

L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages

Audrey Leblanc, Marie-France Côté et Line Laplante
Université du Québec à Montréal, Canada

Pour citer cet article :

Leblanc, A., Côté, M.-F. et Laplante, L. (2026). L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages. *Didactique*, 7(2), 198-224. <https://doi.org/10.37571/2026.0208>

Résumé : Les difficultés syntaxiques sont fréquentes, particulièrement chez les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL), et elles ont des conséquences négatives en production de textes. Il est donc essentiel de disposer d'outils d'évaluation de la syntaxe en écriture permettant d'analyser et d'interpréter avec justesse les performances des élèves pour établir des portraits de leurs forces ainsi que de leurs défis et faciliter la planification ultérieure d'interventions ciblées. Devant la rareté de ces outils, une équipe de recherche a développé un outil d'évaluation de la syntaxe innovant, constitué d'une tâche d'évaluation et d'une grille d'analyse descriptive. Le but de cet article est d'abord de présenter la démarche ayant conduit à la conception de cet outil ainsi que ses principales caractéristiques. Par la suite, deux portraits d'élèves seront présentés et analysés afin d'illustrer la contribution de l'outil dans l'identification des savoirs et des savoir-faire syntaxiques maîtrisés ou non par les élèves. L'apport de ces portraits comme outils de rétroaction pour les intervenants scolaires et les élèves, notamment pour le suivi de leur progression en cours d'intervention, sera ensuite discuté. Enfin, la conclusion de l'article traitera des limites de l'utilisation de l'outil d'évaluation ainsi que de pistes de recherche futures.

Mots-clés : évaluation, écriture, syntaxe, trouble développemental du langage.

Problématique et objectifs

La réussite scolaire, notamment celle en écriture, exerce une influence déterminante sur les chances d'intégration socioprofessionnelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). Toutefois, écrire est une tâche exigeante qui demande aux élèves de mobiliser plusieurs processus cognitifs et de maîtriser de nombreux savoirs et savoir-faire (Alamargot, 2018 ; Morin *et al.*, 2009). En effet, la production de textes requière que des habiletés de base soient contrôlées, telles que le geste graphomoteur, tout comme des processus plus complexes comme la planification des idées et leur mise en texte de façon cohérente (Chanquoy *et al.*, 2018 ; Morin *et al.*, 2012). Par conséquent, un nombre important de scripteurs présentent des difficultés dans ce domaine (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012 ; Saddler *et al.*, 2018 ; voir aussi Deneault et Lavoie, 2020). Quoique les difficultés rencontrées par les scripteurs soient multiples, parmi celles les plus fréquemment documentées en écriture figurent les difficultés en syntaxe. En effet, Boivin et Pinsonneault (2018), après avoir analysé les productions écrites de 1000 élèves québécois du primaire et du secondaire, concluent que les erreurs de syntaxe prises dans leur ensemble sont significativement plus fréquentes dans les textes que les erreurs d'orthographe grammaticale ou d'orthographe lexicale.

Parmi les élèves québécois présentant des difficultés syntaxiques en écriture, on retrouve les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL). Le TDL est un trouble neurodéveloppemental, dont la prévalence se situe autour de 7 % (Calder *et al.*, 2022 ; McGregor, 2020), qui se manifeste par des difficultés persistantes et importantes dans le développement, l'apprentissage et la maîtrise du langage oral (Bishop *et al.*, 2017 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2018). Les difficultés langagières des élèves qui présentent ce trouble entraînent des conséquences négatives dans diverses sphères de leur vie, notamment dans leur cheminement scolaire (Bishop *et al.*, 2017). Le TDL est reconnu comme une catégorie hétérogène qui regroupe une large gamme de difficultés (Bishop *et al.*, 2017). En effet, les composantes du langage oral (phonologie, sémantique, morphosyntaxe, pragmatique et discours) sont atteintes différemment d'un élève à l'autre, ce qui offre une grande variété de profils au sein d'une même population d'élèves (Bishop *et al.*, 2017). Cependant, en dépit de l'hétérogénéité des profils des élèves ayant un TDL, les difficultés syntaxiques sont souvent documentées comme étant importantes (Acosta-Rodríguez *et al.*, 2020) et elles se répercutent sur leur capacité à produire, à l'écrit, des phrases syntaxiques et, à plus large échelle, des textes (Tucci et Choi, 2023). Ainsi, comparativement à leurs pairs sans trouble langagier, les élèves ayant un TDL produisent des textes plus courts, caractérisés par un nombre réduit de mots et un développement limité des idées, et ils comportent une plus forte proportion d'erreurs syntaxiques (p. ex., omission de mots) (Favart *et al.*, 2016 ; Tucci et Choi, 2023 ; Williams Leblanc *et al.*, 2026

et al., 2013). Donc, pour les élèves ayant un TDL, leurs difficultés syntaxiques les empêchent de communiquer efficacement par écrit leurs idées, ce qui affecte la qualité et la quantité de textes qu'ils produisent.

Évaluation de la syntaxe en écriture

Afin de soutenir les apprentissages en écriture des élèves ayant un TDL, il est nécessaire de disposer d'outils d'évaluation simples et efficaces permettant de décrire avec précision les forces et les difficultés de chaque élève. Les portraits détaillés qui résultent de l'utilisation de ces outils d'évaluation constituent ensuite une base indispensable à la planification d'interventions ciblant efficacement les principales difficultés syntaxiques de ces élèves. Or, il n'existe pas de tels outils d'évaluation en langue française dans les milieux scolaires et scientifiques. En effet, dans les milieux scolaires et dans les études à caractère expérimental dans lesquelles la syntaxe en écriture fait l'objet d'une évaluation, la production de textes est une tâche fréquemment privilégiée pour observer l'utilisation des différents savoirs et savoir-faire syntaxiques en contexte d'écriture (Brissaud et Lefrançois, 2014 ; Dockrell *et al.*, 2015 ; Saddler *et al.*, 2008). Ainsi, par le biais d'une activité préparatoire (mise en situation) pouvant prendre diverses formes (p. ex., discussion autour du thème, visionnement d'une courte vidéo, etc.), les élèves sont appelés à produire un texte complet qu'ils ont parfois pris le temps de planifier et de réviser une fois la rédaction aboutie. Or, la production d'un texte implique une interaction entre divers processus rédactionnels et la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire (Alamargot, 2018 ; Hayes et Flower, 1980 ; Morin *et al.*, 2009). Cette dynamique rend difficile l'isolement des mécanismes spécifiques à la mise en œuvre de la syntaxe. Par exemple, la présence simultanée de difficultés à produire les mots écrits et à élaborer ses idées en fonction d'une structure textuelle peut engendrer une surcharge cognitive chez les élèves. Cette surcharge est susceptible, à son tour, d'entraîner une augmentation des erreurs syntaxiques, auquel cas, il devient difficile de déterminer la source de difficulté des élèves.

De plus, particulièrement dans les milieux scolaires, il est fréquent que l'évaluation de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire syntaxiques mobilisés dans le cadre de ce type de tâche s'effectue par le biais d'une grille d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales comportant des critères majoritairement qualitatifs (p. ex., 1 à 5) (Brissaud et Lefrançois, 2014). Parmi ces critères, quelques-uns concernent les normes pragmatiques (p. ex., adaptation à la situation d'écriture), mais la plupart d'entre eux, bien qu'en nombre limité, portent sur les normes linguistiques, dont la syntaxe (Bishop, 2010 ; Brissaud et Lefrançois, 2014). Ces grilles servent principalement à évaluer le développement de la compétence à écrire des élèves, c'est-à-dire à déterminer dans quelle

mesure ils satisfont aux exigences ministérielles décrites dans le programme de formation. Toutefois, elles ne fournissent généralement pas d'informations précises et détaillées à propos des forces et des défis des élèves, en particulier sur le plan de la syntaxe (p. ex., critère 3 d'une grille d'analyse avec une échelle ordinale pour la syntaxe et la ponctuation : *En général, les phrases simples sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.*).

