



Réviser la syntaxe avec la phrase de base et les manipulations syntaxiques : le cas des scriptrices et scripteurs avancés

Katrine Roussel¹ et Marie-Claude Boivin²

¹Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

²Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Roussel, K. et Boivin, M.-C., (2023). Réviser la syntaxe avec la phrase de base et les manipulations syntaxiques : le cas des scriptrices et scripteurs avancés. *Didactique*, 4(1), pp. 50-80. <https://doi.org/10.37571/2023.0103>.

Résumé : Les erreurs de syntaxe étant nombreuses dans les textes des élèves du secondaire, nous avons mené une étude de cas pour mieux comprendre leur processus de révision à cet égard. Seize scriptrices et scripteurs avancés ont révisé deux textes en verbalisant leurs stratégies. Le codage de leurs stratégies de révision a permis, notamment, de décrire leur utilisation de la phrase de base et des manipulations syntaxiques. Les résultats indiquent que ces outils d'analyse syntaxique sont peu exploités par les scriptrices et scripteurs avancés et rarement appliqués dans la phrase. Cela dit, les corrections associées au recours à ces outils sont généralement adéquates. Les implications pour la didactique de l'écriture et de la grammaire au secondaire sont discutées.

Mots-clés : didactique du français au secondaire, syntaxe, stratégies de révision, phrase de base, manipulations syntaxiques

Introduction

La recherche actuelle en didactique de l'écriture menée auprès d'élèves québécois du secondaire révèle que les erreurs de syntaxe sont les plus fréquentes dans leurs rédactions, avec celles liées à l'orthographe grammaticale (Ammar *et al.*, 2015; Boivin et Pinsonneault, 2018), ce que corroborent notamment les résultats des élèves de 5^e année du secondaire aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation de la dernière décennie (cf. Dion-Viens, 2023; Gouvernement du Québec, 2012). Ce constat est également celui des enseignantes et enseignants de français au secondaire, qui décrivent les lacunes linguistiques des élèves en fin de scolarité obligatoire (Chartrand et Lord, 2013). La maîtrise du français écrit constitue donc un enjeu majeur en éducation au Québec. Si plusieurs études dans la francophonie se sont penchées sur des solutions pour l'orthographe (cf. Brissaud, 2011; Fayol et Jaffré, 2014; Manesse et Cogis, 2007; Nadeau et Fisher, 2014), les travaux sur la syntaxe, quant à eux, émergent lentement depuis quelques années (cf. Nadeau *et al.*, 2020; Quevillon Lacasse *et al.*, 2018).

Parallèlement à cet enjeu de performance des élèves, soulignons celui de l'enseignement de la révision : selon le sondage mené par Chartrand et Lord (2013) auprès de 800 personnes enseignantes, elles consacrent très peu de temps à enseigner la révision, soit environ 10 % de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. En outre, selon Ammar et son équipe (2015), plusieurs s'avouent démunis lorsque vient le temps d'offrir une rétroaction corrective sur la syntaxe de leurs élèves et peinent à être constants sur ce volet de la langue. Cela signifie, par exemple, qu'une erreur syntaxique pourrait ne pas être détectée, pénalisée ou catégorisée de la même manière par une même personne.

C'est pour répondre à ce double enjeu en didactique de l'écriture que nous avons mené une recherche sur les stratégies de révision d'élèves du secondaire en lien avec des erreurs syntaxiques (Roussel, 2019). La question de recherche à laquelle nous tentons de répondre dans le cadre de cet article est la suivante : comment les élèves forts du 2^e cycle du secondaire (ci-après *scriptrices et scripteurs avancés*) se servent-ils des outils d'analyse syntaxique que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques pour réviser des problèmes syntaxiques? Le choix d'examiner ces outils d'analyse a été fait en raison de leur utilité pour l'analyse de la phrase dans le cadre théorique de la grammaire moderne (ou nouvelle, rénovée) sur lequel reposent les prescriptions ministérielles en enseignement du français au secondaire québécois (Gouvernement du Québec, 2011).

Cadre conceptuel

Pour répondre à notre question, une définition du processus de révision et une description des performances des élèves sont nécessaires. Nous présentons ensuite les bases de la syntaxe et ses outils d'analyse.

La révision dans le processus d'écriture des élèves

Nourrie par le modèle princeps du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980), la didactique actuelle de l'écriture tient compte du fait que l'acte scriptural n'est pas linéaire et que l'on ne saurait porter attention qu'aux seuls textes des élèves comme des objets finis (Barré-De Miniac, 1995). Véritable situation de résolution de problèmes, l'écriture exige donc une mobilisation itérative, flexible et variable de trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Pour la classe de français, il est fondamental de comprendre comment les élèves gèrent les tâches d'écriture qui leur sont imposées, et plus spécifiquement comment ils révisent leurs textes, pour les soutenir dans le développement de leur compétence scripturale (Allal *et al.* 2004; Becker, 2006; Blain, 1996; Fayol, 2007).

Pour définir la révision, le modèle théorique *Compare-Diagnose-Operate* de Scardamalia et Bereiter (1983) est éclairant du point de vue didactique par son ancrage en éducation et sa simplicité (Chanquoy, 2009; Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Dans ce modèle, la première composante est la détection, qui implique la recherche d'écarts entre le texte produit jusque-là et le texte projeté mentalement (*Compare*). Quand un tel écart est détecté, les sous-processus de planification et de mise en texte sont temporairement suspendus pour laisser place aux deux autres composantes révisionnelles (Scardamalia et Bereiter, 1983). La deuxième composante est le diagnostic du problème (*Diagnose*), impliquant la recherche du phénomène linguistique en jeu, qu'il dépende d'une norme ou qu'il s'appuie sur une préférence stylistique. La personne scriptrice peut court-circuiter le diagnostic pour activer directement la troisième composante, c'est-à-dire la correction de l'écart détecté (*Operate*), où une solution est sélectionnée et appliquée.

Visant à améliorer le texte (Blain, 1996), la révision peut en cibler tous les aspects (Fitzgerald, 1987; Faigley et Witte, 1981) et être déclenchée à tout moment, et ce, autant de fois que la personne scriptrice le juge nécessaire (Hayes et Flower, 1980; Scardamalia et Bereiter, 1983). Toutefois, selon plusieurs autrices et auteurs (Faigley et Witte, 1981; Roussey et Piolat, 2005; Scardamalia et Bereiter, 1983), la révision des élèves n'aboutit

pas systématiquement à un texte véritablement amélioré, ce qui constitue un enjeu important pour le développement de leur compétence scripturale.

La taxonomie des types de révisions de Faigley et Witte (1981) permet de mieux comprendre l'enjeu de l'absence d'amélioration véritable du texte. En effet, ces auteurs distinguent deux grands types de révisions : les révisions de surface et les révisions de profondeur. Les révisions de surface n'altèrent pas le sens véhiculé par le texte (p. ex., corrections orthographiques, recours aux synonymes, inversions stylistiques, etc.). Les révisions de profondeur, aussi dites « de fond », modifient la teneur des idées formulées, le contenu du texte (p. ex., réordonnement de paragraphes, ajout d'exemples, suppression d'incohérences, etc.). Leurs analyses des révisions de scriptrices et scripteurs novices et experts leur a permis de constater que les premiers révisent surtout les aspects de surface, au détriment d'aspects de fond, qui participent à la pertinence et à la cohérence du propos. Ce résultat a maintes fois été confirmé ailleurs (cf. Gagnon, 2023; Grégoire, 2012; Plane, 1995; Roussey et Piolat, 2005). La prédominance des révisions de surface chez les novices aurait donc comme conséquence de nuire, en quelque sorte, à l'efficacité de leur processus de révision.

Bien sûr, cela ne revient pas à dire que les révisions de surface ne sont pas importantes, mais plutôt qu'elles ne suffisent pas à ce que l'évaluateur d'un texte le trouve meilleur que la version précédente. Cette explication, basée sur des études anglophones, mérite d'être contextualisée : aux yeux des locuteurs francophones, l'orthographe, une composante de surface, est très importante (Brissaud, 2011; Catach, 2005), alors qu'elle l'est moins du côté anglophone. Cette différence socioculturelle teinte certainement le jugement que peut porter un locuteur sur le niveau d'amélioration d'un texte révisé.

