

Programme *Actions concertées*

## **Rapport scientifique intégral**

### **IDENTIFICATION**

1. Nom du chercheur principal et de son établissement :

François Vincent, Université du Québec en Outaouais

2. Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s) collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s) :

Judith Émery-Bruneau, Université du Québec en Outaouais

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Pascale Lefrançois, Université de Montréal

François Larose, Université de Sherbrooke

4. Établissement gestionnaire de la subvention :

Université du Québec en Outaouais

5. Titre du projet de recherche :

L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances

6. Numéro du projet de recherche :

#188047

7. Titre de l'action concertée :

Programme de recherche en lecture et écriture

8. Partenaires de l'action concertée :

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

## Table des matières

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	4
Des difficultés dans certains aspects de la communication écrite .....	4
Pourquoi enseigner la grammaire?.....	4
Quelle grammaire? .....	5
Et l’interrelation entre la grammaire et l’écriture / lecture ? .....	5
Objectif.....	7
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX.....	7
Pour les décideurs .....	8
Pour les praticiens .....	9
Pour les formateurs .....	10
Pour les chercheurs .....	10
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Description et justification de l’approche méthodologique privilégiée	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Description et justification des méthodes de cueillette de données	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Corpus.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Stratégies et techniques d’analyse.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
PARTIE D - RÉSULTATS.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Interrelation entre l’écriture et la grammaire .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

Quels objets de savoirs grammaticaux enseignés sont bénéfiques à l'écriture **Erreur ! Signet non défini.**

Quels dispositifs didactiques permettent la mobilisation des savoirs grammaticaux en écriture ? ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Prendre le contexte en considération ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Développement des élèves ..... **Erreur ! Signet non défini.**

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 1 .....24

Annexe 2 .....25

Annexe 3 .....34

Annexe 4 .....36

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### DES DIFFICULTÉS DANS CERTAINS ASPECTS DE LA COMMUNICATION ÉCRITE

En ce qui concerne la maîtrise de l'écriture, les résultats des élèves québécois, pour lesquels les examens ministériels d'écriture du primaire et du secondaire servent d'indicateur, sont inquiétants. Les résultats sont particulièrement faibles en ce qui concerne les critères grammaticaux, comme la syntaxe et la ponctuation, ou encore le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale (MELS, 2012).

### POURQUOI ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?

Selon la conception des programmes actuels québécois du primaire et du secondaire (MEQ, 2001; MELS 2005, 2009), il est explicitement mentionné que les connaissances, en particulier les connaissances grammaticales, sont au service du développement des compétences, ce qui met de l'avant les visées pragmatiques de l'apprentissage grammatical.

En didactique du français, plusieurs chercheurs reconnaissent la présence de deux finalités principales à l'enseignement de la grammaire : l'une vise la connaissance et la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue et l'autre le développement des compétences langagières (Chartrand, 2013). Selon certains (Schneuwly, 1998; Chartrand, 2013; Chiss et David, 2011; Chartrand et Paret, 1989), l'enseignement de la grammaire doit poursuivre ces deux finalités sans prédominance d'une sur l'autre. Ce rapport se situe plutôt dans la perspective de Bronckart (2004), qui considère que «la démarche de structuration doit être conçue comme un appui instrumental à la réalisation de l'objectif premier de l'enseignement du français : amener les élèves à développer leurs capacités d'expression de la langue première » (p. 29). Cette vision hiérarchique des finalités est partagée par d'autres chercheurs (p.e.: Nadeau

et Fisher, 2006) et semble correspondre aux visées exprimées dans les programmes de formation (MEQ, 2001; MELS, 2005, 2009).

#### QUELLE GRAMMAIRE?

La grammaire scolaire, transposition de la grammaire moderne (Boivin et Pinsonneault, 2008), est elle-même issue principalement des travaux en grammaire générative et transformationnelle. Celle-ci se veut systémique et fait appel à une approche morphosyntaxique plutôt que sémantique (Chartrand, 1995). Elle fait aussi appel aux concepts de phrase de base (Boivin, 2012) et à celui de manipulations syntaxiques (Chartrand, Lord et Gauvin, 2010) comme principaux outils d'analyse. Elle utilise la connaissance implicite de la langue pour appuyer les jugements de grammaticalité (Nadeau et Fisher, 2011). Dans cette perspective, la grammaire dépasse aussi le cadre de la phrase, faisant une place importante à la grammaire du texte (Chartrand, 1995). Plusieurs écrits, principalement théoriques et issus de la linguistique appliquée, permettent depuis de consolider la conception de la grammaire moderne et d'en faciliter l'enseignement/apprentissage (p.ex. : Boivin et Pinsonneault, 2014; Boivin, 2012; Chartrand, Lord et Gauvin, 2010).

#### ET L'INTERRELATION ENTRE LA GRAMMAIRE ET L'ÉCRITURE / LECTURE ?

Plusieurs études en didactique de la grammaire ont renforcé la conception systémique de la grammaire moderne. Elles ont plus rarement porté sur l'apport des apprentissages grammaticaux pour la compétence à écrire, et encore moins sur son rôle charnière entre les compétences en écriture et en lecture, bien que l'on sache que celles-ci sont en interrelation (Mallozzi et Malloy, 2007; Reuter, 1998).

Pour favoriser l'interrelation, certains chercheurs proposent de concevoir des dispositifs didactiques qui articulent l'apprentissage de la grammaire et celui de l'écrit. C'est ce que l'on appelle le décroisement (Bilodeau, 2005).

Est-ce une pratique courante chez les enseignants? On sait que plusieurs d'entre eux font une large place à l'enseignement de la grammaire, consciemment ou non pour développer les compétences langagières. Plusieurs recherches montrent la grande fréquence des activités grammaticales en classe de français, et ce, depuis plusieurs années (Bibeau, Lessard, Paret et Therrien, 1987; Chartrand et Lord, 2013; groupe DIEPE, 1995; Patrice, 1978). On peut dès lors penser que les enseignants les trouvent utiles, peu importe les programmes, mais on peut se demander également si, concrètement, elles participent au développement des compétences à lire et écrire des élèves.

En anglais langue première, des chercheurs (Myhill, Jones, Hall et Watson, 2014; Jones, Myhill et Bailey, 2013) ont montré que le fait d'enseigner la grammaire dans une perspective d'application des concepts en écriture avait des effets significativement positifs. C'est dans cette optique que les programmes de formation de plusieurs pays anglo-saxons (p.e. Grande-Bretagne, Nouvelle-Zélande, Australie) ont choisi de s'intéresser à l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans une perspective de développement des compétences à lire et à écrire.

