

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR
ANTOINE DUMAINE

PORTRAIT DE L'USAGE DU COMPLÉMENT DE PHRASE FAIT PAR DES
ÉLÈVES DU SECONDAIRE

DÉCEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À Léonie, Damien, Gabrielle et Éva-Rose

REMERCIEMENTS

Ce projet aura été toute une première incursion dans le monde de la recherche, une aventure pendant laquelle j’aurai rencontré des personnes marquantes, que je me dois de remercier pour leur apport à mon projet.

Il est tout naturel que je remercie d’abord ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, qui m’a introduit au monde de la recherche, alors que je ne m’y dirigeais pas. J’ai découvert un monde riche en expériences et en opportunités et une mentore, une collègue, et j’oserais dire une amie, qui m’amène à me dépasser, toujours dans la bienveillance. Elle m’aura aussi intégré à une grande famille étudiante et, pour cela, je lui suis reconnaissant!

Parlons-en, de cette famille. Merci à Stéphanie, à Marilyne, à Karol-Anne et à Catherine de votre aide précieuse et votre accueil chaleureux au sein de l’équipe. Merci à Karol-Ann de me sortir de ma zone de confort et de me garder près du terrain; Catherine, mon guide, ma codirectrice de l’ombre, ma formidable collègue, merci des conseils, des discussions et de ta présence de tous les instants.

Il me faut souligner l’apport de deux autres professeures à mon projet, qui m’ont gracieusement aidé à des moments critiques de mon projet. D’abord, je tiens à remercier Marie-Christine Paret, dont les travaux ont été l’étincelle de ce projet de recherche. Ensuite, je dois remercier Marie-Claude Boivin, dont les échanges furent très enrichissants à un moment où plus rien ne semblait aller. Et je suis bien heureux que cette collaboration se poursuive au doctorat.

Finalement, tout ce projet n’aurait pas été possible sans le soutien de la famille et des amis. Merci à mon conjoint d’accepter d’embarquer avec moi dans cette aventure et de me soutenir inconditionnellement, malgré les embûches et mon horaire surchargé.

Merci à tous.tes mes ami.e.s et à mes collègues de la maîtrise. Merci à Karine, la meilleure covoitureuse, pour les discussions lors de nos voyages prépandémiques. Merci à Camille, qui est devenue une collègue précieuse et une amie avec qui je suis si content d'entamer le projet doctoral.

Merci aux enseignantes et aux élèves ayant accepté de participer à mon projet de recherche.

Finalement, je tiens à remercier chaleureusement le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le Conseil de recherche en sciences humaines pour leur soutien financier.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
CHAPITRE I	1
LA PROBLÉMATIQUE	1
1.1 La compétence à écrire des élèves du secondaire	1
1.1.1 Les évaluations de la compétence à écrire	2
1.1.1.1 L'enquête du groupe DIEPE (1995)	3
1.1.1.2 Le rapport de l'évolution de la situation linguistique de l'OQLF	3
1.1.1.3 L'épreuve unique d'écriture de 2010	5
1.1.2 Les erreurs de syntaxe et de ponctuation	8
1.2 La progression des apprentissages en ce qui a trait au complément de phrase	11
1.3 La syntaxe écrite des élèves du secondaire (Paret, 1991)	15
1.4 Le problème de recherche	18
CHAPITRE II	20
LE CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 La notion de phrase	20
2.1.1 Le critère sémantique	21
2.1.2 Le critère graphique	23
2.1.3 Le critère syntaxique	25
2.2 La P de base	30
2.2.1 Les fonctions grammaticales dans la P de base	31
2.2.1.1 Le sujet	32
2.2.1.2 Le prédicat	33
2.3 Le complément de phrase	34
2.3.1 Le complément circonstanciel	34
2.3.2 Une première tentative de définition du complément de phrase	36
2.3.3 Les limites des manipulations syntaxiques	38
2.3.4 Un autre modèle de référence en linguistique	41
2.3.5 La définition retenue du complément de phrase	45
2.3.5.1 L'incidente	48
2.3.5.2 La subordonnée adjointe	48
2.6 La maturité syntaxique	49
2.7 Les objectifs de recherche	51

CHAPITRE III	54
LA MÉTHODOLOGIE	54
3.1 Le devis et le type de recherche	54
3.2 La population visée	55
3.3 La source principale de données	57
3.4 Le déroulement et la collecte de données	58
3.5 Les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données	60
3.6 Les considérations éthiques.....	70
CHAPITRE IV	71
LES RÉSULTATS	71
4.1 La description générale des productions écrites.....	72
4.2 Les éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques	74
4.3 Le type d'éléments mobiles	75
4.4 La structure des éléments repérés	76
4.4.1 La structure du complément de phrase.....	77
4.4.2 La structure du groupe prépositionnel.....	80
4.4.3 Les maladresses de construction des éléments mobiles	81
4.4.4 Synthèse des données quant à la structure des éléments repérés	85
4.5 La position des éléments repérés dans la phrase	86
4.5.1 Des précisions sur les éléments coordonnés ou juxtaposés.....	90
4.5.2 La relation entre la structure et la position des éléments mobiles.....	92
4.5.3 Les maladresses liées à la position des éléments mobiles.....	95
4.5.4 La synthèse des résultats quant au positionnement des éléments	97
4.6 La ponctuation associée aux éléments repérés.....	98
4.6.1 Le taux de réussite de la ponctuation associée aux éléments mobiles	100
4.6.2 Le portrait des maladresses relatives à la ponctuation	101
4.6.3 La synthèse des résultats à propos de la ponctuation	104
4.7 La conclusion	104
CHAPITRE V	106
LA DISCUSSION.....	106
5.1 La maturation syntaxique des élèves.....	106
5.1.1 La maturation syntaxique des élèves au regard de la structure des éléments	107
5.1.2 La maturation syntaxique des élèves au regard de la position dans la phrase	108
5.1.3 La maturation syntaxique des élèves au regard de la ponctuation	111
5.2 Les recommandations didactiques	113
5.2.1 Les recommandations relatives à la structure des éléments mobiles	113
5.2.3 Les recommandations relatives à la ponctuation des éléments mobiles.....	118

CONCLUSION	124
RÉFÉRENCES.....	128
APPENDICE A.....	134
Feuille de rédaction	134
APPENDICE B	136
Formulaire d'information et de consentmenet substitué.....	136
APPENDICE C	139
Formulaire d'information et de consentement	139
APPENDICE D.....	142
Exemple d'un texte d'élève et analyse.....	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon.....	p. 52
Tableau 2 : Portrait global des rédactions des élèves.....	p. 67
Tableau 3 : Nombre d'éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques.....	p. 69
Tableau 4 : Types d'éléments mobiles.....	p. 70
Tableau 5 : Structure des éléments mobiles repérés.....	p. 71
Tableau 6 : Structures mobilisées pour la notion de complément de phrase.....	p. 73
Tableau 7 : Structure des groupes prépositionnels.....	p. 75
Tableau 8 : Taux de réussite de la construction des éléments mobiles.....	p. 76
Tableau 9 : Portrait des maladresses selon la structure des éléments.....	p. 76
Tableau 10 : Portrait de la position occupée par les éléments mobiles.....	p. 82
Tableau 11 : Précision sur les éléments antéposés au sujet.....	p. 85
Tableau 12 : Précision sur les éléments postposés au prédicat.....	p. 86
Tableau 13 : Portrait de la structure des éléments antéposés au sujet.....	p. 87
Tableau 14 : Portrait de la structure des éléments postposés au prédicat.....	p. 88
Tableau 15 : Portrait de la structure des éléments internes à la phrase.....	p. 89
Tableau 16 : Taux de réussite relatif à la position des éléments dans la phrase.....	p. 90
Tableau 17 : Portrait de la ponctuation nécessaire avec les éléments repérés.....	p. 93
Tableau 18 : Taux de réussite général de la ponctuation.....	p. 95
Tableau 19 : Taux de réussite de la ponctuation selon les contextes d'utilisation...	p. 96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CD :	Complément direct du verbe
CI :	Complément indirect du verbe
GAdv :	Groupe adverbial ou groupe de l'adverbe
GN :	Groupe nominal ou groupe du nom
GPrép :	Groupe prépositionnel ou groupe de la préposition
GV :	Groupe verbal ou groupe du verbe
GVInf :	Groupe verbal infinitif ou groupe du verbe à l'infinitif
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OQLF :	Office québécois de la langue française
P :	Phrase syntaxique
PAAF :	Plan d'action pour l'amélioration du français
PDA :	Progression des apprentissages
PFÉQ :	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

De nombreux rapports et enquêtes ayant évalué la compétence scripturale des élèves ont montré que les critères relatifs à la compétence linguistique sont moins bien réussis que les autres (DIEPE, 1995; MELS, 2012; OQLF, 2008, 2019). Parmi ces critères, la syntaxe est la catégorie d'erreur que l'on retrouve le plus dans les rédactions des élèves tout au long de leur parcours primaire et secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2018). Plus précisément, la ponctuation, dont fait partie l'emploi de la virgule pour le détachement du complément de phrase, est une difficulté pour les élèves (Boivin et Pinsonneault, 2018, Nollet, 2015). Des différences sont toutefois observées entre le traitement fait du complément de phrase dans les *Progressions des apprentissages* (MELS, 2009/2011, 2011a) et ce que les chercheurs observent dans les quelques travaux abordant la question (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991).

Définir la notion de complément de phrase pose de nombreux problèmes, notamment puisqu'elle s'inscrit dans la notion de phrase, difficilement définissable (Béguelin, 2000; Paret, 1995). Il faut plutôt définir cette notion comme constituant de la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2020; Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi circonscrite, elle sous-tend malgré tout des problèmes de délimitation avec les notions de phrase subordonnée adjointe et d'incidente, que nous avons considérées dans notre analyse. Pour décrire et comparer l'usage fait par des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase, le concept de maturité syntaxique (Hunt, 1965; Paret, 1991) est mobilisé. Nous avons pu ainsi définir nos objectifs de recherche : (1) décrire et (2) comparer l'usage que font des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase et des notions connexes de phrase subordonnée adjointe et d'incidente dans un texte argumentatif au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée.

Pour ce faire, une recherche quasi qualitative (Paillé, 2009) a été conduite en réalisant une analyse de contenu (Bardin, 1977/2009) à partir de courtes rédactions argumentatives faites par des élèves de 1^{re} (n=33), de 3^e (n=49) et de 5^e (n=48) secondaires. Les éléments mobiles repérés dans les textes (complément de phrase, phrase subordonnée adjointe, incidente) ont été codés dans une grille *FileMaker* afin de faire ressortir leurs caractéristiques. Des statistiques descriptives (fréquences relatives) ont été produites à partir de cette analyse des rédactions.

Un portrait de l'usage du complément de phrase et des notions connexes fait par des élèves au regard des trois thématiques abordées (structure, position, ponctuation) a émergé des résultats. Pour la structure des éléments, les élèves de tous les niveaux

utilisent préféablement comme complément de phrase un groupe prépositionnel, dont l'expansion est un groupe nominal. Les autres structures sont en progression tout au long du secondaire, sauf la subordonnée, pour laquelle une diminution graduelle est observée. En ce qui a trait au positionnement des éléments, deux positions sont nettement plus populaires chez les élèves : l'antéposition au sujet et la postposition au prédicat. Une légère augmentation est aussi observée pour les autres positions internes à la phrase tout au long du secondaire. Finalement, pour la ponctuation, les élèves ne tendent pas à ajouter de ponctuation superflue : le problème se situe plutôt dans l'oubli de ponctuation nécessaire. À ce sujet, aucune amélioration n'est observée au cours du secondaire.

À partir de ces résultats, des recommandations didactiques sont proposées, d'abord pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, puis pour la révision des *Progressions des apprentissages* (MELS, 2009/2011, 2011a). En résumé, nous estimons que les progressions pourraient être précisées quant aux structures mobilisées par les élèves en lien avec leurs rédactions. Quant au positionnement du complément de phrase dans la phrase, il doit être réfléchi comme une notion à enseigner, donc incluse dans les progressions, et il apparaît nécessaire de l'arrimer à la grammaire textuelle et à l'énonciation. Finalement, l'absence de progression quant à l'emploi de la ponctuation avec le complément de phrase nous questionne quant à l'efficacité de son enseignement, ce qui devrait faire l'objet de travaux ultérieurs en didactique à ce niveau.

Mots-clés : complément de phrase, subordonnée adjointe, groupe incident, phrase incidente, syntaxe, virgule, ponctuation, grammaire, français, didactique, ordre secondaire

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. La compétence à écrire des élèves du secondaire a été maintes fois évaluée, et un écart est toujours observé entre les critères liés au contenu et ceux liés à la compétence linguistique des élèves. Alors que le ministère de l'Éducation souligne les difficultés des élèves avec l'orthographe, d'autres recherches ciblent aussi la syntaxe et la ponctuation comme un enjeu. De ce dernier domaine, les erreurs liées à la notion de complément de phrase¹ ressortent. Cela conduit à analyser comment, d'une part, est construite la progression de la notion de complément de phrase dans la documentation ministérielle et comment, d'autre part, elle a été traitée par la recherche en didactique. Le chapitre se termine sur la formulation de la question de recherche.

1.1 La compétence à écrire des élèves du secondaire

La détérioration de la qualité de l'écriture des élèves est une préoccupation sociale récurrente au Québec, et nombre de journalistes et personnalités publiques se sont prononcés sur ce sujet au travers des époques, et ce, même avant la parution de l'ouvrage *Les chroniques d'un frère Untel* de Jean-Paul Desbiens en 1960. Sans faire ici un historique d'une telle préoccupation, que d'autres ont déjà réalisé (entre autres, Cajolet-Laganière et Martel, 1995; Maurais, 1985), il est bon de souligner l'importance que le ministère de l'Éducation accorde à la compétence à écrire dans le programme de formation des élèves du primaire et du secondaire.

¹ Puisqu'il s'agit de l'objet de cette recherche, nous avons choisi d'éviter l'utilisation de l'abréviation pour cette notion. Cependant, pour les autres notions grammaticales, nous avons privilégié les abréviations usuelles.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), la compétence *Écrire des textes variés* est l'une des trois compétences en français, langue d'enseignement (2005, 2007). Elle se développe dès la première année du primaire et sa pondération augmente tout au long du parcours primaire et secondaire. En effet, elle est d'abord pondérée à 30 % aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [désormais MELS], 2011b), puis la pondération de la compétence augmente à 40 % à partir du 3^e cycle du primaire, et ce, jusqu'en 4^e secondaire pour finalement valoir 50 % de la note globale de français en 5^e secondaire (MELS, 2011c). Au terme de ce parcours, il est attendu que l'élève « tire profit d'outils de référence et utilise de façon pertinente ses connaissances relatives à la situation de communication, au texte, à la syntaxe et à la ponctuation, à la conjugaison et à l'orthographe, de même qu'au lexique et aux variétés de langue » (MEQ, 2007, p. 54). Par ses choix, le Ministère démontre l'importance que revêt la compétence à écrire des élèves, qui demeure une préoccupation sociale, notamment en raison de résultats souvent jugés faibles sur les critères liés à la compétence linguistique.

1.1.1 Les évaluations de la compétence à écrire

Depuis l'instauration de l'épreuve unique d'écriture en 1986 (Lombard, 2012; OQLF, 2008), la compétence à écrire des élèves du secondaire a été évaluée à de nombreuses reprises. Dans les prochaines sections, nous en témoignerons en trois temps, d'abord avec les résultats de l'enquête du groupe DIEPE (1995), puis avec ceux du *Rapport sur la situation linguistique au Québec* de l'Office québécois de la langue française (OQLF)

(2008, 2019) et avec ceux du rapport d'évaluation du *Plan d'action pour l'amélioration du français* (PAAF) (MELS, 2012).

1.1.1.1 L'enquête du groupe DIEPE (1995)

Le groupe DIEPE (1995) a étudié plusieurs variables de l'apprentissage et de l'enseignement de l'expression écrite chez quatre communautés francophones : la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Parmi elles, la compétence à écrire d'élèves de 15 ans, ce qui correspond à la 3^e secondaire pour le Québec, a été évaluée par une épreuve d'écriture. L'enquête révèle un écart important entre les résultats obtenus aux critères *Adaptation à la situation de communication* et *Cohérence textuelle*, bien mieux réussis, et ceux correspondant à la compétence linguistique des élèves (la syntaxe et la ponctuation et les orthographies lexicale et grammaticale). Malheureusement, les détails de la grille d'évaluation nous sont peu connus et il est difficile d'identifier précisément les zones à risque en date d'aujourd'hui. D'autres enquêtes subséquentes sont plus révélatrices à ce propos.

1.1.1.2 Le rapport de l'évolution de la situation linguistique de l'OQLF

Dans son rapport périodique sur l'évolution de la situation linguistique au Québec, l'OQLF propose un chapitre sur la maîtrise du français en se fondant sur les résultats obtenus par les élèves à l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire et à l'épreuve uniforme au collégial. L'édition de 2008 offre un portrait détaillé de la maîtrise du français des élèves du secondaire dans le temps en analysant les épreuves uniques

d'écriture de 1996 à 2000 ainsi que celle de 2004, et il nous semble pertinent de l'aborder, bien que les élèves évalués par ces épreuves n'aient pas été touchés par les réformes plus récentes du programme de formation. De prime abord, les observations du groupe DIEPE en 1995 se maintiennent ici : pour l'épreuve unique de 2004, un écart important est observé entre le fond (avec un taux de réussite de 98 %) et la forme (avec un taux de réussite de 58 %). Les données permettent, cette fois, de détailler plus précisément ce que l'on observe pour la forme, séparée en trois critères : la syntaxe et la ponctuation; l'orthographe; le vocabulaire. Ce sont les deux premiers critères que nous approfondirons ici. Pour la syntaxe et la ponctuation, alors que le taux de réussite oscille entre 45,6 % et 56,1 % entre 1996 et 2000, les résultats de 2004 montrent un bond important avec un taux de réussite de 76,1 %. Le critère orthographique, quant à lui, demeure stable : le taux de réussite oscillera entre 45,2 % et 52,4 % entre 1996 et 2000 et sera de 51,9 % en 2004. L'édition 2019 du rapport, présentant quelques résultats de l'épreuve unique d'écriture de 2015, corrobore ces derniers résultats avec un taux de réussite ne dépassant pas 57,3 % pour le critère orthographique (OQLF, 2019). Le taux de réussite pour le critère de syntaxe et de ponctuation est, quant à lui, similaire à celui de 2004. Ce rapport permet toutefois de distinguer les taux de réussite en syntaxe et ponctuation pour les trois groupes linguistiques étudiés par l'OQLF: « 84,9 % chez les élèves de langue maternelle française; 71,0 % chez les élèves de langue maternelle anglaise; 70,7 % chez les élèves de langue maternelle autre. » (OQLF, 2019, p. 47).

Cette différence entre les critères *orthographe* et *yntaxe et ponctuation* peut surprendre. Comment se fait-il que les résultats progressent autant pour le critère syntaxique et stagnent pour le critère orthographique? Une des explications proposées par l’OQLF (2008) est un changement d’ordre méthodologique dans la correction de l’épreuve. En effet, à partir de 2001, une erreur de ponctuation ne vaut plus qu’une demi-erreur, au contraire des autres erreurs de syntaxe. Cela pourrait expliquer la soudaine remontée du taux de réussite pour l’épreuve de 2004. Ce bond ne serait donc pas le signe d’une amélioration de la compétence des élèves. Pour tenter de mieux comprendre cet enjeu, il est possible de comparer l’effet de la pondération sur l’interprétation des faiblesses des élèves à l’épreuve d’écriture de 2010 via deux méthodologies, celle utilisée par le MELS (2012) et celle utilisée par Boivin et Pinsonneault (2018).

1.1.1.3 L’épreuve unique d’écriture de 2010

En 2008, le Comité d’experts sur l’apprentissage de l’écriture propose 22 recommandations pour soutenir l’apprentissage de l’écriture, et le Ministère y fait suite avec le *Plan d’action pour l’amélioration du français*. À la suite de cette publication, pour les années 2009 (MELS, 2010) et 2010 (MELS, 2012), une évaluation du plan d’action est réalisée en analysant les résultats des élèves aux épreuves obligatoires de fin de cycle (2^e et 3^e cycle du primaire et 1^{er} cycle du secondaire) et à l’épreuve unique de 5^e secondaire. C’est cette dernière épreuve qui nous interpelle.

Les résultats obtenus par les élèves de 5^e secondaire à l'épreuve unique d'écriture de 2010 s'inscrivent dans la lignée des résultats présentés dans les sections précédentes : 97,8 % et 98,7 % des élèves ont réussi les critères *Adaptation à la situation de communication* et *Cohérence du texte*, alors que 83,3 % des élèves ont réussi le critère *Construction de phrases et ponctuation appropriée* et seulement 56,7 % des élèves ont réussi le critère *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* (MELS, 2012). L'écart entre le critère de syntaxe et de ponctuation et celui de l'orthographe, déjà présent en 2004, continue de se creuser, mettant l'accent sur les erreurs en orthographe des élèves. Le critère syntaxique demeure malgré tout le deuxième critère le plus échoué.

Pourtant, certaines considérations méthodologiques dans l'évaluation des textes nous amènent à nuancer ces taux de réussite des élèves. En effet, les erreurs d'homophones grammaticaux, comme la confusion entre la préposition *à* et le verbe *a*, sont perçues comme des erreurs d'orthographe grammaticale (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [désormais MEES], 2020), alors que ces mêmes erreurs pourraient être plutôt considérées comme des erreurs de syntaxe (Boivin et Pinsonneault, 2018), puisqu'elles traduisent un mauvais choix de la classe grammaticale. De plus, l'erreur de ponctuation ne compte que pour une demi-erreur et

il ne peut y avoir plus d'une erreur de syntaxe par phrase syntaxique. Voyons les phrases 1 et 2².

- 1) *Les éléphant endormit n'entendrons pas les bruits de la savane³.
- 2) *De plus() vous en conviendrez() cette notion n'a pas de définition claire⁴.

Selon les balises ministérielles, trois erreurs d'orthographe seraient comptabilisées à la phrase 1, alors qu'une seule erreur serait comptabilisée à la phrase 2, malgré l'absence de deux virgules. Il est donc pertinent de se questionner sur le portrait des élèves quant aux critères linguistiques si l'on uniformise la valeur des erreurs.

À contrario, l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) utilise une tout autre façon de comptabiliser les erreurs en syntaxe, en ponctuation et en orthographe, dans une visée descriptive plutôt qu'évaluative. Les chercheuses ont utilisé 1 000 des 1 500 textes issus de l'analyse du PAAF (MELS, 2012), comprenant des copies de chacune des quatre évaluations (4^e et 6^e années du primaire, 2^e et 5^e secondaires), avec une grille unique pour les critères linguistiques (syntaxe et ponctuation, orthographies lexicale et grammaticale). D'un point de vue méthodologique, les erreurs relatives aux

² Les énoncés créés afin d'exemplifier les notions sont numérotés à partir de 1. Les énoncés provenant des rédactions des élèves sont numérotés à l'aide de deux nombres (1-1), le premier représentant le numéro de la rédaction et le second, le numéro de l'élément mobile dans le texte.

³ Les erreurs d'orthographe sont soulignées dans la phrase. On devrait plutôt lire : Les éléphants endormis n'entendront pas les bruits de la savane.

⁴ Les virgules devraient être ajoutées entre les parenthèses. On devrait plutôt lire : De plus, vous en conviendrez, cette notion n'a pas de définition claire.

homophones grammaticaux sont considérées ici comme des erreurs de syntaxe et toutes les erreurs sont comptabilisées de la même façon. De leur analyse, on peut tirer un constat qui s'éloigne de la tendance vue avec les résultats ministériels. En effet, les erreurs de syntaxe⁵ sont les plus fréquentes chez les élèves, et ce, à tous les niveaux scolaires. Pour l'épreuve de 5^e secondaire, c'est la ponctuation qui s'avère être la sous-catégorie syntaxique ayant le plus d'erreurs (Boivin et Pinsonneault, 2018), celles-ci touchant principalement l'emploi de la virgule (absence de virgules nécessaires ou présence de virgules superflues). Cela confirme que la syntaxe et la ponctuation sont un véritable enjeu pour les élèves à la fin de leur parcours secondaire, malgré un taux de réussite relativement élevé pour le critère syntaxique à l'épreuve ministérielle. C'est ce qui justifie que les didacticiens, comme Boivin et Pinsonneault, s'y intéressent un peu plus; la section suivante porte sur une synthèse de leurs observations.

1.1.2 Les erreurs de syntaxe et de ponctuation

Avec un corpus de 136 productions écrites analysées à partir de la même grille d'analyse que Boivin et Pinsonneault (2018), Nollet (2015) s'est attardée plus spécifiquement aux types d'erreurs syntaxiques faites par les élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaires, dont notamment les erreurs de ponctuation. Elle constate que ce sont les plus présentes et les plus persistantes tout au long du secondaire. Des différents signes

⁵ Les sous-catégories d'erreurs pour la syntaxe comprennent les homophones grammaticaux, la phrase simple, la phrase complexe, la ponctuation, les types et formes de phrases et les constructions particulières (Boivin et Pinsonneault, 2018).

de ponctuation, la virgule est celui qui provoque le plus d'erreurs, peut-être à cause de sa fréquence d'utilisation dans les productions des élèves (Nollet, 2015). Deux catégories émergent : les virgules relatives à la coordination et à l'adverbe de coordination et celles relatives au déplacement du complément de phrase et de l'adjointe. La ponctuation relative au complément de phrase semble ici une avenue pertinente à approfondir, ce que le MELS corrobore dans ses propres travaux. En effet, l'une de ses études (2013b, cité dans Arseneau, 2020) souligne que 90 % des copies analysées d'élèves de 13-14 ans présentent une erreur dans l'emploi des virgules pour détacher le ou les compléments de phrase, et ce, en moyenne quatre fois par texte. Cette erreur, bien qu'elle s'amenuise au fil de la scolarité selon le MELS, demeure présente dans 70 % des copies d'élèves de 16-17 ans, et ce, trois fois par texte en moyenne. Cette prévalence des erreurs liées au complément de phrase interpelle, notamment parce que ces dernières persistent dans le temps.

Ces constats relatifs à la ponctuation font écho aux travaux d'Arseneau (2020) sur le développement de l'usage de la ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire. À la suite d'une synthèse de recherches empiriques, elle organise ce développement en 3 niveaux : les élèves de 6 à 9 ans (niveau 1), les élèves de 10 à 13 ans (niveau 2) et les élèves de 13 et plus, incluant les adultes (niveau 3). Arseneau souligne que l'emploi de la virgule apparaît au second niveau (les élèves de 10 à 13 ans), puis se consolide au troisième niveau 3. Elle cible en particulier le détachement à l'intérieur de la phrase, dont font partie certains compléments de phrase, comme étant problématique au

troisième niveau. Bessonnat (1991), quant à lui, observait déjà une forte absence de la virgule « intrapropositionnelle », que nous pourrions identifier comme les virgules présentes à l'intérieur de la phrase syntaxique, « dans le cas des circonstants^[6] antéposés, des énumérations, de l'apostrophe » (p. 24). Le travail sur la notion de complément de phrase au secondaire est donc une avenue pertinente à approfondir pour soutenir le développement de l'emploi de la virgule chez les élèves.