Concernant plus spécifiquement la révision de la syntaxe, selon notre lecture de la taxonomie de Faigley et Witte (1981), certaines révisions syntaxiques appartiendraient aux révisions de surface (p. ex., certaines virgules, l'inversion dans la phrase interrogative), et d'autres, aux révisions de fond (p. ex., l'ajout d'un constituant ou d'une négation, ou la correction d'un pronom). En nous basant sur les résultats empiriques de Faigley et Witte (1981), on peut donc formuler l'hypothèse que les élèves s'arrêtent davantage sur les erreurs syntaxiques de surface que sur celles de fond.

Ammar *et al.* (2015) soulignent un enjeu supplémentaire propre à la révision de la syntaxe : même lorsque l'enseignante ou l'enseignant détecte les erreurs syntaxiques dans le texte de ses élèves, ces derniers restent souvent incapables de les corriger adéquatement, ce qui

témoigne de leurs lacunes particulières pour diagnostiquer et corriger ce type de problèmes. Un facteur expliquant la lourdeur propre à la révision de la syntaxe est que celle-ci s'avère plus couteuse en termes de ressources cognitives que l'orthographe (Piolat *et al.*, 2004; Roussey et Piolat, 2005, 2008). D'un point de vue didactique, ce résultat montre toute l'importance à accorder à la syntaxe pour améliorer les compétences en révision des élèves.

Les résultats des travaux susmentionnés convergent donc vers une problématique de recherche importante, dans laquelle nous nous inscrivons : comment mieux soutenir le développement de la compétence révisionnelle des élèves du secondaire, tout particulièrement en syntaxe? Outre l'augmentation de la fréquence des activités d'écriture des élèves, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture est une avenue qui a fait ses preuves, selon la méta-analyse de Graham et Perin (2008) en contexte anglophone. Il s'agit également d'une stratégie pédagogique incontournable, selon les enseignantes de français du secondaire observées et interrogées par Marcotte (2020). Proposer une description de stratégies de révision pour la syntaxe semble donc pertinent et prometteur pour la classe de français.

Nous définissons les stratégies de révision comme les moyens choisis par une scriptrice ou un scripteur pour améliorer un texte (Bégin, 2008; Legendre, 2005; Torrance et Galbraith, 2006), que ce soit en surface ou en profondeur. Le recours à une stratégie de révision ne mène pas nécessairement à un changement dans le texte, puisqu'elle peut permettre à l'élève de confirmer que le texte révisé est conforme à la norme et au message qu'il souhaite véhiculer. Il est donc possible de réviser des erreurs tout comme des «non-erreurs». Pour les élèves qui n'ont pas encore automatisé de nombreuses procédures linguistiques, les stratégies de révision jouent un rôle important de soutien cognitif ou métacognitif lorsqu'ils doivent écrire un texte, car elles permettent une meilleure gestion de leurs ressources cognitives, par défaut limitées (Chanquoy, 2009; Fayol et Largy, 1992; Kellogg, 2008; McCutchen, 1996). Les stratégies de révision peuvent être de diverses natures (se relire, se poser des questions, se fixer des objectifs, etc.)¹, mais pour répondre à notre question spécifique de recherche ici abordée, c'est sur les stratégies servant spécifiquement à réviser la syntaxe que nous nous pencherons.

¹ Pour une recension complète des stratégies de révision, voir Roussel (2019).

Des stratégies pour réviser la syntaxe

La syntaxe intervient sur deux plans dans notre étude, d'abord comme objet ciblé par la révision, ensuite comme un appui à des stratégies de révision. Nous définirons donc, dans un premier temps, l'objet que forme la syntaxe en linguistique afin de présenter, dans un deuxième temps, les outils d'analyse syntaxique utiles à la révision.

La syntaxe comme objet de la révision

La syntaxe est le domaine de la linguistique qui régit la construction des phrases et les relations hiérarchiques entre les mots, les groupes de mots et les subordonnées (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chomsky, 1957; Riegel *et al.*, 2018). À des fins de codage d'erreurs, Boivin et Pinsonneault (2018) répartissent les objets syntaxiques en six catégories : la construction de la phrase simple (constituants obligatoires, structure interne des groupes, juxtaposition et coordination de groupes), la construction de la phrase complexe (juxtaposition et coordination de phrases, subordination), les types et les formes de phrases, la phrase à construction particulière, la ponctuation et les homophones grammaticaux (-é/-er, à/a, se/ce, etc.)². Une phrase dérogeant aux règles du français écrit de registre standard est alors dite «agrammaticale», ce qui signale la présence d'erreurs.

Ce cadre a permis à Boivin et Pinsonneault de brosser un portrait des principales erreurs syntaxiques dans les textes d'élèves (2018, p. 51) : elles rapportent notamment qu'en 5^e année du secondaire, leurs erreurs sont surtout en ponctuation (1,72 erreur par 100 mots) et dans la construction de la phrase simple (1,08 erreur par 100 mots).

Bien que Boivin et Pinsonneault rapportent relativement peu d'erreurs de phrases complexes (0,60 erreur par 100 mots, incluant les relatives) dans les textes d'élèves, ce résultat n'est pas forcément synonyme d'une maîtrise de cet objet chez cette population. En effet, l'étude des textes d'élèves ne permet pas de dégager un portrait complet de leurs

² Le classement des homophones grammaticaux en syntaxe, comme le proposent Boivin et Pinsonneault (2018) et Ammar *et al.* (2015), est débattu parmi les spécialistes. L'argumentaire repose sur l'idée qu'une analyse syntaxique visant à déterminer la catégorie grammaticale d'un mot, plus spécifiquement à opposer deux catégories grammaticales, sera nécessaire pour choisir la graphie. D'autres (cf. Grégoire, 2012; Libersan, 2003) les classent plutôt en orthographe grammaticale (ou orthographe syntaxique, cf. Pothier et Pothier, 2015).

compétences syntaxiques, puisque chaque élève est libre de recourir à certaines structures plutôt qu'à d'autres; il ou elle est en particulier libre d'éviter des structures moins bien maîtrisées. C'est le cas des phrases complexes, que les scriptrices et scripteurs peuvent facilement éviter, consciemment ou non (p. ex : *La nature du débat [dont il est question]* → *La nature du débat en question*; *La candidate à laquelle ils pensaient s'est désistée* → *La candidate espérée s'est désistée.*), contrairement à la ponctuation et à la phrase simple, très nombreuses dans leurs textes et difficilement évitables. C'est pourquoi plusieurs objets syntaxiques sont réputés difficiles pour les apprentis scripteurs et scriptrices, même s'ils mènent effectivement à peu d'erreurs dans leurs textes. C'est particulièrement le cas de la subordonnée relative, qui inclut le choix d'un pronom relatif, comme *dont*, *auquel*, *duquel*, *que* (Arseneau et al., 2018; Béguelin, 2000; Boivin, 2009; Roy, 1995). Les didacticiens mentionnent également l'absence du subordonnant dans la subordonnée corrélatrice (**Le maire était tellement révolté.*), la corréférence erronée du sujet dans la subordonnée infinitive ou participiale (**En annonçant le score final, la foule est devenue silencieuse.*), le mode verbal inadéquat dans la subordonnée complétive (**Ils ont insisté pour qu'elle tient le drapeau.*) et les pronoms erronés (cf. Béguelin, 2000; Boivin et Pinsonneault, 2020; Roy, 1995).