Plusieurs écrits théoriques en français langue première ont mis de l'avant les avantages d'une articulation de la grammaire et de l'écrit en classe de français. Par ailleurs, certains didacticiens ont avancé que nous ne disposons pas de données suffisantes pour prouver que les savoirs grammaticaux enseignés ont des retombées en lecture et en écriture (Scheuwly, 1998; de Pietro, 2009). Les différentes études ici recensées visent un aspect parcellaire du triangle didactique (Chevallard, 1985), des objets grammaticaux de la grammaire moderne, du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) ou du processus de lecture (Giasson, 2008), soit en s'intéressant spécifiquement à une innovation pédagogique pour un niveau scolaire donné, à un concept grammatical, à certaines

caractéristiques des apprenants ou à un élément contextuel particulier. Évidemment, les recherches recensées étant distinctes de par leurs objectifs, et faisant appel à différentes méthodologies impliquant des limites qu'on ne peut ignorer, il faut être prudent et éviter de généraliser les résultats à toutes les situations d'enseignement/apprentissage.

#### OBJECTIF

Cette recherche a comme objectif principal de comprendre, à travers l'analyse des résultats probants issus des recherches empiriques, l'interrelation entre l'enseignement/apprentissage de la grammaire, de l'écriture et de la lecture au sein des cours de français pour les élèves du primaire et du secondaire, de même que les conditions qui favorisent la mobilisation par les élèves des savoirs grammaticaux en situation de compétences.

Plus précisément, nous cherchons à documenter l'interrelation entre l'enseignement/apprentissage de la grammaire et les compétences à écrire et à lire, et à identifier les conditions optimales à mettre en place pour que l'interrelation grammaire-écrit ait des effets sur le développement de ces compétences.

#### PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

Synthétiser les connaissances offre des clés de compréhension utiles aux décideurs, aux formateurs, aux praticiens et aux chercheurs. Le travail que nous avons effectué implique la lecture critique d'une quantité de publications (n=110) relatives à l'interrelation grammaire-écrit, et de cette lecture a émané un certain nombre de constats, présentés plus loin, qui gagneraient à être pris en considération par les acteurs du milieu de l'éducation. Il est à noter que nous avons volontairement choisi de limiter notre recension aux recherches empiriques, afin de mettre en évidence les résultats d'expérimentation.

Nous présentons ici les principales pistes de solution, et les implications pour chacun des groupes.

#### POUR LES DÉCIDEURS

Les résultats de cette recension s'inscrivent dans la logique actuelle des programmes de formation du primaire et du secondaire. En effet, si les compétences disciplinaires sont décrites distinctement, tout en reconnaissant les différentes relations entre elles, les savoirs grammaticaux sont traités distinctement, bien que considérés comme essentiels au développement des compétences. Nous remarquons toutefois que l'omniprésence des savoirs grammaticaux pour les compétences de l'écrit justifie une plus grande systématisation de l'interrelation, menant à une articulation en classe.

Les études recensées vont globalement dans le même sens : pour améliorer les performances grammaticales à l'écrit, il faut passer par les connaissances explicites en grammaire, lesquelles doivent faire l'objet d'un apprentissage. S'il y a eu volonté, dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009; 2011), de proposer des relations entre la grammaire et l'écrit, en particulier par la structuration du programme par les genres textuels, qui est en cohérence avec le principe de décloisonnement, il nous semblerait important de mettre plus en évidence la grammaire comme élément structurant de la *Progression des apprentissages*. Si on s'assure que l'interrelation entre la grammaire et l'écrit structure les programmes, comme c'est le cas dans la *Progression des apprentissages*, il est plus probable que l'articulation grammaire-écrit, par un décloisonnement des pratiques, devienne une préoccupation pour le milieu. Il faut par contre clarifier la présentation du curriculum en prévoyant non seulement la progression dans la production d'écrits qui corresponde à une progression des savoirs métalinguistiques, mais aussi la présentation par les catégories de savoirs métalinguistiques (ponctuation, syntaxe, orthographe, etc.), en les associant ensuite aux



genres textuels. Un vaste chantier de propositions de dispositifs didactiques articulant des savoirs grammaticaux et scripturaux, mais aussi lecturaux est à engager.

#### POUR LES PRATICIENS

Les nombreuses dimensions grammaticales (grammaire du texte, grammaire de la phrase et orthographe) constituent des critères désormais bien spécifiques pour évaluer une situation d'écriture scolaire. Il est empiriquement difficile de comparer l'efficacité de la grammaire moderne à celle de la grammaire traditionnelle pour le développement de la compétence scripturale, et à la lumière des publications recensées, les avantages mis de l'avant pour justifier le changement d'approche enclenché en 1995 étaient avant tout issus d'une argumentation théorique, sans que ceux-ci ne soient appuyés par plusieurs données empiriques. Néanmoins, comme la construction de la grammaire moderne a entre autres comme précepte la mobilisation des concepts grammaticaux en situation d'écriture, et que les études recensées montrent que les élèves qui ont le plus de connaissances grammaticales et de compréhension de la grammaire moderne ont aussi les meilleurs résultats en écriture, il apparaît important de continuer à insister sur les enseignements explicites des aspects de la grammaire moderne.

Aussi, si les études empiriques n'ont pas montré hors de tout doute que les pratiques intégrées étaient plus efficaces, la plupart des études s'intéressant aux dispositifs didactiques efficaces à privilégier soulignent la part consacrée à la réflexion lors d'une tâche d'écriture d'une phrase, de quelques phrases, d'une séquence ou d'un texte. Ces réflexions, qui s'orchestrent le plus souvent autour de structures ou formes pouvant s'apparenter à des erreurs, ne peuvent être effectives et utiles sans métalangage, utilisé lors de discussions (soit avec l'enseignant, avec des pairs ou en grand groupe). Ces dernières sont indispensables et centrales dans les dispositifs proposés.

Plusieurs pratiques efficaces sont évaluées (l'atelier de négociation graphique, la phrase dictée du jour, la dictée négociée, la dictée zéro faute, l'approche inductive, la révision collaborative, la planification collaborative), et les possibilités d'innovation, à partir de ces principes, sont encore nombreuses. Les enseignants auraient avantage à privilégier les dispositifs didactiques prévoyant l'articulation entre la grammaire et l'écrit.

