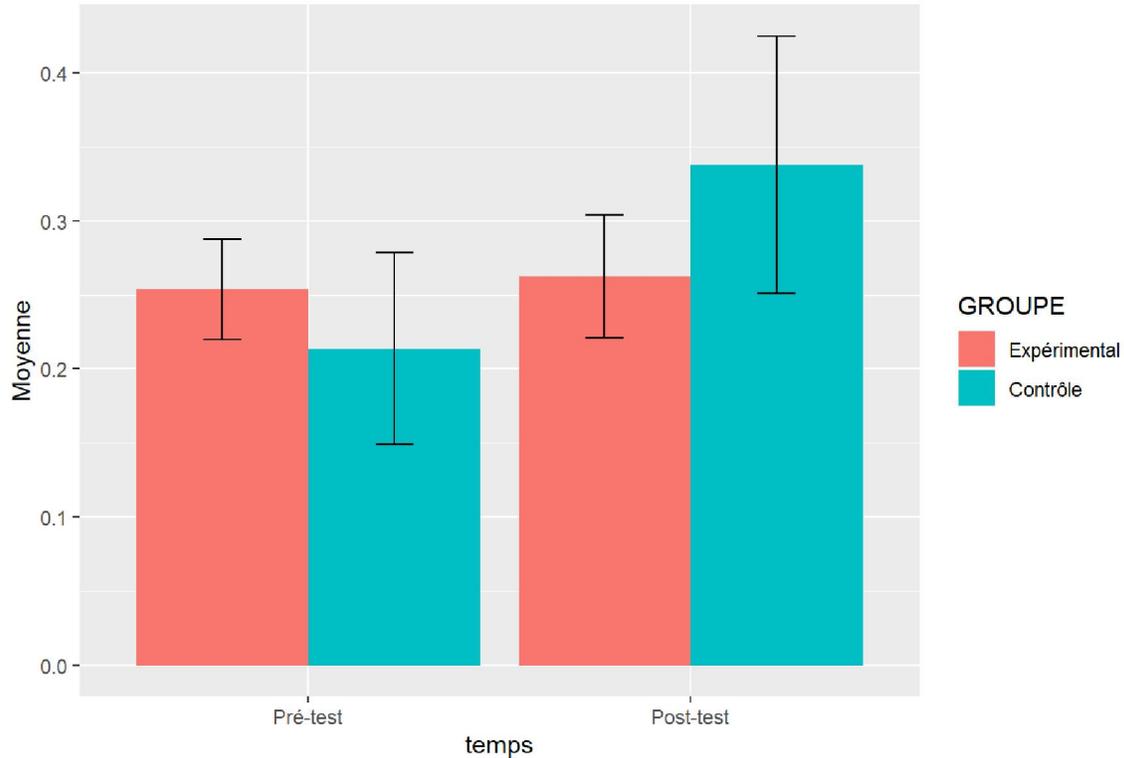
Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif en 1re secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	111.0	0.036*
Groupe expérimental	temps	1697.5	0.570
Pré-test	groupe	1492.0	0.172
Post-test	groupe	1016.0	0.106

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 47

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif en 1re secondaire



Quant à la longueur du groupe nominal le plus long du texte (tableaux et figures 48 et 49), les groupes expérimental et contrôle demeurent stables dans les deux types de textes, sans différences significatives.

Tableau 48

GN le plus long dans le texte descriptif en 1re secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	1.05	1.05	0.823	0.366
Residuals	116	149	1.28		
temps	1	2.44	2.44	2.13	0.147
GROUPE:temps	1	0.931	0.931	0.814	0.369
Residuals	116	133	1.14		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 48