Une autre tâche permettant d'évaluer certains savoirs et savoir-faire syntaxiques est la combinaison de phrases. Cette méthode consiste à proposer aux élèves quelques phrases courtes et simples. Ils doivent ensuite manipuler les composantes de ces phrases afin de produire une ou plusieurs phrases syntaxiquement plus complètes (Giguère *et al.*, 2018 ; Saddler, 2013). Dans les tâches d'évaluation recensées dans les écrits scientifiques, entre quatre et vingt phrases à combiner sont proposées aux élèves (Balthazar et Scott, 2018 ; Furey *et al.*, 2017 ; Limpo et Alves, 2013 ; Saddler *et al.*, 2008). Un point est accordé pour chaque combinaison de phrases syntaxiquement adéquate et un autre point est alloué aux autres changements appropriés dans la phrase (p. ex., reprise de l'information par une anaphore) (Balthazar et Scott, 2018 ; Furey *et al.*, 2017 ; Limpo et Alves, 2013 ; Saddler *et al.*, 2008). Quoique pertinente à plusieurs égards, cette méthode ne permet pas d'évaluer des phrases produites par les élèves, ceux-ci se limitant à améliorer des phrases préexistantes, plutôt qu'à composer leurs propres phrases.

Finalement, un troisième type de tâche consiste à offrir aux élèves une image ou un thème (p. ex., une sortie au parc) et à leur demander de composer une ou deux phrases en lien avec cet élément (Bishop et Clarkson, 2003 ; Colozzo *et al.*, 2011 ; Dockrell *et al.*, 2007 ; Furey *et al.*, 2017 ; Williams *et al.*, 2013). Cette tâche fournit un cadre aux élèves en les orientant vers une thématique précise pour la production de leurs propres phrases. Elle permet également d'évaluer l'utilisation de différents savoirs et savoir-faire syntaxiques. Toutefois, il est important de préciser que tant les tâches de combinaison de phrases que les tâches d'écriture à partir d'un thème ou d'images sont souvent élaborées sur mesure pour les élèves d'une classe ou les participants des projets de recherche. Il n'existe pas des tâches de type « clé en main » qu'il est possible de se procurer et d'administrer. De plus, aucune grille d'observation détaillée n'accompagne ces deux types de tâches, grille qui permettrait d'obtenir un portrait détaillé des savoirs et savoir-faire syntaxiques maîtrisés ou en difficulté.

En somme, les tâches d'évaluation de la syntaxe en écriture sont peu nombreuses et la syntaxe est rarement évaluée isolément, mais plutôt régulièrement évaluée par le biais de production de textes et d'une grille d'analyse peu précise. Or, considérant que les

difficultés syntaxiques sont particulièrement fréquentes chez les élèves ayant un TDL, que ce trouble est commun et qu'il offre une grande hétérogénéité de profils, il est nécessaire que les milieux scolaires et scientifiques puissent disposer d'outils d'évaluation en syntaxe qui permettent de déterminer avec justesse et précision les besoins de ces élèves. En établissant des portraits syntaxiques détaillés, il devient alors possible de planifier des interventions ciblées en fonction des besoins identifiés pour favoriser des progrès en écriture.

Objectifs

Cet article a pour objectifs de a) décrire le développement d'un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture, et b) décrire les portraits d'élèves ayant un TDL obtenus à la suite de la mise à l'essai de l'outil d'évaluation dans le cadre d'une étude exploratoire.

Cadre théorique

Le développement d'un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture implique de définir la syntaxe, un objet linguistique qui englobe un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Il importe aussi de décrire les principales difficultés syntaxiques des élèves ayant un TDL afin que l'outil d'évaluation développé permette d'établir des portraits syntaxiques précis au sein d'une population reconnue, comme mentionné plus haut, pour son hétérogénéité.

Syntaxe

La syntaxe réfère aux différentes classes de mots (p. ex., verbes, noms, déterminants, etc.), aux règles de regroupement (en groupes de mots/syntaxmes) et à l'organisation de ces classes de mots en phrases (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 2012 ; Franck, 2018 ; Simard et al., 2017). Parmi les savoirs et savoir-faire syntaxiques à maîtriser, il est nécessaire de connaître et de distinguer les classes de mots, mais également de comprendre les règles d'organisation de ces mots en groupes syntaxiques (p. ex., groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe verbal, etc.) ainsi que les liens qu'entretiennent ces groupes dans une phrase. Les groupes syntaxiques, constitués d'un ou de plusieurs mots, remplissent une fonction syntaxique soit obligatoire (p. ex., sujet, prédicat), soit facultative (p. ex., complément de phrase), selon leur positionnement dans la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2020 ; Chartrand et al., 2016). Par ailleurs, les mots placés dans les groupes syntaxiques et l'ordre dans lequel ils sont disposés permettent de construire des phrases, lesquelles peuvent être simples ou complexes. Une phrase simple ne contient qu'un seul prédicat, alors que la phrase complexe en contient deux ou plus (Daviault, 2011 ; Pélat,

2009). Il existe plusieurs types de phrases complexes, dont les phrases coordonnées (p. ex., *Je ne mange pas de pêches parce que je suis allergique.*), les phrases juxtaposées (p. ex., *Mon frère est en période d'examen, il aura bientôt son diplôme.*) et les phrases subordonnées (p. ex., *Ma voisine, qui cuisine si bien, participe à une émission culinaire.*) En somme, la syntaxe est un objet linguistique complexe étant donné les nombreux savoirs et savoir-faire à apprendre et à maîtriser. Cette complexité est susceptible d'engendrer de multiples difficultés qui nuisent à l'actualisation de la compétence à écrire des textes chez les élèves.

Difficultés syntaxiques des élèves ayant un trouble développemental du langage

Chez les élèves ayant un TDL, les difficultés syntaxiques se manifestent tôt à l'oral dans leur parcours développemental et elles perdurent (Poulin et al., 2015 ; Reilly et al., 2014). Ces difficultés interfèrent dans l'apprentissage de l'écriture et elles sont persistantes. Les recherches montrent qu'à la fin du primaire, les élèves ayant un TDL présentent environ deux ans et demi de retard en syntaxe en écriture par rapport aux élèves qui n'ont pas de trouble langagier (Scott et Koonce, 2016). Parmi les principales difficultés recensées dans les études, on indique d'abord qu'ils produisent une faible variété de structures de phrases, se limitant majoritairement à écrire des phrases courtes et simples, dans lesquelles l'ordre des mots n'est pas toujours respecté (Brimo et al., 2023 ; Williams et al., 2013). De plus, ils échouent souvent dans leurs tentatives de production de phrases complexes (Scott et Windsor, 2000). Dans le même ordre d'idées, les erreurs syntaxiques sont fréquentes dans leurs productions, notamment les ajouts et les omissions de mots (Reilly et al., 2014). En effet, il est commun que les élèves ayant un TDL omettent les auxiliaires (p. ex., a, est), les prépositions (p. ex., avec) et les pronoms (p. ex., il, ils) (Godin et Leblanc, 2025 ; Mackie et Dockrell, 2004). Les ajouts de conjonctions (p. ex., et) sont également fréquents, ce qui résulte en de longues énumérations d'idées liées par la conjonction « et » dans une même phrase (Favart et al., 2016 ; Godin et Leblanc, 2025 ; Mackie et Dockrell, 2004). Par conséquent, les difficultés syntaxiques en écriture des élèves ayant un TDL mobilisent une part importante de leurs ressources cognitives (p. ex., attention, mémoire de travail), ce qui finit par engendrer une surcharge cognitive et par nuire à leur capacité à produire des textes cohérents et élaborés (Balthazar et al., 2020 ; Williams et al., 2013).