En somme, les phrases complexes représentent un nœud didactique important à explorer, et cela est d'autant plus vrai si l'on tient compte du phénomène de la maturation syntaxique. Définie par Paret (1991) comme une transition naturelle au fil de la scolarité, la maturité syntaxique repose sur trois facteurs, soit l'augmentation du nombre de constituants par phrase, la complexification de leur structure ainsi qu'une plus grande liberté dans le positionnement de ses constituants. Autrement dit, la maturation syntaxique implique, entre autres, que les élèves du secondaire sont naturellement portés à recourir de plus en plus aux phrases complexes dans leurs rédactions. Or, il demeure probable que malgré cette maturation inhérente à l'avancement dans la scolarité, ils optent pour des phrases complexes d'un niveau de difficulté peu élevé, comme les relatives en *qui* et les coordinations en *et* (Gouvernement du Québec, 2011; Paret, 1991), ou encore qu'ils remplacent leurs phrases complexes par d'autres formulations lors de leur révision afin d'éviter de commettre une erreur syntaxique.

Réviser à l'aide d'outils syntaxiques

Pour s'assurer de construire des phrases grammaticales, les élèves peuvent réviser leurs phrases en s'appuyant sur les outils d'analyse syntaxique, résultat d'une transposition didactique de concepts de linguistique moderne pour la classe de français. Il s'agit du

modèle de la phrase de base et des manipulations syntaxiques, proposés par de nombreux travaux en didactique de la grammaire et prescrits dans les documents officiels du Québec actuellement en vigueur (cf. Gouvernement du Québec, 2011).

Le modèle de la phrase de base (P de base), modèle P ou phrase P (cf. Boivin, 2012; Chartrand *et al.*, 2016; Genevay, 1994; Nadeau et Fisher, 2006) fournit une analyse qui sert de référence, de point de comparaison, pour l'analyse des phrases en général. On peut ainsi comparer les phrases réalisées au modèle P pour les analyser.

La phrase de base se présente formellement sur le plan syntaxique comme deux groupes de mots obligatoires et un ou plusieurs groupes facultatifs. À ces groupes sont associées les fonctions grammaticales sujet de P, prédicat et complément de phrase, qui expriment des relations entre les groupes.

Selon les autrices et auteurs, l'entrée dans la P de base se fait par les catégories grammaticales ou par les relations établies dans la phrase (fonctions grammaticales). Par exemple, Boivin et Pinsonneault (2020) proposent une approche syntaxique et définissent la phrase ainsi : $P = GN + GV (+GX)$, où le groupe de catégorie indéterminée GX, facultatif, peut se réaliser en différentes catégories grammaticales. D'autres (cf. Chartrand *et al.*, 2016) proposent plutôt une approche par fonctions grammaticales de premier niveau : $P = \text{sujet} + \text{prédicat} (+CdeP)$. Comme ces deux approches sont présentes dans les documents auxquels ont accès les enseignantes et enseignants de français, les élèves pourraient recourir à l'une comme à l'autre pour réviser leurs phrases. Le retour à l'ordre canonique de la phrase de base permet de vérifier la bonne formation de la phrase en détectant la présence des constituants obligatoires de P (*Est-ce que j'ai bien un GV dans ma phrase?*), le déplacement d'un groupe (*Je peux remettre ce bout-là à la fin, oui, c'est mon complément de phrase*), etc. La phrase de base permet aussi de retracer l'antécédent d'un pronom et d'en valider la forme (*Ils les ont votées, ils ont voté les lois, c'est bien un complément direct.*), ou encore de détecter une transformation de type ou de formes (*Les lois qui ont été votées par l'Assemblée, l'Assemblée a voté les lois... j'ai comme changé mon sujet.*).

Le deuxième outil pouvant soutenir les analyses syntaxiques de l'élève est, en fait, un ensemble d'outils issus de la linguistique, soit les manipulations syntaxiques (effacement, déplacement, remplacement et ajout). Les manipulations sont des tests qui permettent d'analyser une phrase en faisant émerger sa structure et en établissant les relations entre les constituants (Boivin et Pinsonneault, 2020; Riegel *et al.*, 2018). En révision, les élèves

peuvent donc manipuler les constituants afin d'analyser une phrase contenant une erreur potentielle, de façon à décider si une correction doit être apportée ou non.

Pour que le recours au modèle de la P de base et aux manipulations syntaxiques aboutisse à une conclusion de l'élève, ce dernier doit formuler un jugement de grammaticalité (Chomsky, 1957) pour trancher si la phrase ramenée à sa forme de base ou manipulée est acceptable dans sa langue. Un jugement positif ou négatif lui fournira un indice en faveur ou en défaveur de son hypothèse (*Si c'est un complément direct, je pourrais le remplacer par le pronom les, je devrai donc mettre que au lieu de dont*). Le jugement de grammaticalité des élèves se développe dès le primaire et s'améliore constamment avec l'âge (Bialystok, 1989; Gombert, 1990), sans toutefois devenir totalement fiable à l'âge adulte (cf. Lefrançois, 2005; Roy, 1995), notamment pour certaines constructions standards mais moins fréquentes.

Certaines manipulations sont plus décisives que d'autres pour identifier un objet syntaxique donné, c'est-à-dire que le résultat de leur application dans la phrase est le plus fiable pour trancher, comme la pronominalisation et l'encadrement par *c'est/ce sont... qui* pour le sujet, pour ne nommer que celles-ci (Boivin et Pinsonneault, 2020). C'est donc en utilisant plusieurs manipulations syntaxiques sur un même objet dans la P de base que l'élève teste son hypothèse, accumulant alors différentes preuves plus ou moins fortes.

Quelques travaux se sont penchés sur le recours aux manipulations syntaxiques chez les élèves de 11 à 17 ans, indiquant qu'ils les utilisent rarement à leur plein potentiel : ils appliquent ces tests sans le faire de manière explicite et peinent à en faire l'usage attendu, notamment parce qu'ils s'écartent de la phrase écrite lorsqu'ils effectuent une manipulation à l'oral (Boivin, 2009; Élalouf, 2005; Gauvin et Boivin, 2013). Toutefois, comme le rapportent Gauvin et Boivin (2013), lorsque des élèves de 12-13 ans appliquent correctement des manipulations décisives pour identifier le verbe (encadrement par *ne... pas* et conjugaison), leurs conclusions sont généralement adéquates, contrairement à celles des élèves qui ne les appliquent pas. De plus, les connaissances procédurales impliquées dans l'application des manipulations (formuler une hypothèse sur la catégorie ou la fonction, utiliser les tests pertinents, en tirer une conclusion) sont nettement plus efficaces pour les élèves que leurs connaissances déclaratives. Par ailleurs, chez des étudiants universitaires faibles en français écrit, la maîtrise de la manipulation de pronominalisation du CD est liée à une meilleure performance en écriture (Boivin et Roussel, 2022).

En somme, la maîtrise de manipulations syntaxiques décisives serait liée à de meilleures compétences et performances en écriture, bien que les études sur ce thème restent rares, notamment quant à l'utilisation du modèle de la P de base par les élèves.

Objectif spécifique de recherche

Considérant les nombreuses erreurs de syntaxe commises par les élèves et le peu de données disponibles sur leur utilisation des outils d'analyse syntaxique lorsqu'ils révisent, nous avons pour objectif spécifique de décrire la façon dont les élèves du secondaire, plus particulièrement les scriptrices et scripteurs avancés, tels que définis à la section suivante, se servent de la P de base et des manipulations syntaxiques pour réviser la syntaxe.

Cette entrée par les scriptrices et scripteurs avancés plutôt que par les faibles est motivée par deux prémisses. La première est que les modèles théoriques en didactique de l'écriture ont surtout documenté les performances des scriptrices et scripteurs novices ou experts (cf. Hayes et Flower, 1980; Bisaillon, 2007) : il en ressort une lacune dans les connaissances sur la personne scriptrice à mi-parcours, ni novice, ni experte, lacune qu'il serait présomptueux de combler en extrapolant simplement à partir des résultats issus de ces deux populations de scriptrices et scripteurs (David, 1994; Fayol, 2007). La seconde est que l'examen des compétences révisionnelle et métasyntaxique de cette population de scriptrices et scripteurs avancés permet de faire ressortir ce que les élèves sont effectivement en mesure d'accomplir à la sortie de la scolarité obligatoire. Ainsi, la scriptrice ou le scripteur avancé serait susceptible d'être un modèle pour ses pairs plus faibles, mais aussi pour les plus jeunes, modèle qui pourrait en outre guider les interventions didactiques du corps enseignant. Dans les deux cas, les résultats peuvent alimenter le débat sur les notions syntaxiques à inclure dans les programmes d'enseignement.