GN le plus long dans le texte descriptif en 1re secondaire

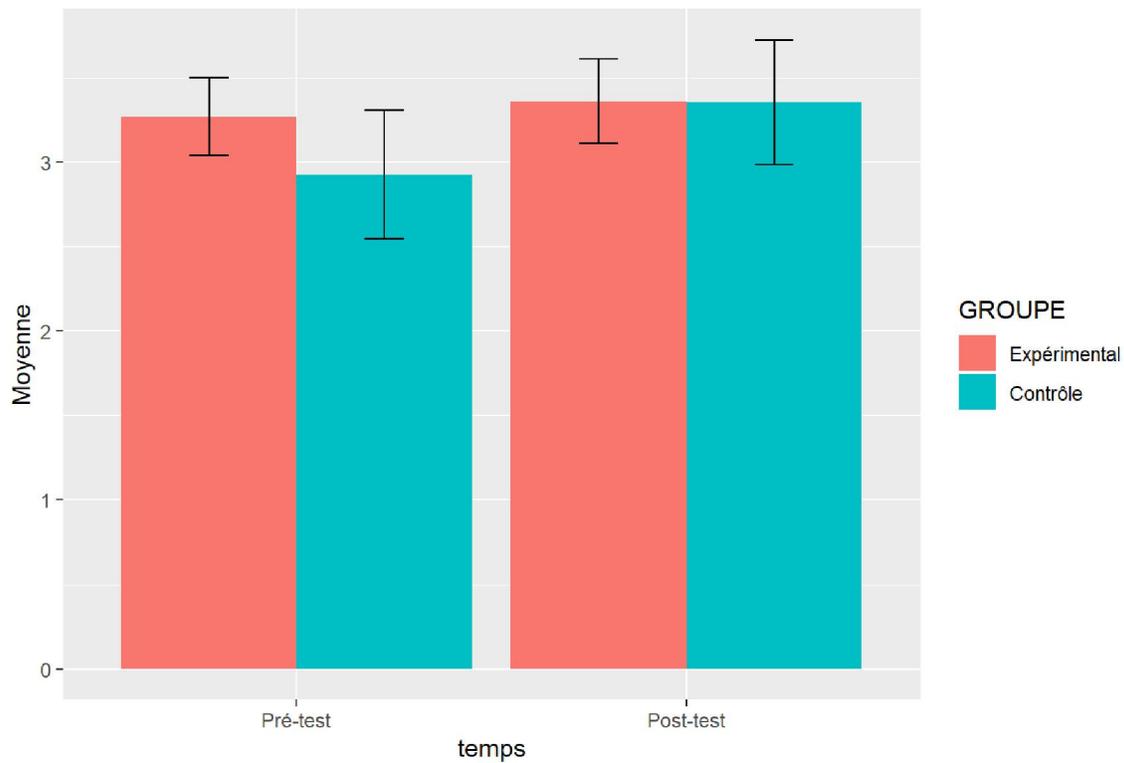


Tableau 49

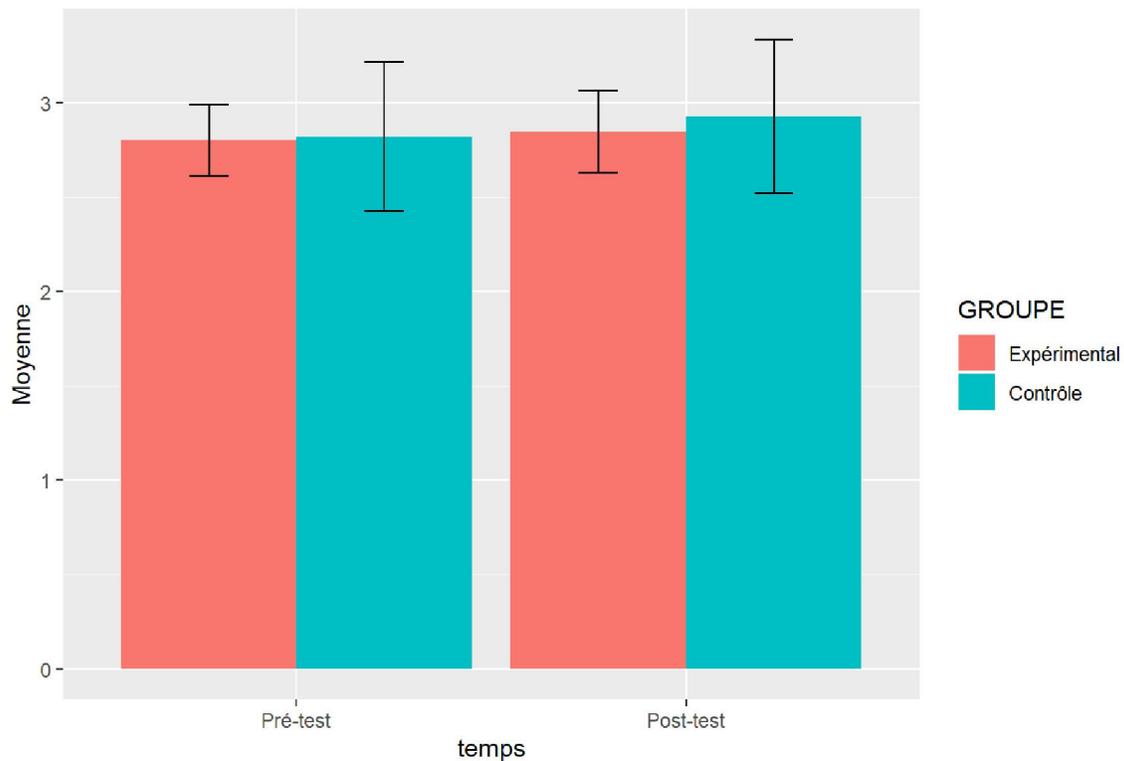
GN le plus long dans le texte narratif en 1^{re} secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.119	0.119	0.126	0.724
Residuals	116	110	0.948		
temps	1	0.208	0.208	0.204	0.653
GROUPE:temps	1	0.042	0.042	0.0412	0.84
Residuals	116	118	1.02		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 49

GN le plus long dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



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

En 2^e secondaire, un seul indice distingue significativement les groupes expérimental et contrôle en ce qui concerne l'utilisation de procédés de jonction de phrases syntaxiques : le taux de coordination correcte de phrases syntaxiques (tableaux et figures 50 et 51) dans le texte descriptif seulement. Si les progrès du groupe expérimental ne s'avèrent pas significatifs en eux-mêmes, ils rendent toutefois ce groupe significativement plus fort que le groupe contrôle au posttest dans ce type de texte.

Tableau 50

Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte descriptif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	103.0	0.455
Groupe expérimental	temps	186.0	0.502
Pré-test	groupe	566.5	0.079
Post-test	groupe	598.0	0.025*

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 50

Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte descriptif en 2e secondaire