#### POUR LES FORMATEURS

L'interrelation effective entre la grammaire, l'écriture et la lecture lors d'acquisition de connaissances sur la langue et son utilisation nous incite à encourager une approche intégrée de la formation où l'interrelation grammaire-écrit est reconnue comme étant un aspect fondamental, que ce soit du point de vue de la didactique de la grammaire, de l'écriture ou de la lecture. C'est pourquoi nous croyons, à la lumière des résultats de la synthèse, que l'organisation des cours en formation initiale devrait prendre en considération cette interrelation, et favoriser l'articulation par des cours où la didactique de la langue d'une part, et la didactique de l'écriture ou de la lecture d'autre part, ne sont pas segmentées.

Quant à la formation continue, il serait essentiel d'y aborder la question de l'interrelation, lorsqu'on constate l'écart considérable à cet égard entre les dispositifs d'enseignement suggérés par la recherche et les pratiques effectives des enseignants.

#### POUR LES CHERCHEURS

Si cette recension permet de faire le point sur l'interrelation grammaire-écriture, elle permet également de mettre en évidence certains aspects ayant été moins couverts, et qui mériteraient approfondissement (voir la section « piste de recherche »). Nous nous permettons tout de même ici d'insister sur un pan complet de la recherche pour lequel nous avons trouvé très peu de recherches empiriques, soit l'interrelation lecture-grammaire.

L'examen des études recensées portant sur le lien entre l'apprentissage de la grammaire et celui de la lecture conduit à un double constat : premièrement, ces études sont nettement moins nombreuses que celles portant sur l'apprentissage combiné de la grammaire et de l'écriture. Deuxièmement, la moitié de ces études portent sur les premières années de la scolarité et donc sur l'apprentissage initial de la lecture. Ce double constat pourrait être révélateur de ce qui se passe effectivement dans les classes sur un double plan. D'une part, comme le laisse entendre l'étude de Laroui et coll. (2014) sur les pratiques d'enseignement déclarées par des enseignantes de sixième primaire, une perception bien ancrée chez les personnes enseignantes les amènerait à associer davantage l'apprentissage de la grammaire à celui de l'écriture plutôt que de la lecture. D'autre part, on peut se demander quelle place est véritablement faite à l'apprentissage continué de la lecture au-delà du premier cycle du primaire et sur quoi portent véritablement les apprentissages aux cycles ultérieurs. La recherche de Falardeau et coll. (2014) indique à ce sujet que des élèves de fin du secondaire peuvent encore éprouver de grandes difficultés en compréhension en lecture de textes littéraires et que ces difficultés sont en partie liées à une non-intégration des processus d'intégration (dans lesquels la connaissance de la grammaire joue un rôle essentiel par exemple pour le repérage des anaphores) et des macroprocessus.

L'importance de la prise en compte d'indices grammaticaux dans la construction de la compréhension de phrases et de textes est mise de l'avant à travers les études de type expérimental de Lima et coll. (1999) et de Goma-Asmussen et coll. (2003) qui portent toutes deux sur le rôle crucial de la compréhension de l'usage d'une catégorie grammaticale particulière : les pronoms. La première recherche concerne l'interprétation des pronoms « Il » et « lui » et la seconde, la compréhension des phrases relatives. Selon Lima et coll. (1999), une évolution est repérable au fil de la scolarité primaire et à

la fin de celle-ci, les élèves sont capables d'interpréter les pronoms sujets alors que des difficultés demeurent pour les pronoms objets. L'étude de Goma Asmussen et coll. (2003) démontre que pour donner sens à une phrase relative, les élèves se réfèrent à la représentation qu'ils se sont construite de la phrase et de ses composantes de base. Les représentations que l'enfant se construit à propos de la langue et de son fonctionnement relèvent de ce que certaines recherches qualifient de « sensibilité grammaticale, syntaxique ou morphologique ». Cette sensibilité est une des dimensions mesurées par la batterie d'épreuves BEMEL (Cormier et coll., 2006) conçue pour une évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. La construction de la représentation de la langue passe aussi par l'acquisition d'un métalangage spécifique qui s'installe lors des premiers apprentissages en lecture ainsi que l'ont étudié au départ d'analyse de vidéos de pratiques en classe Gomila (2009) et Branca-Rossof et Gomila (2004).

Enfin, pour certaines composantes de la maîtrise de la langue, comme l'orthographe, la pratique régulière de la lecture et la rencontre du même mot dans plusieurs contextes permettent, selon les principes de l'apprentissage statistique, une fixation orthographique des représentations lexicales et infralexicales. Negro et coll. (2014) ont étudié ce phénomène à propos de l'intégration de l'accord du participe passé par des élèves de différents âges. Ce type d'étude suggère un lien serré existant entre la lecture, la grammaire et l'écriture. Par contre, les dispositifs didactiques qui devraient émerger de ces différents résultats sont encore peu définis, et il nous semble que cette piste pourrait être un sujet intéressant de recherche, afin de proposer aux enseignants des dispositifs concrets permettant l'articulation lecture-grammaire.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

### DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE

Nous avons privilégié une synthèse des connaissances, car « La science est un processus cumulatif qui se développe de façon itérative; peu d'études peuvent, à elles seules, être suffisamment convaincantes pour faire changer des pratiques ou des politiques » (Grimshaw, p.3, 2010). Si plusieurs recherches ont abordé, directement ou indirectement, l'interrelation entre les compétences langagières et la grammaire, il nous semblait opportun de faire un état des connaissances, à partir des données empiriques, afin d'orienter les praticiens, les chercheurs et les décideurs.

### DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Nous avons fait une première recherche dans des banques de données à partir de mots-clés (annexe 1) relatifs aux objectifs de recherche, pour les publications entre 1995 et 2016. Nous avons aussi procédé à une recherche manuelle systématique dans des revues de didactique des langues, et à une recherche par remontée des filières référentielles.

### CORPUS

Après avoir recensé 236 articles, mémoires ou thèse, ce sont au total 110 publications qui ont été retenues. La liste exhaustive est fournie en annexe 2.