Au terme de cette section, nous pouvons affirmer que la virgule est un enjeu en écriture pour les élèves. Les évaluations de la compétence à écrire démontrent que les erreurs associées à l'usage de la virgule sont nombreuses et persistent tout au long du parcours scolaire des élèves, et les travaux s'étant intéressés au développement de la ponctuation chez les élèves corroborent ces résultats en soulignant l'absence de virgules dans les productions des élèves et la nécessaire consolidation de son emploi en classe. Plus précisément, la notion de complément de phrase, pour son implication dans bon nombre de ces erreurs, devient incontournable d'un point de vue syntaxique. Bien que les données présentées dans cette section permettent de cibler le complément de phrase comme notion pertinente à étudier pour son implication dans l'utilisation de la ponctuation, elles offrent peu d'information quant au comportement de la notion dans le texte, c'est-à-dire la fréquence des structures utilisées par les élèves du secondaire ou la fréquence de son déplacement à l'intérieur de la phrase. Dans les faits, on connaît

⁶ Le circonstant deviendra, en partie, le complément de phrase.

bien peu de chose sur la maîtrise de cette notion par les élèves. Ni la *Progression des apprentissages* (PDA) ni les didacticiens qui ont réfléchi à cette question n'arrivent à des conclusions à ce propos, comme nous le verrons.

1.2 La progression des apprentissages en ce qui a trait au complément de phrase

Au regard des constats précédents, Nollet (2015) émet plusieurs hypothèses pour expliquer la prépondérance, en syntaxe, des erreurs relatives à la ponctuation et aux homophones grammaticaux, et l'une d'elles concerne la *Progression des apprentissages* au secondaire (MELS, 2011a). En effet, elle souligne qu'un manque de clarté ou des ambiguïtés quant à une notion pourraient entraîner des difficultés dans son enseignement, et donc dans le développement de la compétence linguistique des élèves. Cette section s'attarde donc au traitement du complément de phrase dans les progressions, d'abord brièvement dans la PDA du primaire (MELS, 2009/2011), puis dans celle du secondaire (MELS, 2011a).

Au primaire, la notion de complément de phrase n'est pas abordée avant la 4^e année, puisque son caractère syntaxique nécessite d'amorcer le travail d'analyse de la phrase par ses constituants (MELS, 2009/2011). Toutes ses constructions possibles (groupe du nom, préposition suivie d'un groupe de mots⁷, adverbe et conjonction suivie d'un

⁷ L'expression semble ici remplacer le groupe prépositionnel.

sujet et d'un prédicat⁸) sont travaillées simultanément et le repérage du complément de phrase se réalise à partir de certaines manipulations syntaxiques : l'effacement et le déplacement en 4^e et en 5^e années du primaire, le dédoublement au cours du 3^e cycle⁹ et le non-remplacement par un pronom à partir de la 6^e année (MELS, 2009/2011). Si l'on ajoute la ponctuation, l'emploi de la virgule associé au déplacement du complément de phrase s'amorce au 3^e cycle du primaire. La progression proposée pour le complément de phrase commence donc par son ajout, puis son déplacement dans la phrase au 3^e cycle avec l'emploi adéquat des virgules pour marquer son détachement (MELS, 2009/2011). En somme, la PDA du primaire offre plusieurs éléments pertinents pour l'enseignement du complément de phrase, principalement dans son repérage, mais les informations quant au comportement de la notion manquent de précision. Toutes les constructions du complément de phrase semblent se construire simultanément, sans tenir compte de leur complexité et des prescriptions quant à l'enseignement de certaines constructions, comme les subordonnées réservées au secondaire. Et peu d'informations sont offertes quant à son positionnement dans la phrase, malgré son importance dans la ponctuation associée. C'est, en quelque sorte,

⁸ L'expression semble ici remplacer la subordonnée complément de phrase.

⁹ Cette manipulation demeure toutefois complexe, puisqu'elle demande à l'élève de reconstruire la phrase dans son ordre de base et d'isoler le complément de phrase en le faisant suivre d'une phrase qui dédouble la première (par exemple, *et cela se passe...*) (Chartrand, 2013). On pourrait penser que cette manipulation n'est pas pleinement maîtrisée à la fin du primaire, et qu'elle est difficilement maîtrisée au secondaire, et l'on peut se questionner sur l'actuel enseignement fait de cette stratégie de reconstruction de phrase.

une initiation au repérage de la notion dans la phrase. Qu'en est-il de la PDA du secondaire?

La PDA au secondaire (MELS, 2011a) ne reprend pas formellement les stratégies de repérage pour le complément de phrase, dont l'apprentissage a déjà été amorcé. Ainsi, les enseignant.e.s qui voudraient les enseigner devront se tourner vers d'autres références, comme les grammaires scolaires ou les cahiers d'exercices, pour identifier les bonnes stratégies de repérage de la notion. De plus, alors que les différentes structures du complément de phrase se construisent simultanément au primaire, on remarque certaines distinctions au secondaire. En effet, alors que certaines structures (groupe nominal, groupe prépositionnel et groupe adverbial) sont réputées acquises dès la fin de la 1^{re} secondaire, la subordonnée complément de phrase¹⁰ est répartie dans la progression selon le sens qu'elle véhicule : la subordonnée à valeur temporelle est enseignée en principe en 1^{re} secondaire, alors que les subordonnées ayant une autre valeur seront enseignées à partir de la 3^e secondaire (MELS, 2011a).

En ce qui a trait à la ponctuation, Dufour (2014) fait remarquer une coupure entre les progressions des apprentissages du primaire et du secondaire. En effet, au secondaire,

¹⁰ Nous sommes conscient que la formulation *subordonnée complément de phrase* ne permet pas de distinguer clairement la catégorie de groupes (ou de phrases) et sa fonction. Toutefois, considérant que ce terme est utilisé dans les ouvrages de référence et dans la *Progression des apprentissages* du secondaire (MELS, 2011a) pour nommer cette subordonnée (par rapport à la subordonnée relative et à la subordonnée complétive), nous allons maintenir cette formulation tout au long du texte.

la virgule employée avec un complément de phrase déplacé n'est pas mentionnée. Considère-t-on alors la notion comme acquise? Les résultats analysés de l'épreuve unique et les travaux d'Arseneau (2020) sur le développement de la ponctuation semblent pourtant prouver le contraire. Enfin, il est pertinent de mentionner que, comme pour l'aspect syntaxique du complément de phrase, aucune mention ou distinction n'est faite quant au positionnement du complément de phrase à l'intérieur de la phrase, tant au primaire qu'au secondaire.

En somme, la documentation ministérielle pose certaines questions quant à l'enseignement de la notion de complément de phrase. D'abord, les différentes constructions possibles du complément de phrase sont enseignées simultanément au primaire, nonobstant leur complexité. Bien qu'au secondaire, une distinction soit faite pour la subordonnée, toutes les autres constructions sont considérées acquises dès la fin de la 1^{re} secondaire. Enfin, aucune mention n'est faite au regard du positionnement du complément de phrase à l'intérieur de la phrase, alors que l'on sait qu'il s'agit d'une difficulté importante en ponctuation chez les élèves, et ce, jusqu'à la fin du secondaire. Enfin, aucune piste n'est présentée dans la PDA du secondaire pour faciliter le repérage du complément de phrase. L'enseignant.e qui souhaite aborder cette notion trouve ainsi peu de réponse dans les documents officiels. Il faut, pour ce faire, se tourner vers les quelques travaux en didactique qui abordent de front cette difficulté.

1.3 La syntaxe écrite des élèves du secondaire (Paret, 1991)

Au tournant des années 1990, certains travaux s'intéressent à la syntaxe des élèves, que ce soit au collégial (Brouillet et Gagnon, 1990) ou au secondaire (Paret, 1988, 1991). C'est aux travaux de Paret que nous nous attardons dans cette section, puisqu'ils sont spécifiques à l'ordre secondaire. Dans sa thèse, la chercheuse étudie la syntaxe d'élèves du secondaire, et plus particulièrement l'ordre des constituants de la phrase, le contenu du groupe nominal et le contenu du groupe verbal. Pour ce faire, 530 productions écrites narratives d'élèves du secondaire (1^{re}, 3^e et 5^e secondaire) ont été analysées à travers le prisme de la maturation syntaxique pour décrire comment certains phénomènes évoluaient dans leurs écrits. Pour travailler l'ordre des constituants, Paret (1991) s'intéresse aux compléments mobiles de la phrase, qui peuvent avoir certaines ressemblances avec les compléments de phrase, et en tire des conclusions en lien avec leurs structures et leur position positions privilégiées par les élèves dans leurs écrits. En ce qui a trait à la structure des compléments mobiles, le groupe prépositionnel est privilégié par les élèves tout au long du secondaire, suivi par le groupe adverbial (Paret, 1991). Quant au positionnement, les positions à l'initiale (antéposition au sujet), et à la finale de la phrase (postposition au prédicat) sont privilégiées par les élèves. De plus, bien que les positions à l'intérieur de la phrase soient moins comblées, leur utilisation augmente nettement avec l'âge des scripteurs. Finalement, les élèves n'utilisent pas toutes les constructions aux mêmes endroits dans la phrase, et seuls les groupes prépositionnels et les groupes adverbiaux semblent pouvoir combler toutes les positions possibles.

Les travaux de Paret (1991) nous outillent donc pour la progression des élèves, tant du point de vue de la syntaxe que de la ponctuation. Au contraire de ce que propose les progressions des apprentissages actuelles (MELS, 2009/2011, 2011a), Paret (1991) montre que toutes les structures ne sont pas utilisées au même moment et qu'elles ne progressent pas au même rythme chez les élèves, du moins dans leur écrit narratif. Le positionnement des compléments mobiles fournit aussi des informations pertinentes en lien avec l'emploi de la virgule associée, un enjeu pour les élèves. En effet, l'une des positions les plus utilisées par les élèves, soit l'antéposition au sujet, oblige l'emploi de la virgule à la suite du complément et les positions mitoyennes, en augmentation tout au long du secondaire, nécessitent, quant à elles, l'encadrement du groupe par des virgules.

Si les travaux de Paret (1991) offrent certains repères pour la progression du complément mobile, ils présentent aussi des limites. Depuis leur parution, l'enseignement de la grammaire au Québec a vécu certaines transformations, avec comme moment pivot l'implantation des programmes du secondaire de 1995. D'abord inscrit dans le courant de la grammaire traditionnelle, basé principalement sur la sémantique, l'enseignement grammatical s'inscrit dorénavant dans le courant de la grammaire rénovée, courant grandement influencée par la linguistique, qui préfère à la sémantique la syntaxe et la morphologie (Boivin et Pinsonneault, 2020; Nadeau et Fisher, 2006). Cela a pour conséquence de modifier en profondeur le traitement de certains phénomènes linguistiques dans les ouvrages de référence et dans les

programmes d'enseignement. C'est le cas notamment des énoncés appelés *complément circonstanciel*, qui sont devenus, en partie, *complément de phrase*¹¹ (Nadeau et Fisher, 2006). À cet égard, il devient donc pertinent de reposer la question du développement de la compétence syntaxique des élèves, cette fois sous l'angle de la notion de complément de phrase afin d'offrir aux praticiens des données issues du cadre de référence avec lequel ils travaillent. De plus, Paret (1991) a utilisé le récit pour la production des élèves, mais ce n'est pas la forme de discours la plus riche en ce qui concerne la complexité des compléments de phrase, comme elle l'indique elle-même. Puisque chaque genre impose l'usage de phénomènes langagiers qui lui sont particuliers, il est difficile d'en tirer des conclusions à l'égard du développement de la compétence syntaxique des élèves et du bon usage du complément de phrase en particulier. Déjà, Paret suggère en 1991 l'utilisation du texte argumentatif pour mieux en juger. Ce mode de discours est explicitement travaillé à partir de la 4^e secondaire (MELS, 2009/2011), et évalué dans l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire. Quant aux élèves du primaire, ils en ont une certaine connaissance en abordant déjà « les textes qui visent à convaincre ou à faire agir », et plus particulièrement le texte d'opinion et la critique au 3^e cycle (MELS, 2009/2011). Cela donne une certaine légitimité à ce choix.

¹¹ Paret (1991) a d'ailleurs préféré utiliser le critère de mobilité à la notion de complément circonstanciel pour ses travaux.

Au terme de cette section, il est possible de dire qu'en l'absence d'indicateurs clairs de progression liée à l'usage du complément de phrase et à l'emploi des virgules qu'il commande, il est nécessaire de poursuivre les travaux sur cette question. La recherche de Paret (1991), bien que pertinente, a été réalisée avant l'implantation de la grammaire rénovée en classe de français et n'a utilisé qu'une seule forme de discours, moins fertile en compléments de phrase que l'argumentatif.

1.4 Le problème de recherche

Au cours de ce chapitre, nous avons pu voir que les différentes évaluations de la compétence à écrire d'élèves du secondaire montrent un écart important entre les résultats obtenus pour le contenu et ceux obtenus pour la compétence linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe lexicale, orthographe grammaticale). Bien que l'orthographe soit identifiée par le ministère de l'Éducation comme le critère le plus préoccupant, l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) nuance ces résultats et voit dans la syntaxe, et plus particulièrement dans la ponctuation, un problème persistant chez les élèves du primaire et du secondaire. Une part de ces erreurs seraient reliées à l'emploi du complément de phrase. Or, nous avons peu de balises et d'outils pour comprendre l'usage de cette notion. En effet, la *Progression des apprentissages* au secondaire ne témoigne pas de la complexité du complément de phrase, que ce soit sur le plan de sa construction, de sa position dans la phrase ou de l'emploi de la virgule qui y est associé. Finalement, les travaux réalisés en didactique, notamment ceux de Paret (1991), à propos de la syntaxe des élèves du secondaire, offrent des pistes de réponses,

mais il est nécessaire de poursuivre leur exploration en tenant compte de la grammaire rénovée, en adéquation du cadre de référence en usage dans les classes, et d'un mode de discours autre que le récit. C'est ce qui nous mène à poser la question de recherche suivante :

Quel est l'usage fait par des élèves du secondaire du complément de phrase dans un texte argumentatif?

Le prochain chapitre servira à définir les objectifs de la recherche à la suite de la présentation des assises conceptuelles découlant de notre question de recherche. Le mode de discours argumentatif, parce qu'il est au second plan du projet et n'est d'aucune utilité pour l'analyse des données, ne sera pas abordé. Nous nous concentrerons plutôt sur la notion de complément de phrase et sur les notions syntaxiques afférentes.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente les assises conceptuelles relatives à la question de recherche. Puisque le complément de phrase est une notion syntaxique, il faut d'abord s'attarder à la notion de phrase, dans laquelle il s'inscrit, puis à celle de phrase de base, plus efficace pour conceptualiser cette notion. Après la présentation d'une première définition du complément de phrase, nous présentons ses limites ainsi qu'un cadre provenant de la linguistique afin de les pallier. Cela nous conduit au choix final de définition du complément de phrase. Le concept de maturité syntaxique est défini, puis les objectifs de recherche sont fixés en fin de chapitre.

La question de recherche nous oriente vers une analyse de la production d'élèves au regard d'une notion grammaticale, que nous aborderons plus longuement dans le chapitre de méthodologie. Pour soutenir un tel travail, Thouin (2014) propose de faire « l'analyse didactique d'un contenu d'enseignement » (p. 103) dans le cadre de référence. C'est ce que nous nous proposons de faire ici afin de pouvoir comparer la production des élèves aux notions théorisées. Avant de nous attarder à la notion de complément de phrase selon un point de vue didactique, nous la présentons, ainsi que ses limites, selon un point de vue linguistique. Pour ce faire, il est incontournable de définir la phrase dans un premier temps, puisque le complément de phrase s'y inscrit.

2.1 La notion de phrase

En classe de français, la notion de phrase est universellement utilisée, et ce, dès le 1^{er} cycle du primaire. En effet, les jeunes élèves sont amenés tôt à identifier certaines caractéristiques de la phrase, comme l'expression du sens, la présence et l'ordre des

mots et la présence d'un verbe conjugué (MELS, 2009/2011). Notion incontournable en classe de français, elle est, en réalité, insaisissable sur le plan linguistique. En effet, de nombreux écrits, dont ceux de Marchello-Nizia (1979), de Gary-Prieur (1985) et de Béguelin (2000), ont montré la multiplicité des critères présents dans les différentes définitions proposées par les grammaires ainsi que leurs limites. À partir des travaux de Béguelin (2000), qui fait une analyse exhaustive de la question, nous en analyserons quelques-uns dans les pages qui suivent¹².

2.1.1 Le critère sémantique

De façon courante, on définit la phrase comme étant « une unité de sens qui commence par une majuscule et se termine par un point » (Chartrand et coll., 1999, p. 72). Cette définition se construit autour de deux critères, soit le critère sémantique et le critère graphique. Nous commencerons par analyser le premier. Pour que le critère sémantique de la phrase soit respecté, l'énoncé proposé doit être « une unité de sens » (Chartrand et coll., 1999, p. 72). Ne seraient donc pas considérés comme des phrases des énoncés absurdes ou illogiques selon ce critère. De plus, ce sens devrait être considéré comme étant complet, selon le critère de complétude très fréquent dans les grammaires : « unité de sens complet » (Béguelin, 2000). Prenons les trois exemples ci-dessous.

¹² Bien que nous nous limitions dans ces pages aux critères sémantique, graphique et syntaxique, nous sommes conscients que d'autres types de critères ont également été identifiés : le critère mélodique ou intonatif, le critère de cohérence textuel, le critère psychologique, etc. (Béguelin, 2000; Campana et Castincaud, 1999; Riegel, Pellat et Rioul, 2018).

- 3) La pomme est rouge.
- 4) L'arbre court cinq kilomètres toutes les secondes.
- 5) Ils arrivent ici demain.

L'énoncé 3 peut être considéré comme une unité de sens et présenter un sens complet sens (De quoi parle-t-on? De la pomme. Qu'est-ce qu'on en dit? Elle est rouge.), mais ce n'est pas le cas des deux autres exemples. L'énoncé 4, qui présente pourtant une structure syntaxique reconnaissable, pose problème sous l'angle sémantique, puisque les arbres ne peuvent pas être l'agent d'un verbe de mouvement comme *courir*. L'énoncé est absurde et, conséquemment, ne devrait pas être considéré comme une phrase sur la base de ce critère. Quant à l'énoncé 5, sans son contexte, il offre en réalité peu d'informations : on ne connaît pas l'antécédent du pronom personnel utilisé et les deux adverbes déictiques (*ici* et *demain*) ne peuvent s'analyser que dans le contexte dans lequel ils s'inscrivent. L'énoncé ne serait donc pas de sens complet, ne sachant pas de qui l'on parle, ni ce qu'on en dit, et, par conséquent, ne peut être considéré comme une phrase sous cet angle.

Béguelin (2000) souligne, par ailleurs, l'importance du contexte pour interpréter un énoncé : « [...] un raisonnement du même genre peut être étendu à la totalité des énoncés proférés en langue naturelle, qui ne trouvent véritablement leur sens que par rapport à une situation d'énonciation donnée. » (p. 58). Ce problème incite d'ailleurs

Gary-Prieur (1985) à distinguer deux catégories sémantiques de phrases : une première catégorie sémantiquement autonome, qui ne nécessite pas la connaissance du contexte pour l'analyser (comme l'énoncé 3), et une seconde catégorie, qui ne peut s'analyser que comme faisant partie d'un dialogue ou d'une situation qui lui donne son sens (comme l'énoncé 5). Or, Leeman (2002) souligne que cette double catégorisation sémantique se rapproche d'une distinction entre discours et énoncé, le premier étant relatif à une situation d'énonciation et le deuxième se suffisant à lui-même. Comme on peut le constater, le critère sémantique de la phrase « de sens complet » touche ainsi à plusieurs notions linguistiques et à plusieurs niveaux d'analyse (de l'énoncé et du discours), ce qui n'aide en rien à en avoir une définition opératoire.

Ainsi défini, le critère sémantique, en apparence si évident, mène pourtant à l'exclusion de nombreux énoncés. C'est pourquoi il s'accompagne souvent d'un critère graphique, dont la valeur pour repérer une phrase présente également certaines limites.

2.1.2 Le critère graphique

Comme nous l'avons mentionné au début de la section précédente, on définit couramment la phrase à partir d'un critère sémantique, mais aussi à partir d'un critère graphique, c'est-à-dire que la phrase « commence par une majuscule et se termine par une ponctuation forte finale (un point, un point d'exclamation, un point d'interrogation ou des points de suspension). » (Lefrançois, 2017, p. 48). Gary-Prieur (1985), à l'aide d'un corpus de phrases, met d'ailleurs en évidence l'importance qu'a la ponctuation

dans notre intuition de ce qu'est une phrase : son absence dans un énoncé créera un doute quant à son association à la notion de « phrase », et sa présence, au contraire, peut conduire à y intégrer des énoncés qui n'en sont pas. C'est d'ailleurs par un critère graphique que les élèves, dès le 1^{er} cycle du primaire, définissent la phrase (MELS, 2009/2011). Ce critère comporte néanmoins des limites, que nous illustrons à l'aide des énoncés suivants.

- 6) Ma sœur mange une pomme dans la cour.
- 7) ma sœur mange une pomme dans la cour
- 8) Jean veut gâteau.
- 9) Nous mangeons une pomme qui a été cueillie la semaine dernière dans la cour.

Alors que tous s'entendent pour identifier l'énoncé 6 comme étant une phrase, l'énoncé 7, par ailleurs identique au précédent sur le plan syntaxique et sémantique, sème toutefois le doute par l'absence de majuscule et de point. L'énoncé 8, sur la seule base d'un critère graphique, serait une phrase, alors même que l'absence de certains mots semble plutôt indiquer le contraire. Finalement, l'énoncé 9, toujours sur la seule base d'un critère graphique, serait analysé comme une phrase. Toutefois, la présence de deux verbes conjugués à un mode personnel (*mangeons* et *a été cueillie*) laisse planer la possibilité d'avoir ici deux phrases plutôt qu'une.

Comme nous le voyons par ces exemples, le critère graphique « commence par une majuscule et se termine par un point » est insuffisant pour définir adéquatement la notion de phrase. Nous voyons bien que des énoncés, qui sont en apparence des phrases, peuvent pourtant poser certains problèmes sur le plan syntaxique. Béguelin (2000) insiste d'ailleurs sur le fait que l'évolution de la ponctuation dans le système écrit démontre qu'elle ne peut être une balise efficace pour définir la phrase. En effet, la ponctuation a d'abord été tournée vers l'oral en donnant des indices pour le rythme et la respiration. Certes, elle peut être utile afin d'oraliser un texte écrit (écrit → oral), mais ne permet toutefois pas de mettre l'oral à l'écrit (oral → écrit). Ce sont plutôt les notions de clause et de période qui sont privilégiées pour analyser l'oral (Béguelin, 2000). De plus, la ponctuation ne devient un outil d'aide à la lecture qu'à partir du 18^e siècle, puisque les correcteurs d'imprimerie y voient un outil facilitant l'analyse syntaxique et sémantique de ce qui est lu (Béguelin, 2000). Au regard de cette section, la présence de la majuscule et du point, bien qu'abondamment utilisés, ne suffit pas à définir la phrase à elle seule. D'autres caractéristiques de nature syntaxique jouent un rôle important.

2.1.3 Le critère syntaxique

Le critère syntaxique est le dernier que nous aborderons pour définir la phrase. Pour ce faire, nous nous intéressons d'abord aux travaux de la linguiste Danielle Leeman, et plus particulièrement à son ouvrage *La phrase complexe* (2002). En effet, elle y

propose une analyse exhaustive de la notion de phrase par des critères formels, de la phrase simple aux différentes formes de la phrase complexe.

Leeman (2002) définit la phrase comme « une certaine structure dotée de propriétés syntaxiques » (p. 15), qui est englobée par le concept d'énoncé, soit « toute suite linguistique susceptible d'être produite pour exprimer une information quelconque, et qui peut consister en un mot ou en plusieurs, dans des combinaisons aussi longues que l'on voudra [...] » (p. 15). Cette structure implique conventionnellement un groupe nominal (GN)¹³ et un groupe verbal (GV), où l'ordre est aussi marqué morphologiquement par l'accord du verbe par le sujet GN. Leeman (2002) poursuit sa définition en y ajoutant deux contraintes supplémentaires. D'une part, la phrase doit, par sa structure syntaxique, permettre certaines modalités.

- 10) Les tartes sont bien cuites.
- 11) Comme les tartes sont bien cuites!
- 12) Soyez bien cuites¹⁴.
- 13) Est-ce que les tartes sont bien cuites?
- 14) Les tartes ne sont pas bien cuites.

¹³ Comme l'explique Delesalle (1974), le GN fait office d'un constituant abstrait, sans lien à une fonction syntaxique, et dont la principale propriété est sa récurrence. La réécriture d'un GN peut alors ne pas comprendre un nom. En didactique, dans l'optique de distinguer le groupe syntaxique de sa fonction, on privilégiera parler des fonctions dans la P de base (sujet et prédicat). La fonction sujet serait donc remplie par un GN, par un GV, par un groupe pronominal ou par une subordonnée.

¹⁴ Nous sommes bien conscient que la phrase *Les tartes sont bien cuites.* n'est pas le meilleur exemple pour la transformation à l'impératif.

Ainsi, une phrase doit permettre le passage de la phrase déclarative (énoncé 10) aux types exclamatif (énoncé 11), impératif (énoncé 12) et interrogatif (énoncé 13), ce à quoi la linguiste ajoute la forme négative (énoncé 14). D'autre part, la « phrase » doit permettre son enchaînement par subordination dans une autre phrase (Leeman, 2002).

Pour ce faire, nous pouvons prendre l'énoncé 10 et l'insérer dans la phrase 15 par la subordination. C'est ce qui donne la phrase 16.

- 10) Les tartes sont bien cuites.
- 15) Les tartes reposent près de la fenêtre.
- 16) Les tartes *qui sont bien cuites* reposent près de la fenêtre.

L'approche syntaxique et formelle de Leeman (2002) pose aussi ses limites, comme le montrent les énoncés ci-dessous.

- 17) qui pense le contraire
- 18) Voilà le printemps.
- 19) Il y a plusieurs fonctions à cet objet.
- 20) Défense d'entrer!

D'abord, l'énoncé 17, une subordonnée relative, correspond aux critères établis précédemment : la structure GN + GV est respectée, il permet les modalités et peut effectivement s'enchaîner. Or, sorti de la phrase dans laquelle il s'enchaîne, l'énoncé ne sera pas considéré comme une phrase à part entière. L'autre limite, importante, est

le traitement fait des phrases à construction particulière, représentées dans les énoncés 18 à 20, auxquels on n'attribuera pas le titre de « phrase ». L'énoncé 20 ne correspond à aucun des critères établis : il ne peut être réduit à la forme GN + GV, ne peut accepter aucune modalité (18' et 18'') et ne peut être enchassé dans une autre phrase.

18') *Est-ce que voilà le printemps?

18'') *Je pense que voilà le printemps.

Selon cette logique, il sera donc étiqueté d'énoncé, et non de phrase non verbale, comme c'est le cas actuellement dans les manuels de grammaire (Boivin et Pinsonneault, 2020, Riegel, Pellat et Rioul, 2018). La présence d'un présentatif dans les énoncés 18 (*Voilà*) et 19 (*Il y a*) occasionne une distinction supplémentaire entre ce que Leeman (2002) définit comme un énoncé et comme une phrase atypique. L'énoncé 18, puisqu'il ne répond à aucun des trois critères, demeurera uniquement un énoncé.

Cependant, l'énoncé 19, lui aussi construit par un présentatif (*Il y a*), se justifie comme phrase. Il comprend le pronom « il », auquel s'accorde le verbe « a ». Il permet aussi certaines modalités (19' et 19''), sauf la construction impérative, et l'enchaînement.

19') Est-ce qu'il y a plusieurs fonctions à cet objet?

19'') Nous pensons qu'il y a plusieurs fonctions à cet objet.

Leeman (2002) demeure consciente que l'énoncé présente toutefois une construction particulière, et préfèrera catégoriser l'énoncé 19 comme une *phrase atypique*, un intermédiaire entre ce qu'elle définit comme une « phrase » et ce qu'elle ne considère que comme un « énoncé ». Il apparaît donc que cette approche purement syntaxique restreint grandement ce qui peut être considéré comme une phrase tout en multipliant les appellations pour différentes catégories d'énoncés. Ce seul critère ne semble donc pas être opérationnel non plus pour définir la phrase.