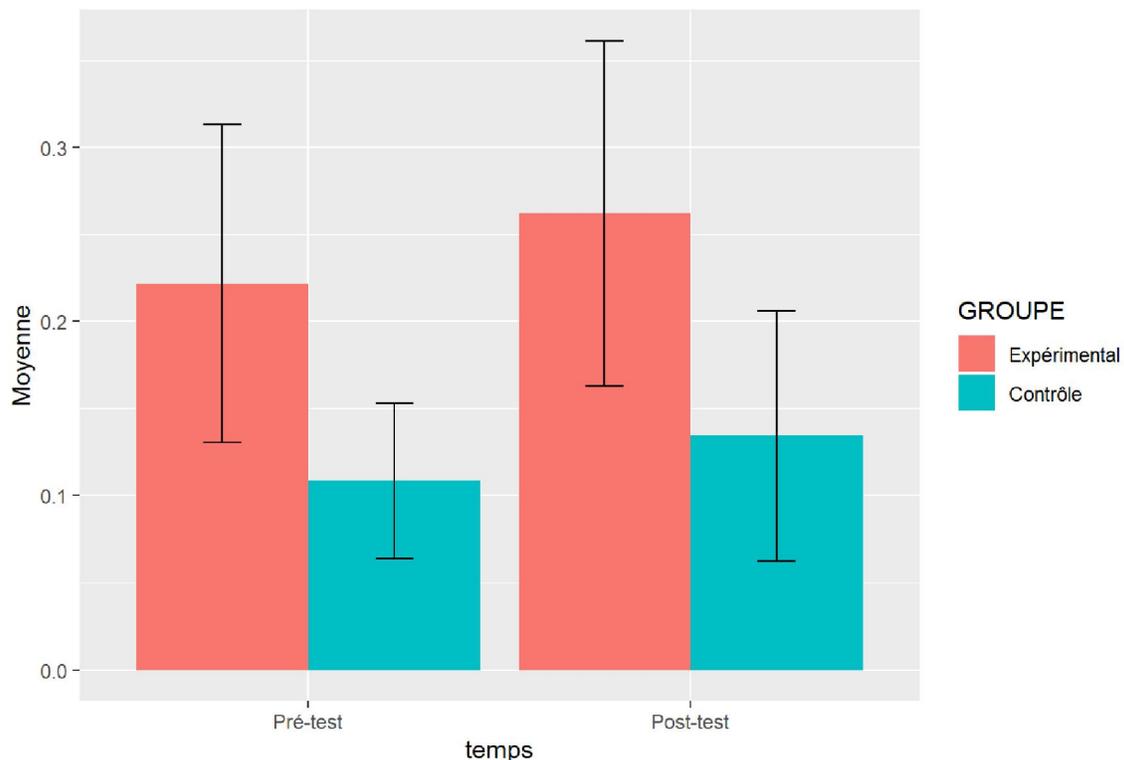


Tableau 51

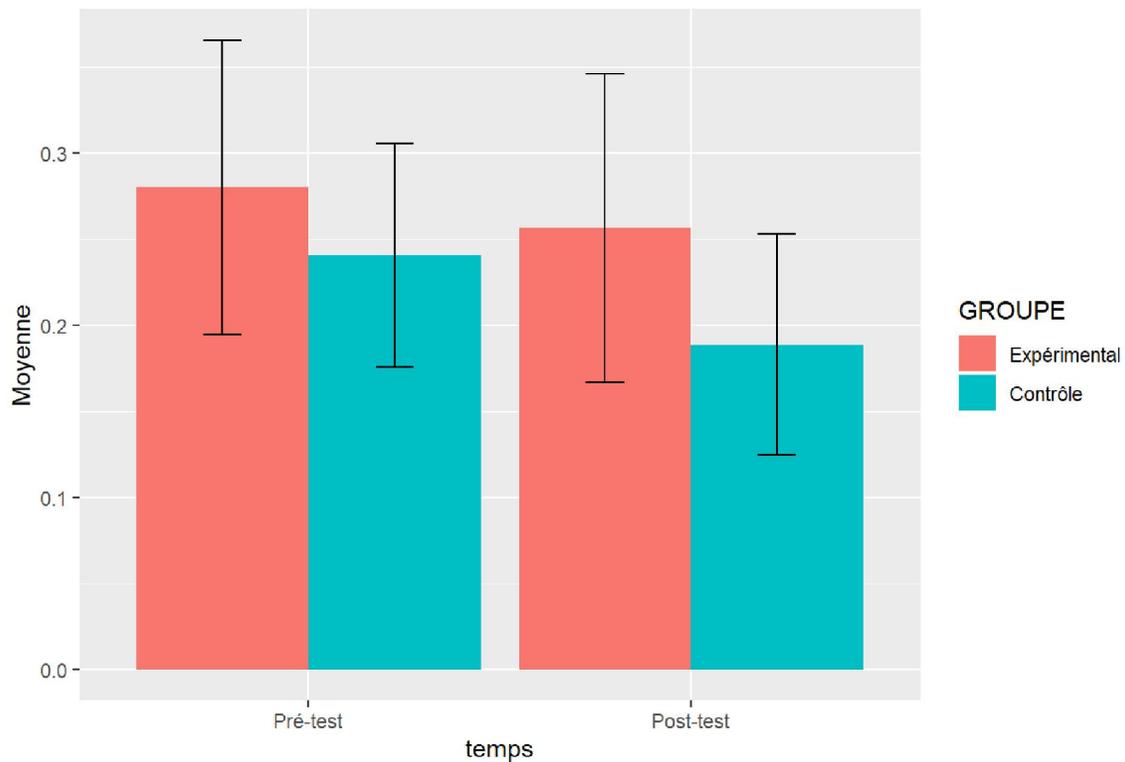
Taux de coordination de phrases syntaxiques correcte dans le texte narratif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	244.5	0.186
Groupe expérimental	temps	231.0	0.531
Pré-test	groupe	473.0	0.739
Post-test	groupe	526.5	0.258

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 51

Taux de coordination de phrases syntaxiques dans le texte narratif en 2e secondaire



Pour le taux de coordination de groupes syntaxiques, l'évolution du prétest au posttest montre une baisse significative de cette structure chez les élèves du groupe expérimental dans le texte descriptif ainsi qu'une baisse significative chez les élèves du groupe contrôle dans le texte narratif (tableaux et figures 52 et 53).