### STRATÉGIES ET TECHNIQUES D'ANALYSE

Chaque document retenu a été analysé à partir d'une grille (annexe 3) mise au point par le collectif de chercheurs, laquelle visait à recueillir le résumé, les objectifs et les concepts-clés, de même que les sujets concernés, la méthodologie, les principaux résultats et les recommandations. Nous avons regroupé les documents (annexe 4) selon des catégories qui ont émergé de notre analyse des objectifs de chaque recherche (interrelation entre l'écriture et la grammaire; interrelation entre la lecture et la grammaire; objets de savoirs grammaticaux en écriture; éléments de contexte

influençant l'interrelation grammaire-écriture; caractéristiques des élèves influençant l'interrelation grammaire-écriture; dispositifs didactiques articulant grammaire et écriture). Chacune de ces catégories sera explicitée dans les résultats.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

### INTERRELATION ENTRE L'ÉCRITURE ET LA GRAMMAIRE

Si on ne peut compter sur une forte preuve empirique pour appuyer les données théoriques d'une interrelation entre grammaire et écriture, nous constatons tout de même que les résultats recensés ne contredisent pas cette assertion.

Nous avons montré que les différentes dimensions de la grammaire font partie des critères permettant d'apprécier et d'évaluer une performance scripturale. Plusieurs auteurs cherchent à établir un portrait de certains aspects de son acquisition. Certains s'intéressent à l'acquisition de l'orthographe grammaticale dans son ensemble (Geoffre, 2013; 2014), d'autres à des aspects précis comme les participes passés (Gauvin, 2005) ou les compléments du nom (Vincent, 2014; Vincent et Lefrançois, 2016). Si certaines analyses se sont intéressées aux erreurs lexicales (Anctil, 2010; 2012) ou à la syntaxe (Chanfrault-Duchet, 2001), aucune n'a abordé les comportements des élèves en ponctuation. Pour ce qui est de la grammaire du texte, Dufays et Kervyn (2003) ont montré que l'usage des stéréotypes (y compris certaines conventions, comme les connecteurs) était fréquent. Attabi (2016) cherche aussi à évaluer la compétence scripturale sous l'angle du choix des connecteurs et de leur fréquence.

La plupart des données de ces recherches sont descriptives, et servent à établir des relations entre les performances à un niveau scolaire donné, et la fréquence et la justesse de l'utilisation d'un aspect grammatical.

## QUELS OBJETS DE SAVOIRS GRAMMATICaux ENSEIGNÉS SONT BÉNÉFIQUES À L'ÉCRITURE

Douze des études recensées se sont intéressées à un objet linguistique bien défini, qui relève de la grammaire de la phrase, de l'orthographe ou de la grammaire du texte. Bien que l'enseignement/apprentissage de l'objet en question y soit relié à des tâches de lecture ou d'écriture, aucune de ces études n'a documenté explicitement l'effet des interventions décrites sur la compétence à lire ou à écrire des élèves.

Les travaux sur la **grammaire de la phrase** se sont surtout attardés à décrire les dispositifs utilisés en classe; certains chercheurs s'en tiennent à l'action enseignante, alors que d'autres décrivent également les apprentissages des élèves.

Dans le premier, la recherche de Boutin (2005) montre qu'une nouvelle approche d'analyse syntaxique de la phrase, insistant sur la hiérarchisation des groupes, à partir de bandes dessinées, a amené des futurs enseignants de français à avoir une représentation plus claire de la phrase. Dolz et Schneuwly (2009), à travers une analyse de séquences d'enseignement de la subordonnée relative, concluent que ces séquences aboutissent rarement à des applications en écriture, que 57% des dispositifs sont centrés sur l'étude des règles de construction des subordonnées alors que 43% visent à faire maîtriser les usages possibles des relatives. Enfin, à partir d'une analyse des choix didactiques d'enseignants stagiaires travaillant la notion de groupe syntaxique avec des élèves, Cogis et coll. (2009) constatent que les stagiaires s'en tiennent aux caractéristiques orthographiques des groupes et s'intéressent peu aux relations de dépendance qui les constituent, et que cette conception se retrouve aussi chez leurs élèves; de plus, ils tiennent peu compte des connaissances antérieures des élèves et de leur objectif d'apprentissage, ce qui signifie une faiblesse des liens avec les activités de lecture et d'écriture.

Dans le second groupe, à travers son analyse des interactions en classe autour de phrases, Boivin (2008) déplore que, lorsque des jugements de grammaticalité sont posés par les élèves, l'enseignant n'ait pas systématiquement recours au modèle de la phrase de base, qui aurait pourtant été pertinent. Boivin (2009) reprend ce constat à propos des subordonnées relatives, en ajoutant que les élèves utilisent peu ou mal les manipulations syntaxiques. Boivin (2014) ajoute que, lorsqu'ils font de la grammaire, les élèves font plus souvent des affirmations (58% des interventions) qu'ils ne posent des hypothèses (27%) ou ne formulent des questions (14%), pratique qui devrait également être encouragée.

Les travaux centrés sur des **objets orthographiques** ont documenté l'effet de pratiques de classe sur les apprentissages des élèves relatifs à ces objets. Boivin et Pinsonneault (2012) observent que les élèves réussissent à orthographier correctement 86% des homophones dans leurs textes au terme d'une séquence didactique centrée sur l'identification de la catégorie grammaticale des homophones par l'analyse syntaxique, situant le traitement des homophones dans le fonctionnement plus général de la langue. L'analyse que Gauvin (2011) fait des interactions en classe lors de l'enseignement/apprentissage de l'accord du verbe montre que ni les élèves ni les enseignants n'ont recours aux manipulations syntaxiques ou au modèle de la phrase de base pour analyser l'accord du verbe et que la démarche active de découverte mise en place permet aux élèves de dégager les caractéristiques du verbe et du sujet, mais non le principe de la règle d'accord et du transfert de traits morphologiques; conséquemment, les élèves ne réussissent pas à accorder les verbes avec constance. Plus précisément, Gauvin et Boivin (2012) spécifient que, quand les manipulations syntaxiques visant à réaliser l'accord du verbe sont réalisées dans le contexte de la phrase, elles font



progresser le savoir des élèves, alors que le contraire se produit quand les manipulations s'effectuent hors contexte.