Au regard de cette section, il nous apparaît qu'aucun critère de définition ne peut, à lui seul, nous fournir une définition opérationnelle de la phrase. « En effet, les énoncés effectifs qui correspondent à l'idée que nous nous faisons d'une phrase française revêtent des formes trop diversifiées pour constituer des données permettant de définir directement les régularités valant pour toute phrase. » (Riegel, Pellat et Rioul, 2018, p. 211). Ces auteurs optent plutôt pour l'emploi d'un modèle canonique, « qui [correspond] à la proposition ou forme propositionnelle commune aux phrases, quels que soient leurs types » (p. 211). Ce modèle doit être relativement simple, tout en demeurant suffisamment opératoire pour l'analyse des phrases. Puisque la notion de phrase fait partie intégrante du cursus scolaire et est le lieu par excellence de l'analyse syntaxique, un tel modèle a émergé, dans lequel s'inscrit la notion de complément de phrase.

2.2 La P de base

Puisque les différentes théories linguistiques n'offrent pas une seule définition satisfaisante de la phrase (Paret, 1995), la didactique du français, dans la lignée de la grammaire rénovée au Québec, a donc proposé la P de base¹⁵ (Boivin et Pinsonneault, 2020). Il s'agit d'un modèle abstrait, issu de la théorie linguistique de la grammaire générative et transformationnelle, permettant d'analyser la majorité des phrases réalisées, celles que nous lisons et que nous produisons (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et coll., 1999; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996). La P de base est constituée de deux groupes syntaxiques obligatoires, le GN et le GV, ainsi que d'un ou de plusieurs groupes syntaxiques facultatifs, comme un groupe prépositionnel¹⁶. Ils ont des fonctions grammaticales à l'intérieur de la phrase, soit le sujet, le prédicat et le complément de phrase. Elle est également de type déclaratif et de formes positive, active, neutre et personnelle (Chartrand et coll., 1999). Dans cette optique, les phrases réalisées peuvent respecter la structure de la P de base ou présenter certaines transformations par rapport à cette dernière. Par exemple, une phrase impérative (changement de type) sera marquée par l'absence de son sujet syntaxique. Dans les sections suivantes, nous explorerons les principales fonctions grammaticales dans la

¹⁵ Il n'y a cependant pas de consensus en didactique pour l'appellation du modèle (modèle de base, phrase de base, phrase P, modèle P, etc.) ou pour sa description.

¹⁶ Dans leur ouvrage, Boivin et Pinsonneault (2020) font la distinction entre les groupes syntaxiques formant la phrase de base (le GN et le GV) de leur fonction grammaticale. D'autres ouvrages de référence et des grammaires scolaires peuvent privilégier la présentation de la P de base uniquement par les fonctions syntaxiques (sujet, prédicat et complément de phrase).

P de base que sont le sujet et le prédicat, avant de nous intéresser au complément de phrase.

2.2.1 Les fonctions grammaticales dans la P de base

Avec l’implantation de la grammaire rénovée dans les programmes d’études québécois en 1995 au secondaire et en 2001 au primaire, les fonctions de sujet et de prédicat sont désormais définies par des propriétés syntaxiques¹⁷, qui se manifestent par l’usage de manipulations syntaxiques¹⁸ que l’on peut leur faire subir (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand, 2013), certaines manipulations étant les mêmes pour les deux fonctions. D’une part, le sujet et le prédicat, par leur caractère obligatoire, ne peuvent subir l’effacement dans le modèle de la P de base. D’autre part, dans l’ordre canonique de la P de base, le sujet arrive d’abord, suivi du prédicat en deuxième, et ces deux fonctions peuvent difficilement être déplacées¹⁹ dans le modèle. Là s’arrêtent leurs ressemblances : autant le sujet que le prédicat ont aussi leurs propriétés singulières, que nous abordons brièvement.

¹⁷ Traditionnellement, on définissait le sujet et le prédicat par des critères sémantiques : le sujet est considéré comme ce dont on parle dans la phrase (créant parfois une confusion avec le thème) et le prédicat est considéré comme ce qu’on dit à propos du sujet (Chartrand et coll., 1999).

¹⁸ Chartrand (2013) définit les manipulations syntaxiques comme des « opérations menées de façon volontaire et consciente sur une unité de la langue [pour] mettre en évidence certaines caractéristiques syntaxiques de l’unité en question » (p. 2).

¹⁹ Cet ordre peut cependant être inversé dans certaines phrases, comme dans certaines structures interrogatives (Comment fait-elle pour définir la phrase?).

2.2.1.1 Le sujet

La structure canonique du sujet est un groupe du nom (GN), mais d'autres structures peuvent également remplir cette fonction : un pronom, un groupe verbal infinitif (GVInf)²⁰ ou une subordonnée (Chartrand et coll., 1999).

GN :

21) *La dernière personne passée en entrevue* correspond aux critères de l'entreprise.

Pronom :

22) *Elle* correspond aux critères de l'entreprise.

GVInf :

23) *Réduire son empreinte écologique* correspond aux critères de l'entreprise.

Subordonnée :

24) *Ce que tu proposes* correspond aux critères de l'entreprise.

Deux manipulations syntaxiques sont décisives dans le repérage du sujet, soit la le remplacement par un pronom sujet et l'encadrement (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand, 2013, Gauvin, 2011). D'une part, un groupe nominal (GN) est remplacé par un pronom personnel (il / elle / ils / elles) en respectant son genre et son nombre et, d'autre part, une subordonnée ou un GVInf ayant la fonction de sujet sont pronominalisés par un pronom démonstratif (cela / ça).

GN :

25) *La dernière personne passée en entrevue* [elle] correspond aux critères de l'entreprise.

²⁰ Certains auteurs préfèrent l'appellation « subordonnée infinitive ».

GVInf :

26) *Réduire son empreinte écologique* [cela] correspond aux critères de l'entreprise.

Subordonnée :

27) *Ce que tu proposes* [cela] correspond aux critères de l'entreprise.

La seconde manipulation identifiée est la mise en emphase du sujet par l'encadrement des marqueurs *c'est...qui* ou *ce sont...qui* pour délimiter plus facilement l'entièreté du sujet.

28) **C'est** la dernière personne passée en entrevue *qui* correspond aux critères de l'entreprise.

29) **C'est** ce que tu proposes *qui* correspond aux critères de l'entreprise.

En résumé, le sujet se repère donc par le remplacement par un pronom sujet et par l'encadrement par une structure emphatique. Il faut toutefois souligner que ces manipulations syntaxiques ne fonctionnent que lorsque la phrase est dans son ordre de base (Boivin et Pinsonneault, 2020; Gauvin, 2014). Sinon, il est nécessaire de remettre la phrase dans cet ordre avant de procéder aux manipulations syntaxiques.

2.2.1.2 Le prédicat

Le prédicat, en soi, offre peu d'outils pour le circonscrire. Lefrançois (2017) le définit comme ce qui reste dans la P à deux constituants lorsque le sujet est enlevé. Chartrand et coll. (1999), eux, l'identifient plutôt comme un GV, sa seule réalisation possible, qui n'est pas effaçable et dont aucune partie n'est généralement déplaçable, ce que

soutiennent également Boivin et Pinsonneault (2020). Ainsi, pour repérer un prédicat, il faut d'abord repérer les fonctions syntaxiques dans la P de base, soit le sujet et le complément de phrase, si l'on suit la logique de Lefrançois (2017). Cela nous conduit donc à aborder la fonction facultative dans la P de base : le complément de phrase.

2.3 Le complément de phrase

Pour comprendre ce qu'est un complément de phrase, il faut d'abord s'attarder au développement de cette notion, puisque sa définition actuelle s'inscrit en grammaire rénovée, implantée au Québec dans la classe de français du secondaire depuis 1995. Avant cela, on parlait plutôt de complément circonstanciel. Bien que ces deux termes soient parfois vus faussement comme des synonymes, un bref historique démontrera que ce changement n'est pas qu'une question de terminologie.

2.3.1 Le complément circonstanciel

À la fin du 20^e siècle, la grammaire scolaire québécoise vit un changement majeur entre la grammaire dite « traditionnelle » et la grammaire dite « nouvelle »²¹. Cette transition s'exprime, entre autres, par le passage d'une vision sémantique de la grammaire scolaire (par exemple, le verbe est l'action de la phrase) à une vision morphosyntaxique (par exemple, le verbe s'encadre de l'adverbe *ne...pas*) (Nadeau et Fisher, 2006).

²¹ Nous sommes bien conscient que des grammaires de transition ont également existé entre les deux. Toutefois, puisqu'elles étaient encore nettement influencées par les principes de la grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006), nous les laisserons ici de côté.

Découlant de ce changement, plusieurs notions se transforment, que ce soit du point de vue terminologique (le complément d'objet direct devient le complément direct du verbe) ou définitionnel. C'est le cas du complément circonstanciel.

Traditionnellement, on définit la phrase comme un sujet, un verbe et des compléments. Pour les compléments, on met sur un même pied les compléments d'objet, régis par le verbe, et les compléments circonstanciels, habituellement non essentiels. La définition des compléments circonstanciels se base principalement sur la sémantique (Leeman, 1998; Nadeau et Fisher, 2006, Riegel, Pellat et Rioul, 2018). Le complément circonstanciel se repère alors surtout en réponse à différentes questions qui établissent les circonstances dans lesquelles se produit l'action : le but ou la manière (comment?), la cause (pourquoi?), la mesure (combien ?), le lieu (où), le temps (quand?), l'accompagnement (avec qui?), etc. Cette seule définition sémantique présente de sérieuses lacunes. D'une part, il apparaît difficile, sinon impossible, d'avoir un inventaire exhaustif et stable de toutes les relations sémantiques possibles, en plus d'assurer que ces mêmes relations sémantiques demeurent mutuellement exclusives (Riegel, Pellat et Rioul, 2018). Par exemple, un complément d'outil pourrait être également considéré comme un complément de manière (Rieget, Pellat et Rioul, 2018), comme dans l'énoncé 30.

30) Je déverrouille cette porte avec la clé de la maison.

Dans cet énoncé, l'élément souligné peut autant représenter l'outil, la clé étant l'instrument permettant de déverrouiller la porte, ou la manière, la porte se déverrouillant à l'aide d'une clé et non d'un code alphanumérique. Si les relations sémantiques en soi posent un problème pour le repérage du complément circonstanciel, il arrive, en outre, que le test des questions entre en contradiction avec le caractère facultatif du complément circonstanciel.

31) Je vais à Montréal.

32) Cette orange m'a couté deux dollars.

Prenons les énoncés 31 et 32. En grammaire traditionnelle, les éléments soulignés sont considérés comme des compléments circonstanciels, puisqu'ils répondent aux questions *où?* (à Montréal) et *combien?* (deux dollars). Or, aucun des deux groupes soulignés ne peut s'effacer, et donc correspondre au caractère non essentiel du complément circonstanciel. Au regard de nombreuses lacunes que comporte sa seule définition sémantique, la notion de complément circonstanciel ne peut être un outil pertinent pour la compréhension de la structure de la phrase. La grammaire rénovée a donc privilégié la notion syntaxique de complément de phrase.

2.3.2 Une première tentative de définition du complément de phrase

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le passage entre complément circonstanciel et complément de phrase ne se résume pas à un changement

terminologique, puisqu'ils ne correspondent pas exactement aux mêmes phénomènes (Lefrançois, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). Certes, certaines ressemblances existent sur le plan sémantique, puisque le complément de phrase exprime « dans quel cadre se situe ce qui est exprimé dans la [phrase] » (Lefrançois, 2017, p. 51). Cependant, au contraire du complément circonstanciel, le complément de phrase se définira principalement par trois caractéristiques syntaxiques: le complément de phrase s'efface, se déplace et se dédouble sans changer radicalement le sens de la phrase (Chartrand, 2013; Lefrançois, 2017). La première caractéristique proposée est en continuité avec le complément circonstanciel : le complément de phrase est facultatif. De ce fait, les groupes soulignés dans les énoncés 31 et 32 ne sont dès lors pas des compléments de phrase, mais des compléments du verbe intégrés dans le prédicat²². Ensuite, le complément de phrase peut se déplacer dans les limites de la phrase, puisqu'il n'entretient aucune relation de dépendance avec une autre unité à l'intérieur de celle-ci. Encore une fois, les groupes soulignés de 31 et 32 ne se déplacent pas. Finalement, une troisième manipulation, assez complexe (Nadeau et Fisher, 2006), peut être utilisée pour le complément de phrase, soit le dédoublement.

Le dédoublement consiste à dédoubler une phrase en la faisant suivre d'une phrase commençant par *il le fait* ou *et ça se passe* dans laquelle *il* ou *ça* reprend le sujet de la phrase initiale et *le fait* ou *se passe* reprend son prédicat. Le dédoublement sert à identifier une unité qui est complément de P et à la distinguer d'une unité complément du verbe. (Chartrand, 2013, p. 7)

²² À ce propos, Lefrançois (2017) démontre bien que le groupe souligné en 32, bien qu'il puisse être toujours considéré comme un complément de mesure pour l'accord du participe passé, devrait être analysé comme un complément direct du verbe.

Ces trois caractéristiques peuvent être illustrées à partir de l'énoncé 33.

33) Ce matin, de nombreux automobilistes sont coincés sur l'autoroute.

Effacement :

33') Ce matin, de nombreux automobilistes sont coincés sur l'autoroute.

Déplacement :

33'') (Ce matin), de nombreux automobilistes, (ce matin), sont coincés sur l'autoroute (ce matin).

Dédoublement :

33''') De nombreux automobilistes sont coincés sur l'autoroute *et cela se passe ce matin*.

Bien que les manipulations syntaxiques semblent ici fonctionnelles avec des exemples construits, elles ont toutefois des limites lorsque l'on aborde certaines structures plus litigieuses ou des phrases créées par les élèves.

2.3.3 Les limites des manipulations syntaxiques

Plusieurs, dont Nadeau et Fisher (2006) et Chartrand (2013), soulèvent certaines limites pour le repérage du complément de phrase par rapport au complément indirect du verbe (CI) et au modificateur du verbe, en se référant, entre autres, aux travaux de Béguelin (2000). Nous présenterons donc d'abord ces limites, avant de nous attarder sur le modèle proposé par Béguelin en linguistique pour les pallier. Lisons d'abord les exemples ci-dessous.

34) Je dors à la maison.

35) Je joue aux jeux vidéos avec ma sœur.

Si nous commençons avec les énoncés 34 et 35, il faut que les groupes soulignés puissent s'effacer, se déplacer et se dédoubler pour être considérés comme des compléments de phrase. Pour les deux premières manipulations syntaxiques, Béguelin (2000) émet un avertissement :

Or, on est bien obligé de reconnaître que les tests de permutation et d'effacement sont d'un maniement délicat, et n'aboutissent pas toujours aux résultats escomptés. En effet, en les appliquant, il est plus ou moins convenu de laisser dans l'ombre le rôle du contexte ainsi que les aspects prosodiques de la syntaxe, pourtant très importants dans l'organisation des énoncés. (p. 144)

À cet effet, il est possible de se questionner sur l'efficacité du déplacement des groupes soulignés dans les quatre énoncés.

34') À la maison, je dors. (je fais de l'insomnie ailleurs, je me repose à la maison)
 35') (?) Avec ma sœur, je joue aux jeux vidéos.

Pour un énoncé comme l'énoncé 34', sans le contexte de production, Béguelin souligne que le sens qu'il véhicule pourrait être modifié par le seul déplacement, et donc que la manipulation syntaxique pourrait ne pas fonctionner. Pour l'énoncé 35', le seul déplacement peut faire douter de sa grammaticalité. D'ailleurs, Chartrand (2013) se positionne en identifiant un tel groupe comme étant un CI, bien qu'il ne réponde pas non plus à certaines de ses caractéristiques, comme le remplacement par un pronom. Ce choix qui n'est d'ailleurs pas unanime parmi les spécialistes. En effet, le dédoublement semble fonctionnel, comme l'illustre l'énoncé 35''.

35'') Je joue aux jeux vidéos *et je le fais* avec ma sœur.

On peut donc voir qu'un flottement demeure, malgré l'utilisation des manipulations syntaxiques, pour distinguer le complément indirect du verbe du complément de phrase.

Une réflexion similaire peut être faite entre les limites du complément de phrase et du modificateur du verbe à l'aide des énoncés 36 et 37. Dans ces deux énoncés, les groupes soulignés peuvent s'effacer, caractéristique propre aux deux fonctions syntaxiques. C'est l'usage du déplacement avec ces groupes qui soulève des questionnements. Rapidement, il est possible de constater que les deux groupes peuvent autant occuper une position en tête de phrase qu'après le verbe.

36) Heureusement, vous êtes arrivés à l'heure au rendez-vous.

36') Vous êtes heureusement arrivés à l'heure au rendez-vous.

37) Décidément, ils ont choisi de déranger les voisins aujourd'hui.

37') Ils ont décidément choisi de déranger les voisins aujourd'hui.

Placés en tête de phrase, ils auront une fonction énonciative (Béguelin, 2000; Chartrand, 2013) et nous les analyserons comme des incidentes (voir la section 2.3.5.1). Placés près du verbe, ils seront tous traités comme modificateurs du verbe, et donc rejetés de notre analyse.

Bref, les manipulations syntaxiques propres au complément de phrase ne semblent pas suffisantes pour le distinguer précisément d'autres notions incluses dans le prédicat,

telles que le CI et le modificateur du verbe, ou propres à l'énonciation. Il apparaît donc nécessaire d'observer au moins un autre modèle décrit par Béguelin (2000) pour faire l'analyse de ces notions.

2.3.4 Un autre modèle de référence en linguistique

Si la didactique du français est consciente des limites des définitions proposées pour les notions de complément de phrase et de compléments verbaux, la linguistique a proposé d'autres modèles pour tenter de rendre compte de cette complexité. Bien que nous soyons conscient qu'un tel modèle ne pourrait être repris tel quel en classe, il n'en demeure pas moins que sa présentation nous semble nécessaire afin de guider nos choix d'une définition du complément de phrase pour notre projet de recherche. Pour ce faire, nous avons privilégié les travaux de Béguelin (2000), qui propose une synthèse des travaux en linguistique s'étant intéressés à cet enjeu, dont les travaux du Groupe aixois de recherches en syntaxe (GARS) avec Claire Blanche-Benveniste et coll. (1984).

Dans sa synthèse, Béguelin (2000) propose trois types de compléments, construits à partir de deux oppositions : les *compléments non intégrés*, les *compléments intégrés non valenciers* et les *compléments intégrés valenciers*. D'abord, elle distingue les compléments intégrés des compléments non intégrés au prédicat.

35) Je joue aux jeux vidéos avec ma sœur.

36) Heureusement, vous êtes arrivés quelques minutes plus tôt.

38) Tout d'abord, nous aborderons les enjeux sociaux de cette situation.

Cette première opposition permet de comprendre l'analyse différente que l'on ferait des éléments soulignés dans les énoncés 35, 36 et 38. En 36 et en 38, nous aurions des *compléments non intégrés*, puisqu'ils ne démontrent aucun lien syntaxique au verbe. En plus de permettre l'effacement et le déplacement, ces groupes ne peuvent pas être inclus dans la restriction et ne peuvent être la réponse à une question si les phrases devenaient interrogatives (Béguelin, 2000).

36') *Ce n'est qu'heureusement que nous aborderons les enjeux sociaux de cette situation.

On retient donc, pour les *compléments non intégrés*, des éléments comme certains marqueurs de relation et les organisateurs textuels, les groupes et les phrases incidents ainsi que certains groupes adverbiaux placés en tête de phrase. Le groupe souligné dans l'énoncé 35 ne répond toutefois pas à ces mêmes caractéristiques. Même si on accepte l'effacement, le déplacement ne fonctionne pas. De plus, la restriction peut porter sur le groupe souligné, qui peut devenir la réponse à une phrase interrogative.

35') C'est n'est qu'avec ma sœur que je joue aux jeux vidéos.

35'') Avec qui joues-tu aux jeux vidéos? Avec ma sœur.

Dès lors, ce groupe serait catégorisé comme un complément intégré. Cette seule dénomination n'est toutefois pas suffisante, puisque l'énoncé 35 présente deux compléments intégrés au verbe (*aux jeux vidéos* et *avec ma sœur*), qui ont toutefois des comportements syntaxiques différents.

Là entre en ligne de compte la valence du verbe, selon ce qu'a proposé le linguiste Louis Tesnière. Cela revient à dire qu'un verbe sélectionne certains compléments qui lui sont essentiels, alors que d'autres sont intégrés au prédicat sans être sélectionnés. Pour mieux comprendre cette idée de sélection, Béguelin (2000) en fait ressortir deux catégories : la sélection *casuelle*, « dans la mesure où tel verbe impose à son complément une marque morphosyntaxique » (p. 151), et la sélection *catégorielle*, « dans la mesure où tel verbe implique un sujet et/ou un complément appartenant à une classe lexicosémantique majeure » (p. 151). Par exemple, pour l'énoncé 35, le groupe *aux jeux vidéos* est sélectionné par le verbe *jouer*, puisque l'on peut dire *jouer à quelque chose*, alors que le groupe *avec ma sœur* n'est pas sélectionné précisément par le verbe. Une distinction peut donc être faite entre les *compléments intégrés valenciers* et les *compléments intégrés non valenciers*. Les premiers, qui ont de fortes ressemblances avec les notions de CD et de CI, se reconnaissent par leur possible pronominalisation (Béguelin, 2000). Dans l'énoncé 35, on analyserait le groupe *aux jeux vidéos* comme un complément valenciel, puisqu'il se pronominalise par le pronom *y*.

35'') J'y joue avec ma sœur.

Au contraire, le groupe *avec ma sœur*, puisqu'il ne peut pas se pronominaliser, serait plutôt considéré comme un *complément intégré non valenciel*. Toujours selon Béguelin (2000), la manipulation syntaxique de dédoublement permet de distinguer les compléments valenciers, qui ne peuvent pas être dédoublés, des compléments non valenciers, qui acceptent cette manipulation syntaxique.

35'') Je joue aux jeux vidéos *et je le fais* avec ma sœur.

35'') *Je joue et je le fais aux jeux vidéos avec ma sœur.

Cette manipulation syntaxique utilisée ainsi peut toutefois poser un problème, puisqu'elle est bien plus connue pour permettre le repérage du complément de phrase.

Ce modèle semble permettre une analyse plus fine de la syntaxe en apportant des réponses aux limites soulevées dans la section précédente en ce qui a trait aux notions de compléments du verbe (CD et CI) et de complément de phrase. Ceci dit, pour notre propos, un tel modèle ne pourrait être envisagé. En effet, puisque cette recherche a un destinataire en enseignement du français et en didactique, les résultats d'une analyse basée sur ces notions ne sauraient être mobilisés concrètement, puisque ces notions s'éloignent trop de celles ciblées par le Ministère et présentes dans les grammaires scolaires. Ces considérations nous mènent à proposer une définition pour le complément de phrase opérationnelle dans le cadre de notre recherche.

2.3.5 La définition retenue du complément de phrase

Pour demeurer en adéquation avec la grammaire scolaire en vigueur au Québec, il apparaît nécessaire de maintenir le choix de la notion de complément de phrase. Pour ce faire, nous nous tournons vers les travaux de Boivin et Pinsonneault (2020), qui puisent dans les travaux didactiques et linguistiques pour la définir. Ce choix nous permet de considérer également certaines notions connexes au complément de phrase, qui partagent avec lui l'une de ses caractéristiques phares, la mobilité syntaxique.

Le complément de phrase est donc le constituant facultatif du modèle de la P de base, qui « peut se réaliser en un groupe prépositionnel (GPrép), un groupe adverbial (GAdv), un groupe nominal (GN) ou une phrase subordonnée. » (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 13). On le repère à l'aide de quatre manipulations syntaxiques : le complément de phrase s'efface, se déplace, se dédouble et ne peut pas être pronominalisé, à l'exception des compléments de phrase de lieux qui se pronominalisent par le pronom *y* (Boivin et Pinsonneault, 2020).

De plus, dans une phrase de base, le complément de phrase peut occuper minimalement trois positions : antéposition au sujet, entre le sujet et le prédicat et postposition au prédicat (Boivin et Pinsonneault). Il est possible d'affiner les positions que peut occuper le complément de phrase dans la phrase. Dans sa définition de mobilité syntaxique, Paret (1991) identifie six positions possibles dans la phrase déclarative où

un complément mobile peut se trouver et elle les représente dans ce schéma, sur lequel nous basons notre analyse :

-	Sujet	-	(Auxiliaire)	-	Verbe	-	CD	-	CI	-
1		2		3		4		5		6

Ensuite, le déplacement du complément de phrase de sa position canonique est normalement marqué par l'emploi de la virgule : un complément de phrase placé en début de phrase sera suivi d'une virgule, alors qu'un complément de phrase déplacé à l'intérieur de la phrase, que ce soit entre le sujet et le prédicat ou à l'intérieur du prédicat, sera encadré de virgules (Boivin et Pinsonneault, 2020; Tanguay, 2018). C'est également les règles appliquées dans le cadre scolaire. Or, dans d'autres contextes, l'usage est plus flottant : dans certains cas où le complément de phrase est court ou s'il est précédé d'un élément élidé, il est possible de ne mettre aucune ponctuation (OQLF, 2022; Tanguay, 2018). De plus, aucune virgule ne sera mise à la suite du complément de phrase placé en tête de phrase lorsque la phrase a subi une inversion pour créer un effet stylistique²³ (Tanguay, 2018).

39) Dans la forêt se cachent de nombreux trésors.

²³ Nous sommes conscient que, pour un effet stylistique, un complément de phrase postposé au prédicat pourrait être isolé d'une virgule pour être mis en emphase. Nous n'avons cependant pas retenu ce cas de figure compte tenu de l'âge de nos participants.

Considérant notre objet de recherche et la population à l'étude, ce sont les emplois scolaires de la virgule associée au complément de phrase que nous mobiliserons dans ce travail.

Nous arrivons donc à une définition du complément de phrase qui s'inscrit davantage en adéquation avec la grammaire scolaire. Nous sommes conscient que ce choix a ses limites. Au-delà de celles qui ont été déjà posées, d'autres sont soulevées lorsque le complément de phrase est sorti du contexte de la phrase. Il faut tenir compte, dans la lignée des travaux de Delcambre (1977) rappelant que le travail sur la langue se fait sur le plan de la phrase, du texte et de l'énonciation, qu'un élément peut avoir simultanément la fonction de complément de phrase dans la phrase, de connecteur dans le texte et de modalisateur dans l'énonciation. Dans le même ordre d'idées, il faut aussi tenir compte de certaines notions connexes au complément de phrase, qui ont des comportements similaires au regard des manipulations syntaxiques d'effacement et de déplacement et de l'emploi de la virgule : l'incidente et la subordonnée adjointe. Afin de créer un portrait détaillé de l'usage que font les élèves du complément de phrase et pour nous assurer d'une précision d'analyse malgré les limites de cette notion, nous avons choisi de les intégrer à notre analyse.

2.3.5.1 L'incidente

L'incidente est un ajout à la P de base, qui n'a pas de fonction à proprement parlé à l'intérieur de celle-ci. L'incidente a davantage un rôle énonciatif, puisqu'elle traduit un commentaire de l'énonciateur (Boivin et Pinsonneault, 2020).

40) Cette solution, nous le pensons fermement, est la meilleure chance de réussite.

41) Cette solution est, selon nous, la meilleure chance de réussite.

Puisque l'incidente n'a pas de fonction syntaxique à l'intérieur de la phrase, son déplacement et son effacement fonctionnent, et son ajout nécessite l'emploi des virgules pour l'encadrer. C'est la manipulation syntaxique du dédoublement qui permettra de distinguer formellement l'incidente du complément de phrase.

40') *Cette solution est la meilleure chance de réussite, et cela se passe nous le pensons fermement.

2.3.5.2 La subordonnée adjointe

Le dernier élément que l'on doit aborder est la distinction entre la subordonnée complément de phrase et la subordonnée adjointe.