Tableau 52

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	213.0	0.829
Groupe expérimental	temps	315.5	0.035*
Pré-test	groupe	455.5	0.941
Post-test	groupe	380.5	0.306

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 52

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte descriptif en 2e secondaire

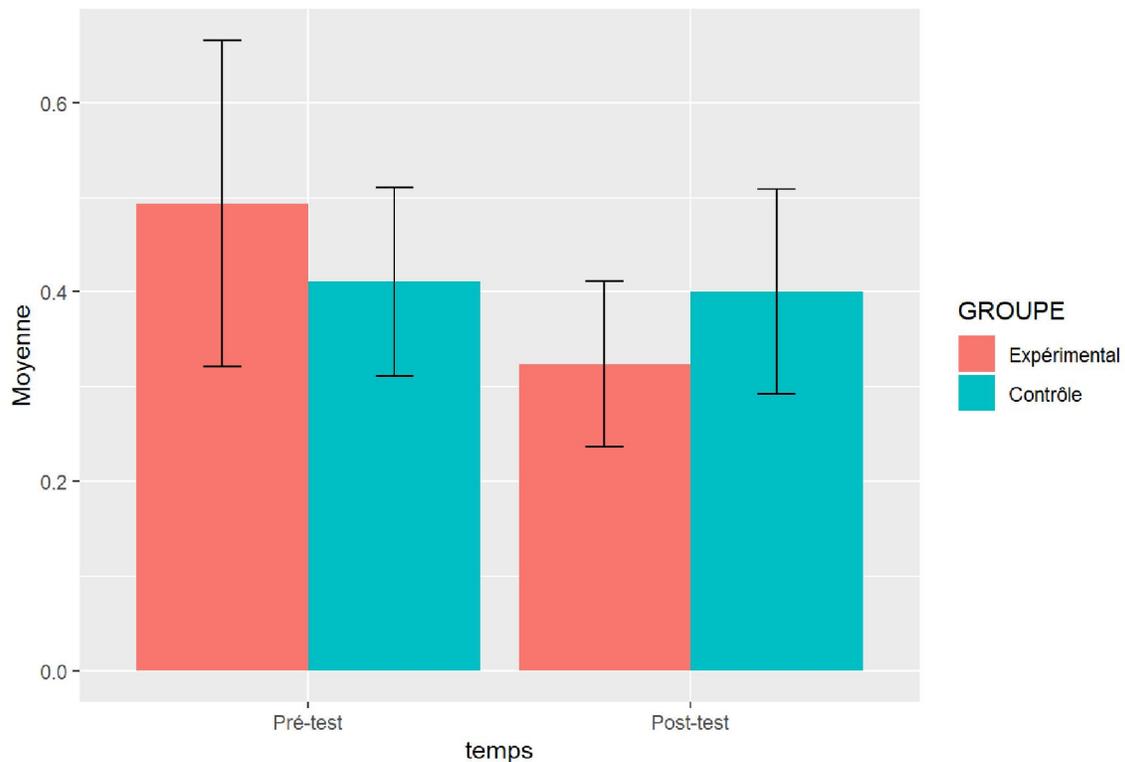


Tableau 53

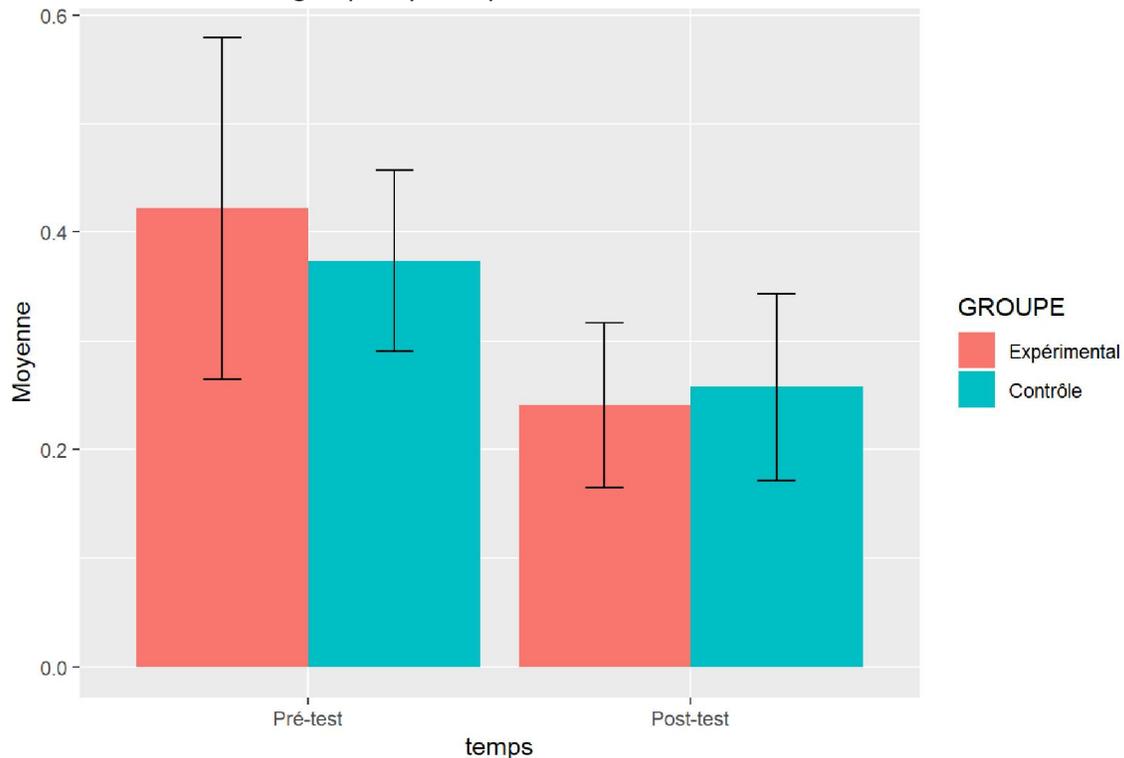
Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif en 2e secondaire

Variable fixée	Effet testé	Statistique (U ou W)	Valeur-p
Groupe contrôle	temps	333.0	0.040*
Groupe expérimental	temps	296.5	0.090
Pré-test	groupe	424.0	0.706
Post-test	groupe	438.0	0.864

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 53

Taux de coordination de groupes syntaxiques dans le texte narratif en 2e secondaire



Quant aux deux variables touchant la complexité du groupe nominal, on ne constate aucune évolution significative dans les groupes expérimental ou contrôle dans le taux de groupes nominaux avec expansion(s), peu importe le type de texte (tableaux et figures 54 et 55). Toutefois, dans le texte descriptif, la longueur du groupe nominal le plus long du texte a augmenté dans le groupe contrôle de manière non significative, mais la hausse est suffisante pour que ce groupe

devienne significativement plus fort que le groupe expérimental au posttest (tableaux et figures 56 et 57).