Méthodologie et analyse des données

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif. Pour décrire finement les phénomènes qui nous intéressent, nous avons mené une étude de cas multiples (Thouin, 2014; Van der Maren, 2004; Yin, 1989). Nos cas sont formés de 16 scriptrices et scripteurs

avancés de trois écoles secondaires privées en région montréalaise (tableau 1)³. Puisque les définitions du concept de scriptrice ou scripteur avancé fluctuent (cf. Fayol et Largy, 1992; Kellogg et Whiteford, 2009; Thomas, 2006), nous proposons pour les fins de cette étude notre propre définition à partir de deux critères : le niveau et la performance scolaires. Nos participants devaient ainsi être en 4^e ou 5^e année du secondaire et avoir un résultat moyen en français égal ou supérieur à 80 %.

Tableau 1.

Données sociodémographiques de l'échantillon

Année du secondaire	Âge moyen	N	Filles	Garçons	Résultats moyens en français
4 ^e	15,8	7	6	1	89 %
5 ^e	16,4	9	5	4	89 %
total		16	11	5	

Pour respecter l'anonymat des participants, un code a été attribué aux 16 cas. Les cas C₁ à C₉ sont en 5^e année du secondaire, et C₁₁ à C₁₇, en 4^e année⁴.

Collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en 2017. Nous avons recouru à deux tâches de révision d'une durée d'une heure, la première portant sur la version initiale d'un texte produit individuellement par chaque participant, et la seconde portant sur un texte expérimental conçu pour la recherche, comme présentées aux sections ci-dessous. À ces deux tâches s'ajoutait une verbalisation concomitante à la révision, suivant la méthode des protocoles verbaux élaborée par Hayes et Flower (1980) pour l'étude du processus d'écriture, et adaptée au contexte scolaire (Roussel, 2017). Un exercice de verbalisation de trente minutes a eu lieu afin que tous s'approprient cette méthode avant la collecte.

³ Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Institution A. Les parents des participants ont signé un formulaire de consentement.

⁴ Les données des cas C₁₀ et C₁₈ n'ont pas été retenues : le premier ne correspondait pas, après réflexion, à la population recherchée, et le second s'est retiré de l'étude.

Notre choix d'avoir deux tâches de révision différentes n'avait pas pour but de les comparer, mais plutôt pour collecter le plus grand nombre possible de stratégies. Il s'agit d'une forme de triangulation que nous jugions nécessaire : verbaliser étant une tâche peu naturelle pour les élèves, et leurs stratégies étant difficilement accessibles autrement, nous tenions à offrir aux participants plus d'une occasion de nous faire part de leurs stratégies de révision.

La révision du texte individuel

La première séance de révision portait sur un texte individuel (désormais TI) que les élèves ont produit en classe de français dans le cadre d'une activité formative. Pendant que leurs pairs effectuaient une révision de leurs textes en classe, les participants en faisaient la révision avec l'équipe de recherche dans d'autres locaux.

Pour le TI, les élèves ont rédigé une lettre d'opinion d'une longueur moyenne de 269 mots. La consigne de révision était de réviser le texte comme ils le feraient normalement en classe, avec la possibilité de consulter un dictionnaire ou le correcticiel Antidote. Nous ne leur avons pas fourni de consignes plus spécifiques pour les observer dans un contexte de révision authentique. Des questions ouvertes leur ont été posées avec parcimonie pour relancer leur verbalisation (Roussel, 2017; Vermersch, 2014).

La révision du texte expérimental

La seconde séance de révision portait sur le texte expérimental (désormais TE). Cette lettre ouverte de 505 mots contient 22 erreurs syntaxiques liées à la construction de phrases complexes (voir Roussel, 2019). Ces erreurs, de catégories, de fréquences et de niveaux de difficulté variés, y sont réparties de manière irrégulière pour éviter un effet de prédictibilité.

Le TE inclut uniquement des erreurs liées aux phrases complexes (juxtaposition, coordination et subordination), car il s'agit à la fois d'objets syntaxiques qui correspondent à la maturité syntaxique attendue des élèves en fin de scolarité obligatoire (Boivin *et al.*, 2017; Gouvernement du Québec, 2011; Paret, 1991) et d'un nœud didactique important au secondaire, comme indiqué précédemment dans notre cadre conceptuel. En outre, les phrases complexes offrent une certaine flexibilité dans la façon d'être corrigées, ce qui peut mener à différents raisonnements de la part des personnes scribes.

La consigne de révision du TE différait de celle du TI : nous demandions cette fois-ci aux participants de réviser uniquement la syntaxe. Pour ne pas orienter leur révision vers un

objet syntaxique en particulier, aucune définition de la syntaxe ne leur a été donnée, outre le fait que cela touche «la construction des phrases», et non le vocabulaire et l'orthographe, deux dimensions de surface souvent priorisées par les élèves. De plus, ils ne pouvaient pas consulter de dictionnaire. Le TE a été lu aux participants par un membre de l'équipe de recherche avant leur révision pour réduire la charge cognitive de la lecture et du traitement des idées sur le thème du bénévolat chez les jeunes, mais aussi pour répondre à leurs questions sur le sens de certains mots.

Les participants ont révisé les textes avec un crayon intelligent (Livescribe Echo Smartpen) associant automatiquement leurs traces écrites aux verbalisations correspondantes.

Analyse des stratégies de révision

Les textes révisés et les verbalisations ont été retranscrits et importés dans le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner pour un codage de la catégorie de l'objet syntaxique révisé, du type de correction effectuée et des stratégies syntaxiques relevées (tableau 2). Un codage préliminaire de cinq textes a permis d'ajuster la grille de codage, dans une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006; Loiselle et Harvey, 2007). Ainsi, vu le petit nombre d'erreurs révisées effectivement liées à la phrase complexe, quatre codes ont été ajoutés pour élargir les objets initialement prévus (Sub autres, PhC autres, S autres) et inclure la révision de non-erreurs (CO rien à changer), ce qui correspond aux moments où les scriptrices et scripteurs avancés, arrêtés sur un segment du texte, constatent qu'il est effectivement adéquat. Nous avons aussi ajouté un code pour traiter les manipulations syntaxiques différentes de celles attendues (manip autres), ce qui correspond, a posteriori, aux questions de la grammaire traditionnelle (*qui est-ce qui...? à qui, à quoi...?*).

Tableau 2.

Grille de codage pour la question spécifique de recherche

Stratégies syntaxiques	Codes	Exemples
phrase de base	P de base ordre canonique	<i>les effets néfastes qu'ont les boissons énergisantes sur la santé... les boissons énergisantes ont des effets néfastes sur la santé...</i>
	P de base antécédent	<i>que... on est sensible à un sujet, c'est auquel.</i>
	P de base transformation	<i>Les boissons énergisantes devraient être interdites aux mineurs par la loi. La loi devrait interdire les boissons énergisantes aux mineurs.</i>
	P de base manipulation syntaxique	<i>Je pourrais dire... et cela se passe même si ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat. C'est un CdeP.</i>
manipulation syntaxique	Manip ajout	<i>Je vais essayer de le mettre au début de la phrase.</i>
	Manip déplacement	<i>J'ai mis des virgules parce que je pourrais l'effacer.</i>
	Manip effacement	<i>Voire, je pourrais le remplacer par même, donc c'est une conjonction.</i>
	Manip remplacement	<i>...qu'on ne peut ignorer, on peut ignorer quoi? Les avantages.</i>
Types de correction	Codes	
	correction adéquate	CO adéquate
	correction erronée	CO erronée
	correction d'une non-erreur	CO rien à changer
Objets syntaxiques révisés	Codes	
	concordance des temps	Concordance T
	enchaînement	Enchaînement
	groupes orphelins	GN orphelin
		Psub orpheline
	juxtaposition et coordination	Juxta/coord P
		Juxta/coord Psub
	pronom de reprise	Pronom reprise
	subordination	Subordonnant absent
		Pronom relatif
		Interrogative indirecte
		Sujet non coref
		Mode de la Psub
		Pronom résomptif
		Subordonnant de trop
	subordination autres	Sub autres
	phrase complexe autres	PhC autres
	syntaxe autres	S autres

Pour valider nos résultats, nous avons procédé à un contrecodage de 31 % des données (Thouin, 2014; Van der Maren, 2004) quatre mois après le premier codage. Les taux d'accord intrajuge moyen, suffisant (83 %), et médian, élevé (95 %), indiquent que nos données sont fiables⁵ (Miles et Huberman, 2003, p. 126).