Méthodologie

La section ci-dessous présentera d'abord les éléments méthodologiques reliés au développement de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture, puis s'attardera ensuite

aux éléments méthodologiques liés à la mise à l'essai de celui-ci auprès d'une population d'élèves ayant un TDL.

Développement de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture

Le modèle proposé par De Vellis (2003), faisant état de huit étapes menant au développement d'un outil, a été retenu dans le cadre de cette recherche (voir Tableau 1). Ce modèle est une référence pour la conception et/ou l'amélioration d'échelles ou d'outils valides et fiables en éducation et dans plusieurs autres domaines (Teeluckdharry *et al.*, 2021). La procédure utilisée pour compléter chacune des étapes est décrite par la suite.

Tableau 1.

Modèle de De Vellis (2003)

Étapes	
1	Déterminer clairement ce qui est mesuré en fonction d'un modèle théorique/concepts définis/domaine spécifique
2	Générer des items
3	Déterminer le type d'items
4	Vérifier la clarté et la pertinence des items auprès de personnes expertes dans le domaine
5	Ajuster les items
6	Soumettre les items à un groupe représentant la population cible
7	Analyser les items et la validité de construit
8	Améliorer la fidélité de l'outil d'évaluation

D'abord, les savoirs et les savoir-faire syntaxiques qui devaient être mesurés par l'outil d'évaluation ont été identifiés en tenant compte de la définition de la syntaxe et des concepts qui y sont associés (étape 1) ainsi que les principales difficultés syntaxiques rencontrées par les élèves ayant un TDL (voir cadre théorique). Ainsi, considérant que les élèves ayant un TDL rédigent principalement des phrases simples et qu'ils rencontrent des difficultés à structurer correctement les phrases complexes, dont les phrases coordonnées et les phrases subordonnées (Balthazar et Scott, 2018 ; Williams et al., 2013), ce sont ces trois types de phrases qui ont été ciblés par l'outil d'évaluation de la syntaxe. L'outil d'évaluation devait également permettre d'analyser de manière fine et précise des éléments à l'intérieur des phrases produites. À titre d'exemple, il devait permettre de consigner des observations quant à la présence des constituants obligatoires (sujet et prédicat) et du constituant facultatif (complément de phrase), mais aussi quant à la façon dont étaient construits les groupes syntaxiques (p. ex., groupe verbal, groupe prépositionnel, etc.) qui occupent ces trois fonctions syntaxiques (sujet, prédicat, complément de phrase). Enfin, *Leblanc et al., 2026*

l'outil d'évaluation devait aussi permettre de documenter l'utilisation de certaines classes de mots, notamment les conjonctions de coordination (p. ex., et, mais, car, ou) et les pronoms relatifs (p. ex., qui).

Ensuite, il était nécessaire d'élaborer une tâche d'évaluation ainsi que les items qui permettraient d'évaluer les savoirs et les savoir-faire syntaxiques ciblés (étapes 2 et 3). La tâche d'évaluation devait conduire les élèves à produire leurs propres phrases, plutôt qu'à se limiter à la révision ou à la reformulation de phrases préexistantes. De plus, elle devait favoriser la production de phrases simples et de phrases complexes isolées, soit des phrases qui ne sont pas liées les unes aux autres comme lors de la production de textes, afin que les élèves se centrent spécifiquement sur la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire syntaxiques. Ainsi, au regard des quelques outils d'évaluation recensés précédemment et utilisés dans les milieux scolaires et scientifiques pour évaluer la syntaxe (voir problématique), l'élaboration d'une tâche d'évaluation basée sur des images apparaissait être la plus pertinente pour évaluer les savoirs et les savoir-faire syntaxiques ciblés chez les élèves ayant un TDL (voir Figure 1).

Figure 1.

Extraits de la tâche d'évaluation de la syntaxe en écriture

À l'aide de cette image, écris une phrase.  4 min.



© Projet doctoral Audrey Leblanc, UQAM
Toute modification, reproduction ou diffusion interdite

À l'aide de ces deux images, écris une phrase.  4 min.



© Projet doctoral Audrey Leblanc, UQAM
Toute modification, reproduction ou diffusion interdite

En effet, puisque les élèves ayant un TDL peuvent souvent être confrontés à une absence d'idées lorsqu'aucun support visuel n'est disponible, ce type de tâche d'évaluation a été privilégié, car les images constituent un support concret sur lequel ils peuvent s'appuyer pour trouver des idées. Les images ont également été choisies afin qu'elles ne soient pas

trop directives ou limitatives pour la production de phrases. Le recours à une telle tâche d'évaluation contribuerait donc à faciliter la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire syntaxiques en limitant l'énergie allouée à l'émergence d'idées. Les images choisies, libres de droits et provenant de sites comme *Pixabay* et *Freepik*, illustrent des scènes de la vie quotidienne où de multiples actions et personnages sont représentés. Elles offrent la possibilité aux élèves de produire plusieurs types et formes de phrases et d'écrire sur un personnage en particulier ou de décrire l'ensemble des actions illustrées. Par ailleurs, les élèves ayant un TDL connaissent moins de mots, ce qui nuit à l'expression de leurs idées (McGregor *et al.*, 2021). Or, en sélectionnant des images illustrant des réalités vécues par les élèves, il est alors possible d'éviter que la recherche de mots justes soit un frein à la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire syntaxiques, les élèves pouvant opter pour des mots familiers et simples pour produire leurs phrases.

La tâche d'évaluation développée est constituée de sept images uniques et de cinq paires d'images. La tâche est conçue de sorte que les images uniques puissent favoriser la production de phrases simples qui incluent ou non un complément de phrase. De leur côté, les paires d'images ont été privilégiées afin de favoriser la production de phrases complexes, telles que des phrases coordonnées. En effet, les actions illustrées sur les deux images ont été choisies pour faciliter chez les élèves la production d'un lien à l'écrit prenant la forme d'une phrase complexe. Enfin, la seule consigne donnée aux élèves dans le cadre de cette tâche est la suivante : « À l'aide de cette image (ces deux images), écris une phrase. ». Ainsi, étant donné la consigne qu'ils reçoivent, les élèves peuvent produire les types et formes de phrases de leur choix indépendamment du nombre d'images. Pour faciliter l'administration de cette tâche d'évaluation en groupe ou en sous-groupe, les images sont regroupées dans un livret. Au moment de l'administration de la tâche d'évaluation, chaque élève reçoit un livret, en format papier ou en format informatisé.

La tâche d'évaluation conduit chaque élève à produire douze phrases. Ces productions constituent des sources d'informations riches permettant d'identifier leurs forces et leurs défis sur le plan syntaxique. Il importe toutefois d'avoir des outils d'analyse appropriés pour pouvoir tirer le maximum d'informations pertinentes de ces phrases. Or, étant donné que l'utilisation d'une grille d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales (1 à 5) ne permet pas d'obtenir des informations précises et détaillées sur les forces et les défis en syntaxe des élèves, il s'est avéré nécessaire d'explorer d'autres moyens disponibles. À cet effet, Mackie et Dockrell (2004) ainsi que Godin et Leblanc (2025) ont procédé à une analyse descriptive des erreurs syntaxiques dans les textes produits par les élèves ayant un TDL. Dans ces deux études, les erreurs syntaxiques ont été dénombrées et elles ont également été catégorisées en fonction de leur type (p. ex., ajout,

omission, substitution), ce qui a permis de mettre en évidence les principales difficultés syntaxiques rencontrées par les élèves ayant un TDL. Cette méthode d'analyse permet donc d'établir le portrait syntaxique précis des élèves TDL en syntaxe.