Tableau 54

Taux de GN simples dans le texte descriptif en 2e secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.00473	0.00473	0.145	0.704
Residuals	58	1.89	0.0325		
temps	1	0.0346	0.0346	1.54	0.22
GROUPE:temps	1	0.000157	0.000157	0.00699	0.934
Residuals	58	1.3	0.0225		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 54

Taux de GN simples dans le texte descriptif en 2^e secondaire

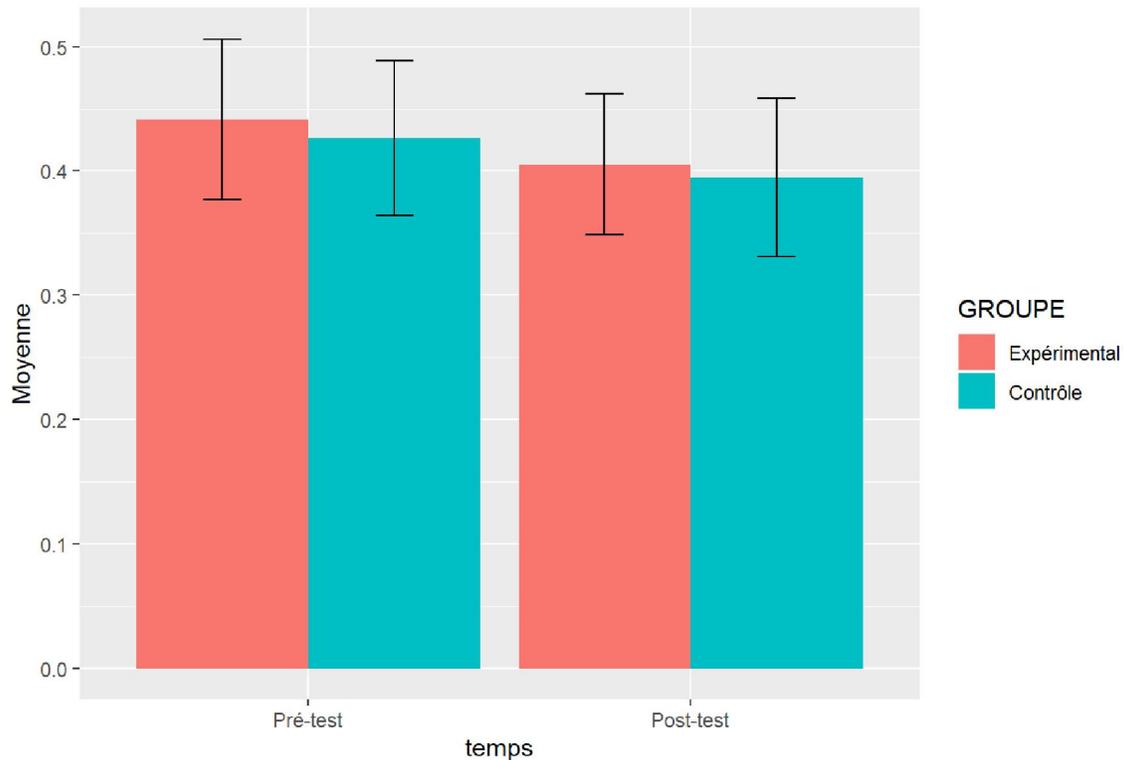


Tableau 55
Taux de GN simples dans le texte narratif en 2e secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.0584	0.0584	2.84	0.0973
Residuals	58	1.19	0.0206		
temps	1	0.000589	0.000589	0.0391	0.844
GROUPE:temps	1	0.0227	0.0227	1.5	0.225
Residuals	58	0.875	0.0151		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 55
Taux de GN simples dans le texte narratif en 2e secondaire