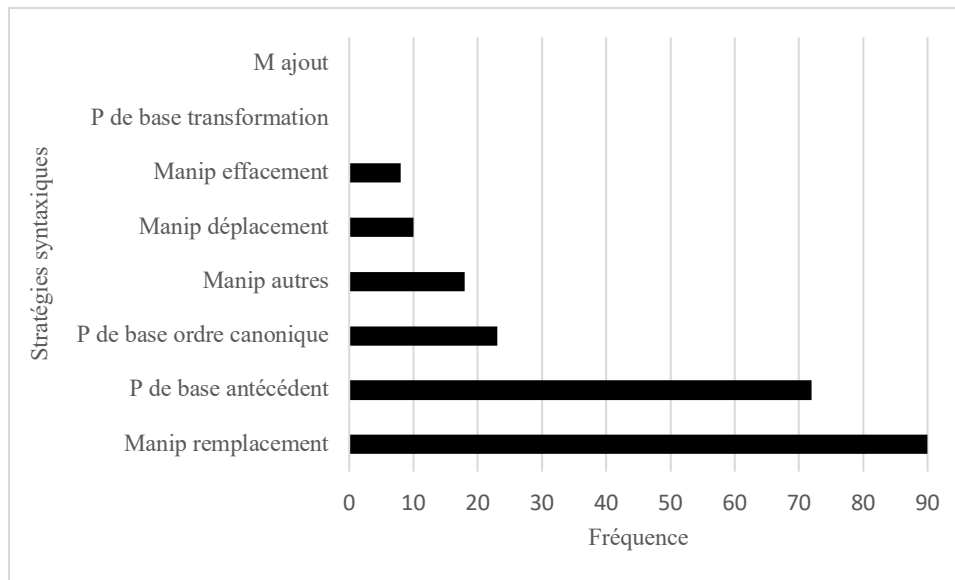
Résultats

Notre description du recours aux outils d'analyse syntaxique par les scriptrices et scripteurs avancés lorsqu'ils révisent la syntaxe s'organise autour de trois angles : la fréquence d'utilisation, le type de correction et les objets syntaxiques révisés. Rappelons que la présentation combine les résultats des deux tâches de révision puisque nous poursuivions un objectif de triangulation et non de comparaison. Des exemples concrets de verbalisations et de révisions d'élèves seront présentés en même temps que les objets syntaxiques, soit dans la dernière partie des résultats.

La fréquence d'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques

Dans l'ensemble des 2 705 stratégies de révision auxquelles ont recouru les 16 scriptrices et scripteurs avancés dans le cadre de notre étude (Roussel, 2019), 221 (8 %) concernent la P de base et les manipulations syntaxiques. Nous présentons les pourcentages respectifs de ces stratégies syntaxiques ci-dessous (figure 1).

⁵ La mesure du taux médian permet de montrer qu'au moins la moitié des codes employés ont obtenu un accord intrajuge élevé, elle est donc un indicateur de fiabilité des données complémentaire au taux d'accord moyen.

Figure 1.*La fréquence du recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques*

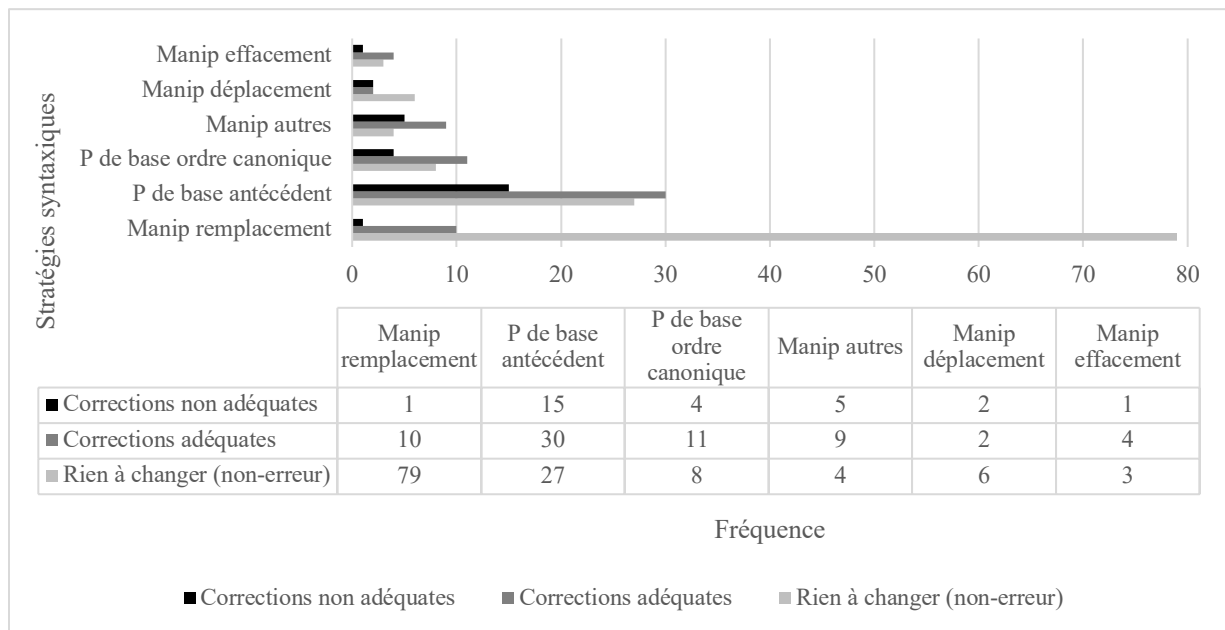
Aucune utilisation de la manipulation syntaxique de l'ajout (M ajout) ou de la P de base pour éliminer une transformation (P de base transformation) n'a été relevée. On compte 8 effacements, 10 déplacements, 18 manipulations autres (questions traditionnelles), 23 rétablissements de l'ordre canonique des constituants à l'aide de la P de base, 72 antécédents retracés à l'aide de la P de base et, enfin, 90 remplacements, ces deux dernières stratégies étant nettement plus fréquentes que les autres.

Les types de corrections associées au recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques

À la figure 2, nous illustrons les types de corrections associées au recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques.

Figure 2.

Les types de corrections associées au recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques



Lorsque les scriptrices et scripteurs avancés utilisent les stratégies syntaxiques, la révision de l'objet syntaxique ciblé s'avère généralement conforme à la norme du français écrit. En effet, 193 des 221 occurrences (87 %) relevées sont associées à la reconnaissance adéquate d'une non-erreur (127/221; 57 %) ou à la correction adéquate d'une erreur (66/221; 30 %). Les corrections non adéquates représentent 13 % (28/221) de l'ensemble.

En combinant les corrections adéquates d'erreurs et la reconnaissance adéquate de non-erreurs, le remplacement ressort comme étant la stratégie syntaxique associée au meilleur taux de réussite (89/90; 99 %). À l'opposé, les questions traditionnelles (manipulations autres) obtiennent le taux de réussite le moins élevé (13/18; 72 %). Entre les deux se trouvent l'effacement, associé à un taux de réussite de 88 %, le rétablissement de l'ordre canonique (83 %), le déplacement (80 %) et le retracement d'un antécédent (79 %).