Quant aux travaux sur la **grammaire du texte**, ils s'en tiennent à la description des pratiques de classe. Dans leur analyse de la terminologie utilisée par les enseignants dans trois séquences sur le texte argumentatif, Canelas-Trevisi et Bain (2009) rapportent que l'enseignant bascule du côté de la grammaire de la phrase en s'attardant sur des critères de définition de l'adverbe ou aborde les connecteurs dans leur contexte immédiat plutôt que dans la globalité du texte. À l'inverse, la recherche de Ronveaux et Schneuwly (2007) révèle que, parmi les 17 enseignants suivis lors de leur enseignement du texte d'opinion, la majorité aborde l'argumentation en tant que telle, indépendamment de son support textuel; plus rares sont ceux qui analysent l'objet texte et ses caractéristiques, par l'observation de textes d'auteurs. Marmy Cusin (2014), quant à elle, conclut, après l'analyse de dispositifs didactiques articulant enseignement de la grammaire (cohésion nominale) et enseignement de l'écriture, que la majorité de ces dispositifs visent l'analyse de textes d'auteurs ou de productions d'élèves; peu visent la production textuelle et aucun l'étude de phénomènes grammaticaux, ce qui révèle la difficulté qu'ont les enseignants à articuler réellement grammaire et textes.

Avant même d'explorer le lien entre le travail explicite sur un objet grammatical et le développement des compétences à lire et à écrire chez les élèves, il se dégage des études recensées qu'il est difficile pour les enseignants d'articuler de façon signifiante l'enseignement de la grammaire avec des tâches réelles de lecture ou d'écriture et même d'utiliser à leur plein potentiel didactique les outils conceptuels de la grammaire moderne. Néanmoins, certaines pistes de réflexion, en relation avec les dispositifs de formation recensés, sont suffisamment récurrentes pour être relatées.

## QUELS DISPOSITIFS DIDACTIQUES PERMETTENT LA MOBILISATION DES SAVOIRS GRAMMATICaux EN ÉCRITURE ?

Est-ce que lorsqu'ils écrivent, les élèves utilisent consciemment leurs connaissances grammaticales ? Ce serait à tout le moins souhaitable selon plusieurs auteurs (Gauvin 2005; Gauvin et Boivin, 2013; Lefrançois, 2009; Nadeau et Fisher, 2009; Van Reybroeck, 2012), qui mentionnent l'importance de la sollicitation de connaissances grammaticales explicites, en particulier pour les aspects morphographiques de la langue. À titre d'exemple, Nadeau et Fisher (2009) montrent que les proportions d'accords réussis sont toujours plus élevées quand les élèves font des identifications correctes du GN, ce qui les amène à conclure que « des interventions qui développent la compétence des élèves les accords du français écrit. » (p.228)

La seule tentative de comparaison entre approches où les savoirs grammaticaux sont intégrés (directement en lien avec une production d'écrit) – ou spécifiques (décontextualisés d'une pratique d'écriture) - n'a pas donné des résultats très concluants (Brassard, 2011), ce qui ne permet pas d'indiquer si une ou l'autre est plus efficace. Il est à noter que dans les deux cas, l'élève devrait être en mesure de réaliser une relation – effective ou non dans le dispositif – entre les savoirs grammaticaux et l'écrit.

Les chercheurs proposent quelques dispositifs didactiques par lesquels la compétence scripturale se développe efficacement, par des activités grammaticales spécifiques ou intégrées. La plupart d'entre elles possèdent un certain nombre de caractéristiques communes : 1) elles réunissent des élèves autour d'une tâche d'écriture ; 2) elles laissent une grande initiative aux élèves pour discuter des graphies possibles, avec une phase de réflexion et d'argumentation plutôt longue ; 3) elles impliquent une utilisation du métalangage, essentiel à la communication sur la langue et l'écrit; 4) elles prévoient une activité où les interactions entre les élèves sont fondamentales, et où l'enseignant assure un rôle de médiateur ; 5) elles remettent en question le statut de l'erreur, en lui

permettant d'avoir un statut de déclencheur de discussion, où elle est perçue comme un facilitateur d'apprentissage.

Parmi les propositions ayant démontré leur efficacité pour l'enseignement grammatical, on peut énumérer l'atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996; Haas, 1999), la phrase dictée du jour (Fisher et Nadeau, 2012; 2014), la dictée négociée (Lonez et Meurice, 2007), la dictée zéro faute (Fisher et Nadeau, 2014), l'approche inductive (Erlam, 2003; Vincent, 2014; Vincent et Lefrançois, 2016).

En ce qui concerne les pratiques issues des mêmes préceptes, mais axées davantage sur le processus d'écriture (auquel viennent s'articuler les apprentissages grammaticaux), il est à noter que les conclusions sont tout aussi positives, que la collaboration entre les pairs ait lieu lors de la planification du texte (Geoffre, 2013; 2014), de la rédaction (Lavoie, Marin et Lévesque, 2013) ou de la révision (Blain et Lafontaine, 2010).

Dans une autre logique, plus directive, Fayol, Carré et Simon-Thibault (2014) montrent l'efficacité – quoique relative - d'une approche explicite pour l'enseignement de la virgule, et Mueller (2015) pour les stratégies relatives à la grammaire en production scripturale.

#### PRENDRE LE CONTEXTE EN CONSIDÉRATION

Certains éléments de contexte sont à considérer lorsque l'enseignant doit planifier l'articulation entre la grammaire et l'écrit. Deux ont particulièrement retenus notre attention, soit l'utilisation des technologies numériques (TN) et les contextes plurilingues. Plusieurs études ont porté sur l'utilisation des technologies numériques (TN) pour écrire. Si on ne peut considérer l'apport des TN pour faciliter l'articulation, ni même pour améliorer les performances grammaticales à l'écrit (Crinon, Legros et Marin, 2003; Diarra, 2013; Grégoire, 2012; Grégoire et Karsenti, 2013; Mangenot, 2000), il convient de s'intéresser aux contextes où les TN sont sollicitées en enseignement de l'écrit, parce que les contextes où ces dernières sont présentes sont de plus en plus nombreux. Ces

contextes impliquent des nombreuses possibilités d'innovations didactiques qui mériteront d'être explorées. Par exemple, Mangenot (2000) montre l'impact possible (mais non effectif sur les scripteurs faibles) des TN sur les manipulations syntaxiques. L'autre élément contextuel à considérer est celui du rapport à la langue (Chevallard, 1992) par l'apprenant, que celui-ci soit en contexte d'immersion (Moore et Sabatier, 2010), ou qu'il soit motivé par un statut de nouvel arrivant (Courally, 2007). Chartier, Duhaime et Sabourin (2011) s'intéressent quant à eux aux francophones en milieu minoritaire et montrent que les premières années scolaires doivent se faire en français pour éviter que le bilinguisme en soit un soustractif (Landry et Allard, 1990).

#### DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES

Plusieurs auteurs comparent des élèves de différents âges pour comprendre les étapes de l'acquisition de connaissances grammaticales en contexte de production écrite, en particulier en ce qui concerne l'orthographe grammaticale (Largy et Dedeyan, 2002; Fayol, Hupet et Largy, 1999; Largy, Dedeyan et Hupet, 2004; Négro, Bonnotte et Lété, 2014; Pacton et Fayol, 1998). On peut résumer en mentionnant qu'à mesure que s'acquiert la compétence à écrire, les apprenants développent des stratégies de révision automatisée qui remplacent l'usage laborieux de règles par des automatismes rapides et moins engageants cognitivement. Avant d'arriver à cette étape, les scripteurs passent par une phase où ils font de nombreuses erreurs d'attraction (liées au contexte du mot et à la fréquence des formes).

#### PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, certains aspects de notre recension, en particulier en ce qui concerne l'interrelation lecture-grammaire, sont encore à approfondir, en particulier pour les élèves du secondaire. En outre, les liens grammaire-oral étant complètement ignoré par la recherche jusqu'à maintenant, il nous apparaît que ce vide

nécessite désormais d'être comblé. Par ailleurs, si plusieurs aspects de l'interrelation grammaire-écriture nous semblent bien documentés, certains aspects-clés restent encore à explorer :

Les processus – et donc les étapes de développement – qui permettent aux élèves de mobiliser des savoirs grammaticaux en situation d'écriture ;

L'établissement d'une progression claire des savoirs issus de la grammaire moderne à articuler aux genres textuels, selon les problèmes réels en situation d'écriture ;

L'approfondissement des connaissances relatives aux objets langagiers à cibler pour mieux évaluer/développer la compétence scripturale ;

Le développement – par exemple par recherche-action – de dispositifs didactiques favorisant l'interrelation écriture-grammaire ou lecture-grammaire ou oral-grammaire à partir des prémisses présentées ;

Les effets réels d'une approche explicite de la grammaire pour le développement de la compétence scripturale ;

L'impact des contextes contrastés (favorisé-défavorisé), à l'instar de Romain (2007), sur les effets des dispositifs didactiques favorisant l'interrelation ;

Le développement de dispositifs didactiques exploitant les avantages des TN pour favoriser l'interrelation grammaire-écriture ;

Les effets des savoirs grammaticaux sur la compétence à lire et à écrire des élèves ayant un rapport à la langue distinct, par exemple pour les élèves dont le français est une L2, en contexte d'apprentissage du français, langue d'enseignement.

## Bibliographie

- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin Chenelière éducation.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Pinchat, Suisse : Département de l'instruction publique – Genève.
- Chartrand, S. et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-39.
- Chartrand, S. G., Lord, M.-A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, 45-46, 42-49.
- Chartrand, S.-G. (1995). Présentation de l'ouvrage. Dans S.-G. Chartrand (Édit.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 17-21). Montréal : Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2013). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 30(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 129-138. doi : 10.3917/lfa.hs01.0129
- de Pietro, J.-F. (2009). Pratiques langagières et posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 15-47). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Mallozzi, C. A. et Malloy, J. A. (2007). Reading and writing connections. Reports on Literacy Research. *Reading Research*, 42(3), 161-166.

- Myhill, D., S., J., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful Explicitness with Grammar : a Pedagogy for Writing *Literacy*, 47(2), 103-111.
- Myhill, D. et Watson, A. (2014). The Role of Grammar in the Writing Curriculum : A Review of the Literature ». 30 (1). *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement*. Québec : 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*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31.
- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au Québec (école primaire, 5-8 ans) II. *Québec Français*, 29, 50-52.
- Reuter, Y. (1998). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre 1993)*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile? . Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (Édit.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (pp. 267-272). Berne, Suisse : Peter Lang.

## **Annexe 1**

### Mots-clés

#### Français

français, L1 ou L2; grammaire, morphologie, syntaxe, orthographe, accord ou sémantique; apprentissage ou enseignement; écriture, rédaction, production écrite ou composition; processus d'écriture ou processus rédactionnel; lecture ou littérature; littératie, littéracie ou littératie; méthode d'enseignement, pratique d'enseignement, approche pédagogique ou stratégie d'enseignement; élèves, apprenants, école primaire, école secondaire

#### Anglais

french, L1 ou L2, grammar, morphology, syntax, orthography ou semantic; learning ou teaching; writing, writing composition, writing processes ou process approach; writing composition, writing processes ou process approach; reading ou literature; literacy; teaching method, teaching instruction ou instructional method; elementary school, student ou school student; pupils ou school pupils; middle school, high school, secondary, secondary level ou secondary school



## Annexe 2

### Bibliographie de la recension d'écrits

Alegria, J. and Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children : Effects of frequency and lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 312-338.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.

Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Qc.

Anctil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en production écrite et propositions de pistes didactiques. *Pratiques*, 155-156, 7-30.

Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problème d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14, 183-200.

Balsiger, C., Béatrix Kohler, D. et Panchout-Dubois, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207.

Benevento, C. and Storch, N. (2011). Investigating writing development in secondary school learners of French. *Assessing Writing*, 16, 97-110.

Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques (mémoire de maîtrise)*. (Mémoire de maîtrise), Université Laval, Québec, Canada.

Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.

Boivin, M.-C. (2008). L'observation du travail grammatical des élèves en classe et le recours systématique à la phrase de base. *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, 43, 10-13.

Boivin, M.-C. (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.

Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-145.

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, 52, 36-40.

Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111-130.

Branca-Rossof, S. et Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 2(154), 113-126.

Brassard, G. (2011). *Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2e cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal, Qc.

Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18, 7-27.

Calame-Gipet, F. (2009). Le critère sémantique dans l'identification d'une catégorie grammaticale : problématique autour du nom commun. *Repères*, 39, 207-224.

Campeau, P. (2002). L'emploi des temps dans les récits écrits d'écoliers. *Le français aujourd'hui*, 139, 69-76.

Canelas-Trevisi, S. et Blain, D. (2008). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif? Analyse critique de quelques pratiques en classe du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 155-176). Québec : Presses de l'Université Laval.

Casalis, S., Leuwers, C. et Hilton, H. (2012). Syntactic comprehension in reading and listening: A study with French children with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 10(5), 1-10.