Une grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques destinée à être utilisée en complémentarité avec la tâche d'évaluation a donc été élaborée par l'équipe de recherche (étape 3). Dans cette grille d'analyse descriptive, des savoirs syntaxiques sont d'abord identifiés (p. ex., sujet, prédicat, complément de phrase, phrase coordonnée, phrase subordonnée, etc.). Ensuite, pour chaque phrase produite, deux données quantitatives sont recueillies : la première concerne le nombre de fois qu'un savoir syntaxique ciblé est utilisé dans chacune des phrases produites par un élève et la deuxième concerne le nombre d'erreurs syntaxiques produites lors de l'utilisation de ces savoirs syntaxiques. Enfin, chaque erreur syntaxique dénombrée est catégorisée, de façon précise, selon son type (p. ex., ajout, omission, substitution) et sa nature (p. ex., ajout **de préposition**, omission **de coordonnant**, etc.). Les données issues de la grille d'analyse descriptive permettent ainsi de documenter les divers savoirs et savoir-faire syntaxiques maîtrisés par un élève.

Deux personnes enseignantes, titulaires de classe de soutien langagier de deux cycles différents (2^e cycle du primaire et 3^e cycle du primaire), ont été consultées afin de vérifier la pertinence et la clarté de l'outil d'évaluation (étape 4). D'abord, en ce qui concerne la tâche d'évaluation, elles ont confirmé l'adéquation du nombre et du choix d'images. Elles ont indiqué que, puisque les élèves doivent écrire une phrase à la fois, que les phrases produites ne sont pas liées entre elles comme lors de la production d'un texte et qu'ils doivent diriger leur attention uniquement sur les aspects syntaxiques des phrases, douze images constituent un nombre raisonnable. Elles ont également mentionné que l'administration d'une tâche d'évaluation plus courte, soit comportant moins d'images, pourrait diminuer la valeur de cette tâche, les élèves disposant de moins d'occasions de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire syntaxiques. La qualité, voire la richesse des portraits syntaxiques qu'il serait possible d'établir ensuite, pourrait être compromise. À l'inverse, une tâche d'évaluation plus longue (plus d'images) pourrait constituer un frein à son utilisation hebdomadaire ou même mensuelle par exemple. Ensuite, en ce qui concerne la clarté et la justesse de la typologie des erreurs syntaxiques proposée dans la grille d'analyse descriptive, les deux enseignantes ont confirmé l'adéquation de la typologie des erreurs syntaxiques jusqu'alors élaborée. Elles ont également suggéré d'autres types d'erreurs syntaxiques, ce qui a permis de procéder à un premier ajustement de la grille d'analyse descriptive (étape 5).

Mise à l'essai de l'outil d'évaluation

Par la suite, l'outil d'évaluation en entier, soit la tâche d'évaluation et la grille d'analyse descriptive, a été testé auprès d'élèves ayant un TDL à deux reprises : à l'hiver 2024 auprès d'élèves de 6^e année ayant un TDL ($n = 9$) fréquentant une classe de soutien langagier et au printemps 2024 auprès de vingt élèves ayant un TDL provenant de deux classes de soutien langagier (2^e et 3^e cycle du primaire). En testant l'outil d'évaluation auprès d'élèves ayant un TDL (étape 6), l'équipe de recherche a pu analyser chacune des phrases produites et bonifier la typologie des erreurs syntaxiques à la lumière des erreurs produites par chacun des élèves sur les différents savoirs identifiés dans la grille de façon à ce qu'elle soit complète et détaillée (étape 7). À l'automne 2024, l'outil d'évaluation a finalement été mis à l'essai pendant sept semaines consécutives dans le cadre d'une étude exploratoire menée auprès d'élèves ayant un TDL de 11 et 12 ans ($n = 4$). Cette mise à l'essai, outre contribuer à améliorer la fidélité de l'outil d'évaluation (étape 8), visait également à produire et à décrire les portraits syntaxiques obtenus à la suite de l'administration de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture. Enfin, il importe de mentionner qu'autant lorsque l'outil d'évaluation a été testé que lors de la mise à l'essai dans le cadre de l'étude exploratoire, une limite de temps a été fixée pour la réalisation de la tâche d'évaluation. Les élèves disposaient d'environ quatre minutes par image unique ou paire d'images pour produire une phrase, ce qui limitait la durée totale de l'évaluation à environ 50 minutes. L'imposition d'une contrainte temporelle répondait surtout à une considération d'ordre pratique, puisqu'elle visait à proposer une évaluation de la syntaxe en écriture dont la durée s'apparente à celle des périodes d'enseignement vécues dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

Résultats

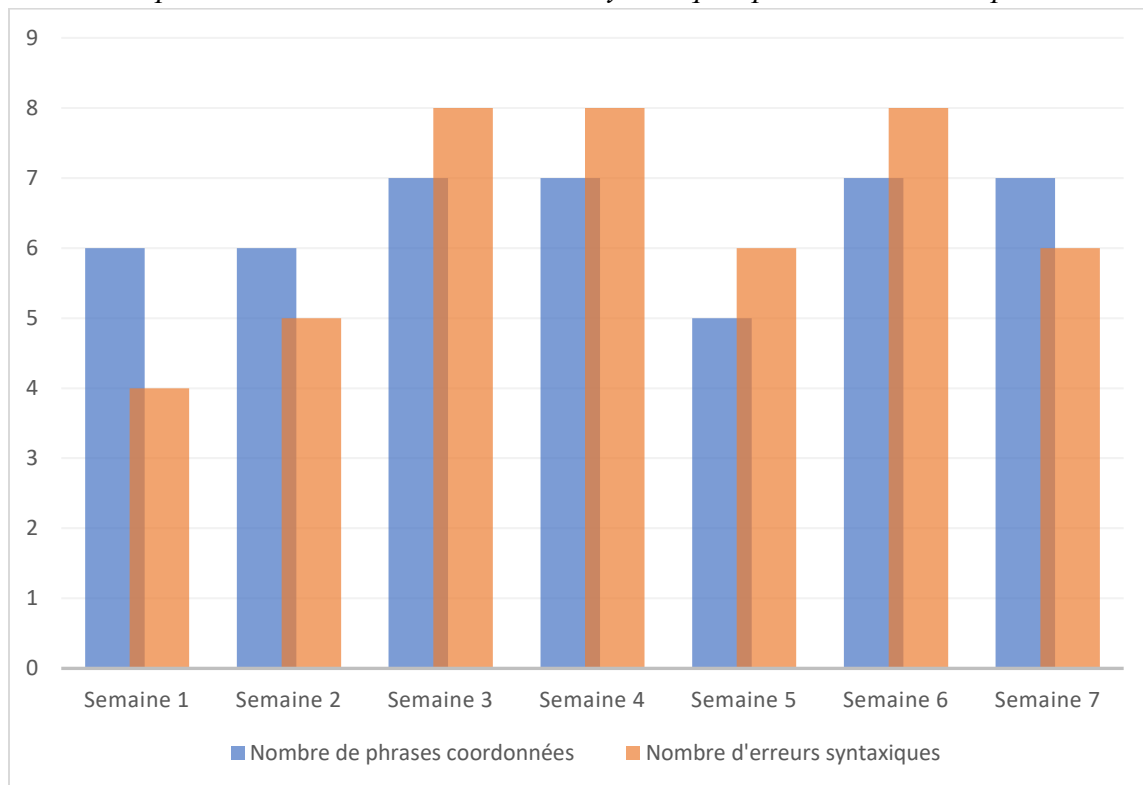
Dans la prochaine section, deux portraits d'élèves ayant un TDL qui ont participé à la recherche exploratoire à l'automne 2024 seront présentés. Plus précisément, par souci de précision et de clarté, c'est l'analyse de leurs performances en écriture de phrases coordonnées qui sera présentée, bien qu'ils aient produit d'autres types de phrases. Par ailleurs, compte tenu de la grande hétérogénéité des profils observés chez les élèves ayant un TDL, une description détaillée de chacun des portraits syntaxiques sera effectuée afin de mettre en évidence l'unicité des forces et des difficultés de chacun des élèves.