42) J'ai dû changer mon itinéraire parce que la route était enneigée.

43) Nous avons fait notre voyage, bien que le temps était mauvais.

Comme son nom l'indique, la subordonnée complément de phrase (voir l'énoncé 42) occupe la fonction de complément de phrase dans la phrase et, par le fait même, accepte

toutes les manipulations syntaxiques propres à cette fonction. La subordonnée adjointe y ressemble grandement, puisque cette dernière permet tout autant le déplacement que l'effacement et on y associe l'emploi de la virgule. Si la manipulation du dédoublement n'apparaît pas être la plus fonctionnelle pour différencier la subordonnée complément de phrase de la subordonnée adjointe, c'est plutôt l'encadrement par « *c'est...que* » qui sera privilégié afin de les distinguer (Boivin et Pinsonneault, 2020).

42') C'est parce que la route était enneigée que j'ai dû changer mon itinéraire.

43') *C'est bien que le temps était mauvais que nous avons fait notre voyage.

Nous considérons donc, pour notre analyse, la notion de complément de phrase ainsi que les notions connexes que nous venons de présenter, soit l'incidente ainsi que la subordonnée adjointe pour les liens forts de parenté entre ces notions et leur faible prise en compte par les enseignant.e.s. Notre question de recherche visant à décrire l'usage du complément de phrase par des élèves du secondaire, il nous apparaît maintenant pertinent d'aborder le concept du maturité syntaxique comme assise afin d'articuler la description de l'usage fait par des élèves de différents niveaux scolaires du complément de phrase et de ses notions connexes.

2.6 La maturité syntaxique

Plusieurs travaux s'étant intéressés à la syntaxe des élèves du secondaire (Boivin, Roussel et Pinsonneault, 2017; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991) ont fait le choix de

comparer les écrits des élèves de différents niveaux par la lunette du concept de maturité syntaxique, défini par Hunt (1965) et par Paret (1988, 1991) comme « les caractéristiques présentes dans l'écrit des élèves les plus avancés dans leur scolarité » (Paret, 1988, p. 185). Il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur les écrits, mais de faire émerger les caractéristiques syntaxiques de rédactions des élèves plus âgés et de les comparer à des rédactions d'élèves plus jeunes afin d'illustrer le processus de maturation syntaxique des élèves. L'historique de ce concept réalisé par Paret (1991) montre l'intérêt qu'a suscité ce dernier aux États-Unis dans les années 1970 et 1980 et la variété des critères de maturité syntaxique qui ont émergé de ces recherches (longueur des phrases, taux d'enchâssement, mobilité des éléments, etc.), quoique tous n'aient pas la même force pour traduire le processus de maturation syntaxique.

Au Québec, à notre connaissance, le concept de maturité syntaxique a été peu mobilisé depuis les années 1990, quoique les travaux de Boivin et Pinsonneault (2018), de Roussel (2019) et de Boivin, Roussel et Pinsonneault (2017) montrent sa résurgence comme lunette d'analyse. Si le concept a peu bougé depuis sa définition et que les critères de maturité syntaxique ne se sont pas tous stabilisés, les recherches s'en servant apportent certaines assises méthodologiques pertinentes pour notre projet. Afin d'observer des critères de maturité syntaxique, il faut donc comparer les rédactions

d'élèves d'au moins deux niveaux différents²⁴ réalisées au même moment, ou du moins sur une même période de temps²⁵. On y observe différentes notions de syntaxe : Paret (1988; 1991) étudient autant les éléments mobiles que les groupes nominaux et les groupes verbaux présents dans les rédactions; Boivin, Roussel et Pinsonneault (2017) s'intéressent plus particulièrement aux phrases complexes. L'analyse de ces notions entre les niveaux permet d'observer, dans les limites d'une recherche n'étant pas longitudinale, le processus de maturation syntaxique des élèves, donc « le passage de la maîtrise d'une structure à la maîtrise d'une autre structure » (Paret, 1988, p. 185) avec une hypothèse : les éléments repérés dans les textes des élèves les plus âgés traduisent une plus grande maturité syntaxique. C'est que ce nous ferons dans notre analyse au regard des notions de complément de phrase, de subordonnée adjointe et d'incidente.

2.7 Les objectifs de recherche

Au terme du chapitre de problématique, nous avons soulevé l'enjeu qu'est la notion de complément de phrase pour les élèves dans leurs écrits, entre autres pour l'emploi de la virgule qui y est associé (Nollet, 2015). Or, peu de recherches s'y sont attardées. Les travaux de Paret (1988, 1991) nous ont éclairé sur divers éléments à observer dans les textes des élèves, dont la structure du complément de phrase et son positionnement

²⁴ Boivin et Pinsonneault (2018) comparent les rédactions d'élèves de 4 niveaux différents.

²⁵ Nous sommes conscient qu'il est également possible de témoigner du développement de la syntaxe des élèves par une approche longitudinale. Toutefois, les recherches que nous avons consultées n'ont pas privilégié cette méthodologie.

dans la phrase. Toutefois, le fait que cette recherche ait été menée avant l’implantation de la grammaire rénovée nous conduit à vouloir explorer à nouveau cette notion. Cela nous a mené à formuler cette question de recherche : *Quel est l’usage fait par des élèves du secondaire du complément de phrase dans un texte argumentatif?*

À partir de la question de recherche, le cadre conceptuel a permis de mettre en lumière la complexité de la notion de complément de phrase et les différents modèles permettant de la traiter. Dans une visée didactique, nous avons privilégié la définition proposée par Boivin et Pinsonneault (2020), qui donne les informations pertinentes afin de faire l’analyse de cette notion dans la production d’élèves, tout en incluant dans notre analyse certaines notions connexes, soit l’incidente et la subordonnée adjointe.

Au terme de ce chapitre, nous en sommes donc venu à cibler deux objectifs :

- 1) décrire l’usage que font des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase et des notions connexes de l’incidente et de la subordonnée adjointe dans un texte argumentatif au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée;
- 2) comparer l’usage que font des élèves à différents niveaux scolaires de la notion de complément de phrase et des notions connexes de l’incidente et de la subordonnée adjointe au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée.

Le troisième chapitre de ce mémoire présentera les orientations méthodologiques du projet de recherche afin d'atteindre ces deux objectifs.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les orientations méthodologiques de notre projet de recherche. Sont d'abord explicités le devis et le type de recherche ainsi que la population visée. Puis, nous décrivons la source principale de données et le déroulement de la collecte de données. Ensuite, nous justifions les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données. Finalement, nous présentons les considérations éthiques du projet de recherche.

3.1 Le devis et le type de recherche

Le projet de recherche repose sur la question suivante : *Quel est l'usage fait par des élèves du secondaire du complément de phrase dans un texte argumentatif?* Afin de décrire l'usage d'une notion grammaticale précise par les élèves, il nous a donc fallu définir, dans notre cadre conceptuel, la notion de complément de phrase, en nous inspirant de l'analyse didactique de Thouin (2014), et le concept de maturité syntaxique, en nous positionnant dans la continuité des travaux de Paret (1988, 1991). Cela nous a permis de préciser nos deux principaux objectifs de recherche : *décrire et comparer l'usage que font des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase et des notions connexes de l'incidente et de la subordonnée adjointe dans un texte argumentatif au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée.* Nos objectifs de recherche nous conduisent d'abord vers un devis descriptif, souvent utilisé en didactique du français (Chiss, 1991), qui « consiste à décrire et à analyser des comportements et des évènements dans un environnement particulier » (Thouin, 2014, p. 66). Le matériau de du projet de

recherche étant une production écrite, il nous apparaît pertinent d'opter pour une analyse quasi qualitative des données, puisqu'elle comportera des opérations qualitatives et d'autres quantitatives (Paillé, 2009). L'analyse de contenu (Bardin, 1977/2009), qui s'inscrit dans ce type d'analyse quasi qualitative (Paillé, 2009) est privilégiée pour faire un traitement quantitatif de données qualitatives (Fortin et Gagnon, 2016), puisque nous visons le calcul de fréquences relatives. Paillé (2009) souligne également la pertinence d'un tel type d'analyse lorsque projet a des « objectifs de mesure » (p. 204) et se concentre « sur la forme du matériau à analyser » (p. 204), ce qui correspond à nos objectifs de recherche. Nous présenterons plus en détail les principes de notre analyse à la section 3.5.

3.2 La population visée

À l'instar des travaux de Paret (1991), notre recherche s'intéresse à l'ordre du secondaire, et plus précisément aux élèves de 1^{re}, de 3^e et 5^e secondaires²⁶. Pour nous assurer de la faisabilité du projet de recherche, nous avons privilégié un échantillon non probabiliste, en utilisant des sujets représentatifs de la population (Fortin et Gagnon, 2016; Thouin, 2014). Il a donc été important de déterminer les critères d'inclusion utilisés pour constituer notre échantillon : 1) les élèves doivent être

²⁶ Dans le système scolaire québécois, les élèves de 1^{re} secondaire ont entre 12 et 13 ans, les élèves de 3^e secondaire ont entre 14 et 15 ans et les élèves de 5^e secondaire ont entre 16 et 17 ans.

francophones; 2) les élèves doivent faire partie des niveaux scolaires ciblés et 3) les élèves doivent être scolarisés en classe ordinaire.

Pour le projet de recherche, nous avons privilégié un échantillon intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016) afin de nous assurer que les sujets « soient représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Afin de le constituer, nous avons communiqué avec plusieurs directions d'écoles secondaires d'un même centre de services scolaire pour sonder l'intérêt d'enseignant.e.s des niveaux ciblés. Quatre enseignantes d'un même établissement ont accepté de faire participer leurs classes au projet de recherche.

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'enseignantes	2	1	1
Nombre de classes	4	2	2
Nombre d'élèves rejoint.e.s	89	53	49
Nombre d'élèves ayant accepté de participer au projet	33	49	48

Le projet de recherche a été présenté aux élèves par l'entremise d'une lettre d'information et de consentement. La lecture du tableau 1 montre que la quasi-totalité des élèves de 3^e et de 5^e secondaires rejoint.e.s ont accepté de participer au projet de recherche. Toutefois, seulement le tiers des élèves de 1^{re} secondaire ont accepté de participer au projet.

3.3 La source principale de données

Comme l'indique Thouin (2014), des recherches en didactique s'intéressant à l'apprentissage de notions peuvent utiliser des productions d'élèves afin d'observer la mobilisation de telles notions en contexte. Considérant la définition que nous avons retenue de la maturité syntaxique (Hunt, 1965; Paret, 1991), il apparaît pertinent d'utiliser la production écrite comme outil de collecte de données afin d'observer l'usage que font les élèves du complément de phrase. Une telle pratique a également été utilisée dans d'autres recherches s'étant intéressées à la maturité syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2018; Boivin, Roussel et Pinsonneault, 2017; Brouillet et Gagnon, 1990; Nollet, 2015; Paret, 1991; Roussel, 2019). Toutefois, les paramètres entourant les productions écrites choisies divergent entre les recherches. Tout d'abord, le ou les modes de discours choisis ne sont pas les mêmes : Paret (1991) a privilégié le mode de discours narratif, Brouillet et Gagnon (1990) ont choisi le mode de discours argumentatif et Boivin et Pinsonneault (2018) en ont conjugué plusieurs (descriptif-justificatif, argumentatif, etc.). Dans le même ordre d'idées, la longueur des textes demandés et la durée de la passation diffèrent entre les projets. Pour respecter la règle d'homogénéité de l'analyse de contenu (Bardin, 1977/2009) et faciliter la comparaison entre les niveaux, nous avons fait le choix d'un outil de collecte identique pour tous les niveaux. Ainsi, un texte argumentatif de 100 mots réalisé dans le cadre d'une période de 75 minutes a été privilégié pour tenir compte du temps alloué pour la rédaction et de la faisabilité du traitement des données, considérant le volume de textes à analyser. Le choix du texte argumentatif a déjà été justifié dans le chapitre de problématique sur

la base des recommandations de Paret (1991) et des caractéristiques de ce mode de discours. Étant donné que les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaires ne l'ont pas travaillé explicitement, la consigne d'écriture, dont la version finale est présentée en annexe A, a été soumise aux enseignantes afin de valider sa formulation. Il fallait qu'elle conduise les élèves à produire un texte argumentatif, tout en étant dans un vocabulaire qui leur était connu.

3.4 Le déroulement et la collecte de données

La collecte de données se déroule entre avril et juin 2021. Quelques semaines avant la passation, les enseignantes de français participantes ont brièvement présenté le projet de recherche aux élèves à l'aide de la lettre d'information et de consentement qui leur a été remise (voir annexes B et C). Le jour de la collecte, nous sommes en salle de classe afin d'administrer l'épreuve d'écriture. Nous rappelons d'abord les principaux éléments du projet de recherche, puis nous passons le document d'écriture aux élèves présent.e.s. La mise en situation et la consigne d'écriture sont lues, puis les élèves ont 75 minutes, soit la durée de leur cours de français, pour réaliser la tâche d'écriture. Il leur est suggéré de faire un brouillon sur une feuille mobile, d'utiliser leur méthode d'autocorrection habituelle et de rédiger un propre sur le document remis. Pour leur méthode d'autocorrection, l'utilisation de tous les outils permis normalement lors des tâches d'écriture évaluées est acceptée : dictionnaires, grammaires et recueils de conjugaison. Les élèves dont le plan d'intervention permet l'ordinateur pour la rédaction et les différents outils pour l'écriture et la correction (prédicteurs de mots,

dictionnaires ou correcteurs électroniques) y ont droit pour la tâche d’écriture. Pendant la collecte de données, nous demeurons présent en classe afin de répondre aux questions des élèves relativement à la tâche (reformulation de la consigne, etc.). Les élèves nous remettent tous les documents utilisés dès que la tâche est terminée. À la fin de la collecte de données, seules les productions des élèves ayant accepté de participer au projet de recherche sont retenues. Les autres sont détruites.

Deux groupes de 1^{re} secondaire ont dû réaliser la tâche d’écriture en ligne, soit 15 élèves de notre échantillon. En effet, des facteurs hors de notre contrôle en raison de la pandémie ont forcé le basculement de cours en ligne. Somme toute, peu d’éléments ont été modifiés pour ces classes. Les élèves se présentent dans leur salle de classe virtuelle pour réaliser la tâche. Chacun d’entre eux a accès au document de la tâche d’écriture dans un Google Doc personnel et a la période pour réaliser la tâche. Nous sommes présent afin de répondre aux questions et afin de nous assurer du respect des consignes pour la réalisation de la tâche. Tout comme pour les tâches faites en classe physique, les élèves disposent de 75 minutes pour réaliser la tâche, et les élèves présent.e.s doivent la faire. À la fin de la période, les productions des élèves ayant accepté de participer au projet sont imprimées, et toutes les copies en ligne sont supprimées. Bien qu’il s’agisse d’une limite de la recherche, nous considérons que le basculement en ligne a eu, au final, peu d’impact sur la production au regard de nos objectifs de recherche. En effet, les élèves ne savent pas ce qui est observé dans leur production écrite dans le cadre du projet et les outils en ligne que les élèves peuvent utiliser offrent

peu de soutien pour la construction du complément de phrase et pour la ponctuation qui y est associée.

3.5 Les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données

Au début de ce chapitre, nous avons justifié notre choix d'utiliser un devis descriptif et une analyse quasi qualitative des données qu'appellent nos objectifs de recherche.

La description de l'usage d'une notion grammaticale dans un texte nous conduit à choisir l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données, telle que la définit Bardin (1977/2009) :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (p. 47)

Notre premier objectif se veut surtout une analyse syntaxique des productions écrites des élèves au regard de certaines notions ciblées dans notre cadre conceptuel. Le deuxième objectif, en invoquant la maturité syntaxique, vise l'interprétation de cette analyse syntaxique au regard du niveau scolaire des élèves. Pour y arriver, nous respectons les étapes de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1996).

Nous avons d'abord choisi notre unité d'analyse, soit le complément de phrase et les notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente, à partir de notre cadre conceptuel. Nous avons fait de même pour les catégories fermées (L'Écuyer, 1990,

Van der Maren, 1996) utilisées dans la grille de codage, que nous présentons dans les prochains paragraphes.

Nous avons construit la grille d'analyse sur le logiciel *FileMaker* en nous basant sur notre cadre conceptuel, que nous avons ensuite testée avec quelques productions d'élèves afin d'y apporter les correctifs nécessaires. Tous les énoncés considérés comme litigieux ont été contrevalidés par une experte. Nous revenons dans les prochains paragraphes sur les sections de notre grille d'analyse finale.

La première section contient toutes les informations sociodémographiques des élèves, anonymisées par un code alphanumérique.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES			
Numéro de l'élève	<input type="text"/>	Genre	<input type="text"/>
Âge	<input type="text"/>	Niveau scolaire	<input type="text"/>
Date de naissance	<input type="text"/>	Nombre d'éléments	<input type="text"/>
Passation	<input type="text"/>	Ordre de l'élément	<input type="text"/>

Ensuite, afin de permettre la validation par l'expert des éléments repérés et de faciliter l'analyse des compléments de phrase, la section suivante sert à écrire la phrase graphique et le complément de phrase dans laquelle il s'inscrit.

COMPLÉMENT DE PHRASE	
Phrase graphique	<input type="text"/>
Complément de phrase	<input type="text"/>

Suivent les différentes sections pour analyser les compléments de phrase repérés dans le texte des élèves. Puisque nous avons fait le choix de décrire l'usage du complément de phrase des élèves, mais aussi des notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente, la première rubrique sert à catégoriser l'élément repéré parmi ces notions.

COMPLÉMENT MOBILE

Groupe incertain Groupe incertain

Quel est le type de complément mobile?

Complément de phrase
 Subordonnée adjointe
 Connecteur textuel
 Groupe/phrase incident(e)

Sont considérés comme compléments de phrase les éléments qui correspondent à la définition donnée dans notre cadre conceptuel, comme le groupe souligné dans la phrase ci-dessous.

1-4 : *Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.*²⁷

Lors de l'analyse, nous sommes confronté à certains groupes prépositionnels construits avec la préposition *pour*, pour lesquels il est parfois difficile de trancher sur leur fonction syntaxique. Nous faisons le choix de considérer comme complément de phrase tout groupe prépositionnel commençant par la préposition *pour* pour lequel les manipulations syntaxiques du complément de phrase fonctionnent, même s'il est

²⁷ Les phrases provenant des productions des élèves ont été transcrrites telles quelles, sans correction.

possible de faire une analyse différente de ces groupes. C'est le cas pour le groupe souligné dans l'énoncé ci-dessous.

6-10 : *En résumer, je crois que se serait plus équitable que se soit gratuit puisque de nos jours nous avons tous besoin d'internet pour notre scolarité²⁸.*

Pour être considéré comme une subordonnée adjointe, l'élément repéré doit répondre aux manipulations syntaxiques du complément de phrase, mais à l'inverse de la subordonnée complément de phrase, il est impossible de faire l'encadrement par *c'est...que* avec la subordonnée adjointe. C'est le cas pour l'élément souligné dans l'énoncé ci-dessous.

1-5 : *Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève.*

La dernière notion que nous considérons est l'incidente. Nous considérons tout élément qui trahit la présence du point de vue de l'élève dans son texte pouvant être confondu avec un complément de phrase. Nous sommes conscient que certains de ces éléments peuvent avoir également un rôle de connecteur, comme l'élément souligné dans l'énoncé ci-dessous.

6-1 : *Selon moi, oui, nous devrions tous avoir gratuitement un service internet.*

²⁸ Le complément de phrase souligné fait partie de la deuxième phrase syntaxique.

Cet élément peut être analysé comme un connecteur, pour son rôle dans l'organisation du texte en créant, entre autres, des relations entre des phrases ou entre des paragraphes (Boivin et Pinsonneault, 2018). Toutefois, puisqu'il indique aussi la présence du point de vue de l'élève dans le texte, nous le considérons comme élément incident.

Une fois l'élément associé à l'une des trois notions travaillées, nous avons codé sa structure.

STRUCTURE DU CP		
Quelle est la structure du complément de phrase?		
<input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép)	<input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv)	<input type="radio"/> Pronom relatif
<input type="radio"/> Groupe nominal (GN)	<input type="radio"/> Subordonnée	<input type="radio"/> Autre
Si le CP est un groupe prépositionnel, quel est l'expansion de la préposition?		
<input type="radio"/> Groupe nominal (GN)	<input type="radio"/> Groupe pronominal (GPro)	<input type="radio"/> Non
<input type="radio"/> Groupe verbal infinitif (GVInf)	<input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv)	
<input type="radio"/> Groupe verbal participe (GVPart)	<input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép)	
Commentaire sur la structure du CP		
Le CP est-il bien structuré?		
Erreurs/maladresses liées à la structure du CP		

Les structures choisies proviennent du cadre conceptuel. Le choix *autre* est utilisé lorsque la structure présente ne fait pas partie des choix possibles, comme pour l'élément souligné dans l'énoncé ci-dessous.

23-3 : Il y a deux mille ans, l'internet n'existaient pas et on survivait très bien sans.

On voit là une phrase à présentatif comme structure du complément de phrase, dont la structure est notée dans l'espace laissé pour les commentaires. Nous avons ensuite

décidé de coder l'expansion des groupes prépositionnels, car Paret (1991) a observé des différences entre les expansions possibles selon les niveaux scolaires. Par exemple, pour l'énoncé ci-dessous, nous considérons que le groupe prépositionnel a un groupe prépositionnel comme expansion.

103-6 : *De plus, ne pas avoir accès à l'internet forcerait les gens à se déplacer beaucoup plus souvent puisque si nous ne pouvons rien faire d'« important » depuis chez nous, nous n'avons pas d'autre choix que de se déplacer.*

Le groupe prépositionnel *depuis chez nous* est constitué de la préposition *depuis* et du groupe prépositionnel *chez nous*. Enfin, pour cette section, nous désirions aussi coder le respect de la norme par rapport à la construction des éléments repérés. Puisqu'il ne s'agit pas de l'objectif premier de ce projet de recherche, la grille permet seulement de dire si l'élément repéré est bien construit ou non, et un espace est laissé pour commenter la maladresse de construction. On considère comme maladresse, par exemple, le mauvais choix de la préposition ou du pronom relatif, la mauvaise construction de la négation, la mauvaise élision, etc. Voici deux éléments avec des maladresses de construction.

3-2 : *De plus, si tout le monde aurait internet sa leur permettrai de plus étudier et de mieux se divertire.*

8-1 : *De mon avis, tout les citoyens devrait avoir un service gratuit d'internet à leur domicile.*

L'élément souligné dans l'énoncé 3-2 comporte une faute de concordance des temps, et l'élément souligné dans l'énoncé 8-1 présente la mauvaise préposition. Cela conclut le codage pour la structure des éléments repérés.

Ensuite, la position des éléments est codée à l'aide de cette rubrique.

<u>POSITION DU CP</u>		
Quelle est la position du CP dans la phrase?		
<input type="radio"/> 1 : Avant le sujet <input type="radio"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="radio"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input type="radio"/> 6 : Après le prédicat	<input type="radio"/> 7: CP orphelin <input type="radio"/> 8 : Autre	
Commentaire sur la position du CP		
<div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px;"></div>		
La position du CP est-elle adéquate?		▼
Erreurs/maladresses liées à la position du CP		<div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px;"></div>

Pour cette analyse, nous avons considéré la position des éléments à l'intérieur de la phrase syntaxique. Ainsi, on code *1 : avant le sujet* pour les éléments soulignés dans ces deux énoncés.

1-4 : *Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.*

3-1 : *Pour commencer, je crois que tout le monde devraient avoir un service internet gratuitement à la maison car, depuis la pandémie les élèves ont des cours en ligne.*

Le code 7 : *CP orphelin* englobe les éléments repérés qui sont considérés par les élèves comme une phrase complète, comme dans l'énoncé ci-dessous.

9-1 : *Parce que je ne crois pas que les enseignants ou tout autres employeurs devraient payé l'internet qu'ils utilisent pour faire leurs métiers.*

Pour ces énoncés, nous avons préféré ne pas prendre de décision quant à l'intégration de l'élément dans la phrase le précédent ou le suivant. Avec ces cas, nous avons arrêté l'analyse à cette question, puisque les autres éléments de la grille, comme la ponctuation, sont associés à la position de l'élément dans la phrase. Le code 8 : *autre* sert différentes fonctions pour l'analyse, et la précision est inscrite dans l'espace laissé pour les commentaires. D'une part, les éléments suivant une phrase non verbale sont codés dans cette catégorie, comme dans l'exemple ci-dessous.

22-1 : *Non, parce que sinon des compagni comme Bell et vidéotron ferais fallite.*

D'autre part, cette catégorie sert aussi à donner des précisions pour des éléments placés aux positions 1 et 6, lorsqu'ils sont coordonnés avec d'autres éléments ou placés après d'autres éléments en tête de phrase (connecteur, groupe incident, etc.), comme dans l'énoncé ci-dessous.

1-6 : *Donc, pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année, on devrait fournir l'internet gratuitement.*

Ces éléments sont d'abord codés ainsi pour conserver la nuance de position. Toutefois, pour les analyses subséquentes, ils sont considérés comme placés devant le sujet.

Ensuite, le codage est fait quant au bon positionnement des éléments ou aux maladresses liées à la position des éléments dans l'énoncé. Sont considérés alors tous les groupes codés comme orphelins et d'autres dont la position est problématique, comme dans l'exemple ci-dessous.

82-7 : *Alors oui selon moi il est important que tout le monde bénéficie d'internet aujourd'hui gratuit ou a tous petit budget.*

Le complément de phrase, dans cet énoncé, coupe un groupe nominal en deux, entre le noyau et ses compléments. Cela conclut la section sur la position des éléments repérés.

La troisième section de la grille touche à l'emploi de la ponctuation.

<u>RESPECT DE LA PONCTUATION</u>	
Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?	
<input type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire	<input type="radio"/> Ponctuation avant le CP
<input type="radio"/> Virgule après le CP	<input type="radio"/> Non analysé
La ponctuation relative au CP est-elle respectée?	
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	
Erreurs/maladresses liées à la ponctuation	
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	
Commentaires sur la ponctuation du CP	
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	

Cette section de la grille est basée sur l'ouvrage de Tanguay (2018), que nous avons privilégié pour plusieurs raisons. Non seulement il présente une liste exhaustive des

règles d'emploi de la virgule, mais il est aussi utilisé comme balise dans la correction d'épreuves institutionnelles comme le *Test de certification en français écrit pour l'enseignement*. Le codage de l'emploi de la ponctuation se réalise en deux temps. D'abord, le codage statue sur la ponctuation qui doit être présente ou absente par rapport aux éléments repérés. Pour les deux énoncés ci-dessous, le code *Virgule après le CP* est utilisé.

1-4 : *Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.*

3-2 : *De plus, si tout le monde aurait internet sa leur permettrai de plus étudier et de mieux se divertire.*

La deuxième étape du codage distingue si la ponctuation est respectée ou non selon la norme établie. Ainsi, dans la grille, le code *oui* est donné au complément de phrase de l'énoncé 1-4, mais le code *non* est attribué à la subordonnée adjointe de l'énoncé 3-2, puisque la virgule devant la suivre n'est pas présente. Finalement, un espace est laissé pour commenter les différentes maladresses relatives à l'emploi de la ponctuation.

Une fois tous nos éléments classés selon les catégories présentes dans la grille d'analyse, deux analyses ont été menées. D'abord, une « quantification » (L'Écuyer, 1990, p. 96) des données est réalisée afin de faire des constats et de faciliter la comparaison entre les niveaux scolaires. Comme méthode de quantification, nous avons choisi la fréquence relative, puisque nous considérons qu'elle permet de répondre à nos objectifs de recherche, ce que suggère L'Écuyer (1990). Ensuite, nous

avons fait une analyse qualitative des maladresses des élèves observées dans leur rédaction.