En somme, même si le recours aux stratégies syntaxiques semble peu fréquent dans l'ensemble des stratégies de révision des scriptrices et scripteurs avancés, leur utilisation effective est généralement fructueuse. Voyons à présent quels objets syntaxiques sont révisés quand ils et elles mobilisent ces stratégies syntaxiques.

Les objets syntaxiques révisés à l'aide de la P de base et des manipulations syntaxiques

Chaque stratégie syntaxique a été associée à l'objet syntaxique révisé (tableau 3). Par souci d'espace, notre description se limite aux 11 objets les plus fréquents sur les 21 recensés. Ces 11 objets constituent 95 % des objets relevés.

Tableau 3.*Les objets syntaxiques révisés à l'aide de la P de base et des manipulations syntaxiques*

Objets syntaxiques révisés	Stratégies syntaxiques utilisées						Total	
	P de base		Manipulations					
	Antécédent	Ordre canon.	Remplacement	Autres	Déplacement	Effacement	N	%
1. Homophones grammaticaux			78				78	35
2. Pronom complément	33	11	2			1	47	21
3. Pronom relatif	14	8	2	3			27	12
4. Pronom sujet	22						22	10
5. Complément direct				10			10	4
6. Virgule avec un complément du nom					2	4	6	3
7. Déterminant possessif	2	2	1				5	2
8. Virgule avec un connecteur			3		1	1	5	2
9. GN sujet		1	1	2			4	2
10. Virgule avec une incidente			1		3		4	2
11. Virgule avec un CdeP					3		3	1
Total/221 occurrences	71	22	88	15	9	6	211	95

Les homophones grammaticaux sont les objets les plus révisés, avec 35 % des stratégies syntaxiques ciblant cet objet (78/221). Ils sont la cible de 87 % des remplacements effectués par les scriptrices et scripteurs avancés (78/90). Rappelons que les remplacements ont surtout ciblé des non-erreurs (figure 2), ces homophones grammaticaux seraient donc majoritairement non erronés.

L'examen des verbalisations de ces élèves révèle que les remplacements effectués pour réviser un homophone grammatical sont généralement succincts et ne leur posent pas de

défi d'analyse particulier pour les oppositions -é/-er (voir l'exemple en 1, remplacé par *mordre*), *on/ont* (voir l'exemple en 2, remplacé par *avaient*), *à/a* (remplacé par *avait*), *c'est/ces* (remplacé par *cela est*) et *ce/se* (remplacé par *cela*).

1. Non-erreur : Imposer des auteurs incontournables ne peut désavantager personne.
(C₁₄ TI)

Verbalisation : *Désavantager, mordre, -e-r.*

2. Erreur : *Les spécialistes on pourtant sonné l'alarme... (C₁ TI)
Verbalisation : *Je peux le changer, si je le mets au passé, les spécialistes avaient pourtant sonné l'alarme, donc c'est le verbe avoir.*

Cela dit, deux remplacements ont servi à analyser des homophones grammaticaux plus complexes, soit les oppositions *voire/voir* (en 3), et *tout* adverbe/*tout* déterminant. Dans ces deux cas de figure, les remplacements, inclus dans des diagnostics plus étoffés, sont soutenus par Antidote et comprennent du métalangage. Ce traitement s'écarte nettement du traitement typique illustré en 1) et en 2).

3. Erreur : *les soi-disant bienfaits octroyés par les boissons énergisantes sont faibles voir inexistants. (C₁ TI)
Verbalisation : *Et là, voir, je sais que ce n'est pas du tout le verbe voir, mais je vais aller regarder si [...] quand on utilise justement le verbe voir, comment on écrit ce verbe voir, parce que là, je l'ai écrit comme si c'était le verbe. Mais ça, est-ce que ça s'écrit aussi comme ça quand ce n'est pas ça? [Vérifie dans Antidote] Et j'ai bien fait de chercher, parce que la conjonction voire prend un -e, donc je peux le remplacer par sont faibles, et même inexistants, donc c'est une conjonction. Donc, comme conjonction, voire va venir prendre un -e à la fin.*

Deuxièmement, le système pronominal représente 43 % (96/221) des objets syntaxiques révisés à l'aide d'une stratégie syntaxique, incluant des pronoms compléments (47/221; 21 %), relatifs (27/221; 12 %) et sujets (22/221; 10 %). Les scriptrices et scripteurs avancés s'appuient largement sur la P de base pour en retracer l'antécédent (69/96; 72 %), et parfois pour en rétablir l'ordre canonique (19/96; 20 %). Le remplacement, l'effacement et les autres manipulations sont plus marginaux pour cet objet, totalisant 8 % (8/96) des stratégies syntaxiques associés aux pronoms La P de base est donc la stratégie syntaxique privilégiée pour réviser les pronoms, comme le montrent ces deux exemples :

4. Non-erreur : Non seulement la consommation excessive de ces boissons nuit à la santé des jeunes, mais elle crée aussi une dépendance à la caféine... (C7 TI)
Verbalisation : *Elle, la consommation excessive.*

L'exemple en 4) illustre un traitement typique — et relativement aisé — des pronoms sujets par cette population d'élèves : le retracement de l'antécédent du pronom *elle* se fait rapidement par le C₇, sans métalangage et en dehors de la phrase complète : on peut donc qualifier ce recours à la P de base de partiellement implicite, ce qui indique que le C₇ aurait en partie automatisé la procédure sous-jacente à la récupération de l'antécédent du pronom révisé. C'est tout le contraire pour le C₁₂ et son traitement explicite du pronom relatif, en 5) :

5. Erreur : *[un sujet] que nous sommes sensibles (C₁₂ TE)
 Verbalisation : *Là, je sais que ça ne marche pas, ou que, on n'écrit jamais ça. Hum... donc, je pourrais dire [...] avec une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. Qui nous concerne... et qui nous est sensible...? Je ne sais pas. On est sensible par rapport à un sujet, ce n'est pas le... ouais. Fait que là, hum... une décision prise par rapport à un sujet... qui nous concerne... [pause] ou que nous sommes... Moi, j'enlèverais ou que nous sommes sensibles, là. [...] Ben, comme j'ai pas trouvé de moyen rapide, pis comme juste pour tsé, rentrer le fait qu'on est sensible à un sujet. [Fait que] je vais l'enlever, là.*

Le C₁₂ analyse l'erreur de pronom relatif sans métalangage (*ce n'est pas le... ouais*). Malgré sa reconstruction d'une P de base (*on est sensible par rapport à un sujet*), son choix d'effacer la subordonnée ne découle pas de son analyse. Ces faits illustrent bien le niveau plus élevé de difficulté du pronom relatif par rapport au pronom sujet.

Les autres objets syntaxiques sont moins souvent ciblés par une stratégie syntaxique. Le complément direct est traité uniquement, et à 10 reprises, à l'aide d'une question traditionnelle (verbe + *qui/quoi...?*). Aucun remplacement n'est relevé dans l'analyse des compléments directs effectuée par les scriptrices et scripteurs avancés. Autrement dit, ils et elles n'ont donc pas recouru à la pronominalisation pour identifier le complément direct, alors qu'il s'agit d'un test décisif pour cet objet. En outre, et en écho aux résultats précédents (figure 2), leurs diagnostics découlant des questions traditionnelles sont rarement adéquats, même si leurs corrections peuvent l'être. Voici un exemple de ce paradoxe :

6. Non-erreur : Je crois sincèrement que oui... (C₁₅ TE)
 Verbalisation : *Je crois à quoi... [pause] que oui, OK. [...] je doutais si on devait mettre le que ou non. [...] Donc... comment j'ai essayé de faire, pour vérifier si... voir, comme... c'est un CI ou un CD pour le verbe croire. Je crois à quoi? À quelque chose... je crois... ici, c'est je crois à quelque chose, donc je vais garder le que ici.*

Même si la décision du C₁₅ de conserver le subordonnant *que* est adéquate, son diagnostic ne l'est pas pour autant : la surgénéralisation voulant que *que* soit un pronom relatif CD l'induit en erreur dans la recherche d'un antécédent, et il analyse le groupe prépositionnel à *quelque chose* comme un CD, malgré la présence de la préposition *à*, qui indique généralement un complément indirect (CI). Cette analyse du CD, reposant sur la question *à quoi?*, est donc erronée en plusieurs points, même si le maintien du *que* dans la phrase est juste.