*Élève 1 : Théo*¹

La Figure 2 présente le portrait de Théo, un garçon ayant un TDL âgé de 11 ans, obtenu à l'aide de la tâche d'évaluation et de la grille d'analyse descriptive. Les données relativement au nombre de phrases coordonnées produites à l'écrit montrent que c'est un peu plus de la moitié des douze phrases produites chaque semaine qui sont coordonnées. Les données montrent, en revanche, que les erreurs syntaxiques sont nombreuses dans les phrases coordonnées de Théo. Plus particulièrement, lors des semaines 3, 4, 5 et 6, le nombre d'erreurs syntaxiques dépasse le nombre de phrases coordonnées produites, ce qui indique que Théo produit plus d'une erreur par phrase coordonnée. Ainsi, les données dérivées de la grille d'analyse permettent rapidement de déterminer que ce n'est pas un type de phrase maîtrisé par Théo.

Figure 2.

Nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Théo



Le Tableau 2 présente les données descriptives obtenues grâce à l'utilisation de la grille d'analyse descriptive, soit le type d'erreurs syntaxiques commis par Théo dans les phrases coordonnées.

Tableau 2.

Nombre total d'erreurs pour chaque type d'erreur syntaxique produit dans les phrases coordonnées à l'écrit par Théo

		Semaines						
		1	2	3	4	5	6	7
Nombre de phrases coordonnées		6	6	7	7	5	7	7
Erreurs propres au concept ciblé	Ajout d'unités syntaxiques excédentaires	2	1	4	3	1	2	
	Substitution de conjonction de subordination (parce que /parce qu')			1	1		1	1
	Omission du coordonnant	2	2	3		4	4	4
	Omission de constituants obligatoires dans la 2 ^e unité syntaxique		2		3	1	1	
	Ajout de déterminant dans la 2 ^e unité syntaxique							1
Autres erreurs	Omission de préposition dans la 2 ^e unité syntaxique							1
Total		4	5	8	7	6	8	6
Proportion (%)		67	83	114	100	120	109	86

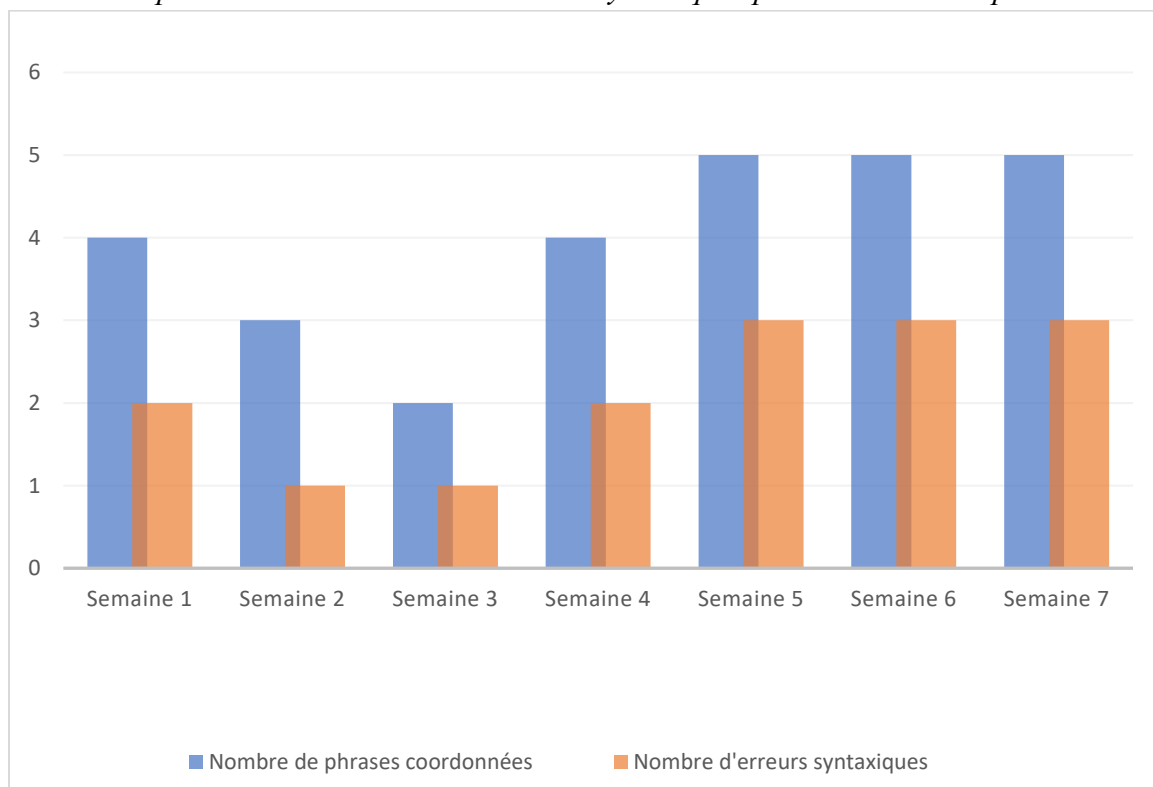
L'analyse descriptive met en évidence que Théo commet surtout des erreurs syntaxiques propres à la structure de la phrase coordonnée. Les erreurs syntaxiques les plus fréquentes sont les ajouts d'unités syntaxiques excédentaires (p. ex., *Maxime a mal aux dents parce qu'il a mangé trop de bonbons et il a des caries et il a peur d'aller chez le dentiste.*) ainsi que les omissions du coordonnant (p. ex., *La famille part en voyage pour les vacances ___ elle va prendre des photos pour ne pas oublier les activités...*). Ces erreurs, auxquelles s'ajoutent notamment des omissions de constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique (p. ex., *Le garçon mange des bonbons et ___ ___ avoir des caries.*), également fréquentes dans les phrases de Théo, permettent d'avoir une compréhension plus fine de la nature des difficultés syntaxiques de cet élève. En effet, elles témoignent de la fragilité de ses connaissances relativement à la majorité des caractéristiques de la phrase coordonnée.

*Élève 2 : Clara*²

La Figure 3 présente des données relativement au nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Clara, une fille ayant un TDL âgée de 11 ans. Les données montrent que, sur les douze phrases produites chaque semaine, ce n'est pas plus de cinq d'entre elles qui sont coordonnées. De plus, il est possible d'observer qu'à l'exception de la deuxième semaine, la moitié des phrases coordonnées produites contiennent des erreurs syntaxiques. Cela laisse supposer que Clara ne maîtrise pas encore la production de ce type de phrase

Figure 3.

Nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Clara



² Prénom fictif
Leblanc et al., 2026

Le Tableau 3 présente les données descriptives obtenues grâce à l'utilisation de la grille d'analyse descriptive, soit le type d'erreurs syntaxiques commises par Clara dans les phrases coordonnées.

Tableau 3.