3.6 Les considérations éthiques

Le projet de recherche s'est déroulé selon les normes du comité éthique de l'Université de Québec à Trois-Rivières (numéro du certificat éthique : CER-21-274-07.20). Pour assurer le consentement libre et éclairé des participants tout au long du projet, une lettre d'information et de consentement a été remise et présentée et, pour les élèves de 1^{re} secondaire, une même lettre a été remise aux parents afin d'obtenir leur consentement. Sur ce document se trouvent également plusieurs façons de nous rejoindre en ce qui a trait au projet de recherche. L'identité des participants est anonymisée par l'emploi d'un code alphanumérique, qui est utilisé pour le traitement des données et aucune banque de données nominatives et personnelles n'a été créée pour associer les données aux participants. Les documents de recherche contenant des données nominatives sont conservés dans un meuble verrouillé dans un local sécurité de l'UQTR, et les dossiers informatisés utilisés (grille *FileMaker*) sont protégés par un mot de passe. Seuls les membres de l'équipe de recherche peuvent consulter ces informations. Les données seront conservées deux années après le dépôt du mémoire du chercheur, puis détruites.

CHAPITRE IV LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre projet au regard de nos deux objectifs de recherche. L'usage fait par des élèves du secondaire du complément de phrase dans un texte argumentatif est décrit et comparé entre les niveaux par l'entremise d'une analyse quasi qualitative de notre recherche descriptive.

Nos objectifs de recherche sont de décrire (1) et de comparer (2) l'usage que font des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase et des notions connexes de l'incidente et de la subordonnée adjointe dans un texte argumentatif au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée. Pour ce faire, nous avons fait l'analyse de productions écrites d'élèves du secondaire selon les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 1977/2009). Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous décrivons l'usage des notions de complément de phrase, de subordonnée adjointe et d'incidente par des élèves à l'aide de statistiques descriptives, en les organisant autour des sections de la grille d'analyse, soit le type d'élément mobile, leur structure, leur position dans la phrase et la ponctuation qui lui est associée. Les données pour les trois niveaux seront présentées simultanément afin de faciliter la comparaison et de faire ressortir les possibles différences entre les niveaux.

4.1 La description générale des productions écrites

Les élèves participant à la recherche devaient produire un texte d'environ 100 mots.

Afin de faciliter l'analyse, voici quelques informations essentielles à retenir à propos de ces rédactions.

Tableau 2 : Portrait global des rédactions des élèves

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre total de textes	33	49	48
Nombre moyen de mots par texte	116,55	100,63	108,27
Nombre total de mots	3846	4931	5197
Nombre de phrases graphiques par 100 mots	4,81	4,64	4,41
Nombre total de phrases graphiques	185	229	229
Nombre de phrases syntaxiques par 100 mots	11,78	11,58	11,08
Nombre total de phrases syntaxiques	453	571	576

Rappelons tout d'abord que le nombre de textes auxquels nous avons eu accès diffère entre les niveaux : nous avons analysé 33 textes en 1^{re} secondaire, 49 en 3^e secondaire et 48 en 5^e secondaire. Nous voyons également que les élèves de 1^{re} secondaire ont produit, en moyenne, des textes plus longs que leurs collègues des autres niveaux. Cela a pour effet, si l'on s'attarde uniquement aux nombres absolus, de voir une augmentation du nombre de phrases graphiques et du nombre de phrases syntaxiques entre la 1^{re} et la 3^e secondaire, puis une certaine stabilité entre la 3^e et la 5^e secondaires. Or, les élèves des trois niveaux ont produit une quantité variable de textes, dont la longueur diffère également. Nous avons donc choisi une unité de mesure facilitant la

comparaison des productions des élèves entre les niveaux. Pour cette première étape d'analyse, nous avons privilégié le calcul du nombre de phrases syntaxiques et graphiques par 100 mots. Une tendance semble alors émerger : on observe entre les trois niveaux une baisse progressive du nombre de phrases tant graphiques que syntaxiques. En ce qui a trait aux phrases graphiques, on passe de 4,81 phrases graphiques par 100 mots en 1^{re} secondaire à 4,64 phrases graphiques en 3^e secondaire et à 4,41 phrases graphiques en 5^e secondaire. Une possible explication de cette baisse entre les niveaux pourrait être la maîtrise des certaines notions de syntaxe et de ponctuation par les élèves. En effet, comme nous le verrons dans la section relative au positionnement des éléments mobiles (4.4), ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui produisent le plus d'éléments orphelins dans leurs textes. En ce qui a trait à la diminution des phrases syntaxiques, nous verrons dans la section dédiée à la structure des éléments mobiles (4.3) que le nombre de subordonnées diminue entre les niveaux, au profit d'autres structures plus courtes, ce qui expliquerait en partie ces résultats.

Si le recours à l'unité de mesure du mot est pertinent pour évaluer le nombre de phrases dans les textes, il rencontre certaines limites pour comparer d'autres notions syntaxiques. Cette mesure est davantage utilisée dans les travaux s'attardant aux erreurs d'élèves (Boivin et Pinsonneault, 2018; Nollet, 2015). Les travaux qui, comme le nôtre, se sont intéressés à la syntaxe des élèves (Paret, 1988, 1991) ont plutôt choisi de calculer la fréquence d'apparition des éléments mobiles par phrase syntaxique (ou proposition). Faire de même nous permet donc de comparer nos résultats avec les

recherches en syntaxe précédentes, mais surtout, cela nous permet d'être plus cohérent par rapport à notre cadre conceptuel. Il apparaît donc pertinent de maintenir cette direction. De plus, par souci de clarté, nous rapportons les résultats par 100 phrases syntaxiques, et ce, pour tous les résultats à partir de ce point.

4.2 Les éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques

Dans un premier temps, nous avons observé le nombre d'éléments mobiles²⁹ par 100 phrases syntaxiques.

Tableau 3 : Nombre d'éléments mobiles par 100 phrase syntaxique

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques	41,7	39,9	45,1
Nombre total d'éléments mobiles	189	228	260

Ces premiers résultats montrent des mouvements différents entre les niveaux. En effet, une diminution est observée entre la 1^{re} secondaire et la 3^e secondaire³⁰. La hausse est toutefois plus importante entre la 3^e et la 5^e secondaire, passant de 39,9 à 45,1 éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques. On voit donc une légère augmentation entre la 1^{re} et la 5^e secondaire. Paret (1991), dans la suite des travaux de Hunt (1965), soutient que la plus forte présence d'éléments mobiles dans les textes des élèves de 5^e

²⁹ Dans le chapitre du cadre conceptuel, il a été mentionné qu'en plus de la notion de complément de phrase, nous incluons dans notre analyse la subordonnée adjointe et l'incidente. Pour les prochaines sections de résultats, lorsque nous parlons des trois notions ensemble, nous utilisons le terme général *élément mobile*; sinon, nous précisons la notion étudiée.

³⁰ Nous aborderons plus en profondeur les hypothèses pouvant expliquer cette différence, remarquée à plusieurs moments dans les résultats, dans le chapitre de discussion.

secondaire est une preuve de maturité syntaxique. Nous allons donc investiguer davantage les différentes notions ciblées.

4.3 Le type d'éléments mobiles

La deuxième section de la grille d'analyse se concentre sur les différentes notions analysées dans les textes des élèves, soit le complément de phrase, la subordonnée adjointe et l'incidente.

Tableau 4 : Types d'éléments mobiles

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de compléments de phrase par 100 phrases syntaxiques	32,2	28,5	32,1
Nombre de subordonnées adjointes par 100 phrases syntaxiques	6,8	6,8	7,8
Nombre d'incidentes par 100 phrases syntaxiques	2,6	4,6	5,2

Au premier abord, les trois notions analysées sont présentes dans une proportion similaire pour chacun des niveaux : c'est la notion de complément de phrase que les élèves utilisent le plus, suivie de la subordonnée adjointe et de l'incidente. Ceci dit, les trois notions n'évoluent pas de la même façon entre les niveaux. Le complément de phrase suit le mouvement observé pour les éléments mobiles : une baisse est d'abord constatée entre la 1^{re} et la 3^e secondaire. La hausse entre la 3^e et la 5^e secondaire ramène au niveau observé en 1^{re} secondaire, puisque les élèves de 5^e secondaire produisent 32,1 compléments de phrase par 100 phrases syntaxiques. La subordonnée adjointe est

stable tout au long du secondaire, avec une légère hausse entre la 3^e et la 5^e secondaire, pour atteindre 7,8 subordonnées adjointes par 100 phrases syntaxiques. Pour l'incidente, c'est plutôt entre la 1^{re} et la 3^e secondaires que l'on voit une hausse, puis les résultats augmentent encore légèrement entre la 3^e et la 5^e secondaire. Encore une fois, le passage entre la 1^{re} et la 3^e secondaires semble critique pour deux des trois notions, pour lesquelles on observe soit une augmentation ou une diminution.

4.4 La structure des éléments repérés

La troisième section de la grille d'analyse permet d'observer les structures privilégiées par les élèves dans leur usage du complément de phrase et des notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente. Le tableau 5 fait le portrait des structures utilisées par les élèves par 100 phrases syntaxiques.

Tableau 5 : Structure des éléments mobiles repérés

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de groupes prépositionnels par 100 phrases syntaxiques	21,6	21,7	27,6
Nombre de groupes nominaux par 100 phrases syntaxiques	00,2	00,5	1,0
Nombre de groupes adverbiaux par 100 phrases syntaxiques	3,1	3,5	4,5
Nombre de subordonnées par 100 phrases syntaxiques	15,9	14,0	10,8
Nombre de pronoms relatifs par 100 phrases syntaxiques	00,9	0,0	1,2
Nombre d'éléments autres par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,2	0,0

En ce qui a trait aux structures repérées, le groupe prépositionnel est le plus utilisé par les élèves, tous niveaux confondus, et une tendance à la hausse est observée après la 3^e secondaire. Suivent les subordonnées, où l'on constate plutôt une diminution entre les trois niveaux, surtout après la 3^e secondaire. La troisième structure en importance est le groupe adverbial, qui est lui aussi en croissance entre les trois niveaux, encore une fois davantage marquée entre la 3^e et la 5^e secondaires. Quant aux autres éléments, ils sont faiblement représentés dans le corpus, mais tendent à augmenter avec le temps. On voit, au terme de la 5^e secondaire, une croissance de toutes les structures analysées, avec une dominance très claire des groupes prépositionnels, à l'exception des subordonnées, qui sont en baisse. On pourrait donc voir l'utilisation d'une plus grande variété de structures comme un signe de maturation syntaxique, ce que souligne également Paret (1991).

4.4.1 La structure du complément de phrase

La diminution observée en ce qui a trait à l'emploi de la subordonnée nous pose certaines questions. En effet, au tableau 4, nous avons pu constater que l'usage de la subordonnée adjointe est stable, sinon en légère augmentation dans le temps. Or, le recours aux subordonnées en général tend plutôt à se réduire, comme le montre le tableau 5. C'est donc dire que l'emploi de la subordonnée complément de phrase doit subir une baisse encore plus marquée. Voyons ce qu'il en est dans le tableau 6, alors que ne sont analysés que les structures des compléments de phrase.

Tableau 6 : Structures mobilisées pour la notion de complément de phrase

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de groupes prépositionnels par 100 phrases syntaxiques	19,9	18,9	24,1
Nombre de groupes nominaux par 100 phrases syntaxiques	0,2	00,5	1,0
Nombre de groupes adverbiaux par 100 phrases syntaxiques	2,4	1,9	3,0
Nombre de subordonnées par 100 phrases syntaxiques	8,8	7,0	2,8
Nombre de pronoms relatifs par 100 phrases syntaxiques	0,9	0,0	1,2
Nombre d'éléments autres par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,2	0,0

En ce qui concerne le complément de phrase, le groupe prépositionnel est de loin la structure privilégiée : elle est en très légère décroissance entre la 1^{re} et la 3^e secondaires, avant de rebondir en 5^e secondaire. L'usage des groupes nominaux et des groupes adverbiaux suit la même tendance, alors que l'usage des subordonnées est, comme anticipé, en forte décroissance tout au long du secondaire. Cela s'illustre en particulier entre la 3^e et la 5^e secondaires, alors que son usage chute drastiquement, au point où le groupe adverbial devient plus populaire que de la subordonnée.

Il apparaît donc que c'est la subordonnée complément de phrase qui vit un déclin tout au long du secondaire, au contraire des autres structures qui croissent, principalement le groupe prépositionnel et le groupe adverbial. Une hypothèse, proposée par Paret (1991), est que les élèves, surtout à partir de la 3^e secondaire, privilégièrent des structures plus courtes et plus économiques. Par exemple, le groupe prépositionnel est une

structure possible pour remplacer une subordonnée complément de phrase de cause ou de but.

1-1 : Je pense que oui parce que, en temps de Covid, nous avons besoin de beaucoup plus d'internet.

1-1' : Je pense que oui à cause de nos besoins grandissants d'internet en temps de Covid.

L'énoncé 1-1' exemplifie ce phénomène. Quant à la subordonnée adjointe, elle ne semble pas subir cette baisse, et nous pensons que le mode de discours choisi pour notre rédaction, soit l'argumentation, pourrait expliquer en partie cette situation. En effet, dans notre corpus, ce sont les subordonnées adjointes de concession, introduites par les subordonnés *si* et *bien que*, et de justification, introduites par le subordonnant *puisque*, qui sont souvent mobilisées pour argumenter. Or, ces dernières sont plus difficiles à réduire.

1-5 : Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève.

À notre connaissance, aucune réduction ne peut être pleinement réalisée sans modifier le sens de l'énoncé. Il serait toutefois possible d'utiliser un groupe prépositionnel (*en ne participant pas aux cours en ligne*), mais son expansion demeure complexe et ne transmet pas exactement le même message. C'est pourquoi les élèves utilisent donc les subordonnées adjointes dès la 1^{re} secondaire et leur usage demeure stable dans le temps.

4.4.2 La structure du groupe prépositionnel

Considérant l'importance du groupe prépositionnel, cela nous conduit à investiguer davantage sa structure, ce qu'a également fait Paret (1991). Pour ce faire, nous avons colligé la fréquence d'apparition des possibles expansions de la préposition (tableau 7).

Tableau 7 : Structure des groupes prépositionnels

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de GPrép (Prép. + GN) par 100 phrases syntaxiques	13,9	12,6	18,6
Nombre de GPrép (Prép. + GVInf) par 100 phrases syntaxiques	4,6	3,9	4,5
Nombre de GPrép (Prép. + GVPart) par 100 phrases syntaxiques	0,4	0,7	0,2
Nombre de GPrép (Prép. + GPro) par 100 phrases syntaxiques	2,0	4,6	4,2
Nombre de GPrép (Prép. + GAdv) par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,2
Nombre de GPrép (Prép. + GPrép) par 100 phrases syntaxiques	0,7	0,0	0,0

Le groupe nominal est de loin l'expansion de la préposition la plus usuelle chez les élèves de notre échantillon et est en croissance entre la 1^{re} et la 5^e secondaires, malgré une légère diminution entre la 1^{re} et la 3^e secondaires. Le groupe verbal à l'infinitif, bien présent dès la 1^{re} secondaire, bouge très peu au fil de la scolarité, malgré une légère diminution en 3^e secondaire. Le taux en 5^e secondaire revient sensiblement à celui de la 1^{re} secondaire, nous conduisant à émettre l'hypothèse, déjà avancée par Paret (1991), que l'usage de cette structure ne serait pas une preuve de maturation syntaxique chez les élèves, qui l'utilisent assez tôt dans leurs textes. Suit le groupe pronominal, dont

l'usage augmente entre la 1^{re} et la 3^e secondaires, pour y dépasser la fréquence d'apparition du groupe verbal à l'infinitif comme expansion. Il subit ensuite une faible diminution pour redevenir la troisième structure la plus utilisée en 5^e secondaire. En somme, le groupe prépositionnel construit avec un GN comme expansion semble être la structure privilégiée par les élèves, et ce, à tous les niveaux.

4.4.3 Les maladresses de construction des éléments mobiles

Nous avons aussi observé les maladresses relatives à la construction des éléments repérés. Tout d'abord, le tableau 8 montre le taux de réussite dans la construction des éléments mobiles repérés

Tableau 8 : Taux de réussite de la construction des éléments mobiles

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire		
Éléments bien construits	159	84,13 %	195	85,53 %	226
Éléments présentant une ou plusieurs maladresses de construction	30	15,87 %	33	14,47 %	34
Total	189	100 %	228	100 %	260
					100 %

Globalement, près de 85 % des éléments repérés dans les textes d'élèves ne présentent pas de maladresses relatives à leur construction, et une légère croissance s'observe entre les trois niveaux. Plus précisément, le tableau 9 illustre où se situent les maladresses selon les structures mobilisées par les élèves.

Tableau 9 : Portrait des maladresses selon la structure des éléments

Structures	1 ^{re} secondaire (sur 30 maladresses)	3 ^e secondaire (sur 33 maladresses)	5 ^e secondaire (sur 34 maladresses)			
Groupe prépositionnel	5	16,67 %	12	36,36 %	15	44,12 %
Groupe nominal	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Groupe adverbial	1	3,33 %	3	9,09 %	0	0,00 %
Subordonnée	22	73,33 %	18	54,55 %	18	52,94 %
Pronom relatif	2	6,67 %	0	0,00 %	1	2,94 %
Autre	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Total	30	100 %	33	100 %	34	100 %

Les deux structures présentant le plus de maladresses sont également les structures privilégiées par les élèves, soit le groupe prépositionnel et la subordonnée. Toutefois, à la lecture du tableau, on remarque une situation inverse entre les deux structures : alors que la proportion de groupe prépositionnels comportant une ou plusieurs maladresses augmente, celle des subordonnées diminue entre les trois niveaux. Il faut aussi considérer que le nombre de groupes prépositionnels produits par 100 phrases syntaxiques augmente tout au long du secondaire. Au contraire, le nombre de subordonnées produites par 100 phrases syntaxiques diminue entre les niveaux, mais cette structure demeure malgré tout celle où les élèves font le plus de maladresses. On pourrait émettre l'hypothèse que la subordination demeure complexe pour les élèves, et ce, à tous les niveaux, tout en étant marqué par une meilleure maîtrise des élèves plus âgés.

Bien que cela ne soit pas l'objectif premier de notre recherche, nous avons également commenté les maladresses relatives à la structure des éléments repérés. Sans en faire

une analyse détaillée, nous allons présenter les principales observations, puisqu'on peut en retirer des informations pertinentes pour l'enseignement de la syntaxe. En ce qui a trait au groupe prépositionnel, 19 d'entre eux présente une ou plusieurs maladresses relatives à l'emploi de la préposition. Parfois, on peut voir la mauvaise construction de la préposition utilisée, comme dans l'exemple ci-dessous.

74-2 : *d'après moi oui car l'internet est devenu une nécessiter de plus en tant que covid.*

Dans ce cas, l'élève semble vouloir écrire *en temps de*, mais a privilégié une locution prépositionnelle différente. Un autre cas fréquent est l'emploi de la mauvaise préposition pour introduire le groupe.

8-1 : *De mon avis, tout les citoyens devrait avoir un service gratuit d'internet à leur domicile.*

45-7 : *Nous avons des cours en ligne en temps de pandémie et nos inscriptions ce font en ligne nous recevont des message par mal électronique et j'ai bien peur que cela perdure suite à la fin de la pandémi.*

54-3 : *Je pense que cela serais une bonne idée, car de nos jours l'internet est pratiquement devenu primordial chez l'apprentissage des élèves secondaire et primaire.*

Dans ces trois cas, la préposition introductory est erronée. L'élément souligné dans l'énoncé 8-1 doit commencer par la préposition *à*; celui de l'énoncé 45-7, par la préposition *après*; et on priviliege la préposition *pour* dans l'énoncé 54-3. Finalement, la préposition est parfois de trop dans certaines structures.

21-3 : *Je suis sur internet à toutes les jours et pour de multiple occupation.*

63-4 : *Avec l'école en ligne et le télétravail en croissance extrême l'utilisation d'internet est beaucoup plus importante , tout comme la facture de Bell à chaque mois.*

Dans les deux cas présentés, la préposition *à* est de trop. Les autres maladresses répertoriées dans les groupes prépositionnels ne sont pas propres à ce groupe, mais touchent à des éléments à l'intérieur de ceux-ci, comme l'emploi de la négation ou la construction du groupe verbal. Ces erreurs sont toutefois peu fréquentes dans les productions.

En ce qui a trait à la subordination, quatre catégories de maladresses ressortent de nos observations. Sur les 58 subordonnées présentant une ou plusieurs maladresses, on comptabilise 14 maladresses relatives à la concordance des temps, 14 relatives à l'emploi de la négation, 16 relatives à l'élation et 9 relatives à l'emploi du bon subordonnant. En ce qui a trait à la concordance des temps, l'emploi du conditionnel présent est un enjeu pour les élèves de notre échantillon.

3-2 : *De plus, si tout le monde aurai internet sa leur permettrai de plus étudier et de mieux se divertire.*

L'emploi du conditionnel présent dans les subordonnées adjointes construites avec le subordonnant *si* est souvent utilisé, au lieu de l'imparfait de l'indicatif. Pour l'emploi de la négation, comme dans l'exemple ci-dessous, la maladresse la plus fréquente est l'absence d'un des deux éléments de négation dans la subordonnée.

21-10 : *Bref, on a toute besoin d'internet, peut importe comment on l'utilise, parce que c'est claire qu'on l'utilise pas tout de la même façon.*

Ici, c'est l'adverbe *ne* qui est absent de la subordonnée complément de phrase. Les maladresses d'élation sont aussi présentes dans plusieurs subordonnées.

64-6 : Aussi, il y a beaucoup de personnes en télé-travail, maintenant, alors si ils veulent poursuivre leur travail il doivent avoir de l'internet.

Dans l'énoncé 64-6, on devrait plutôt lire *s'ils*. Finalement, la dernière maladresse qui ressort du corpus est l'emploi du subordonnant, comme dans les exemples ci-dessous.

121-7 : D'un autre côté, certaines personnes l'utiliseraient lorsque que ce ne serait pas le temps, par exemple pendant les cours à distance ou autre circonstances.

97-5 : Il y aussi le fait que sûrement beaucoup d'adultes doivent rester à la maison pour cause que leur travail doivent fermer pour empêcher la propagation du virus.

Dans l'énoncé 121-7, la conjonction *que* est de trop après la conjonction de subordination *lorsque*. Dans l'énoncé 97-5, l'élève semble avoir construit une nouvelle locution conjonctive là où *parce que* aurait pu être utilisée.

4.3.4 Synthèse des données quant à la structure des éléments repérés

Au terme de cette première section, nous pouvons faire une synthèse des éléments qui ressortent de notre analyse quant à la structure des éléments mobiles. Les élèves de tous les niveaux semblent de loin privilégier le groupe prépositionnel avec un groupe nominal comme expansion, et cette structure semble être en hausse entre la 1^{re} et la 5^e

secondaires. Au contraire, la subordonnée complément de phrase, populaire en 1^{re} secondaire, est délaissée progressivement par les élèves, et ce, au profit de toutes les autres structures, plus économiques. D'ailleurs, une plus grande variété de structures présentes en 5^e secondaire pourrait être un signe de maturité syntaxique. La 3^e secondaire semble être une année pivot, puisqu'on y observe souvent une diminution par rapport à la 1^{re} secondaire, qui se résorbe ensuite en 5^e secondaire, soit pour retrouver les taux d'abord observés au début du secondaire, soit pour atteindre des taux encore plus élevés.

La grande majorité des éléments repérés sont bien construits. Ceci dit, les maladresses que nous avons colligées offrent aussi des informations pertinentes pour l'enseignement. Les deux structures les plus mobilisées par les élèves, le groupe prépositionnel et la subordonnée, sont également celles présentant le plus de maladresses. Pour le groupe prépositionnel, les maladresses notables touchent l'emploi de la préposition (mauvaise construction de la préposition, mauvais choix de la préposition, etc.). Pour la subordonnée, quatre catégories de maladresses ont émergé de notre corpus : l'emploi de la négation, la concordance temporelle, l'emploi de l'élation et l'emploi du subordonnant.

4.5 La position des éléments repérés dans la phrase

La deuxième caractéristique du complément de phrase et des notions connexes à laquelle nous nous sommes intéressé est leur position dans la phrase syntaxique. Le

tableau 10 présente le nombre d'éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques repérés à chacune des positions.

Tableau 10 : Portrait de la position occupée par les éléments mobiles

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'éléments avant le sujet par 100 phrases syntaxiques	16,3	18,4	21,6
Nombre d'éléments entre le sujet et le verbe par 100 phrases syntaxiques	0,2	0,2	0,7
Nombre d'éléments entre l'auxiliaire et le participe passé par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,2
Nombre d'éléments entre le verbe et sa complémentation par 100 phrases syntaxiques	0,00	0,7	0,7
Nombre d'éléments entre les compléments du verbe par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,4	0,2
Nombre d'éléments après le prédicat par 100 phrases syntaxiques	21,0	16,5	20,1
Nombre d'éléments orphelins par 100 phrases syntaxiques	1,8	1,4	0,5
Nombre d'éléments dans une position autre par 100 phrases syntaxiques	2,4	2,5	1,2

À tous les niveaux, deux positions sont prédominantes : l'antéposition au sujet (voir l'énoncé 83-3) et la postposition au prédicat (voir l'énoncé 59-2), ce que corroborent les recherches précédentes (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1991).

83-3 : Maintenant avec les cours en ligne l'internete est un outils tres cruciale dans l'éducation en ligne.

59-2 : L'internet est devenu un outil essentiel au fil du temps pour beaucoup de raisons.

Leur tendance n'est toutefois pas la même entre les niveaux. L'antéposition au sujet est en croissance progressive tout au long du secondaire, pour atteindre 21,6 éléments antéposés au sujet par 100 phrases syntaxiques en 5^e secondaire. Quant au taux d'éléments postposés au prédicat, il se réduit entre les niveaux, et ce, principalement entre la 1^{re} et la 3^e secondaires. La remontée observée après la 3^e secondaire revient presque au taux observé au début du secondaire. La préférence pour l'antéposition, à notre avis, pourrait s'expliquer par son rôle dans la progression de l'information en grammaire textuelle, mais par son rôle dans la modalisation. Considérant que les deux positions sont déjà majoritairement utilisées au début du secondaire, il ne nous apparaît pas que leur usage puisse être considéré comme un signe de maturation syntaxique chez les élèves (Hunt, 1965; Paret, 1991), et ce, malgré la légère hausse d'utilisation de l'antéposition

Toutes les positions à l'intérieur de la phrase sont faiblement représentées à tous les niveaux du secondaire, et ce n'est qu'en 5^e secondaire que l'on voit que toutes les positions sont comblées par au moins un élément mobile. Parmi ces quatre positions, celles entre le sujet et le verbe et entre le verbe et sa complémentation sont davantage représentées.

Un autre point intéressant est la diminution progressive des éléments orphelins tout au long du secondaire, puisqu'il s'agit d'une maladresse liée au positionnement des éléments dans la phrase, comme nous le voyons dans l'énoncé ci-dessous.

11-1 : Mais non je ne trouve pas sa nécessaire que sa soit gratuit. Parce que selon moi, internet oui ses important pour s'instruire et se divertir mais nous devrions être capable de se divertir seul(e).

Ce sont des énoncés qui ne sont pas intégrés à une phrase, mais sont seuls à l'intérieur d'une phrase graphique. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans la première section des résultats, cette décroissance pourrait être un signe d'une meilleure maîtrise des élèves de certaines notions de syntaxe et de ponctuation; elle expliquerait également la diminution progressive du nombre de phrases graphiques par 100 mots tout au long du secondaire (voir section 4.1).

Finalement, les éléments dans une position autre sont aussi en diminution tout au long du secondaire. Le contexte le plus observé pour cette catégorie est la présence d'un élément mobile à la suite d'une phrase non verbale, comme dans l'exemple ci-dessous.