Dans 18 contextes (8 %), c'est une virgule détachant un élément facultatif que les scriptrices et scripteurs avancés analysent à l'aide d'une stratégie syntaxique, plus particulièrement six compléments du nom, cinq connecteurs, quatre incidentes et trois compléments de phrase. De manière générale, une seule manipulation syntaxique est alors mobilisée, que ce soit un déplacement (n=9), un effacement (n=5) ou un remplacement (n=4). On observe toutefois deux combinaisons de manipulations syntaxiques chez deux élèves pour traiter un connecteur et une incidente (en 7). Rares sont donc les combinaisons de manipulations, alors que plus d'une manipulation syntaxique est généralement nécessaire pour identifier avec certitude la catégorie ou la fonction d'un élément facultatif dans la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2020).

7. Non-erreur : *Ce genre de situation arrive plutôt couramment et tout bien considéré, un excellent moyen d'éviter des problèmes de santé aux plus jeunes consiste à la base d'interdire les boissons énergisantes à ces derniers. (C8 TI)
Verbalisation : *Dans le fond, c'est un complément qu'on veut isoler, ici. [Parce que] dans ma tête, c'est, ce... je pourrais mettre ça au début, Tout bien considéré, virgule... Puis je pourrais le mettre à la fin, un excellent moyen d'éviter... ça serait de les interdire, tout bien considéré. [Je] dis que c'est un complément, mais même s'il y a un et avant, ben je sais que, qu'il y a la virgule avant, justement pour marquer euh la pause, parce que c'est comme si je disais, par exemple, pour conclure, je mettrais la virgule, ben tout bien considéré, je mettrais la virgule aussi.*

Seule la première manipulation proposée, le déplacement, est appliquée concrètement dans la phrase, alors que la seconde manipulation, le remplacement, n'est qu'évoquée.

Enfin, le déterminant possessif (n=5) et le GN sujet (n=4) sont associés à trois stratégies syntaxiques. À l'instar du pronom sujet, ces deux objets ne posent pas de défi particulier aux scriptrices et scripteurs avancés, qui les analysent surtout à l'aide de la P de base, toujours de manière implicite. Ils et elles analysent succinctement le déterminant possessif

(leur engagement) en retrouvant aisément le possesseur (*c'est l'engagement des jeunes*). Deux GN sujets ont été révisés avec la question traditionnelle *qui est-ce qui + verbe* ?

À la lumière de ces résultats, qui portent sur toutes les catégories d'erreurs syntaxiques, il appert que le pronom relatif est le seul objet directement lié aux phrases complexes que les scriptrices et scripteurs avancés ont révisé avec les stratégies syntaxiques.

Discussion

Comme spécifié au tout début de nos résultats, parmi toutes les stratégies de révision des scriptrices et scripteurs avancés, les outils d'analyse syntaxique forment un petit sous-ensemble, représentant plus exactement 8 % de leur éventail stratégique. Or, si ce taux d'utilisation peut sembler faible, nous nous y attendions raisonnablement pour deux raisons.

D'abord, les scriptrices et scripteurs avancés, étant de bons élèves en fin de scolarité obligatoire, ont déjà automatisé certaines procédures (Bisaillon, 2007; Gauvin, 2005, 2013), notamment des procédures relatives aux homophones grammaticaux les plus fréquents (voir les exemples 1 et 2) et à l'identification du pronom sujet (voir exemple 4). Une fois cette automatisation opérée, il n'est plus utile de recourir aux outils d'analyse syntaxique (sauf dans des cas plus complexes). Cette prémisse peut expliquer l'absence de la manipulation d'ajout dans nos données (figure 1) : cette manipulation syntaxique, abordée dès le primaire pour identifier le sujet (encadrement par *c'est/ce sont...qui*) ou le verbe (encadrement par *ne...pas*), apparaîtra alors peu utile aux yeux des personnes scriptrices plus avancées qui en ont désormais automatisé l'identification. Il est donc peu surprenant qu'elles n'étaient pas tous leurs diagnostics de problèmes syntaxiques par le recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques.

Ensuite, par la force du contexte scolaire dans lequel ils et elles s'inscrivent, ces scriptrices et scripteurs, malgré leur niveau avancé, optent parfois pour l'évitement de certains objets syntaxiques de niveau plus élevé (voir l'exemple 5) pour ne pas commettre d'erreurs. La faible présence de problèmes syntaxiques d'une certaine complexité peut donc entraîner une faible mobilisation d'outils d'analyse plus poussés.

Il serait à notre avis réducteur de penser que le faible nombre de stratégies syntaxiques relevé dans cette étude trahirait une certaine inutilité de tels outils pour le développement de la compétence scripturale des élèves. Qui plus est, rappelons que lorsque les scriptrices

et scripteurs avancés choisissent d'affronter un défi syntaxique plutôt que de l'éviter, ils mobilisent effectivement les outils d'analyse syntaxique en soutien à leur diagnostic (voir les exemples 3 et 5), bien que leur démarche soit relativement approximative : ils ne les nomment jamais explicitement et ne s'appuient pas sur la phrase entière. Enfin, même si elles sont peu fréquentes, les stratégies syntaxiques sont majoritairement associées à des corrections adéquates, ce qui est encourageant du point de vue de leur efficacité. La recherche pourrait bien sûr se poursuivre par l'étude d'un plus grand corpus, puisque six des huit stratégies retenues ici comptaient entre 0 et 23 occurrences seulement. La faible présence des outils syntaxiques dans les stratégies de révision pourrait plutôt laisser croire que ces outils sont insuffisamment enseignés et que leur utilisation systématique n'est pas encouragée et soutenue en classe, ce qui va dans le sens des travaux antérieurs (cf. Chartrand et Lord, 2013).

Le recours à la P de base et aux manipulations représente donc pour la scriptrice ou le scripteur autant de stratégies lui permettant d'être en contrôle de sa révision, reflétant des habiletés métalinguistiques de haut niveau (Bialystok, 1986; Boivin, 2009; Gombert, 1990; Roy, 1995). C'est ce sur quoi il serait intéressant d'insister en classe de français.

Cependant, l'absence d'une manipulation *décisive* en contexte (par exemple la pronominalisation pour identifier le CD), la rareté des combinaisons de manipulations (nécessaires pour une analyse solide) et la quasi-absence des objets liés aux phrases complexes parmi les objets révisés à l'aide des outils d'analyse syntaxique (tableau 3) méritent d'être soulignées. Les scriptrices et scripteurs avancés semblent en effet se satisfaire d'une seule manipulation et ne ressentir que rarement le besoin de pousser plus loin l'analyse. Si l'utilisation des manipulations se traduit généralement en correction adéquate, l'examen des verbalisations révèle toutefois certains écueils dans leurs diagnostics, notamment en lien avec le recours aux questions traditionnelles (voir l'exemple 6). Pour la didactique de la grammaire, ce dernier résultat réaffirme l'importance de délaisser cette stratégie fortement sémantique, moins fiable pour l'analyse syntaxique que les manipulations (Gauvin, 2005; Gauvin et Boivin, 2013). La présence des questions dans le raisonnement de plusieurs scriptrices et scripteurs avancés révèle ainsi, à notre avis, le stade « transitoire » dans lequel ils se trouvent par rapport à la maîtrise de la syntaxe du français, à l'instar de ce qu'ont observé Geoffre et Brissaud (2012) et Thibeault et Lefrançois (2018) pour l'orthographe grammaticale de certains élèves du primaire : leur raisonnement oscille toujours entre sémantique et syntaxe.