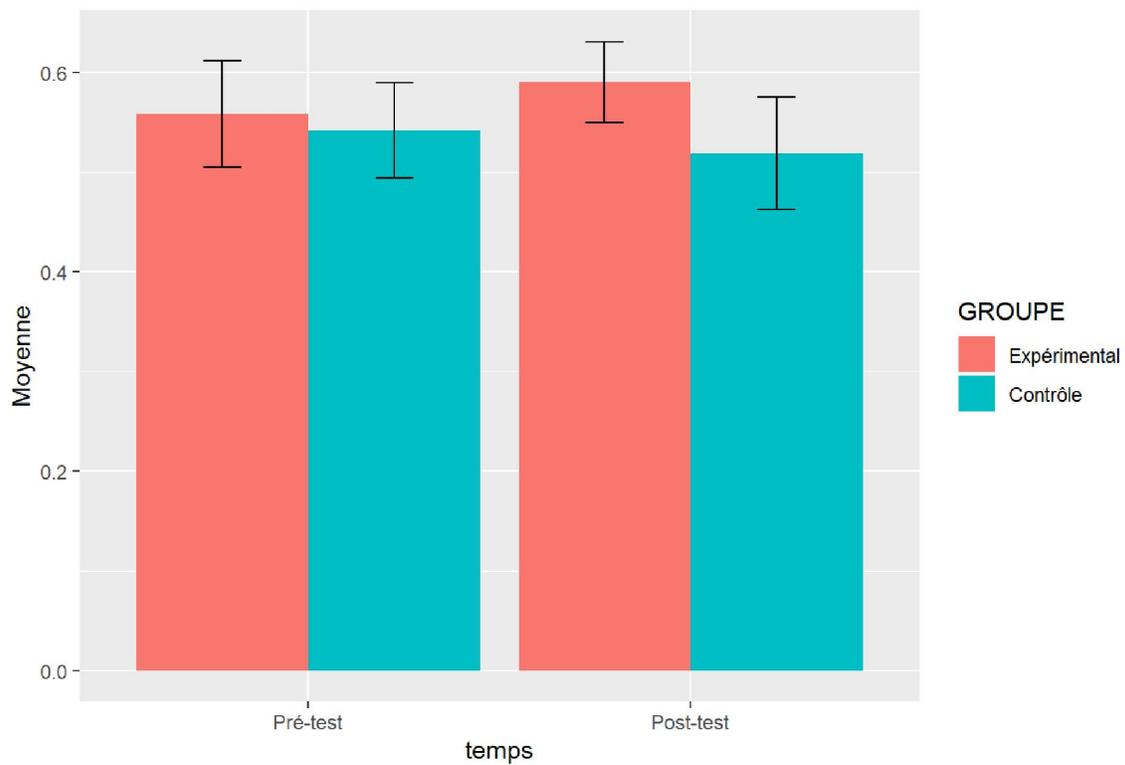


Tableau 56

GN le plus long dans le texte descriptif en 2e secondaire

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Expérimental - Contrôle	Pré-test	0.318	0.294	107.996	1.080	0.282
Expérimental - Contrôle	Post-test	-0.592	0.294	107.996	-2.013	0.047*

contrast	GROUPE	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Pré-test - Post-test	Expérimental	0.333	0.284	54	1.172	0.246
Pré-test - Post-test	Contrôle	-0.577	0.305	54	-1.889	0.064

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 56

GN le plus long dans le texte descriptif en 2e secondaire

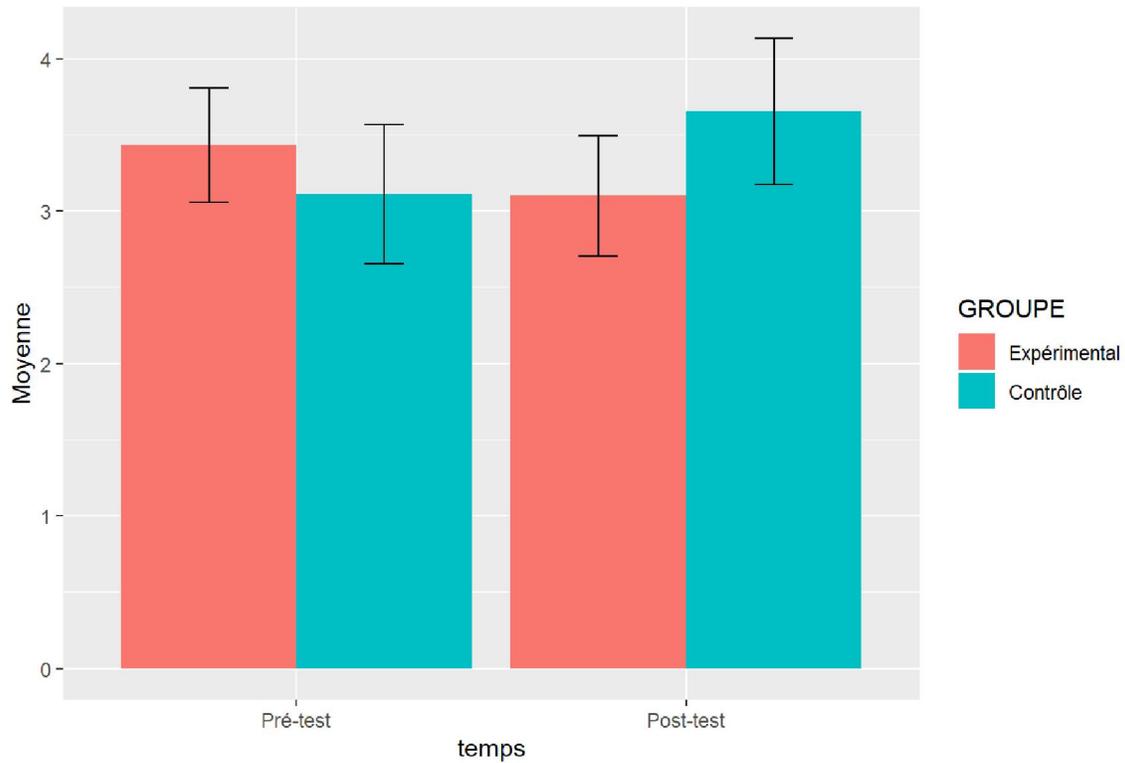


Tableau 57

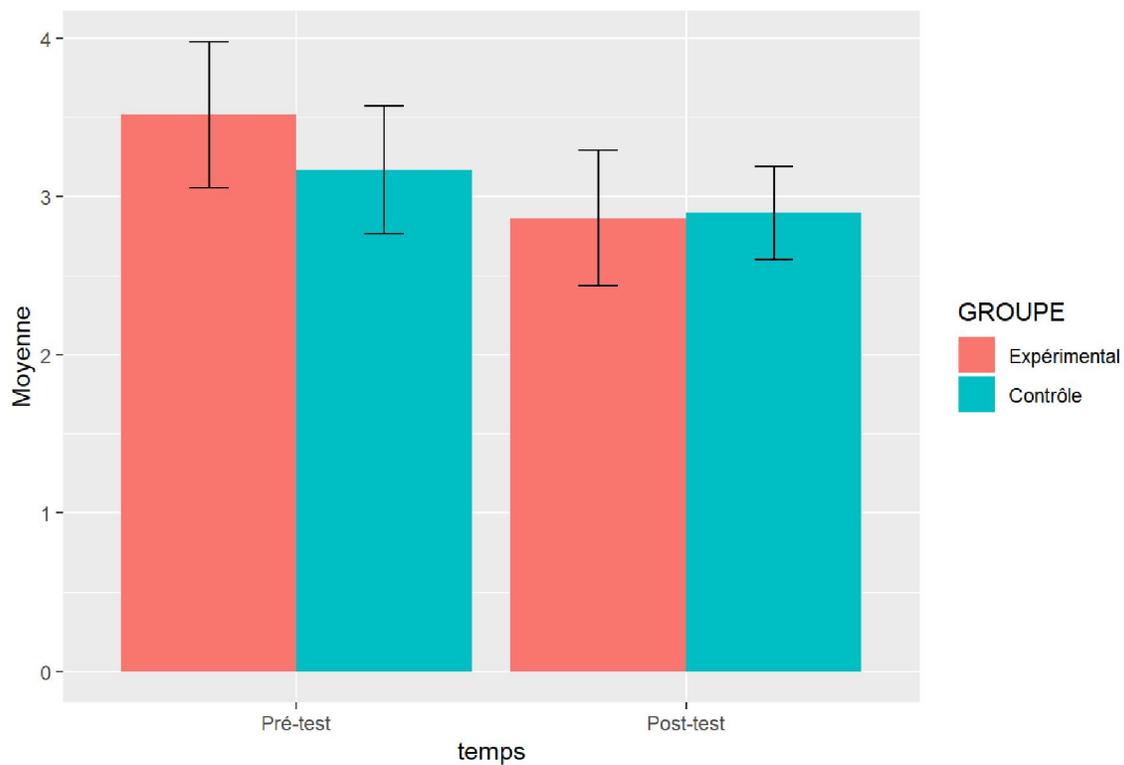
GN le plus long dans le texte narratif en 2e secondaire