22-1 : Non, parce que sinon des compagni comme Bell et vidéotron ferais fallite.

Cette configuration est principalement utilisée par les élèves en début de texte afin répondre directement à la question posée dans la mise en situation. Nous pensons que sa diminution peut être influencée par la connaissance du texte argumentatif des élèves et leur façon d'amorcer leur paragraphe de développement. Cela pourrait expliquer sa moins grande popularité chez les élèves de 5^e secondaire, qui ont une certaine connaissance de ce type de texte.

4.5.1 Des précisions sur les éléments coordonnés ou juxtaposés

Si nous avons observé la position des éléments de façon générale, il est aussi possible, dans une même phrase syntaxique, que plusieurs comblient la même position en étant coordonnés ou juxtaposés. Nous avons ainsi distingué les éléments qui combinent seuls une position (voir l'énoncé 62-4) de ceux qui n'occupent pas seuls une même position, étant, par exemple, coordonnés ou juxtaposés avec d'autres éléments (voir l'énoncé 1-6).

62-4 : L'internet devrait être gratuit pour les gens qui font tout en ligne puisqu'à cause du covid, ils travaillent principalement sur un ordinateur.

1-6 : Donc, pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année, on devrait fournir l'internet gratuitement.

Pour les deux prochains tableaux (11 et 12) sont considérés comme juxtaposés ou coordonnés les deuxième et troisième éléments mis dans une même position. Le premier élément est considéré comme seul. Nous avons d'abord fait l'analyse pour les éléments antéposés au sujet.

Tableau 11 : Précisions sur les éléments antéposés au sujet

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'éléments seuls par 100 phrases syntaxiques	12,6	13,5	18,6
Nombre d'éléments coordonnés ou juxtaposés par 100 phrases syntaxiques	3,8	4,9	3,4

Une tendance ressort clairement: les élèves privilégiennent la présence d'un seul élément antéposé au sujet, et cette tendance est en croissance progressive tout au long du

secondaire, avec une accélération après la 3^e secondaire. Les éléments coordonnés ou juxtaposés, dont le taux oscille entre 3,4 et 4,9 éléments par 100 phrases syntaxiques, est surtout utilisé en 3^e secondaire. On observe ensuite une diminution de cet usage chez les élèves plus âgés. Voyons voir si la situation est la même pour les éléments postposés au prédicat.

Tableau 12 : Précisions sur les éléments postposés au prédicat

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'éléments seuls par 100 phrases syntaxiques	18,8	15,1	18,9
Nombre d'éléments coordonnés ou juxtaposés par 100 phrases syntaxiques	2,2	1,4	1,2

À tous les niveaux, les éléments retrouvés seuls après le prédicat sont en forte majorité, ce que nous observons aussi pour les éléments antéposés au sujet. Une diminution est observée en 3^e secondaire, qui suit la diminution observée en 3^e secondaire pour tous les éléments mobiles postposés au prédicat (voir tableau 10). Les éléments coordonnés ou juxtaposés après le prédicat sont en diminution progressive entre les trois niveaux du secondaire, et c'est davantage marqué entre la 1^{re} et la 3^e secondaires.

Si l'on compare les deux positions entre elles, à tous les niveaux, les élèves semblent juxtaposer ou coordonner davantage d'éléments antéposés au sujet. Par exemple, en 5^e secondaire, on retrouve 3,4 éléments coordonnés ou juxtaposés en position antéposée au sujet par 100 phrases syntaxiques, alors que ce taux est de seulement 1,2 élément par 100 phrases syntaxiques en position postposée au prédicat. On pourrait émettre

l'hypothèse que les élèves mobilisent davantage conjointement des éléments avant le sujet afin de combler différentes fonctions. On pourrait penser, par exemple, à juxtaposer un connecteur et un complément de phrase en début de phrase pour faciliter la cohérence textuelle du paragraphe (voir l'énoncé 1-6 plus haut). Cette situation, moins pertinente après le prédicat, pourrait expliquer que les élèves privilégient l'usage d'un seul élément postposé au prédicat par phrase syntaxique.

4.5.2 La relation entre la structure et la position des éléments mobiles

Nous avons également observé la relation entre la position des éléments dans la phrase syntaxique et leur structure. En effet, Paret (1991) a observé, dans son corpus, que toutes les structures possibles des éléments mobiles ne se retrouvent pas dans toutes les positions possibles de la phrase syntaxique. Elle émet alors l'hypothèse que certaines structures, par exemple le groupe nominal ou la subordonnée, ont des contraintes quant à leur possible positionnement. Nous sommes donc allé voir si nous arrivions au même constat.

Tableau 13 : Portrait de la structure des éléments antéposés au sujet

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de groupes prépositionnels par 100 phrases syntaxiques	8,4	10,9	12,2
Nombre de groupes nominaux par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,4	0,3
Nombre de groupes adverbiaux par 100 phrases syntaxiques	1,5	2,3	2,6
Nombre de subordonnées par 100 phrases syntaxiques	5,5	4,7	5,2

Nombre de pronoms relatifs par 100 phrases syntaxiques	0,9	0,0	1,2
Nombre d'éléments autres par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,2	0,0

Au premier abord, on voit que toutes les structures sont représentées dans les éléments antéposés au sujet, avec une prédominance pour le groupe prépositionnel. Autant le groupe prépositionnel que le groupe adverbial sont en croissance tout au long du secondaire. La subordonnée décroît principalement entre la 1^{re} et la 3^e secondaires, avant de remonter légèrement, sous le taux de la 1^{re} secondaire.

Nous voyons, dans le tableau 14, la situation pour les éléments postposés au prédicat.

Tableau 14 : Portrait de la structure des éléments postposés au prédicat

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de groupes prépositionnels par 100 phrases syntaxiques	12,1	9,1	13,5
Nombre de groupes nominaux par 100 phrases syntaxiques	0,2	0,2	0,5
Nombre de groupes adverbiaux par 100 phrases syntaxiques	1,3	0,9	0,9
Nombre de subordonnées par 100 phrases syntaxiques	7,3	6,3	5,2
Nombre de pronoms relatifs par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,0
Nombre d'éléments autres par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,0

Tout comme pour les éléments antéposés au sujet, le groupe prépositionnel est la structure la plus mobilisée dans les éléments postposés au prédicat, et est en croissance entre la 1^{re} et la 5^e secondaires, malgré une légère diminution en 3^e secondaire. La seule

autre structure en croissance est le groupe nominal, puisqu'autant la subordonnée que le groupe adverbial sont en diminution progressive tout au long du secondaire. Mis à part le pronom relatif, toutes les structures sont présentes à cette position. Si l'on compare les deux positions entre elles, on voit que la subordonnée et le groupe adverbial ont un comportement différent. En effet, en 1^{re} et en 3^e secondaires, les élèves semblent utiliser davantage la subordonnée postposée au prédicat, alors que les élèves de 5^e secondaire l'utilisent autant dans les deux positions. Le groupe adverbial est plutôt présent dans les éléments antéposés au sujet, où il est en croissance entre les niveaux, alors qu'il est lentement délaissé par les élèves avant la 3^e secondaire dans les éléments postposés au prédicat.

Les autres positions que nous avons observées à l'intérieur de la phrase, donc à la suite du sujet jusqu'à la fin du prédicat, ont été unies dans un dernier tableau (15), comme leur fréquence est nettement moins importante dans les textes des élèves.

Tableau 15 : Portrait de la structure des éléments internes à la phrase

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre de groupes prépositionnels par 100 phrases syntaxiques	0,0	1,2	1,2
Nombre de groupes nominaux par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,2
Nombre de groupes adverbiaux par 100 phrases syntaxiques	0,2	0,0	0,3
Nombre de subordonnées par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,0
Nombre de pronoms relatifs par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,0

Nombre d'éléments autres par 100 phrases syntaxiques	0,0	0,0	0,0
--	-----	-----	-----

Nous avons déjà abordé le fait que ces positions sont beaucoup moins comblées par les éléments mobiles repérés dans les rédactions des élèves (tableau 10). Une moins grande variété de structures est aussi visible, et ce, à tous les niveaux. Ce sont les groupes prépositionnels et les groupes adverbiaux qui semblent plus facilement mobilisés dans les positions internes de la phrase.

La subordonnée est la structure qui soulève davantage de questions. Alors qu'il s'agit de la deuxième structure la plus utilisée par les élèves, elle est absente de toutes les positions internes de la phrase. Cela rejette l'hypothèse de Paret (1991) que certaines structures amènent des contraintes d'utilisation quant à la mobilité des éléments. La subordonnée, peut-être à cause de la lourdeur de sa structure ou de sa longueur, est circonscrite aux positions externes au sujet et au prédicat.

4.5.3 Les maladresses liées à la position des éléments mobiles

La maîtrise ou non de ces contraintes ou d'autres règles relatives au positionnement des éléments mobiles dans la phrase peut conduire les élèves à positionner maladroitement certains éléments, ce que nous observons dans le tableau 16.

Tableau 16 : Taux de réussite relatif à la position des éléments dans la phrase

	1 ^{re} secondaire		3 ^e secondaire		5 ^e secondaire	
Éléments bien positionnés	179	94,71 %	218	95,61 %	256	98,46 %
Éléments ayant une ou plusieurs maladresses de positionnement	10	5,29 %	10	4,39 %	4	1,54 %
Total	189	100 %	228	100 %	260	100 %

La très grande majorité des éléments ont été considérés comme bien positionnés dans la phrase, avec un taux de réussite en croissance entre les niveaux : 94,71 % des éléments ont été considérés comme bien positionnés en 1^{re} secondaire, et ce taux augmente à 95,61 % en 3^e secondaire et à 98,46 % en 5^e secondaire. La maladresse la plus fréquente à tous les niveaux est la présence d'éléments orphelins dans les textes, qui représente 19 des 24 maladresses répertoriées.

9-1 : Je crois que le gouvernement devraient effectivement fournir l'internet gratuitement. Parce que je ne crois pas que les enseignants ou tout autres employeurs devraient payé l'internet qu'ils utilisent pour faire leurs métiers.

Dans cet exemple, l'élève a considéré la subordonnée complément de phrase comme une phrase graphique, alors qu'elle aurait dû être incluse dans la phrase précédente ou suivante. Parmi les cinq maladresses restantes, deux types ressortent chez les élèves. D'abord, comme dans l'énoncé 114-3, l'élément repéré est à la frontière entre deux phrases et il manque la ponctuation pour l'inclure dans l'une ou l'autre.

114-3 : Dans les pays qui ont moins d'argent il peut avoir l'internet à cause de la covid-19, il y a beaucoup d'école qui ont fermée dans le monde.

Dans cet énoncé, le complément de phrase se trouve à la jonction de deux phrases, et sans la présence du point ou d'une seconde virgule, deux analyses peuvent être faites de cet énoncé, en considérant le complément de phrase après le prédicat de la première phrase ou avant de le sujet de la deuxième phrase. L'autre maladresse observée est la position de l'élément à l'intérieur d'un groupe.

82-7 : Alors oui selon moi il est important que tout le monde bénéficie d'internet aujourd'hui gratuit ou a tous petit budget

Dans l'énoncé 82-7, le complément de phrase repéré s'insère à l'intérieur du GN *internet gratuit ou a tous petit budget*, en séparant le noyau du groupe de son expansion. Il aurait été préférable de déplacer le complément de phrase entre le verbe et sa complémentation ou après le prédicat.

4.5.4 La synthèse des résultats quant au positionnement des éléments

Au terme de cette section, plusieurs comparaisons pertinentes émergent. D'abord, pour les trois niveaux scolaires, l'antéposition au sujet et la postposition au prédicat sont les deux positions privilégiées par les élèves, avec une hausse progressive dans le temps pour la première. À tous les niveaux, les élèves ne privilégient pas de juxtaposer ou de coordonner les éléments dans une même position. Lorsqu'ils le font, ils préfèrent le réaliser avec les éléments antéposés au sujet plutôt qu'avec les éléments postposés au prédicat. La structure des éléments semble aussi avoir une influence sur la position des éléments dans la phrase. C'est particulièrement vrai pour les positions internes à la

phrase, alors que l'on observe aucune subordonnée dans notre corpus. Finalement, la principale maladresse observée chez les élèves est la présence de groupes orphelins, maladresse qui est en décroissance tout au long du secondaire.

4.6 La ponctuation associée aux éléments repérés

La dernière section de la grille d'analyse aborde l'emploi de la ponctuation associée au complément de phrase et aux notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente. Le tableau 17 fait le portrait de la ponctuation qui devait être utilisée avec les éléments repérés.

Tableau 17 : Portrait de la ponctuation nécessaire avec les éléments repérés

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Nombre d'éléments ne nécessitant pas de ponctuation par 100 phrases syntaxiques	19,0	14,3	18,4
Nombre d'éléments suivis d'une virgule par 100 phrases syntaxiques	15,5	16,5	19,4
Nombre d'éléments encadrés de virgules par 100 phrases syntaxiques	0,4	3,0	3,1
Nombre d'éléments précédés d'une virgule par 100 phrases syntaxiques	4,9	4,7	3,6
Nombre d'éléments non traités par 100 phrases syntaxiques	2,0	1,4	0,5

Deux catégories sont plus populaires chez les élèves à tous les niveaux: les éléments ne nécessitant pas de ponctuation (énoncé 6-10) et les éléments suivis d'une virgule

(énoncé 1-4), et elles correspondent aux positions les plus utilisées par les élèves dans la phrase syntaxique (voir la section 4.5).

6-10 : En résumé, je crois que se serait plus équitable que se soit gratuit puisque de nos jours nous avons tous besoin d'internet pour notre scolarité.

1-4 : Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.

Entre la 1^{re} et la 5^e secondaires, une légère baisse est observée pour les éléments ne nécessitant pas de ponctuation. C'est entre la 1^{re} et la 3^e secondaires qu'elle est la plus marquée, en passant de 19,0 à 14,3 éléments par 100 phrases syntaxiques. Bien que le taux augmente ensuite, il ne retourne pas aux résultats observés en 1^{re} secondaire. Pour les éléments suivis d'une virgule, on remarque plutôt une croissance graduelle de leur présence dans les textes des élèves. En 5^e secondaire, ce sera d'ailleurs le cas le plus fréquent, représentant 19,4 éléments par 100 phrases syntaxiques.

La troisième situation la plus populaire chez les élèves est l'élément précédé d'une virgule, pour laquelle on remarque une diminution progressive des cas tout au long du secondaire, et plus particulièrement entre la 1^{re} et la 3^e secondaires. Les éléments encadrés de virgules, fort peu représentés dans notre corpus, croissent tout de même entre la 1^{re} et la 3^e secondaires, puis demeurent stables jusqu'à la fin du secondaire. Finalement, la dernière catégorie d'éléments représente ceux que nous n'avons pas pu analyser, comme l'élément repéré dans l'énoncé ci-dessous. Il s'agit principalement

des éléments que nous avons considérés comme orphelins pour leur position dans la phrase syntaxique.

21-2 : Moi, personnellement, je dirais que oui. Surtout depuis la Covid-19.

Ces éléments sont en diminution tout au long du secondaire, en représentant seulement 0,5 élément par 100 phrases syntaxiques en 5^e secondaire. Comme nous l'avons indiqué pour l'analyse de la position des éléments dans la phrase (voir section 4.5.3), cela pourrait traduire une meilleure maîtrise de certains éléments de syntaxe et de ponctuation par les élèves.

4.6.1 Le taux de réussite de la ponctuation associée aux éléments mobiles

Le tableau 18 présente le taux de réussite des élèves quant à la ponctuation des éléments mobiles.

Tableau 18 : Taux de réussite général de l'emploi de la ponctuation

	1 ^{re} secondaire		3 ^e secondaire		5 ^e secondaire	
Éléments bien ponctués	129	71,67 %	148	67,27 %	180	70,04 %
Éléments ayant une maladresse de ponctuation	51	28,33 %	72	32,73 %	77	29,96 %
Total	180	100 %	220	100 %	257	100 %

Les données du tableau 18 montrent une légère tendance à la baisse du taux de réussite entre la 1^{re} et la 5^e secondaires. Il semble aussi y avoir un enjeu avant la 3^e secondaire, puisque c'est là que l'on observe la baisse la plus importante du taux de réussite, qui

pas de 71,67 % à 67,27 %. L'emploi de la virgule semble être un enjeu tout au long du secondaire chez les élèves (Arseneau, 2020; Bessonnat, 1991; Boivin et Pinsonneault, 2018; Nollet, 2015). Certes, on peut supposer que la diminution observée chez les élèves plus âgés peut en partie s'expliquer par la complexité de leurs textes, qui rend la gestion de la ponctuation plus complexe. Mais cette stabilité pose de véritables questions par rapport à l'enseignement de ces notions.

4.6.2 Le portrait des maladresses relatives à la ponctuation

Le tableau 19 collige les données relatives au taux de réussite des élèves quant à la ponctuation selon les différents contextes que nous avons ciblés.

Tableau 19 : Taux de réussite de la ponctuation selon les contextes d'utilisation

	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Taux de réussite des éléments ne nécessitant pas de ponctuation	98,83 %	97,59 %	97,17 %
Taux de réussite des éléments suivis d'une virgule	44,29 %	51,61 %	52,67 %
Taux de réussite des éléments encadrés de virgules	50,00 %	23,53 %	33,33 %
Taux de réussite des éléments précédés d'une virgule	54,55 %	55,55 %	57,14 %

Au regard des données, les élèves ne semblent pas ajouter une virgule là où elle n'est pas nécessaire, et ce, dès la 1^{re} secondaire, avec un taux de réussite entre 97 % et 98 %

pour les trois niveaux. Les quelques maladresses dans ce contexte relèvent de la présence erronée d'une virgule, comme dans les exemples ci-dessous.

48-1 : Je suis d'accord parce que[,] tout le monde devrait avoir accès à leur famille via internet exemple face time ou autre!

55-1 : Mon opinion sur la question envers les services internet gratuit pour tout les citoyens afin de les divertir en temps de pandémie[,] est que c'est une idée super utile et formidable pour la société.

C'est plutôt l'ajout d'une ou de deux virgules qui est un enjeu pour les élèves du secondaire, ce que corrobore Bessonnat (1991), qui observe une faible présence de virgules à l'intérieur de la phrase syntaxique. En effet, le taux de réussite est inférieur à 60 %, peu importe le niveau scolaire ou le contexte d'utilisation de la ponctuation (précédent l'élément, suivant l'élément ou encadrant l'élément). Le cas de figure le plus utilisé par les élèves est l'élément suivi d'une virgule (voir le tableau 18). En 1^{re} secondaire, moins de la moitié de ces éléments sont ponctués correctement. Ce taux augmente principalement entre la 1^{re} et la 3^e secondaires, puis demeure relativement stable après ce niveau. À tous les niveaux, la principale maladresse, sinon la seule, est l'absence de la virgule suivant l'élément mobile, comme dans les énoncés 3-2 et 6-9.

3-2 : De plus, si tout le monde aurai internet[] sa leur permettrait de plus étudier et de mieux se divertire.

6-9 En résumer, je crois que se serait plus équitable que se soit gratuit puisque de nos jours[] nous avons tous besoin d'internet pour notre scolarité.

Les éléments qui doivent être encadrés de virgules sont peu représentés dans notre corpus (voir le tableau 18). Il faut donc interpréter leur taux de réussite en tenant

compte de ce fait. Ainsi, même si l'on voit qu'il est beaucoup plus élevé en 1^{re} secondaire, il faut retenir que seuls deux éléments ont été analysés à ce niveau. En 3^e et en 5^e secondaires, où l'on a analysé près d'une dizaine d'éléments par niveau, le taux de réussite est plus faible. On peut voir une légère hausse après la 3^e secondaire, ce qui peut démontrer un certain apprentissage d'une notion plus complexe, puisque les élèves doivent s'assurer d'encadrer l'élément mobile. Pour les éléments encadrés de virgules, deux maladresses ont été observées : l'absence des deux virgules (énoncé 67-2) ou l'absence d'une d'entre elles (énoncé 51-2).

67-2 : Les services alternatifs qui régleraient le problème sont[] la majorité du temps[] plus cher, certains atteignent le double voir le triple du prix.

51-2 : Ceux qui ont déjà accès n'ont pas besoin[] selon moi, d'obtenir ce service gratuitement s'il ne sert pas que pour l'école.

Le dernier cas de figure que nous avons analysé est l'élément précédé d'une virgule, qui est le mieux réussi par les élèves, et ce, dès la 1^{re} secondaire. On remarque également une légère hausse du taux de réussite entre les niveaux. Il est possible que ce cas de figure soit légèrement mieux réussi, puisque l'élément mobile précédé d'une virgule peut ressembler à d'autres usages similaires de la ponctuation, comme l'emploi de la virgule devant certains coordonnants (mais, car, etc.). Pour ce dernier cas de figure, la principale maladresse est l'absence de la virgule précédent l'élément mobile, comme dans l'énoncé 4-4.

4-4 : Je pense donc que fournir un service internet à la maison gratuitement pour tous les citoyens sera une bonne idée[] puisque le travaille/école à la maison sera beaucoup plus facile.

Les maladresses relatives à la ponctuation se concentrent donc sur l'absence d'une ou de plusieurs virgules nécessaires, et ce, dans les trois contextes en nécessitant.

4.6.3 La synthèse des résultats à propos de la ponctuation

En ce qui a trait à l'emploi de la ponctuation, deux catégories émergent des résultats, en concordance avec les positions les plus souvent comblées par les éléments repérés dans les textes des élèves : les éléments ne nécessitant pas de virgule et les éléments suivis d'une virgule. À tous les niveaux, les élèves ponctuent correctement près de 70 % des éléments repérés, et aucune hausse marquée du taux de réussite n'est observée entre les niveaux, sinon une légère baisse entre la 1^{re} et la 3^e secondaires. Lorsqu'on s'attarde plus précisément aux maladresses commises par les élèves, on remarque que la très grande majorité d'entre elles relèvent de l'absence d'une virgule nécessaire plutôt que d'un ajout erroné. En effet, la presque totalité des éléments ne nécessitant pas une virgule sont corrects, alors que seule la moitié des éléments nécessitant un ou deux éléments de ponctuation sont bien ponctués. Si l'on voit une certaine hausse entre la 1^{re} et la 3^e secondaires pour les éléments suivis d'une virgule, toutes les catégories analysées sont stables à partir de la troisième secondaire.

4.7 La conclusion

Au début du chapitre, nous avons rappelé les deux objectifs de notre projet de recherche : décrire (1) et comparer (2) l'usage que font des élèves du secondaire de la notion de complément de phrase et des notions connexes de l'incidente et de la

subordonnée adjointe dans un texte argumentatif au regard de leur structure, de leur positionnement dans la phrase et de la ponctuation qui leur est associée. L'analyse des éléments mobiles retrouvés dans les rédactions des élèves nous a permis de faire émerger certaines caractéristiques pertinentes propres à chaque niveau scolaire ainsi que certains éléments comparatifs s'inscrivant dans le processus de maturation syntaxique. L'analyse des maladresses des élèves offre ainsi des pistes didactiques pertinentes pour réfléchir à l'enseignement de diverses notions de syntaxe et de ponctuation en lien avec les compléments mobiles associés au complément de phrase. Dans le prochain chapitre, nous discutons donc de nos résultats au regard des recherches présentées dans notre problématique et des notions abordées dans notre cadre conceptuel.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons fait ressortir les principaux résultats de notre recherche quasi qualitative (Paillé, 2009) réalisée à partir de rédactions des élèves au regard de la structure, du positionnement et de la ponctuation associée au complément de phrase, à la subordonnée adjointe et à l'incidente. Nous allons maintenant discuter de ces résultats au regard des recherches présentées dans la problématique et des notions présentées dans le cadre conceptuel. Le chapitre se conclut sur les limites de la recherche.

5.1 La maturation syntaxique des élèves

Nous avons invoqué le concept de maturité syntaxique dans notre cadre conceptuel afin de comparer les rédactions d'élèves de différents niveaux et de faire émerger les caractéristiques syntaxiques des textes des élèves les plus âgés. Si nous allons convoquer ici des recherches s'étant intéressées à ce sujet dans les dernières décennies aux ordres primaire, secondaire et collégial (Brouillet et Gagnon, 1990; Dubuisson, Emirkanian et Mahy, 1981-1982; Paret, 1991; Patrice, 1979), il faut mentionner que la comparaison entre ces travaux et notre projet présente certaines limites, comme nous l'avons mentionné en problématique (voir section 1.3). D'abord, nous avons privilégié la notion de complément de phrase, apparue dans le programme québécois du secondaire en 1995, alors que les autres travaux ont préféré la circonstance (Brouillet et Gagnon, 1990) ou la mobilité syntaxique (Paret, 1991). Ensuite, le mode de discours choisi, l'argumentation dans notre cas, influence aussi la syntaxe utilisée par les élèves, ce que soulèvent Paret (1991) et Dubuisson, Emirkanian et Mahy (1981-1982).

lorsqu'elles comparent elles-mêmes leurs travaux aux recherches les ayant précédés. Finalement, une dernière limite inhérente à notre projet est la comparaison entre les niveaux : il est possible qu'elle soit biaisée par le fait que les élèves d'un niveau en particulier soient plus faibles. Ces réserves mentionnées, nous avons ciblé certains résultats pour lesquels nous pensons que la comparaison pourrait ensuite nourrir notre réflexion didactique.

5.1.1 La maturation syntaxique des élèves au regard de la structure des éléments

La structure des éléments mobiles est une première caractéristique à laquelle les recherches se sont attardées, et la majorité de nos observations sont conformes aux travaux antérieurs. Les trois structures privilégiées par les élèves (le groupe prépositionnel, la subordonnée et le groupe adverbial) sont les mêmes que chez Paret (1991), dans des proportions parfois différentes, et on les retrouve également dans des proportions similaires chez les étudiant.e.s du collégial (Brouillet et Gagnon, 1990).

Dans tous les travaux, on remarque que les structures ne sont pas toutes autant populaires chez les élèves; un indicateur de maturité syntaxique serait l'usage d'une plus grande variété de structures. Ces deux constats sont à retenir pour notre réflexion didactique (section 5.2), puisque la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011a) ne corrobore pas cette réalité.

De toutes les structures, la subordonnée est un cas particulièrement intéressant. Dans notre corpus, nous avons observé une baisse importante du taux de subordonnées

complément de phrase au cours du secondaire dans le texte argumentatif, avec une accélération de ce recul après la 3^e secondaire. Les résultats de Paret (1991), obtenus sur des textes narratifs, sont plus nuancés : elle remarque plutôt un ralentissement de la croissance du nombre de subordonnées dans les rédactions des élèves du secondaire. Dubuisson, Emirkanian et Mahy (1981-1982) démontre, quant à elles, l'inverse dans les rédactions d'élèves du primaire, où elles ont plutôt observé une hausse du nombre de subordonnées tout au long de ce parcours. Devant ces faits, on pourrait voir deux étapes dans l'usage de la subordonnée chez les élèves : d'abord une augmentation de leur nombre chez les élèves plus jeunes, puis une diminution chez les élèves plus âgés. Paret (1991) propose alors qu'un signe de maturité syntaxique des élèves pourrait être le choix de structures plus courtes et économiques. C'est le phénomène que Chartrand et coll. (1999) appelle la réduction, qui consiste, par exemple, à substituer une subordonnée complément de phrase par une structure plus courte, comme un groupe nominal ou un groupe prépositionnel. D'ailleurs, la *Progression des apprentissages* du secondaire tient compte de ce phénomène, puisque les élèves sont appelés à apprendre la réduction de différentes subordonnées au 2^e cycle du secondaire (MELS, 2011a).