Nombre total d'erreurs pour chaque type d'erreur syntaxique produit dans les phrases coordonnées à l'écrit par Clara

		Semaines						
		1	2	3	4	5	6	7
Nombre de phrases coordonnées		4	3	2	4	5	5	5
Erreurs propres au concept ciblé	Ajout d'unités syntaxiques excédentaires	1	1			2		1
	Substitution de conjonction de subordination (parce que/parce qu')				1			1
	Omission du coordonnant	1						
	Omission de constituants obligatoires dans la 2 ^e unité syntaxique			1		1	3	
	Omission d'adverbe de négation dans la 2 ^e unité syntaxique				1			1
Autres erreurs								
Nombre total d'erreurs		2	1	1	2	3	3	3
Proportion (%)		50	33	50	50	60	60	60

L'analyse descriptive met en évidence que Clara commet surtout des erreurs syntaxiques propres à la structure de la phrase coordonnée. Les plus fréquentes sont les ajouts d'unités syntaxiques excédentaires (p. ex., *Le garçon est tombé du vélo alors il devait prendre des béquilles, mais il n'aime pas les béquilles et il ne veut pas les prendre.*) ainsi que les omissions de constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique (p. ex., *Mes parents et moi faisons un feu parce que ___ sommes en camping.*). Le portrait syntaxique de Clara, outre différer en nombre de phrases coordonnées et en nombre d'erreurs syntaxiques, se distingue également du portrait de Théo en ce qui concerne les types d'erreurs syntaxiques les plus fréquemment produites. En effet, contrairement à Théo, Clara a commis peu d'omissions du coordonnant et de substitutions de la conjonction de subordination. Toutefois, en dépit des différences relevées, le portrait de cette élève témoigne également de la fragilité de ses connaissances relativement aux caractéristiques

de la phrase coordonnée, ce qui pourrait expliquer le nombre plus limité de phrases coordonnées qu'elle a produit à l'écrit.

Discussion

La syntaxe pose un défi majeur pour les élèves ayant un TDL (Tucci et Choi, 2023). Afin de cerner les forces et les difficultés syntaxiques de ces élèves aux profils hétérogènes et de planifier des interventions ciblées favorisant leurs apprentissages, il importe d'avoir accès à des outils d'évaluation précis et efficaces. Or, une exploration des moyens utilisés dans les milieux scolaires et scientifiques pour évaluer la syntaxe en écriture a permis de mettre en évidence la rareté de tels outils. La présente recherche avait donc pour objectifs de développer un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture répondant à ces critères et de le mettre à l'essai. Celui-ci est composé d'une tâche d'évaluation incluant des images et d'une grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques. Le processus de développement de l'outil d'évaluation s'est appuyé sur les huit étapes du modèle De Vellis (2003). Avant sa mise à l'essai, ce processus a notamment impliqué de consulter des personnes expertes (personnes enseignantes) et de procéder à des ajustements. Ces étapes ont permis d'obtenir un outil capable d'évaluer avec justesse et précision les forces et les difficultés syntaxiques des élèves en écriture de phrases. Cet outil d'évaluation pourrait donc être utilisé en contexte de recherche, mais aussi en contexte scolaire, afin d'orienter la planification des interventions en syntaxe. Les retombées de l'utilisation de cet outil d'évaluation en contexte orthopédagogique ou en contexte de classe de soutien langagier (classe d'adaptation scolaire) seront discutées au regard des résultats présentés.

Première retombée : portrait syntaxique précis des élèves

L'outil d'évaluation de la syntaxe permet d'obtenir deux types de données pertinentes à l'élaboration du portrait d'un élève : des données quantitatives ainsi que des données descriptives. D'abord, les données quantitatives obtenues concernent le nombre de fois qu'un savoir syntaxique a été produit (p. ex., phrase coordonnée) et le nombre d'erreurs syntaxiques commises. Ces données peuvent aisément être placées dans un graphique, ce qui en facilite l'interprétation. Ce type de représentation permet de rapidement cerner le degré de maîtrise de certains savoirs syntaxiques. À titre d'exemple, l'analyse visuelle des données quantitatives de Théo et de Clara révèle deux choses à propos de leur maîtrise de la phrase coordonnée. D'abord, ils arrivent à produire ce type de phrase dans une proportion intéressante, ce qui indique qu'ils connaissent ce type de phrase et qu'ils l'utilisent déjà dans leurs productions écrites. Ensuite, ils produisent tous les deux une proportion importante d'erreurs syntaxiques dans ces phrases, ce qui montre que leurs

savoirs et savoir-faire syntaxiques concernant ce type de phrase sont encore fragiles et/ou incomplets. Ainsi, au regard de ces données, l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier peut rapidement déterminer qu'une intervention ciblée sur la phrase coordonnée est nécessaire pour ces deux élèves.

Si connaître la proportion d'erreurs syntaxiques liées à chacun des savoirs constitue une information pertinente, c'est toutefois l'analyse du type d'erreurs produites qui s'avère la plus utile pour brosser des portraits syntaxiques précis des élèves et orienter la planification d'interventions ciblées. En effet, tel que mentionné précédemment, la grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques permet de catégoriser chaque erreur selon son type (p. ex., ajout, omission, substitution) et sa nature (p. ex., omission **de coordonnant**). Mackie et Dockrell (2004) ainsi que Godin et Leblanc (2025) avaient analysé les performances des élèves ayant un TDL en production de textes en effectuant une analyse descriptive des erreurs syntaxiques similaire. L'observation des erreurs en contexte de production de texte comporte toutefois certaines limites, la plus importante étant que dans ce type de tâche, tous les savoirs des élèves interagissent. Les erreurs observées en syntaxe peuvent donc avoir été entraînées par une surcharge cognitive liée à l'utilisation d'autres savoirs. Par exemple, l'écriture d'un texte requiert qu'un élève utilise une partie de ses ressources cognitives pour organiser son texte et assurer une cohérence entre les phrases. Une surcharge cognitive liée à ces éléments pourrait entraîner certaines erreurs syntaxiques. Ainsi, la grille d'analyse descriptive de la syntaxe en écriture développée dans le cadre de cette recherche se distingue par son caractère novateur. En effet, en se centrant sur une tâche d'écriture de phrases, celle-ci permet d'isoler davantage le traitement syntaxique d'autres processus en écriture et de documenter des erreurs syntaxiques qui ne résultent pas d'une surcharge cognitive.

Par conséquent, l'analyse descriptive des erreurs syntaxiques présente des informations particulièrement riches, permettant une compréhension plus fine de la nature des difficultés syntaxiques pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier. Comme des études antérieures l'ont documenté (p. ex., Balthazar et Scott, 2018 ; Williams *et al.*, 2013, voir cadre théorique) et comme le démontrent les données quantitatives (proportion d'erreurs), la production de phrases coordonnées, un type de phrase complexe, a été difficile pour Théo et Clara. Cependant, la grille d'analyse descriptive permet de documenter les erreurs syntaxiques produites dans les phrases coordonnées isolées et d'ainsi mieux comprendre leurs difficultés avec ce type de phrase. En effet, l'analyse descriptive des erreurs syntaxiques produites dans les phrases coordonnées des deux élèves a révélé que l'ajout d'unités syntaxiques excédentaires est une erreur fréquente et commune aux deux élèves. Toutefois, Théo tend à omettre

fréquemment le coordonnant, tandis que pour Clara, ce sont les constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique qui sont souvent omis. Ces informations, pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier, constituent des apports précieux à l'élaboration de portraits syntaxiques précis, étroitement liés aux savoirs syntaxiques mis en œuvre. Les grilles d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales comportant des critères qualitatifs (p. ex., 1 à 5) comme celles fréquemment proposées pour évaluer les productions de textes des élèves (Brissaud et Lefrançois, 2014) ne permettent pas d'obtenir des portraits aussi détaillés de leurs performances.

Enfin, les portraits syntaxiques obtenus aident également l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier à déterminer des objectifs d'apprentissage adaptés aux élèves et ils ouvrent donc la porte à la planification et à l'implantation d'interventions pédagogiques ou orthopédagogiques ciblées en fonction de leurs besoins. Par exemple, dans le cas de Théo et de Clara, une intervention visant à améliorer la qualité des phrases coordonnées par l'enseignement de caractéristiques précises de ce type de phrase (p. ex., présence des constituants obligatoires dans les deux unités syntaxiques, présence d'un coordonnant, etc.) serait à privilégier. En centrant l'enseignement sur les éléments qui semblent entraîner le plus d'erreurs dans les phrases coordonnées chez ces élèves, il est probable que les types d'erreurs documentés diminuent davantage que si la phrase coordonnée dans son ensemble était ciblée dans l'intervention.