Chajia, F. (1995). *Articulation of French programs between secondary and postsecondary institutions: Language and culture performance achieved by high school students enrolled in French II and college students enrolled in second semester of French*. (Thèse de doctorat), Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, États-Unis.

Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). La phrase au lycée : enjeux didactiques. *Le français aujourd'hui*, 135, 52-63.

Chartier, M., Dumaine, J. et Sabourin, E. (2011). Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien ? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 23(1-2), 3-61.

Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 23-41.

Cogis, D., Elalouf, M.-L. et Brinker, V. (2009). La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. *Repères*, 39, 57-81.

Cormier, P., Desrochers, A. et Sénéchal, M. (2006). Validation et consistance interne d'une batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 205-225.

Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-423.

Cousin, M.-P., Bryant, P. and Fayol, M. (2007). When memorized instances compete with rules : The case of number-noun agreement in written French. *Journal of Child Language*, 34, 425-437.

Crinon, J., Legros, D. et Marin, B. (2002-2003). Écrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots-clés sur la réécriture avec et sans assistance informatique. *Repères*, 26-27, 187-215.

David, J. (2001). Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*, 23, 33-53.

David, J. et Dappe, L. (2013). Comment les élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français? *Repères*, 47, 109-130.

Day, E. M. and Shapson, M. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion : An experimental study. *Language teaching in french immersion*, 51(1), 47-80.

De Gaulmyn, M.-M., Gonnand, S. et Luis, M.-H. (1996). « S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge... » Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2. *Repères*, 14, 121-141.

De Grandpré, M. et Lafontaine, L. (2015). Perceptions d'élèves de la troisième secondaire au sujet de l'enseignement traditionnel et de la résolution de problème en grammaire sur le transfert des apprentissages en écriture. *Lettrure*, 3, 98-114.

Diarra, L. (2013). *Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, Qc.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 125-153). Québec : Presses de l'Université Laval.

Duchesne, N. (2011). *La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur→receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2e secondaire* (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.

Dufays, J.-L. et Kervyn, B. (2003). Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au Collège. *Enjeux*, 57, 53-64.

Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in french as a second language. *The modern language journal*, 87(2), 242-260.

Falardeau, É., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique*, 8(3), 43-54.

Falardeau, É., Pelletier, C., Pelletier, D. et Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, 16(2), 69-89.

Falardeau, É., Simard, D., Sauvaire, M. et Gagné, J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(2), 333-350.

Fayol, H., Hupet, M. and Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French : From novices to experts' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 153-174.

Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibult, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 31-40.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » pour des progrès en orthographe grammaticale. *La lettre de L'AIRDF*, 52, 31-35.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.

Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 509-532.

Gagnon, R. et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2e année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 127-148.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme de leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, 63, 79-97.

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, Montréal, Qc.

Gauvin, I. and Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.

Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-569.

Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2 : Situations de planification collaboratives. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.

Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves? *Repères*, 49, 147-168.

Gola-Asmussen, C. et Bastien-Toniazzo, M. (2003). Les stratégies de traitement des phrases relatives chez le lecteur débutant. *Enfance*, 55, 159-173.

Gomila, C. (2009). Premières interventions grammaticales pratiquées lors de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire (CP). Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 75-98). Québec : Presses de l'Université Laval.

Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité d'écriture d'élèves québécois du secondaire*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, Qc.

Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Le traitement de texte et la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire. *Éducation et Formation*, 298, 9-28.

Grossmann, F. et Boch, F. (2003). Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135.

Groupe Description international des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE). (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.

Haas, G. et Lorrot, D. (1999). De la grammaire à la linguistique par ne pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.

- Halté, J.-F. (1999). Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques*, 103-104, 71-88.
- Jarno-El Hilali, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 101-113.
- Jean, G. (2003). *Grammar practice in interactive/experiential core French classes at the secondary level : Exploring form-meaning connections*. (Thèse de doctorat ), University of Toronto, Toronto, Ontario.
- Labrie, M.-A. (2012). *Portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle Le cas des futurs enseignants du préscolaire et du primaire*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Qc.
- Largy, P., Cousin, M.-C. et Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. *Lidil*, 30, 39-54.
- Largy, P., Dedeyan, A. and Hupet, M. (2004). Orthographic revision : A developmental study of how revisers check verbal agreements in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 533-550.
- Largy, P. et Dedeyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : Étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 102(2), 201-234.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120.
- Lavoie, N., Marin, J. et Levesque, J.-Y. (2013). Écrire à deux : impact du mode de regroupement des élèves et de l'étayage de l'enseignant sur les interactions et les productions écrites. Dans J.-P. Gaté et J.-Y. Levesque (dir.), *Le cas du lire-écrire : Regards croisés franco-québécois* (pp. 51-73). Le Coudray-Macouard: Feuillage Éditions.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205.
- Lima, L. et Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de « il » et de « lui ». *Revue française de pédagogie*, 126, 83-95.
- 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 uniques de 5<sup>e</sup> secondaire*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Lonez, A. et Meurice, F. (2007). La dictée négociée, un outil de réflexion sur la langue. *Enjeux*, 68, 73-94.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignant de français* (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec, Canada.

Lowe, A. S. (1995). *The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language*. (Thèse de doctorat), Université de l'Illinois, États-Unis.

Lowe, A. S. (1998a). L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages. *La revue canadienne des langues vivantes*, 54(2), 223-238.

Lowe, A. S. (1998b). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 621-646.

Mangenot, F. (2000). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères*, 22, 177-192.

Marin, J. (2010). Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : L'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation (RCJCE)*, 3(1), 1-9.

Marmy Cusin, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants au niveau primaire. *Pratiques*, 161-162, 2-16.

Marsden, E. (2005). Input-Based Grammar Pedagogy : A Comparison of Two Possibilities. *Language Learning Journal*, 31(1), 9-20.

Marsden, E. (2006). Exploring input processing in the classroom : An experimental comparison of processing instruction and enriched input. *Language Learning Journal*, 56(3), 507-566.

Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales - Du discours à la langue. *Pratiques*, 125-126, 205-249.

Masseron, C. (2014). Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexicale et pragmatique. *Repères*, 50, 217-239.

Moore, D. et Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(5), 639-375.

Morin, M.-F. et Nootens, P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez les forts et les faibles orthographes au début du primaire. *Repères*, 47, 83-107.