5.1.2 La maturation syntaxique des élèves au regard de la position dans la phrase

Des écrits sur la syntaxe des élèves a émergé un autre indicateur de maturité syntaxique des élèves : la plus grande mobilité des éléments (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1991). L'hypothèse soutenue est que les élèves plus âgés ont la capacité de positionner davantage leurs éléments mobiles dans les positions internes à la phrase,

alors que l'antéposition au sujet et la postposition au prédicat, nettement plus utilisés à tous les niveaux, ne seraient pas un signe de cette maturité acquise. Nos propres résultats concordent avec ces observations, à une nuance près. Alors que Paret (1991) voit une diminution du nombre d'éléments antéposés au sujet au cours du secondaire, au profit de la postposition au verbe, nos résultats indiquent plutôt l'inverse, avec une plus grande popularité de l'antéposition au sujet. C'est également ce qu'avait remarqué Patrice (1979) dans des productions du secondaire. Pour expliquer cette différence, Paret (1991) proposait deux pistes de réflexion. D'une part, comme Patrice (1979) avait un plus petit échantillon de 90 copies, il se pourrait qu'il s'agisse d'un effet de cohorte. D'autre part, il se peut que le mode de discours des rédactions, différents entre les recherches, ait aussi eu un impact sur les positions dans la phrase privilégiées par les élèves. Ces deux phénomènes peuvent aussi être à l'œuvre pour notre projet, dont le corpus est composé de textes argumentatifs.

Si Hunt (1965) et Paret (1991) s'entendent pour déterminer que la plus grande mobilité des éléments, donc la plus grande présence d'éléments mobiles aux positions internes de la phrase syntaxique, est un indicateur de maturité syntaxique, nous considérons qu'une telle hypothèse, qui ne prend que la phrase comme mesure étalon, est limitée. En effet, bien que la notion de complément de phrase que nous étudions s'y inscrive comme constituant facultatif de la P de base, il nous apparaît pertinent de sortir de ce cadre au profit du texte comme point d'appui afin d'expliquer le choix du positionnement des éléments mobiles produits par des élèves. À cet effet, Delcambre

(1977) souligne l'usage et l'imbrication de trois grammaires (de la phrase, du texte, de l'énonciation) pour le travail sur la langue. Le complément de phrase peut ainsi jouer son rôle à l'intérieur de la phrase tout en en jouant un second rôle sur le plan du texte ou celui de l'énonciation. Plus précisément, la modalisation et les notions de thème, « ce dont on parle », et de propos, « ce qu'on dit du thème », sont mobilisées ici (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 197). De façon générale, le sujet syntaxique est le thème et le prédicat, le propos. Ce n'est toutefois pas toujours le cas, comme dans l'exemple ci-dessous.

1-5 : Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne. **Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève.**

Dans l'énoncé 1-5, si l'on analyse la phrase mise en caractères gras, on voit que le thème de la phrase (le fait de ne pas participer aux cours en ligne) ne se situe pas dans le sujet, mais bien dans la subordonnée adjointe placée en tête de phrase, ce qui est un mécanisme utilisé pour respecter les règles de progression et de répétition (Boivin et Pinsonneault, 2020). Si Hunt (1965) et Paret (1991) ne voient pas l'antéposition comme un critère de maturité syntaxique, il faut toutefois nuancer les propos en voyant l'importance de cette position en grammaire textuelle, et ce, peu importe l'âge des participants. En effet, on voit que les éléments antéposés combinent davantage de fonctions (connecteur, thème, incidence, etc.) qui favorisent la fluidité du texte, de là leur nécessité dans les textes, mêmes chez les élèves plus âgés. D'ailleurs, lorsque nous avons observé les éléments coordonnés ou juxtaposés dans une même position (voir

section 4.5.1), nous avons vu que les élèves en utilisent davantage lorsque les éléments sont antéposés au sujet plutôt que postposés au prédicat, ce qui soutient aussi son importance.

5.1.3 La maturation syntaxique des élèves au regard de la ponctuation

La très grande majorité des recherches sur la maturité syntaxique des élèves se sont plus intéressées à décrire la syntaxe des élèves qu'à étudier le respect de la norme. Boivin et Pinsonneault (2018) ont toutefois mobilisé le concept dans cette optique afin d'interpréter leurs résultats quant aux erreurs faites par les élèves. Nous avons donc considéré pouvoir faire de même avec la ponctuation.

La recension des écrits réalisée dans la problématique a soulevé certains enjeux en ce qui a trait à l'usage de la ponctuation fait par les élèves, et plus particulièrement l'emploi de la virgule. Globalement, la ponctuation est la catégorie où les élèves de tous les niveaux semblent faire le plus d'erreurs (Boivin et Pinsonneault, 2020), et l'emploi de la virgule est la sous-catégorie la plus représentée (Nollet, 2015). Les travaux s'étant attardés plus spécifiquement à l'usage et au développement de la ponctuation chez les élèves (Arseneau, 2020; Bessonnat, 1991) soulignent la faible présence de virgules à l'intérieur de la phrase syntaxique et ciblent le niveau secondaire comme un moment pivot pour son apprentissage. En mesurant le taux de réussite de la ponctuation associée aux éléments mobiles repérés (voir section 4.6.2), on observe qu'environ le tiers des éléments repérés dans les textes des élèves ne sont pas bien

ponctués, et ces résultats bougent très peu entre les niveaux, ce qui coïncide avec les recherches précédentes ciblant l'emploi de la virgule comme un enjeu chez les élèves. Ce qui nous préoccupe davantage est ce qui semble être l'absence d'apprentissage chez les élèves. On peut en effet supposer qu'ils ont reçu un enseignement de la ponctuation selon les prescriptions ministérielles. Or, cet enseignement ne semble pas se traduire dans leurs résultats, puisque ceux de 5^e secondaire font autant, sinon légèrement plus, d'erreurs que les élèves de 1^{re} secondaire. Il y a donc des questionnements à avoir quant à la valeur de cet enseignement qui ne semble pas avoir un impact sur l'apprentissage de la ponctuation chez les élèves.

L'autre élément pertinent à soulever en ce qui a trait à la ponctuation est le comportement des élèves que l'on peut extrapoler de leur usage de la virgule. Bessonnat (1991) désigne la virgule comme un « archiponctème », que les élèves surutilisent et privilégient au détriment des autres signes de ponctuation, comme le point, le deux-points ou le point-virgule. Or, nous observons avec l'emploi de la virgule pour le détachement du complément de phrase que les élèves ne tendent pas à surponctuer les éléments mobiles qui ne le demandent pas. Au contraire, le taux de réussite pour les éléments ne nécessitant pas de ponctuation avoisinent les 100 %. Les élèves rencontrent davantage de difficultés pour tous les éléments nécessitant une ou deux virgules, peu importe si elle doit précéder ou suivre l'élément mobile. Cela nous permet de dire que les élèves de tous les niveaux ont tendance à ne pas ponctuer les éléments mobiles, que cela soit nécessaire ou non. Pour expliquer cela, on peut émettre

des hypothèses, mais il aurait fallu avoir des entretiens avec les élèves afin de connaître leurs justifications. Il est possible que le flou entourant les règles de ponctuation et les libertés que peuvent prendre certains scripteurs experts lus par les élèves, comme des auteurs, puissent faire partie de l'explication. Il n'en demeure pas moins que le constat que nous faisons démontre l'importance de réfléchir à l'enseignement de la ponctuation au secondaire, qui est un enjeu pour les élèves.

5.2 Les recommandations didactiques

La discussion autour de la maturité syntaxique des élèves du secondaire a fait émerger des enjeux propres à l'enseignement de certaines notions, que ce soit en syntaxe (la construction des groupes, leur positionnement) ou en ponctuation (l'emploi de la virgule) et à l'organisation de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011a), où les objets d'enseignements ciblés doivent avoir une certaine concordance avec le développement des élèves (Chiss, 1991). Tout comme pour nos réflexions entourant la maturité syntaxique, nous présentons nos recommandations à partir des caractéristiques des éléments mobiles que nous avons observées : la structure des éléments, leur position et la ponctuation qui leur est associée.

5.2.1 Les recommandations relatives à la structure des éléments mobiles

En problématique, nous avons soulevé certaines lacunes de la *Progression des apprentissages* au primaire (MELS, 2009/2011) et au secondaire (MELS, 2011a). En effet, nous avons expliqué que les principales structures du complément de phrase sont

abordées simultanément au primaire et toutes sauf la subordonnée sont réputées acquises à la fin de la 1^{re} secondaire. Or, au regard de nos résultats, nous voyons que la situation est beaucoup plus complexe : le mode de discours utilisé peut avoir une influence sur le choix des structures. Par exemple, les compléments de phrase de temps peuvent être plus facilement des groupes nominaux que ceux de cause ou de conséquence. Ainsi, une narration peut mobiliser davantage cette structure qu'une description, qui peut privilégier les compléments spatiaux, ou une argumentation, préférant la cause et la conséquence. Il faut donc tenir compte des structures, mais aussi des textes à produire et du sens des compléments de phrase. Une bonne progression des enseignements associerait ainsi certaines structures aux modes de discours, ce qui permettrait de traiter des compléments de phrase au fil de la scolarité, en fonction des usages réels.

Si nous choisissons d'aborder exclusivement la notion de complément de phrase au 1^{er} cycle du secondaire, comme c'est le cas actuellement, il serait important de proposer un enseignement se basant avant tout sur les régularités et sur les formes les plus usuelles, avant de l'approfondir avec des structures moins populaires. Ainsi, il apparaît évident de travailler d'abord le groupe prépositionnel comme structure canonique du complément de phrase, déjà fortement représenté dans les productions des élèves les plus jeunes. Les autres structures suivront, en s'assurant de les utiliser dans des textes qui le permettent.

Le 2^e cycle du secondaire nous apparaît tout indiquer pour travailler la subordonnée complément de phrase et sa réduction, comme c'est le cas dans *Progression des apprentissages* (MELS, 2011a), qui inscrit le principe de réduction avec les subordonnées en 3^e et en 4^e secondaires. Ce choix nous apparaît pertinent, puisque c'est à ces niveaux que nous avons principalement observé une diminution de la subordonnée au profit d'autres structures réduites. Un tel travail pourrait donc être fait dans les rédactions des élèves pour avoir un contexte authentique.

Finalement, les erreurs que nous avons colligées dans la structure des éléments mobiles offrent aussi des informations pertinentes pour la réflexion didactique. Si les élèves plus âgés mobilisent davantage le groupe prépositionnel dans leur rédaction, ils font aussi plus d'erreurs dans ce groupe, principalement dans le choix et la construction de la préposition. Le groupe prépositionnel étant enseigné au secondaire, il nous apparaît pertinent de rappeler l'importance de la préposition et de son choix, entre autres pour le sens qu'elle véhicule. Le travail sur les prépositions complexes apparaît aussi pertinent pour éviter des maladresses à ce propos. Nous ne saurions trop recommander que le travail sur le groupe prépositionnel ne soit pas cantonné au 1^{er} cycle du secondaire pour ces raisons. Outre la construction du groupe prépositionnel, nous relevons aussi des erreurs liées à la négation et à la concordance des temps, qui pourraient faire l'objet d'un enseignement.

5.2.2 Les recommandations relatives à la position des éléments mobiles

Le positionnement des éléments mobiles à l'intérieur de la phrase syntaxique est un second enjeu à aborder. Si quelques recherches, dont la nôtre, ont décrit comment les élèves positionnent les éléments mobiles dans leurs textes, nous restons sur l'impression que ces données ne se transfèrent pas dans la documentation ministérielle et sont circonscrites à la phrase. La gestion du positionnement des compléments de phrase a pourtant un potentiel didactique fort intéressant en lien avec la grammaire textuelle et avec la modalisation.

Il est vrai que le recours à un complément de phrase en tête de phrase ou en fin de phrase ne semble pas poser de problème particulier aux élèves, si ce n'est parfois le recours à la ponctuation adéquate. Ce qui est plus complexe sur le plan syntaxique, c'est l'usage du complément de phrase dans les positions internes à la phrase, puisqu'un élément ainsi placé sépare soit les constituants obligatoires de la phrase syntaxique, soit les groupes internes au prédicat. Réussir un tel déplacement nécessite, pour les élèves, une certaine connaissance des notions syntaxiques de la phrase afin de réaliser des découpages adéquats, mais notre corpus montre que les éléments retrouvés à ces positions sont minoritaires. L'antéposition au sujet et la postposition au prédicat sont nettement plus populaires, ce qui s'explique, selon nous, par leurs fonctions à l'extérieur de la phrase.

En prenant le texte comme mesure jalon, les éléments mobiles antéposés au sujet acquièrent de nouvelles fonctions sur le plan de la grammaire textuelle et de l'énonciation. D'abord, si l'on s'intéresse plus précisément aux règles établies de la grammaire textuelle, le déplacement du complément de phrase est un des mécanismes permettant de respecter les règles de répétition et de progression de l'information (Boivin et Pinsonneault, 2020). S'il faut éviter de présenter les règles de la grammaire textuelle de façon trop normative (Paret, 2009), le déplacement du complément de phrase peut tout de même s'inscrire dans un travail plus général sur la progression de l'information aux côtés d'autres mécanismes, comme l'emploi de la phrase emphatique ou de la phrase passive. Le déplacement du complément de phrase semble toutefois avoir l'avantage qu'il est bien ancré dans les pratiques d'écriture des élèves dès la 1^{re} secondaire. Nous nous retrouvons alors avec une porte d'entrée supplémentaire pour travailler la progression de l'information à partir de productions authentiques. Il s'agit aussi d'un contexte pertinent pour introduire les notions de thème et de propos à la fin du secondaire (Paret, 2009). L'intention ici n'est pas de développer des exercices de repérage dans des phrases, mais de susciter la réflexion des élèves en lecture et en écriture.

Le 2^e cycle du secondaire est aussi un contexte pertinent pour travailler le complément de phrase et l'incidente dans leur rôle de modalisation, dont un des mécanismes est justement l'usage d'éléments mobiles antéposés au sujet (p. ex. : heureusement, à mon avis, etc.) (MELS, 2011a). La modalisation étant une caractéristique des genres textuels

à visée argumentative (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), ce que les élèves ont dû produire dans le cadre du projet, un enseignement de ces notions dans ce rôle nous apparaît pertinent à partir de la 4^e secondaire, avec l'apprentissage du texte argumentatif.

5.2.3 Les recommandations relatives à la ponctuation des éléments mobiles

Des trois caractéristiques des éléments mobiles que nous avons étudiées à l'aide de notre corpus, l'usage de la ponctuation leur étant associé est celui qui soulève le plus de questionnements, d'abord pour son taux de réussite. Nous l'avons déjà souligné : nos résultats semblent indiquer que l'enseignement reçu au cours du secondaire n'aurait pas eu d'impact sur la compétence des élèves à ponctuer correctement les éléments mobiles. Les taux de réussite généraux stagnent entre les trois niveaux, et l'on voit que c'est l'ajout de la ponctuation adéquate qui pose problème. Si la complexité des textes proposés par les élèves ou le mode de discours pourrait expliquer certaines erreurs, il s'avère nécessaire, selon nous, de réfléchir aux raisons de cette stagnation afin d'identifier des pistes didactiques pour améliorer la situation.

Si les élèves ont de la difficulté à ponctuer correctement leurs textes, un premier élément de réponse peut être le flottement entourant l'usage de la virgule. Nous considérons aujourd'hui la ponctuation comme un système organisé (Bessonat, 1991; Catach, 1994; Dufour et Chartrand, 2014; Paolacci, Bain et Dufour, 2016). En effet, il existe un noyau dur de règles stables, bien souvent justifiées par la syntaxe, sur lequel

nous pouvons construire une progression (Bessonnat, 1991; Dufour et Chartrand, 2014).

Il n'en demeure pas moins que son histoire, récente, nous rappelle que ce ne fut pas toujours le cas (Béguelin, 2000) et qu'un flou sémantique et stylistique s'observe encore dans les écrits et les pratiques enseignantes.

Les élèves et les enseignant.e.s se retrouvent donc devant un système complexe, ce qui peut avoir un impact sur les résultats, mais aussi sur le temps d'enseignement qui est accordé à la ponctuation. Bessonnat (1991) le considère insuffisant en affirmant que l'enseignement de la ponctuation est surtout implicite, ce que corroborent les travaux de Bain (1999), où des adultes suisses questionnés à ce sujet déclarent avoir fait un apprentissage autodidacte de la ponctuation. Le fait que l'enseignement de la ponctuation soit implicite peut renforcer l'idée que les règles sont moins balisées, y compris les plus stables. Dufour (2014) souligne toutefois l'absence de données relatives au temps d'enseignement dédié à ce champ en classe de français au Québec, une donnée qui serait pourtant pertinente pour baliser l'enseignement de ces notions et nourrir la didactique de la ponctuation.

Un deuxième élément de réponse peut être la maîtrise de certains éléments de syntaxe par les élèves dans l'analyse de leurs phrases. Bien que l'usage du complément de phrase est réputé acquis à la fin de la 1^{re} secondaire (MELS, 2011a), il se pourrait que les élèves du secondaire éprouvent malgré tout une certaine difficulté à repérer les compléments de phrase qu'ils produisent, et donc à les ponctuer correctement lorsqu'ils

sont détachés. Un travail sur la phrase et la syntaxe de la phrase pourrait améliorer la situation.

Un troisième élément que nous proposons de retravailler est la transition entre les progressions des apprentissages du primaire et du secondaire. Si l'emploi de la virgule pour le détachement du complément de phrase est clairement indiqué dans la documentation ministérielle du primaire et n'est pas considéré comme acquis au terme de cet ordre, on n'en retrouve pas la mention explicite dans la *Progression des apprentissages* du secondaire, du moins pour le 1^{re} cycle (Dufour, 2014). Les seules mentions faites relatives au détachement du complément de phrase apparaissent en 3^e secondaire avec les subordonnées complément de phrase : « la phrase subordonnée de cause (ex. : *parce que*) ou de conséquence (ex. : *de telle manière que*), sous la forme complète ou réduite, ou de comparaison (ex. : *comme*) ; la ponctuation et le mode verbal appropriés » (MELS, 2011a, p. 25). La transition entre les ordres manque de cohérence pour un enseignement organisé de la ponctuation relative au détachement du complément de phrase. Et si l'on considère acquise cette notion au début du secondaire, nos résultats montrent bien que ce n'est pas le cas, cet usage est même un enjeu chez les élèves de 5^e secondaire. Nous suggérons de préciser cet emploi de la virgule plus explicitement dans la documentation ministérielle et d'assurer un meilleur arrimage entre le primaire et le secondaire.

Le dernier élément qu'il nous apparaît pertinent d'aborder est l'enseignement même de la ponctuation, puisque nos résultats semblent indiquer que cet enseignement n'a pas eu d'effet sur la capacité des élèves à ponctuer correctement les compléments de phrase détachés dans leur rédaction. Les constats posés par Dufour (2014) ne sont pas reluisants : nous avons peu d'informations sur les pratiques effectives des enseignant.e.s quant à l'enseignement de la ponctuation; les ressources didactiques (manuels, cahiers d'activités) proposent peu d'espace relatif à la ponctuation et leurs propositions disponibles sont discutables sur la plan didactique. Enfin, le champ est peu investi si on le compare à celui de l'orthographe (Bessonat, 1991). Si les erreurs de cet usage de la virgule, pourtant stabilisé dans les traités de ponctuation, persistent, on peut voir là un besoin de propositions didactiques pertinentes et arrimées au terrain.

5.3 Limites de la recherche

Pour clore ce chapitre, nous allons présenter les limites de notre projet de recherche. Tout d'abord, comme nous l'avons expliqué au tout début de la discussion, certains choix conceptuels et méthodologiques limitent la portée des comparaisons que l'on peut faire avec les recherches nous ayant précédées. Autant Paret (1991) que Dubuisson, Emirkanian et Mahy (1981/1982) soulignent l'influence du mode de discours sur la syntaxe utilisée par les élèves, ce qui rejoint aussi la définition du genre de discours (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), qui englobe les caractéristiques grammaticales communes à un genre. La notion de complément de phrase est un cas de figure qui semble être touché par ce phénomène selon le sens qu'il véhicule (temps,

lieu, cause, conséquence, etc.). Il faudrait donc avoir accès à d'autres études ayant étudié un même genre afin de faciliter la comparaison entre les travaux.

Le second point de cet ordre est le choix des notions que nous avons étudiées, soit la notion de complément de phrase et celles connexes de subordonnée adjointe et d'incidente. D'abord, comme nous l'avons bien établi dans notre cadre conceptuel, la notion même de complément de phrase, qui a été didactisée, a certaines limites pour son repérage et sa délimitation (Béguelin, 2000). Nous avons maintenu ce choix pour utiliser un cadre qui pourrait être interprété et compris des enseignant.e.s qui mobilisent ces notions, même s'il aurait pu être plus précis d'utiliser d'autres cadres proposés en linguistique (Béguelin, 2000). Ensuite, comme la majorité des travaux ont été conduits avant l'implantation de la grammaire rénovée dans les programmes québécois du secondaire, il est difficile d'assurer la comparaison des éléments analysés dans les rédactions des élèves. En effet, la notion de mobilité, utilisée par Paret (1991), ou celle de circonstant, utilisée par Brouillet et Gagnon (1990), bien qu'elles se recoupent avec la nôtre, ne permettent pas d'observer pleinement les mêmes éléments dans les textes des élèves. Par exemple, certains circonstants sont aujourd'hui considérés comme des compléments indirects du verbe et certaines subordonnées adjointes ou compléments de phrase que nous avons analysées ne sont pas mobiles dans la phrase.

Du côté méthodologique, ce projet présente quelques limites, nous en soulignons deux. D'abord, la comparaison entre les niveaux scolaires que nous avons réalisée à partir du

concept de maturité syntaxique, bien qu'elle nous apporte certains éléments d'information pertinents, ne nous permet pas de témoigner du développement de la compétence syntaxique des élèves au regard de la notion de complément de phrase et des notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente. Il aurait fallu privilégier une recherche longitudinale (Fortin et Gagnon, 2016) afin d'obtenir de tels résultats. Ceci étant dit, dans le contexte de la maîtrise en éducation, un tel projet avec une collecte se déroulant sur plusieurs années n'apparaissait pas réalisable. Il s'agit toutefois d'un projet pertinent à considérer pour de futures recherches.

Le second élément méthodologique à considérer est l'analyse faite de nos données. Comme l'indique Fortin et Gagnon (2016), pour réaliser notre recherche descriptive, nous avons mobilisé des statistiques descriptives que sont la moyenne, le taux de réussite et les fréquences relatives. Si nous avons considéré que ces résultats étaient suffisamment parlants pour comparer les trois niveaux scolaires, il aurait possible de valider statistiquement les différences observées entre les niveaux, ce qui aurait permis d'avoir plus de finesse dans nos observations.

Ce chapitre a permis de discuter plus en profondeur nos résultats au regard de certaines recherches et de nos concepts et de soulever certaines limites de notre projet. Le prochain chapitre résume notre projet de recherche et propose des pistes pour de futures recherches.

CONCLUSION

Notre étude visait à décrire et à comparer l'usage du complément de phrase et des notions connexes de subordonnée adjointe et d'incidente fait par des élèves du secondaire dans un texte argumentatif. Ces deux objectifs de recherche découlaient d'une problématique dans laquelle on présentait la persistance des erreurs de syntaxe, et plus particulièrement de ponctuation, chez les élèves du secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2018; Nollet, 2015), les limites actuelles de la documentation ministérielle (MELS, 2009/2011, 2011a) relatives à certaines notions de syntaxe et à l'actualisation nécessaire de recherches s'étant attardées à la syntaxe des élèves du secondaire (Paret, 1988, 1991).

Pour atteindre ces objectifs, une recherche descriptive (Thouin, 2014) suivant un devis quasi qualitatif (Paillé, 2009) a été conduite auprès de 130 élèves du secondaire. Une analyse de contenu (Bardin, 1977/2009) a été réalisée sur les rédactions afin de faire ressortir les caractéristiques (structure, position, ponctuation) des éléments mobiles (complément de phrase, subordonnée adjointe et incidente) repérés dans les rédactions des élèves, puis des fréquences relatives ont été réalisées afin d'atteindre les deux objectifs de la recherche.

Les résultats ont permis de faire ressortir des caractéristiques de l'usage des notions ciblées au regard de leur structure, de leur position dans la phrase et de la ponctuation leur étant associée. Il a été possible d'observer les caractéristiques canoniques du complément de phrase utilisé par les élèves : un groupe prépositionnel dont l'expansion est un groupe nominal antéposé au sujet ou postposé au prédicat. Autant la plus grande variété de structures syntaxiques utilisées pour le complément de phrase que sa plus grande mobilité dans la phrase syntaxique semblent être des critères de maturité syntaxique, comme l'ont déjà proposé Hunt (1965) et Paret (1991). L'emploi de la subordonnée, parfois perçu comme un critère de maturité syntaxique, ne semble pas l'être dans notre corpus. Au contraire, l'usage de structures réduites semble être un mécanisme davantage utilisé par les élèves les plus âgés, pour lesquels on remarque une baisse importante du nombre de subordonnées complément de phrase. Pour ce qui est de la ponctuation, les élèves de tous les niveaux ont un comportement similaire : les éléments ne nécessitant pas de ponctuation sont bien ponctués, alors que ceux nécessitant une ou plusieurs virgules ne sont bien ponctués que la moitié du temps.

Ces constats ont ensuite été la base de notre discussion, lors de laquelle nous avons proposé les critères de maturation syntaxique que nous avons observés dans les rédactions des élèves. Des recommandations didactiques ont aussi été avancées quant à l'enseignement de la notion de complément de phrase et à son traitement dans la documentation ministérielle. De ces dernières émergent des questionnements ouvrant la porte à de futures recherches.

Dans la rédaction des élèves, la ponctuation semble être un enjeu. Si nous avons pu observer plus précisément comment les élèves ponctuent différents éléments mobiles, nous n'avons pas eu accès à leur raisonnement. Il pourrait être intéressant, comme Bessonnat l'a fait (1991), d'aller chercher la verbalisation de quelques élèves quant à leur choix de ponctuer ou non certains éléments dans les rédactions à l'aide d'entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995). De telles informations pourraient orienter par la suite certains choix didactiques pour l'enseignement de la ponctuation.

Comme nous l'avons également proposé en discussion, il apparaît nécessaire de sortir la notion de complément de phrase de la phrase pour ainsi l'inscrire dans la grammaire textuelle et dans l'énonciation. Notre projet s'étant limité à l'analyse du complément de phrase à l'intérieur de la phrase, il serait pertinent qu'un tel travail soit également fait au regard du texte et de l'énonciation pour observer les usages et les maladresses des élèves. Il faudrait également que de telles propositions didactiques soient concrétisées en techniques et en stratégies d'enseignement.

Si nous avons observé que le processus de réduction (Chartrand et coll., 1999) est à l'œuvre dans les choix syntaxiques des élèves dans leurs rédactions, il apparaît nécessaire d'approfondir cette voie au 2^e cycle du secondaire, d'une part pour observer les structures alors privilégiées par les élèves, d'autre part pour réfléchir à l'enseignement de ces stratégies en contexte d'écriture.

Enfin, dans ce projet de recherche, nous avons fait le choix de nous inscrire dans la suite de travaux sur la maturité syntaxique. Si nous avons bien établi que des problèmes sont survenus quant à la comparaison de notre projet par rapport aux travaux antérieurs, il apparaît nécessaire de continuer à creuser ce champ de la syntaxe en mobilisant les notions propres à la grammaire rénovée tout en diversifiant les genres textuels mobilisés, puisqu'ils ont un impact sur la syntaxe des élèves (Dubuisson, Emirkanian et Mahy, 1981-1982; Paret, 1991). Cela pourrait autant nourrir les connaissances sur la syntaxe des élèves que sur les caractéristiques grammaticales des genres textuels.

RÉFÉRENCES

- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3).
- Bain, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise!* DIPCO.
- Bardin, L. (1977/2009). *L'analyse de contenu.* PUF.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation » ? (!). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 9-45.
- Béguelin, M.-J. (dir). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* De Boeck.
- Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J. et Van den Eyne, K. (1984). *L'approche pronominale et son application au français.* SELAF.
- Boivin, M.-C., 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/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- 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. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55, 1-21.
- Brouillet, C. et Gagnon. D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase.* Cégep du Vieux Montréal.
- Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec.* Institut québécois de recherche sur la culture.
- Campana, M. et Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire.* ESF.