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
GROUPE	1	0.597	0.597	0.6	0.442
Residuals	55	54.7	0.994		
temps	1	5.93	5.93	4.63	0.0358
GROUPE:temps	1	0.627	0.627	0.49	0.487
Residuals	55	70.4	1.28		

Le graphique des moyennes avec leurs intervalles de confiance est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 57

GN le plus long dans le texte narratif en 2e secondaire



Annexe 7 – Résultats principaux illustrés par les graphiques

Ainsi, les élèves de 2^e secondaire ont relativement peu évolué du prétest au posttest dans les indices de complexité syntaxique analysés, qu'il s'agisse du groupe expérimental ou contrôle. Lorsqu'il y a évolution, chaque groupe le fait pour des indices différents, si bien qu'il est difficile d'y voir un effet de l'intervention (ni positif ni négatif). Rappelons que ces groupes de 2^e secondaire ne fournissent pas la robustesse souhaitée pour des résultats solides (un seul enseignant et 30 élèves seulement dans chaque groupe).

ANNEXE 8
BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Ammar, A. et Hassan, R. M. (2017). Talking it through: collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de troisième secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat en didactique non publiée). Université de Montréal.
- Andrew, S. (2007). *Teacher Language Awareness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation/ INRP.
- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: the effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29.
- Arseneau, R. (soumis). 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 & Learning Language & Literature*
- Barth B.-M. (2002). Le savoir en construction. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris et Montréal : Retz et Chenelière Éducation.
- Béguelin, M. J. (2000). Le passage à l'écrit : le problème d'acquisition. Dans : J.-M. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*. Bruxelles : de Boeck Duculot, 260-273.
- Berman, R. A. et Nir-Sagic, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes* 43, 79-120.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation »? (!). *Pratiques*, 70, 9-45.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz, et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R et Philippe, M.-H. (2008). La grammaire moderne, description et éléments pour sa didactique. Beauchemin/Chenelière-éducation.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS).
- 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. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-7.
- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017) [Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans](#), *Lidil*, 55 [en ligne].
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducart, D., Massonnet J., Jaffré J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.

- Brissaud, C. et Grossmann, F. (2009) (dir.). « *La construction des savoirs grammaticaux* ». *Repères*, 39.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brophy, J. (2004). *Using Video in Teacher Education*. San Diego: Elsevier.
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 19(36), 57-74.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. Dans : T. Ribas, X. Fontich et O. Guasch. *Grammar at School, Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (p. 25-42). Brussels : Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation*. Paris : Presses universitaires de France, 2^e éd. (Collection Que sais-je ?).
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes, *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S., Goigoux R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21-36.
- Chanquoy, L. (1989). La description de l'emploi du temps d'une semaine scolaire par des enfants de CE2: Étude de la ponctuation et des connecteurs. *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 47-57.
- 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.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2^e édition. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois, dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 257-288). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : quels effets sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 173, 45-54.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- Chenu, F. et Ailhaud, É. (2016). La phrase : de la maîtrise de ses conventions graphiques à sa pertinence cognitive. *Lidil*, 54, 15-34.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D., Fisher, C., Nadeau, M. (2015). [Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage](#). *Glottopol*, 26, 69-91. [en ligne]

- Cogis, D., Brissaud C., Fisher C., Nadeau M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammatical, dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-146). Montréal : ERPI.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation. Analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 187, 43-55.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). [*Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the united states and abroad.*](#) Washington, DC: National Staff Development Council. [en ligne]
- David J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). [*Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon.*](#) Institut de la statistique du Québec. 7(1). Gouvernement du Québec. [en ligne]
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire, dans J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 125-154). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dufour, M.-P et Riverin, P. (2018). Enseigner la ponctuation au collégial : quels contenus, quels principes ? *Correspondance*, 23(6), 1-9.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50(3), 305-322.
- Favart, M. et Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155(3), 51-68.
- Favart, M. et Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 53(2), 187-205.
- Favart, M. et Passerault, J. M. (2009). Acquisition of relations between the conceptual and linguistic dimensions of linearization in descriptive text composition in grades five to nine: A comparison with oral production. *British Journal of Educational Psychology* 79(1), 107-130.
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibult, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets ? *Le français aujourd'hui*, 187, 31-40.
- Fearn L. et Farnan N. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing, *Journal of Basic Writing*, 26(1), 63-87.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2009). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement, *Québec français*, numéro Hors série, sous la dir. de R. Bergeron et R. Riente, 8-12.