Enfin, le peu d'attention que les scriptrices et scripteurs avancés accordent aux phrases complexes dans leur révision syntaxique, à l'exception des pronoms relatifs, fait émerger une question à laquelle il sera utile de tenter de répondre : quelle place est faite à la syntaxe des phrases complexes (problème de coréférence ou de coordination, subordonnée orpheline, pronom résomptif, double subordonnant, construction de l'interrogative, etc.) en classe de français au secondaire? En effet, nos résultats corroborent ceux de Faigley et Witte (1981) : nos participantes et participants, malgré leur statut de scriptrices et scripteurs avancés, ont surtout révisé un nombre limité d'objets syntaxiques de surface (homophones grammaticaux, virgule, certains pronoms). Dès lors, comment attirer leur attention sur d'autres objets syntaxiques, notamment ceux «de profondeur» (p. ex., coréférence du sujet, groupe orphelin, concordance des temps, etc.)? D'un point de vue didactique, il nous semble crucial d'amener les élèves à observer la manière dont certains objets syntaxiques peuvent contribuer à clarifier leurs idées – et inversement, la manière dont certaines erreurs syntaxiques peuvent les embrouiller. Un tel enseignement de la syntaxe, plus étoffé, mettrait en lumière toute l'importance de réviser autant les aspects syntaxiques de surface que ceux de profondeur. De plus, moins axer les rétroactions et les évaluations formatives sur l'erreur pourrait également encourager les élèves à utiliser davantage les phrases complexes de calibre plus avancé dans leurs rédactions, en harmonie avec le développement de leur maturité syntaxique (Boivin *et al.*, 2017; Paret, 1991). C'est d'ailleurs ce que suggèrent les résultats rapportés par Nadeau et ses collaboratrices (2020) à l'issue de leur expérimentation auprès d'élèves du secondaire : ils et elles ont pris plus de «risques» en coordination et en subordination que leurs pairs du groupe contrôle après avoir pris part à diverses activités axées sur la syntaxe et la ponctuation (p. 28). Les exercices de combinaison de phrases (Quevillon Lacasse *et al.*, 2018) vont également en ce sens.

Conclusion

Pour contribuer au développement de la compétence scripturale et, plus spécifiquement, de la compétence syntaxique des élèves du secondaire, notre recherche visait à décrire l'utilisation que font les scriptrices et scripteurs avancés des outils d'analyse syntaxique lorsqu'elles et ils révisent la syntaxe. Nos résultats indiquent que, de manière générale, les scriptrices et scripteurs avancés utilisent surtout la manipulation syntaxique de remplacement pour réviser des homophones grammaticaux non erronés, qu'elles et ils recourent à la P de base pour réviser le système pronominal et à une seule manipulation syntaxique, qui varie selon le cas, pour réviser les virgules. Le recours à ces outils est plus explicite lorsque les objets ciblés sont plus rares ou de niveau plus avancé, et les corrections

effectuées sont majoritairement adéquates. Par ailleurs, le peu de manipulations décisives en contexte relevées et le recours aux questions traditionnelles nuisent aux analyses des élèves. Ces résultats participent à démontrer la pertinence de recourir aux outils de la grammaire moderne pour soutenir le développement de la compétence scripturale des élèves, notamment par la richesse de leur flexibilité pour répondre aux besoins ponctuels de chaque scriptrice et scripteur.

Remerciements

Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines et le Fonds de recherche du Québec – culture et société pour leur soutien financier.

Références

- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement. Rapport de recherche. FRQSC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/la-retroaction-corrective-ecrite-dans-lenseignement-du-francais-au-quebec-effets-du-type-derreurs-du-profil-de-lapprenant-du-contexte-dapprentissage-et-de-lordre-denseignement/>
- 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), 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08>
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1221>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Béguelin, M.-J. (2000). De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Duculot.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498-510. <https://doi.org/10.2307/1130604>
- Bisaillon, J. (dir.) (2007). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*. Nota bene.

- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd., p. 341-358). Logiques.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- 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). PUL.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/cjal/article/view/19953>
- 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), 43-70. <http://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne*. Description grammaticale du français (2^e éd.). Chenelière.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2022). Connaissances grammaticales et performances en écriture chez des étudiants entrant à l'université. *SHS Web of Conferences*, 138, 1-16. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806005>
- 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. <https://doi.org/10.4000/lidil.4206>
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Catach, N. (2005, 3^e éd.). *L'orthographe française*. Armand Colin.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. Dans R. Beard, R. et al. (dir.), *The Sage handbook of writing development* (p. 80-97). SAGE.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://doi.org/10.25656/01:10306>
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). ERPI.

- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques* (traduction de Michel Baudreau). Seuil.
- David, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistiques. *Repères*, 10, 3-12.
- Dion-Viens, D. (2023). Plus de la moitié des élèves échouent en orthographe à la fin du secondaire. *Le Journal de Québec*.
<https://www.journaldequebec.com/2023/05/08/plus-de-la-moitie-des-eleves-echouent-en-orthographe-a-la-fin-du-secondaire>
- Élalouf, M.-L. (2005). De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication? *Pratiques*, 125/126, 157-178.
<https://doi.org/10.3406/prati.2005.2065>
- Faigley, L. et Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414. <https://doi.org/10.2307/356602>
- Fayol, M. (2007). La production de texte et son apprentissage. Dans *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (p. 21-34). Journées de l'Observatoire National de la Lecture. <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/>
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. PUF.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98. <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5773>
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506. <https://doi.org/10.2307/1170433>
- Gagnon, V. (2023). *L'utilisation de la reconnaissance vocale en soutien au développement du processus scriptural de révision d'élèves en difficulté d'apprentissage au 2^e cycle du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens? *Repères*, 26-27, 293-315.
<https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>
- Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme de leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, 63, 97-115.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-569.
<https://doi.org/10.7202/1026312a>
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. LEP.
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 275-298). Presses Universitaires de Namur.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.

- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Gouvernement du Québec (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FL_E_5e_sec_2014-15_s.pdf
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/7069>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <http://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kellogg, R. T. et Whiteford, A. P. (2009). Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266. <http://doi.org/10.1080/00461520903213600>
- Lefrançois, P. (2005). How Do University Students Solve Linguistic Problems? A Description of the Processes Leading to Errors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-4490-9>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Libersan, L. (2003). Une grille de correction « nouvelle grammaire ». *Correspondance*, 8(3), 1-11. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-entre-lobjet-et-le-sujet-un-complement-essentiel-une-grille-de-correction-nouvelle-grammaire-.pdf>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 21(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). Orthographe : à qui la faute? ESF.

- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. <https://doi.org/1866/24278>
- McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. SAGE.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche. FRQSC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-dispositifs-didactiques-en-syntaxe-et-en-ponctuation-a-la-maniere-des-dictées-metacognitives-et-interactives-au-3e-cycle-primaire-et-1er-cycle-secondaire-et-effet-sur/>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Chenelière.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, 56, 7-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2010>
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche.
- Plane, S. (1995). De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères*, 11, 3-12. <https://doi.org/10.3406/reper.1995.2137>
- Pothier, B. et Pothier, P. (2015). *Péfos, pour une évaluation formative en orthographe syntaxique*. Retz.
- 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), 1-16. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique/>
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (5e éd.). PUF.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue*

- canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 8(1), 160-167.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30805>
- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. <https://doi.org/1866/22434>
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20(4), 765-792.
<https://doi.org/10.1080/09541440701696135>
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
<https://doi.org/10.7202/502008ar>
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives* (p. 67-95). John Wiley & Sons.
- Thibeault, J. et Lefrançois, P. (2018). Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 74(4), 575-602.
<https://www.muse.jhu.edu/article/711705>
- Thomas, M. (2006). Research synthesis and historiography. Dans J. M. Norris et L. Ortega (dir.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (p. 279-298). John Benjamins.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.
- Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 67-80). Guilford Press.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). PUM.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research, design and methods*. SAGE.