Deuxième retombée : implication des élèves

Les données obtenues à l'aide de l'outil d'évaluation ne sont pas utiles qu'à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier, mais elles le sont également pour les élèves. En effet, en communiquant les données aux élèves, il est d'abord possible de mettre en évidence leurs forces. Bien souvent, surtout lors de la réalisation d'évaluations, les élèves qui présentent de grandes difficultés en écriture sont plus fréquemment confrontés à l'ensemble de leurs incapacités qu'à leurs forces, ce qui peut affecter leur motivation (Butler et De La Paz, 2021). Ces données offrent donc la possibilité à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier et aux élèves d'identifier leurs forces en écriture pour que les élèves comprennent qu'ils maîtrisent des savoirs et que ceux-ci constituent des leviers pour l'acquisition d'autres savoirs.

Ensuite, en permettant aux élèves d'avoir accès aux types d'erreurs qu'ils commettent en production de phrases isolées à l'écrit, il est aussi possible pour eux d'avoir une meilleure

compréhension de la nature de leurs difficultés. Par exemple, dans le cas de Théo et de Clara, ils peuvent prendre conscience, avant la mise en place d'une intervention, des difficultés qu'ils rencontrent à produire des phrases coordonnées bien structurées. Il devient alors possible pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier et les élèves de travailler en concertation pour viser à améliorer la qualité des phrases coordonnées produites à l'écrit. En effet, ils pourraient ensemble élaborer des objectifs d'apprentissage adaptés à leur portrait syntaxique, ce qui peut favoriser, par le fait même, leur engagement dans l'intervention implantée. Butler et De La Paz (2021) rapportent d'ailleurs que, dans les interventions en écriture mise en œuvre auprès des élèves en difficulté, c'est l'établissement d'objectifs personnalisés (*goal setting*) qui est le plus fréquemment utilisé. Or, cette pratique a des impacts positifs sur les performances des élèves tant sur le plan des apprentissages que sur le plan affectif. En effet, lorsque les élèves se sentent impliqués dans leur processus d'apprentissage, leur motivation tend à augmenter (Butler et De La Paz, 2021). De plus, la mise en place d'objectifs d'apprentissage adaptés et personnalisés à leurs besoins favorise les apprentissages en écriture et contribue également à l'adoption d'attitude plus positive à l'égard des apprentissages (Butler et De La Paz, 2021).

Troisième retombée : pistage des progrès

L'utilisation de l'outil d'évaluation constitue également un moyen efficace de pister les progrès des élèves lors de la mise en place d'une intervention. Le pistage des progrès est une forme d'évaluation qui permet de recueillir des données sur une habileté lacunaire pour des élèves, ciblée par une intervention (Desrochers, 2021). Le pistage en continu des progrès des élèves, outre documenter leurs progrès, joue aussi un rôle central dans l'évaluation de l'efficacité d'une intervention et dans la nécessité d'y mettre fin ou d'ajuster certains paramètres afin de favoriser une progression optimale des élèves (Desrochers, 2021). Or, l'outil d'évaluation satisfait à l'ensemble des critères associés à un outil de pistage des progrès. Par exemple, pour Théo et Clara, il serait souhaité que la mise en place d'une intervention ciblée sur la phrase coordonnée contribue à éliminer les erreurs syntaxiques propres à ce concept, dont l'ajout d'unités syntaxiques excédentaires. L'utilisation hebdomadaire de l'outil d'évaluation permettrait à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier de porter un regard éclairé sur l'étendue des progrès des élèves en vérifiant si l'intervention contribue effectivement à diminuer ces erreurs syntaxiques. Un avantage de l'outil d'évaluation réside dans la possibilité de documenter, en cours d'intervention, des microprogrès réalisés par les élèves. Ces microprogrès peuvent se traduire, par exemple, par la diminution d'un type précis

d'erreurs (p. ex., ajout d'unités syntaxiques excédentaires), lesquels ne sont pas toujours mis en évidence par l'utilisation unique d'un codage binaire (0 ou 1).

Dans l'éventualité où les progrès sont jugés insuffisants, des ajustements à l'intervention pourront alors être apportés par l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier (p. ex., augmenter la fréquence d'intervention, offrir davantage de rétroaction ciblée, proposer des activités supplémentaires, etc.) pour favoriser une meilleure compréhension des caractéristiques de la phrase coordonnée et optimiser les progrès des élèves par la réduction des erreurs syntaxiques. Le suivi en continu des erreurs syntaxiques en cours d'intervention permettrait aussi de déterminer le moment où les progrès sont jugés suffisants, où l'objectif d'apprentissage est atteint et où il n'est plus nécessaire de prolonger l'intervention. Le suivi en continu facilite ainsi la mise en place rapide de nouvelles interventions visant à favoriser davantage d'apprentissages en syntaxe en écriture.

Conclusion

En somme, les élèves ayant un TDL rencontrent des difficultés syntaxiques importantes qui compromettent leur réussite en écriture (Acosta-Rodríguez *et al.*, 2020). Il importe donc d'avoir des outils permettant d'évaluer avec précision et justesse la syntaxe en écriture afin de planifier des interventions ciblées favorisant des progrès. Or, tant dans les milieux scolaires que les milieux scientifiques, ces outils sont rares, c'est pourquoi un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture en langue française a été développé. La mise à l'essai de cet outil auprès d'élèves ayant un TDL du 3^e cycle du primaire démontre son potentiel pour brosser le portrait précis des forces et des difficultés syntaxiques des élèves. Ce faisant, l'outil permet également de prendre des décisions éclairées concernant les interventions à mettre en place pour favoriser les apprentissages en écriture.

Limites

Une première limite liée à l'utilisation de l'outil d'évaluation est que l'analyse de chacune des phrases produites par les élèves à l'aide de la grille d'analyse descriptive demande du temps. C'est une démarche qui peut s'avérer exigeante pour l'orthopédagogue ou pour une personne enseignante en classe de soutien langagier qui aurait un nombre important de phrases à analyser provenant de la dizaine d'élèves fréquentant sa classe. Ainsi, pour une personne enseignante qui souhaiterait utiliser l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture pour ensuite planifier des interventions pédagogiques ciblées auprès de sa classe, d'opter pour le travail d'équipe, c'est-à-dire analyser les phrases des élèves avec l'orthopédagogue

ou avec une personne conseillère pédagogique, pourrait constituer une avenue intéressante pour pallier cette charge de travail qui peut paraître grande. La possibilité d'utiliser cet outil d'évaluation à des fins de dépistage, à des moments ciblés de l'année scolaire (p. ex., début, mi et fin d'année), représente une autre solution intéressante. Une telle démarche permettrait à la personne enseignante d'identifier des besoins syntaxiques communs à l'ensemble de sa classe et de planifier des interventions en conséquence. Ce dépistage contribuerait aussi à identifier des élèves qui ont des besoins syntaxiques plus spécifiques et qui bénéficieraient d'un soutien accru, par exemple en sous-groupe lors de la réalisation d'activités en écriture ou même de périodes de récupération.

Une deuxième limite reliée à l'utilisation de l'outil d'évaluation est qu'il est actuellement conçu dans le but de consigner des observations quant à la mise en œuvre de certains savoirs et savoir-faire syntaxiques. Par conséquent, l'analyse qui en résulte n'est pas exhaustive. L'outil d'évaluation ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble de tous les savoirs et les savoir-faire syntaxiques qu'un élève maîtrise ou pour lesquels il présente des difficultés. Poursuivre le développement de l'outil d'évaluation apparaît nécessaire, mais tel que décrit précédemment, c'est une tâche qui requiert un fort investissement en temps ainsi qu'une compréhension approfondie des savoirs et des savoir-faire syntaxiques.