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. [en ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/742>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2017). Survivre au *prédicat* : le cas du Québec. *Pratiques*, 175-176, 1-18. <http://journals.openedition.org/pratiques/3530>
- Fontich, X. et Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.
- Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press. (4^e éd.)
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle, dans J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 99-124), Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Giguère, M.-H. (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., Turcotte, C. et Godbout M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 141-160.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer le savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans : S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (p. 37-65). Londres : ISTE.
- Giguère M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Teacher researcher dialogue in differentiated support to develop students' skills in syntax and punctuation. Dans : S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *From Reading-Writing Research to Practice* (p. 33-60). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R., Quevillon Lacasse, C. (2020). L'accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : regards de conseillères pédagogiques. *Revue de didactique des langues et cultures*. 17(1).
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). [Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves.](#) [Conférence de clôture du 9^{ème} colloque international de recherche en éducation et formation (REF)]. Nantes. [en ligne]
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156.

- Gomila, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Le verbe au cours préparatoire : premières constructions du concept. Dans : C. Avezard-Roger et B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques* (p. 31-45). Arras : Artois Presses Université.
- Graham, S. et Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Guskey, T. R., et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90, 495-500.
- Haas G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique, Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, (p. 59-72). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London : Routledge.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., et Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61. *Activity in Language Education*. Brussels : Peter Lang.
- Jaffré J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans : D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré, *L'orthographe en trois dimensions* (p. 93-158). Paris : Nathan.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in french. Dans : R. Joshi et G. Aaron (dir.), *Handbook of Orthography and Literacy* (p. 81-104). London : Routledge.
- Jaffré J.-P. (2014). « Postface » à quoi sert la ponctuation ? *Le français aujourd'hui*, 187, 129-135
- Jarno El Hilali, G. (2009). La ponctuation dans les manuels de lecture du CP. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 44, 113-127.
- Jarno El Hilali, G. (2012). Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2ème année de l'école primaire. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(4), 42-55.
- Jarno-El Hilali, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 187, 101-113.
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019-sous presse en 2020) L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction, *Repères*, 60.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). [Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique, Étude 9.](#) Montréal : Office québécois de la langue française. [en ligne]
- Lefrançois, P., Anctil, D. et Montesinot-Gelet, I. (2014). [Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature jeunesse.](#) Rapport de recherche FRQSC [en ligne].
- Lemaitre, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte ? Représentations et procédures d'élèves de CE1. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 23, 5-23.
- Limpo, T. et Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies : effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 328-341.

- Lorrot, D. (1998). Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 122, 90-99.
- MELS, Ministère de l'éducation des loisirs et du sport du Québec (2009). *Progression des apprentissages en français au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
<http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- MELS, Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010*. [Rapport d'évaluation en ligne]
- MELS, Ministère de l'éducation des loisirs et du sport du Québec (2013a). *Faits saillants, épreuve obligatoire en écriture, fin du 3e cycle du primaire (6e année), juin 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS, Ministère de l'éducation des loisirs et du sport du Québec (2013b). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 2e secondaire, juin 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Myhill, D., Jones, S., Lines H, Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111.
- Myhill, D., Jones, S. et Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation into the effect of contextualised grammar teaching on student writing. *Reading and Writing*, 26 (8), 1241-1263.
- Myhill, D., et Jones, S. (2015). Conceptualising metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27(4). 839-867.
- Myhill, D. et Newman, R. (2016). Metatalk: enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? dans J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). [Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?](#) *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. [en ligne]
- Nadeau, M., Fisher, C. et Cogis, D. (2014). Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire, dans : C. Gomila et D. Ulma (dir.). *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (175-191). Paris : l'Harmattan.
- Nadeau, M. 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 : programme Actions concertées, en ligne].
- Nadeau., M. (2017). La implementacion d'una nova gramatica pedagogica: obstacles i oportunitats a partir de l'experiencia al quebec francophon. *Caplletra*, 63.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C. (accepté). Operationalizing the notion of 'sentence' in french L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.

- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90, 169-184.
- O'Hare, F. (1973). [Sentence-combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction](#) [Rapport de recherche no 15, National Council of Teachers of English (NCTE) [en ligne].
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing : progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, 29, 82-94.
- Ortiz, M. (2018). *Indispensable English Grammar for Secondary I to V*. Montréal : Sofad.
- Ouellet C., Dubé F., Gauvin I., Prévost C., Turcotte C. (2014). [Étude des profils orthographiques et métagraphiques d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques de leurs enseignants](#) [Rapport de recherche : programme Actions concertées].
- Paolacci, V. et Garcia-Debanco, C. (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale des enseignants ?. *Repères*, 28, 93-116.
- Paolacci, V. et 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.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 187. 115-125.
- Paolacci, V., Bain, D. et Dufour, M.-P. (2016). L'enseignement de la ponctuation: le cas de la virgule. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI Éducation.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Paret, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français*, 101, 35-36.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire, *Québec français*, 119, 54-57.
- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M. et Giguère, M.-H. (2018). [La combinaison de phrases: un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique](#). *Correspondance*, 23(5). [en ligne]
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ribas, T., Fontich, X. et Guasch, O. (2014). *Grammar at School, Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussels : Peter Lang.
- Richard, M. (2017). [Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances](#). [Rapport de recherche en ligne]. Québec.
- 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*, 54, 35-53.
- Saddler, B., Behforooz, B. et Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Savage, J. (1980). *Sentence combining: a positive practice*. Chicago: Science Research Associates.

Annexe 8 - Bibliographie

- Schneuwly, B., Dolz, J., Aeby Daghé, S. et coll. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Shulman, L., et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Tanguay, B. (2006). *L'art de ponctuer*. Montréal : Québec Amérique. (3^e éd.)
- TNTP, The New Teacher Project. (2015). The Mirage: Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development https://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf
- Vygotski L.S. (1998). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (éd. originale :1934)