- Catach, N. (1994). *La ponctuation : histoire et système*. Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). CCDMD.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. ERPI.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Didactica, c.é.f.
- Chiss, J.-L. (1991). L'Étude de la langue dans les pays francophones : esquisse de bilan et perspectives actuelles. *Études de linguistique appliquée*, (84), 47-53.
- Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Gouvernement du Québec.
- Delcambre, I. (1997). L'amour des trois grammaires. *Recherches*, (26), 221-238.
- DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubuisson, C., Emirkanian, L. et Mahy, I. (1981-1982). L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant. *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, 1(1-2), 89-99.
- Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/25222>
- Dufour, M.-P., Chartrand, S.-G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187(4), 91-99.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Gary-Prieur, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*. Armand Colin.

- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5281>.
- Gauvin, I. (2014). Proposition de transposition didactique de la règle de l'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. Dans C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité* (p. 203-218). Éditions de l'Harmattan.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels* (3). National Council of Teachers of English.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 94-158). Nathan.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leeman, D. (1998). *Les circonstants en question(s)*. Éditions Kimé.
- Leeman, D. (2002). *La phrase complexe. Les subordinations*. De Boeck.
- Lefrançois, P. (2017). *Français écrit pour futurs enseignants* (3^e éd.). Éditions JFD.
- Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : une étude longitudinale sur les épreuves unique de 5^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9169>
- Marchello-Nizia, C. (1979). La notion de « phrase » dans la grammaire, *Langue française*, (41), 35-48.
- Maurais, J. (1985). *La crise des langues*. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Ministère de l'Éducation. (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondeaire/>

Ministère de l'Éducation. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondeaire/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009/2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Évaluation de programme : plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire : 1^{er} cycle, 2^e cycle et 3^e cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011c). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. 1^{er} et 2^e cycle*. Gouvernement du Québec.

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). Deuxième rapport d'étape*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Extrait du guide de correction de l'épreuve unique d'écriture 132-520 2020-2021 : appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations*. Gouvernement du Québec.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Chenelière Éducation.

Nollet, J. (2015). *Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.

Office québécois de la langue française. (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec.
http://oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2008/rapport_complet.pdf

Office québécois de la langue française. (2019). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec : avril 2019*. Gouvernement du Québec.

<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2019/rapport-evolution-situation-linguistique.pdf>

Office québécois de la langue française. (2022, 9 décembre). *Virgule et complément de phrase*. Vitrine linguistique.

https://mondiapason.ca/fichiers/OutilBibliographique/index_APAnumber1_5_31

Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 202-205). Armand Colin.

Paolacci, V., Bain, D. et Dufour, M.-P. (2016). L'enseignement de la ponctuation : le cas de la virgule. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 225-248). ERPI Éducation.

Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204.

Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Paret, M.-C. (1995). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109-133). Éditions Logiques.

Paret, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français*, (101), 35-36.

Paret, M.-C. (2009). Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes : la grammaire textuelle. *Québec français*, hors-série, 84-89.

Patrice, Y. (1979). *Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7^e éd.). Presses universitaires de France.

Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22434?locale-attribute=fr>

Tanguay, B. (2018). *L'art de ponctuer* (3^e éd.). Québec Amérique.

- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

APPENDICE A FEUILLE DE RÉDACTION

Informations sociodémographiques

Nom : _____ Date : _____

Âge : _____ Date de naissance : _____

Niveau scolaire (1 – 3 – 5) : _____ Genre (M – F – X) : _____

Enseignant.e : _____

École :

Mise en contexte

La pandémie de la Covid-19 aura montré l'importance d'Internet pour s'informer, se divertir, travailler et même étudier. On pourrait alors se demander si avoir un service Internet à la maison est un service essentiel pour tous les citoyens.

Dans cette optique, devrait-on fournir gratuitement à tout le monde un service internet à la maison?

Consignes :

Donne ton opinion sur la question, puis justifie-la. Ton texte doit faire environ 100 mots.

Bonne rédaction!

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTRIMENT SUBSTITUÉ

Titre du projet de recherche :	Le développement de la compétence linguistique d'élèves du secondaire dans un texte argumentatif
Mené par :	Antoine Dumaine, étudiant, sciences de l'éducation, maîtrise en éducation (didactique), UQTR
Sous la direction de :	Priscilla Boyer, sciences de l'éducation, UQTR, professeure
Source de financement :	Conseil de recherche en sciences humaines (bourse de maîtrise) Fonds de recherche du Québec – Société et culture (bourse de maîtrise)

Introduction

Par ce formulaire, je sollicite la participation de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge à cette recherche, qui vise à mieux comprendre le développement de la compétence linguistique (usage des connaissances en syntaxe, en ponctuation, en grammaire et en orthographe) d'élèves au secondaire dans un texte argumentatif. Je vous invite à prendre le temps de lire ce formulaire avant d'accepter de consentir à ce que votre enfant ou l'enfant dont vous avez la charge participe à ce projet. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge à la recherche pour que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles, à moi ou un membre de mon équipe de recherche. Sentez-vous libre de nous demander de vous expliquer toute information qui n'est pas claire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire différents éléments de la compétence linguistique d'élèves du secondaire, et en particulier la construction des phrases, à partir d'une courte production écrite argumentative d'élèves du secondaire.

Nature et durée de votre participation

La participation de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge à ce projet de recherche consiste à rédiger une courte production écrite argumentative (environ 100 mots) à partir d'une consigne donnée dans le cadre d'une période (75 minutes) de son cours de français.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge. Le temps consacré au projet, soit environ 75 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

Le fait de participer à cette recherche est une occasion, pour les élèves, de pratiquer la compétence à écrire des textes argumentatifs, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet du développement de la compétence linguistique d'élèves du secondaire.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code numérique pour remplacer l'identité des participants. Les enseignant.es n'auront pas accès aux textes des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un article, d'un mémoire et de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront moi-même, Antoine Dumaine, et ma directrice de recherche, Priscilla Boyer. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites deux ans après le dépôt de mon mémoire de maîtrise et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant ou l'enfant dont vous avez la charge est entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de se retirer en tout temps sans conséquence et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser que votre enfant ou l'enfant dont vous avez la charge participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque conséquence que ce soit. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur le dossier académique de votre enfant ou de l'enfant dont vous avez la charge ou sur ses résultats en français.

Les élèves ne désirant pas participer au projet de recherche, durant la période de la collecte de données, pourront réaliser la tâche d'écriture, qui ne sera pas considérée pour le projet, ou une autre tâche donnée par leur enseignant.e.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi, Antoine Dumaine, à l'adresse courriel antoine.dumaine@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-274-07.20 a été émis le 23 mars 2021.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Moi, Antoine Dumaine, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du parent ou du tuteur

Je, _____ [nom du parent ou tuteur], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Le développement de la compétence linguistique d'élèves du secondaire dans un texte argumentatif*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant ou de l'enfant dont j'ai la charge. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur la participation ou non de mon enfant ou de l'enfant dont j'ai la charge à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il peut se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant ou l'enfant dont j'ai la charge participe à ce projet de recherche

Parent ou tuteur] :	Chercheur :
Signature :	Signature : 
Nom :	Nom : Antoine Dumaine
Date :	Date : 8 avril 2021

Assentiment du participant

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature : 
Nom :	Nom : Antoine Dumaine
Date :	Date : 8 avril 2021

APPENDICE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Le développement de la compétence linguistique d'élèves du secondaire dans un texte argumentatif
Mené par :	Antoine Dumaine, étudiant, sciences de l'éducation, maîtrise en éducation (didactique), UQTR
Sous la direction de :	Priscilla Boyer, sciences de l'éducation, UQTR, professeure
Source de financement :	Conseil de recherche en sciences humaines (bourse de maîtrise) Fonds de recherche du Québec – Société et culture (bourse de maîtrise)

Introduction

Avec ce formulaire, je vous propose de participer à cette recherche, qui vise à mieux comprendre le développement de la compétence linguistique (usage des connaissances en syntaxe, en ponctuation, en grammaire et en orthographe) d'élèves du secondaire dans un texte argumentatif. Je vous invite à prendre le temps de lire ce formulaire avant d'accepter de consentir à participer à ce projet. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre possible participation à la recherche pour que puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles, à moi ou à un membre de mon équipe. Sentez-vous libre de nous demander de vous expliquer toute information qui n'est pas claire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire différents éléments de la compétence linguistique d'élèves du secondaire, et en particulier, la construction de phrases, à partir d'une courte production écrite argumentative d'élèves du secondaire.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à rédiger une courte production écrite argumentative (environ 100 mots) à partir d'une consigne d'écriture donnée dans le cadre d'une période (75 minutes) de votre cours de français.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 75 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

Le fait de participer à cette recherche est une occasion de pratiquer votre compétence à écrire des textes argumentatifs, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de développement de la compétence linguistique des élèves du secondaire.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code numérique pour remplacer votre identité. Votre enseignant.e n'aura pas accès à votre texte. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un article, d'un mémoire et de communications, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront moi-même, Antoine Dumaine, et ma directrice de recherche, Priscilla Boyer. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites deux ans après le dépôt de mon mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans conséquence et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas d'impacts sur vos résultats en français ou sur votre dossier scolaire.

Les élèves ne désirant pas participer au projet de recherche, durant la période de la collecte de données, pourront réaliser la tâche d'écriture, qui ne sera pas considérée pour le projet, ou une autre tâche donnée par leur enseignant.e.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples informations ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi, Antoine Dumaine, à l'adresse courriel antoine.dumaine@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-274-07.20 a été émis le 23 mars 2021.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Moi, Antoine Dumaine, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je,

[nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Le développement de la compétence linguistique d'élèves du secondaire dans un texte argumentatif*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature : 
Nom :	Nom : Antoine Dumaine
Date :	Date : 22/04/2021

APPENDICE D

EXEMPLE D'UN TEXTE D'ÉLÈVE ET D'UNE ANALYSE

Texte de l'élève 1

Je pense que oui parce que, en temps de Covid, nous avons besoin de beaucoup plus d'internet. Beaucoup d'élève n'ont pas internet ou n'ont pas assez d'internet à la maison pour plusieurs raisons. Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne. Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève. L'élève pénalisé n'aura pas le temps de reprendre les cours et commencera ou continuera à avoir de la difficulté à l'école. Donc, pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année, on devrait fournir l'internet gratuitement. Ceci est un bon exemple de pourquoi l'internet devrait être gratuit.

Analyse des éléments repérés dans le texte

COMPLÉMENT DE PHRASE	
Phrase graphique	Je pense que oui parce que, en temps de Covid, nous avons besoin de beaucoup plus d'Internet.
Complément de phrase	parce que, en temps de Covid, nous avons besoin de beaucoup plus d'Internet
STRUCTURE DU CP	POSITION DU CP
<p>Quelle est la structure du complément de phrase?</p> <p><input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Pronom relatif <input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input checked="" type="radio"/> Subordonnée <input type="radio"/> Autre</p> <p>Si le CP est un groupe prépositionnel, quel est l'expansion de la préposition?</p> <p><input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input type="radio"/> Groupe pronominal (GPro) <input type="radio"/> Non <input type="radio"/> Groupe verbal infinitif (GVInf) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Groupe verbal participe (GVPart) <input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép)</p>	<p>Quelle est la position du CP dans la phrase?</p> <p><input type="radio"/> 1 : Avant le sujet <input type="radio"/> 7 : CP orphelin <input type="radio"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 8 : Autre <input type="radio"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="radio"/> 9 : Coord. avant le sujet <input type="radio"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 10 : Juxta après le prédictat <input type="radio"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input checked="" type="radio"/> 6 : Après le prédictat</p>
Commentaire sur la structure du CP	Commentaire sur la position du CP
<p>Le CP est-il bien structuré?</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs/maladresses liées à la structure du CP</p>	<p>La position du CP est-elle adéquate?</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs/maladresses liées à la position du CP</p>
SÉMANTIQUE DU CP	RESPECT DE LA PONCTUATION
<p>Quelle est la valeur sémantique du complément de phrase?</p> <p><input type="radio"/> Temps/Lieu <input type="radio"/> Manière <input type="radio"/> Aucune <input checked="" type="radio"/> Causalité <input type="radio"/> Condition <input type="radio"/> But <input type="radio"/> Autre</p> <p>Commentaire sur la valeur sémantique du CP</p>	<p>Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="radio"/> Ponctuation avant le CP <input type="radio"/> Virgule après le CP <input type="radio"/> Non analysé <input type="radio"/> CP encadré de virgules</p> <p>La ponctuation relative au CP est-elle respectée?</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs/maladresses liées à la ponctuation</p>
<p>La valeur sémantique du CP est-elle corréole?</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP</p>	<p>Commentaires sur la ponctuation du CP</p>
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE	
<p>Commentaires sur l'intégration dans le texte</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs_Maladresses dans la cohérence</p>	<p>La contribution sémantique du CP est-elle correcte dans le texte?</p> <p>Oui</p> <p>Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP</p>

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		COMPLÉMENT MOBILE	
Numéro de l'élève	1	Genre	<input checked="" type="checkbox"/> F
Âge		Niveau scolaire	<input checked="" type="checkbox"/> 3
Date de naissance		Nombre d'éléments	<input checked="" type="checkbox"/> 6
Passation		Ordre de l'élément	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPLÉMENT DE PHRASE			
Phrase graphique	parce que, en temps de Covid, nous avons besoin de beaucoup plus d'internet		
Complément de phrase	, en temps de Covid,		
STRUCTURE DU CP Quelle est la structure du complément de phrase?		POSITION DU CP Quelle est la position du CP dans la phrase?	
<input checked="" type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Pronom relatif <input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input type="radio"/> Subordonnée <input type="radio"/> Autre		<input type="radio"/> 1 : Avant le sujet <input type="radio"/> 7 : CP orphelin <input type="radio"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 8 : Autre <input type="radio"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="radio"/> 9 : Coord. avant le sujet <input type="radio"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 10 : Juxta après le prédictif <input type="radio"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input type="radio"/> 6 : Après le prédictif	
Commentaire sur la structure du CP		Commentaire sur la position du CP	
Le CP est-il bien structuré? <input checked="" type="checkbox"/> Oui		La position du CP est-elle adéquate? <input checked="" type="checkbox"/> Oui	
Erreurs/maladresses liées à la structure du CP		Erreurs/maladresses liées à la position du CP	
SÉMANTIQUE DU CP Quelle est la valeur sémantique du complément de phrase?		RESPECT DE LA PONCTUATION Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?	
<input type="radio"/> Temps/Lieu <input type="radio"/> Manière <input type="radio"/> Aucune <input type="radio"/> Causalité <input type="radio"/> Condition <input type="radio"/> Autre		<input type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="radio"/> Ponctuation avant le CP <input type="radio"/> Virgule après le CP <input type="radio"/> Non analysé <input checked="" type="checkbox"/> CP encadré de virgules	
Commentaire sur la valeur sémantique du CP		La ponctuation relative au CP est-elle respectée?	
La valeur sémantique du CP est-elle corrigée? <input checked="" type="checkbox"/> Oui		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	
Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP		Commentaires sur la ponctuation du CP	
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE			
Commentaires sur l'intégration dans le texte		La contribution sémantique du CP est-elle corrigée dans le texte? <input checked="" type="checkbox"/> Oui	
L'intégration du CP respecte-t-elle la cohérence du texte? <input checked="" type="checkbox"/> Oui		Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP	
Erreurs/Maladresses dans la cohérence			

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		COMPLÉMENT MOBILE	
Numéro de l'élève	1	Genre	<input checked="" type="checkbox"/> F
Âge		Niveau scolaire	<input type="checkbox"/> 3
Date de naissance		Nombre d'éléments	<input type="checkbox"/> 6
Passation		Ordre de l'élément	<input type="checkbox"/> 3
COMPLÉMENT DE PHRASE Groupe incertain <input type="checkbox"/> Groupe incertain Quel est le type de complément mobile? <input checked="" type="checkbox"/> Complément de phrase <input type="checkbox"/> Subordonnée adjointe <input type="checkbox"/> Connecteur textuel <input type="checkbox"/> Groupe/phrase incident(e)			
Phrase graphique	Beaucoup d'élèves n'ont pas d'internet ou n'ont pas assez d'internet à la maison pour plusieurs raisons.		
Complément de phrase	pour plusieurs raisons		
STRUCTURE DU CP		POSITION DU CP	
Quelle est la structure du complément de phrase? <input checked="" type="checkbox"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="checkbox"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="checkbox"/> Pronom relatif <input type="checkbox"/> Groupe nominal (GN) <input type="checkbox"/> Subordonnée <input type="checkbox"/> Autre Si le CP est un groupe prépositionnel, quel est l'expansion de la préposition? <input checked="" type="checkbox"/> Groupe nominal (GN) <input type="checkbox"/> Groupe pronominal (GPro) <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Groupe verbal infinitif (GVInf) <input type="checkbox"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="checkbox"/> Groupe verbal participe (GVPart) <input type="checkbox"/> Groupe prépositionnel (GPrép)		Quelle est la position du CP dans la phrase? <input type="checkbox"/> 1 : Avant le sujet <input type="checkbox"/> 7 : CP orphelin <input type="checkbox"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="checkbox"/> 8 : Autre <input type="checkbox"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="checkbox"/> 9 : Coord. avant le sujet <input type="checkbox"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="checkbox"/> 10 : Juxta après le prédictat <input type="checkbox"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input checked="" type="checkbox"/> 6 : Après le prédictat	
Commentaire sur la structure du CP	Commentaire sur la position du CP		
Le CP est-il bien structuré?	La position du CP est-elle adéquate?		
Oui	Oui		
Erreurs/maladresses liées à la structure du CP	Erreurs/maladresses liées à la position du CP		
SÉMANTIQUE DU CP		RESPECT DE LA PONCTUATION	
Quelle est la valeur sémantique du complément de phrase? <input type="checkbox"/> Temps/Lieu <input type="checkbox"/> Manière <input checked="" type="checkbox"/> Aucune <input type="checkbox"/> Causalité <input type="checkbox"/> Condition <input type="checkbox"/> But <input type="checkbox"/> Autre		Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP? <input type="checkbox"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="checkbox"/> Ponctuation avant le CP <input type="checkbox"/> Virgule après le CP <input type="checkbox"/> Non analysé <input type="checkbox"/> CP encadré de virgules	
Commentaire sur la valeur sémantique du CP	La ponctuation relative au CP est-elle respectée?		
Oui	Oui		
La valeur sémantique du CP est-elle correcte?	Commentaires sur la ponctuation du CP		
Oui			
Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP			
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE			
Commentaires sur l'intégration dans le texte			
L'intégration du CP respecte-t-elle la cohérence du texte?	La contribution sémantique du CP est-elle correcte dans le texte?		
Oui	Oui		
Erreurs/Maladresses dans la cohérence	Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP		

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		COMPLÉMENT MOBILE	
Numéro de l'élève	1	Genre	<input checked="" type="radio"/> F
Âge		Niveau scolaire	<input checked="" type="radio"/> 3
Date de naissance		Nombre d'éléments	<input checked="" type="radio"/> 6
Passation		Ordre de l'élément	<input checked="" type="radio"/> 4
COMPLÉMENT DE PHRASE			
Phrase graphique	Quand un élève n'a pas d'Internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.		
Complément de phrase	Quand un élève n'a pas d'Internet,		
STRUCTURE DU CP		POSITION DU CP	
Quelle est la structure du complément de phrase?		Quelle est la position du CP dans la phrase?	
<input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Pronom relatif <input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input checked="" type="radio"/> Subordonnée <input type="radio"/> Autre		<input checked="" type="radio"/> 1: Avant le sujet <input type="radio"/> 7: CP orphelin <input type="radio"/> 2: Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 8: Autre <input type="radio"/> 3: Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="radio"/> 9: Coord. avant le sujet <input type="radio"/> 4: Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 10: Juxta après le prédictat <input type="radio"/> 5: Entre les compléments du verbe <input type="radio"/> 6: Après le prédictat	
Commentaire sur la structure du CP		Commentaire sur la position du CP	
Le CP est-il bien structuré?		La position du CP est-elle adéquate?	
<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non		<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/maladresses liées à la structure du CP		Erreurs/maladresses liées à la position du CP	
SÉMANTIQUE DU CP		RESPECT DE LA PONCTUATION	
Quelle est la valeur sémantique du complément de phrase?		Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?	
<input type="radio"/> Temps/Lieu <input type="radio"/> Manière <input type="radio"/> Aucune <input type="radio"/> Causalité <input type="radio"/> Condition <input type="radio"/> But <input type="radio"/> Autre		<input type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="radio"/> Ponctuation avant le CP <input checked="" type="radio"/> Virgule après le CP <input type="radio"/> Non analysé <input type="radio"/> CP encadré de virgules	
Commentaire sur la valeur sémantique du CP		La ponctuation relative au CP est-elle respectée?	
La valeur sémantique du CP est-elle correcte?		<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP		Commentaires sur la ponctuation du CP	
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE			
Commentaires sur l'intégration dans le texte			
Beaucoup d'élèves n'ont pas Internet ou n'ont pas assez d'Internet à la maison pour plusieurs raisons. Quand un élève n'a pas d'Internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.			
L'intégration du CP respecte-t-elle la cohérence du texte?		La contribution sémantique du CP est-elle correcte dans le texte?	
<input checked="" type="radio"/> Non <input type="radio"/> Oui		<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/Maladresses dans la cohérence		Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP	
On s'attendrait à faire un lien avec les raisons nommées, et non les conséquences.			

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		COMPLÉMENT MOBILE	
Numéro de l'élève	1	Genre	<input type="radio"/> F
Âge		Niveau scolaire	<input type="radio"/> 3
Date de naissance		Nombre d'éléments	<input type="radio"/> 6
Passation		Ordre de l'élément	<input type="radio"/> 5
COMPLÉMENT DE PHRASE			
Phrase graphique	Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève.		
Complément de phrase	Si un élève ne participe pas aux cours en ligne.		
STRUCTURE DU CP		POSITION DU CP	
Quelle est la structure du complément de phrase?		Quelle est la position du CP dans la phrase?	
<input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Pronom relatif <input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input checked="" type="radio"/> Subordonnée <input type="radio"/> Autre		<input type="radio"/> 1 : Avant le sujet <input type="radio"/> 7 : CP orphelin <input type="radio"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 8 : Autre <input type="radio"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input type="radio"/> 9 : Coord. avant le sujet <input type="radio"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 10 : Juxta après le prédictat <input type="radio"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input type="radio"/> 6 : Après le prédictat	
Commentaire sur la structure du CP		Commentaire sur la position du CP	
Le CP est-il bien structuré?		La position du CP est-elle adéquate?	
<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non		<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/maladresses liées à la structure du CP		Erreurs/maladresses liées à la position du CP	
SÉMANTIQUE DU CP		RESPECT DE LA PONCTUATION	
Quelle est la valeur sémantique du complément de phrase?		Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?	
<input type="radio"/> Temps/Lieu <input type="radio"/> Manière <input type="radio"/> Aucune <input type="radio"/> Causalité <input type="radio"/> Condition <input type="radio"/> But <input type="radio"/> Autre		<input type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="radio"/> Ponctuation avant le CP <input checked="" type="radio"/> Virgule après le CP <input type="radio"/> Non analysé <input type="radio"/> CP encadré de virgules	
Commentaire sur la valeur sémantique du CP		La ponctuation relative au CP est-elle respectée?	
<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non		<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP		Commentaires sur la ponctuation du CP	
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE			
Commentaires sur l'intégration dans le texte			
<p>Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne. Si un élève ne participe pas aux cours en ligne, il perd beaucoup de cours et n'apprend pas la matière enseignée, ce qui pénalise l'élève.</p>			
L'intégration du CP respecte-t-elle la cohérence du texte?		La contribution sémantique du CP est-elle correcte dans le texte?	
<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non		<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
Erreurs/Maladresses dans la cohérence		Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP	

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		COMPLÉMENT MOBILE	
Numéro de l'élève	1	Genre	<input checked="" type="radio"/> F
Âge		Niveau scolaire	<input checked="" type="radio"/> 3
Date de naissance		Nombre d'éléments	<input checked="" type="radio"/> 6
Passation		Ordre de l'élément	<input checked="" type="radio"/> 6
COMPLÉMENT DE PHRASE			
Phrase graphique	Donc, pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année, on devrait fournir l'Internet gratuitement.		
Complément de phrase	pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année.		
STRUCTURE DU CP		POSITION DU CP	
<p>Quelle est la structure du complément de phrase?</p> <p><input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Pronom relatif <input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input checked="" type="radio"/> Subordonnée <input type="radio"/> Autre</p> <p>Si le CP est un groupe prépositionnel, quel est l'expansion de la préposition?</p> <p><input type="radio"/> Groupe nominal (GN) <input type="radio"/> Groupe pronominal (GPro) <input type="radio"/> Non <input type="radio"/> Groupe verbal infinitif (GVInf) <input type="radio"/> Groupe adverbial (GAdv) <input type="radio"/> Groupe verbal participe (GVPart) <input type="radio"/> Groupe prépositionnel (GPrép)</p>		<p>Quelle est la position du CP dans la phrase?</p> <p><input type="radio"/> 1 : Avant le sujet <input type="radio"/> 7 : CP orphelin <input type="radio"/> 2 : Entre le sujet et le verbe <input type="radio"/> 8 : Autre <input type="radio"/> 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe <input checked="" type="radio"/> 9 : Coord. avant le sujet <input type="radio"/> 4 : Entre le verbe et sa complémentation <input type="radio"/> 10 : Juxta après le prédictat <input type="radio"/> 5 : Entre les compléments du verbe <input type="radio"/> 6 : Après le prédictat</p>	
<p>Commentaire sur la structure du CP</p> <p><input type="text"/></p>		<p>Commentaire sur la position du CP</p> <p>Après un marqueur de relation en tête de phrase.</p> <p><input type="text"/></p>	
SEMANTIQUE DU CP		RESPECT DE LA PONCTUATION	
<p>Quelle est la valeur sémantique du complément du phrase?</p> <p><input type="radio"/> Temps/Lieu <input type="radio"/> Manière <input type="radio"/> Aucune <input type="radio"/> Causalité <input type="radio"/> Condition <input type="radio"/> But <input type="radio"/> Autre</p> <p>Commentaire sur la valeur sémantique du CP</p> <p><input type="text"/></p>		<p>Quelle est la ponctuation nécessaire pour le CP?</p> <p><input type="radio"/> Aucune ponctuation nécessaire <input type="radio"/> Ponctuation avant le CP <input checked="" type="radio"/> Virgule après le CP <input type="radio"/> Non analysé <input type="radio"/> CP encadré de virgules</p> <p>La ponctuation relative au CP est-elle respectée?</p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>Commentaires sur la ponctuation du CP</p> <p><input type="text"/></p>	
<p>La valeur sémantique du CP est-elle corrigée?</p> <p><input type="text"/></p> <p>Erreurs/maladresses liées à la valeur sémantique du CP</p> <p><input type="text"/></p>		<p>Erreurs/maladresses liées à la ponctuation</p> <p><input type="text"/></p>	
INTÉGRATION DU CP DANS LE TEXTE			
<p>Commentaires sur l'intégration dans le texte</p> <p>L'élève pénalisé n'aura pas le temps de reprendre les cours et commencera ou continuera à avoir de la difficulté à l'école. Donc, pour que les élèves puissent avoir une plus grande chance de passer leur année, on devrait fournir l'Internet gratuitement.</p>			
<p>L'intégration du CP respecte-t-elle la cohérence du texte?</p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>Erreurs/Maladresses dans la cohérence</p> <p><input type="text"/></p>		<p>La contribution sémantique du CP est-elle corrigée dans le texte?</p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>Erreurs/Maladresses dans la contribution sémantique du CP</p> <p><input type="text"/></p>	