Pistes prospectives

L'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture est innovant et il présente de nombreuses qualités. Une mise à l'essai auprès d'un plus vaste échantillon d'élèves, incluant des élèves du secondaire, serait souhaitable, notamment pour poursuivre son développement et celui de la typologie des erreurs syntaxiques, pour en optimiser son utilisation par les milieux scolaires et scientifiques. De plus, bien qu'il vise présentement à documenter la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire syntaxiques, l'outil d'évaluation pourrait également permettre de consigner des observations relativement aux savoirs et savoir-faire liés à la ponctuation et à l'orthographe grammaticale (p. ex., conjugaison, accords en genre et en nombre des groupes nominaux, etc.). En effet, lors de la production de phrases isolées, les élèves mobilisent d'autres savoirs et savoir-faire associés à la syntaxe. Considérant la préoccupation constante des intervenants scolaires à établir des portraits d'élèves aussi précis et complets que possible en écriture, la possibilité d'élargir le champ des objets évalués constitue un atout important de cet outil d'évaluation. De nouvelles mises à l'essai pourraient donc permettre de bonifier la grille d'analyse descriptive afin que les intervenants scolaires puissent, au même titre que pour les savoirs et savoir-faire syntaxiques, analyser avec précision les forces et les difficultés des élèves sur le plan de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale.

Références

- Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Hernández Expósito, S. et Axpe Caballero, M. D. L. Á. (2020). Intervention in syntactic Skills in pupils with developmental Language Disorder. *Psicothema*, 32(4), 541-548. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/39729>
- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes. *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Notes des experts.
- Balthazar, C.H et Scott, C.M. (2018). Targeting complex sentences in older school children with specific language impairment: Result from a early-phase treatment study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 713-728. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0105
- Balthazar, C.H, Ebbels, S. et Zwitterlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder : three approaches. *Language, Speech, and Hearing services in schools*, 51, 226-246. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00046
- Bishop, D. V. M. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39, 215–237. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70106-0](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70106-0)
- Bishop, M.-F. (2010). « Racontez vos vacances ». Histoire des écritures de soi à l'école primaire. Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop, M V, D. Snowling J, M, Thompson A, P., Greenhalgh, T. et Catalise consortium. (2016). Catalise: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *Plos One*, 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, M V, D., Snowling, M. J., Thompson, P.A., Greenhalgh et le consortium de Catalise-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne*. Chenelière Éducation.
- Brimo, D., Nallamala, K., et Werfel, K. L. (2023). Writing errors of children with developmental language disorder. *Topics in Language Disorders*, 43(4), 302-316. DOI : 10.1097/TLD.0000000000000326

- Brissaud, C., et Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités ?. *Langage et société*, 148(2), 107-124. DOI 10.3917/lis.148.0107
- Butler, C. M. et De La Paz, S. (2021). A Synthesis on the Impact of Self-Regulated Instruction on Motivation Outcomes for Students with or at Risk for Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 353-366. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12264>
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A. et Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044-2050. <https://doi.org/10.1111/jpc.16149>
- Chanquoy, L., Bonnotte, I. et Negro, I. (2018). Apprendre à écrire : un apprentissage long et complexe. Dans L. Ferrand, B. Lété et C. Thevenot (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (p. 107-119). Dunod.
- 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* (1^{re} éd., p. 28-44). ERPI éducation.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D. et Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609–1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Davialt, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Deneault, J., et Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92. <https://doi.org/10.7202/1070727ar>
- Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 45 à 94). Presses de l'Université du Québec.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2e ed.). SAGE Publications.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Connelly, V. et Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional children*, 73(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/001440290707300202>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K., et Critten, S. (2015). Assessing children's writing products : The role of curriculum-based measures. *British Educational Research Journal*, 41(4), 575–595. <https://doi.org/10.1002/berj.3162>

- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B. et Mével, J-P. (2012). Morphosyntaxe. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (p. 312). Larousse.
- Favart, M., Potocki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J., Olive, T. (2016). The management of cohesion in written narratives in students with specific language impairment: Differences between childhood and adolescence. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 318- 327.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.009>
- Franck, J. (2018). Syntactic encoding: Novel insights into relationship between grammar and processing. Dans E.M. Fernández et H. Smith Cairns (dir.), *The handbook of psycholinguistics* (1re éd., p. 13-36). John Wiley Sons, Inc.
- Furey, W.M., Marcotte, A.M., Wells, C.S. et Hintze, J.M. (2017). The effects of supplemental sentence-level instruction for fourth-grade students identified as struggling writers. *Reading and Writing Quarterly*, 33(6), 563-578.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1288591>
- Giguère, M. H., Nadeau, M., & Quévillon-Lacasse, C. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5).
- Godin, M. P., et Leblanc, A. (2025). Written text production in French-speaking children with and without developmental language disorder: Insight into syntactic errors. *Reading and Writing*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10637-9>
- Hayes, R.J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. Gregg et E. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Erlbaum.
- Limpo, A. et Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 328-341.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Mackie, C. et Dockrell, J.E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of speech, language and hearing research*, 47, 1469-1483.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109))
- McGregor, K.K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech and hearing services in schools*, 51, 981-992.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W., & Cole, R. (2021). The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 467-484.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010)*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Plan-action-amelioration-francais-rapport-evaluation.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Morin, M. F., Nootens, P., Labrecque, A. M., et LeBlanc, I. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. *Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS*.
- Morin, M-F., Lavoie, N. et Labrecque, A-M. (2012). La complexité de l'apprentissage de l'écriture au début du primaire. *La lettre de l'AIRDF*, 52, 41-45. <https://doi.org/10.3406/airdf.2012.1938>
- National Center for Education Statistics (2012). The Nation's Report Card : Writing 2011 (NCES 2012-470). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec. (2018). Le trouble développemental du langage. https://www.ooaq.qc.ca/media/0zslktmu/ooaq_depliant_tdl_parents_pour-web_-_oct2018.pdf
- Pélat, J-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier.
- Poulin, M-J., Marquis, A. et Royle, P. (2015). Étude de faisabilité portant sur l'évaluation de la production et de la compréhension du langage oral en français. *ScriptUM*, 1, 54-68.
- Reilly, J.S., Bernicot, J., Olive, T., Uzé, J., Wulfbeck, B., Favart, M. et Appelbaum, M. (2014). Written narratives from French and English speaking children with language impairment. Dans B. Arfé, J. Dockrell et V. Berninger (dir.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (p. 176-186). Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022466907310371>
- Saddler, B. (2013). Best practices in sentences construction skills. Dans S. Graham, C.A MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 238-256). Guilford Publications.

- Saddler, B., Ellis-Robinson, T. et Asaro-Saddler, K. (2018). Using sentence combining instruction to enhance the writing skills of children with learning disabilities, *Learning disabilities: A contemporary journal*, 16(2), 191-202.
- Scott, C.M. et Windsor, J. (2000). General language performances measures in spoken and written narrative and expository. Discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of speech, language and hearing research*, 43(2), 324-339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Scott, C.M. et Koonce, N.M. (2016). Syntactic contributions to literacy learning. Dans C.A. Stone, E.R. Silliman, B. J. Ehren et G.P Wallach (dir.), *Handbook of language and literacy* (2e éd., p. 283-301). The Guilford Press.
- Simard, D., Labelle, M. et Bergeron, A. (2017). Measuring metasyntactic abilities: On a classification of metasyntactic tasks. *Journal of psycholinguistic research*, 46, 433-456. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9445>
- Teeluckdharry, N. B., Teeroovengadum, V. et Seebaluck, A. (2021). Scale development in marketing research. *Handbook of research methods for marketing management*, 17-50.
- Tucci, A. et Choi, E. (2023). Developmental language disorder and writing: A scoping review from childhood to adulthood. *Journal of speech, language and hearing research*, 66(8), 2900-2920. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00583
- Williams, J.G., Larkin, F. R. et Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48 (2), 160-171. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12010>