Mueller, K. (2015). *Rethinking Pedagogical Options for Teaching Explicit Grammar in French Immersion* (Thèse de doctorat), University of Calgary, Calgary, Alberta.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Dans J. Dolz et C. Simard (Édit.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 209-231). Québec : Presses de l'Université Laval.

Negro, I., Bonnotte, I. and Lété, B. (2014). Statistical learning of past participle inflections in French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(7), 1255-1280.

Negro, I. et Chanquoy, L. (2000). Étude des erreurs d'accord sujet-verbe au présent et à l'imparfait. Analyse comparative entre des collégiens et des adultes. *L'année psychologique*, 100(2), 209-240.

Pacton, S. et Fayol, M. (1998). La transcription de graphonèmes complexes en français. L'exemple de /O/. *Repères*, 18, 163-171.

Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? *Repères*, 39, 83-101.

Ric, M.-P., Sanz-Lecina, E. et Garcia-Debanc, C. (2014). Les effets d'un module de formation à la comparaison des langues sur l'enseignement de la grammaire par des enseignants débutants. *Repères*, 49, 409-438.

Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 209-235.

Rondelli, F. (2013). La phrase, segment textuel « de base » ? *Le français aujourd'hui*, 2(181), 71-81.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.

Sève, P. et Ambroise, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes...Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe. *Repères*, 39, 103-123.

Tipurita, M.-E. et Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : Expérimentation au primaire en classe d'immersion. *La revue canadienne des langues vivantes*, 70(3), 279-302.

Valiquette, M. (2005). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite* (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.

Van Reybroeck, M. (2012). L'identification du sujet lors de la production écrite de l'accord grammatical. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 116, 60-65.



- Vanhulle, S. (2005a). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vanhulle, S. (2005b). Favoriser l'émergence du «je» professionnel en formation initiale: une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Vénérian-Guénéz, C. (2014). À la recherche de styles de scription. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 67-77.
- Vigneau, F., Diguer, L., Loranger, M. et Arsenault, R. (1997). La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 271-288.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de l'écriture: un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471-490.
- Vincent, F. (2014) *Étude comparative d'efficience d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1<sup>re</sup> secondaire: le cas du complément du nom*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2016). Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom. *Language & Literacy*, 18 (1), 148-170.

**Annexe 3**  
Grille d'analyse

# Grille de référence		
Évaluateur		
Date de l'analyse		
<b>1. Référence</b>		
1.1 Référence (selon les normes APA)		
1.2 Nature du document		
<b>2. Concepts-clés</b>		
2.1 Champ disciplinaire		
2.2. Résumé		
2.3 Mots-clés		
2.4 Concepts-clés		
2.5 Si non retenu, selon quel critère?		
<b>3. Apprenants concernés</b>		
3.1 Participants	3.1.1 Nombre	
	3.1.2 Âge	
	3.1.3 Sexe	
	3.1.4 Statut socioéconomique	
	3.1.5 Pays	
	3.1.6 L1-L2	
	3.1.7 Type d'apprenants	
	3.1.8 Autres caractéristiques	
3.2 Enseignants	3.2.1 Nombre	
	3.2.2 Ordre d'enseignement	
	3.2.3 Autres caractéristiques	
<b>4. Méthodologie et résultats</b>		
4.1 Objectif principal ou question de recherche		
4.2 Méthodologie	4.2.1 Orientation de la recherche	
	4.2.2 Type de recherche	
	4.2.3 Déroulement	
	4.2.4 Instruments	
	4.2.5 Modèle d'analyse des données	
	4.2.6 Traitement des données	
4.3 Résultats		
4.4 Perspective/recommandation		
4.5 Commentaires		

<b>5. Interrelation</b>		
Type d'interrelation		
<b>6. Aspects des composantes de l'interrelation concernés</b>		
6.1 Lecture	6.1.1 Compréhension	
	6.1.2 Interprétation	
	6.1.3 Réaction	
	6.1.4 Appréciation	
6.2 Écriture	6.2.1 Genre textuel	
	6.2.2 Planification	
	6.2.3 Rédaction	
	6.2.4 Révision	
	6.2.5 Contrôle	
	6.2.6 Mémoire à long terme	
6.3 Langue	6.3.1 Lexique	
	6.3.2 Orthographe lexicale	
	6.3.3 Orthographe grammaticale	
	6.3.4 Syntaxe	
	6.3.5 Ponctuation	
	6.3.6 Grammaire du texte	
6.4 Intervention éducative	6.4.1 Apprenant	
	6.4.2 Enseignant	
	6.4.3 Objet	
	6.4.4 Environnement	
<b>Remontée des filières référentielles</b>		

## Classification des publications

		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
		<b>État des lieux (observation)</b>	<b>Effet – comparaison temps 1 vs temps 2</b>	<b>Effet – comparaison condition X vs condition Y</b>
<b>1</b>	<b>Grammaire sur la compétence à écrire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anctil (2010)</li> <li>• Anctil (2011)</li> <li>• Anctil (2012)</li> <li>• Bilodeau (2005) – 1 de 2</li> <li>• Clauzard (2014)</li> <li>• DIEPE (1995) – 1 de 2</li> <li>• Vigneau, Diguier, Loranger et Arsenault (1997) – 2 de 2</li> <li>• Masseron (2005)</li> <li>• Nadeau et Fisher (2009)</li> <li>• Laroui, Morel et Leblanc (2014) – 1 de 3</li> <li>• Gauvin et Boivin (2013) – 1 de 2</li> <li>• Gauvin (2005)</li> <li>• Chanfrault-Duchet (2011)</li> <li>• Gagné et Crago (2012) - 1 de 2</li> <li>• Dufays et Kervyn (2003) – 3 de 3</li> <li>• Gaulmyn, Gonnand et Luis (1996) – 1 de 2</li> <li>• Vénéryn-Guénez (2014)</li> <li>•</li> <li>• Fayol, H., Hupet, M. et Largy, P. (1999) 1 de 2</li> <li>• Sanguin-Brucket et Brucket, 2012</li> <li>• Attabi (2013) - 1 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilodeau (2005) – 2 de 2</li> <li>• Geoffre (2014)</li> <li>• Geoffre (2013) – 1 de 2</li> <li>• Gaulmyn, Gonnand et Luis (1996) -2 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reybroeck (2012)</li> <li>•</li> <li>• Negro et Chanquoy (2000) – 1 de 2</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Grammaire sur la compétence à lire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Branca-Rosoff (2004)</li> <li>• Cormier, Desrochers et Sénéchal (2010)</li> <li>• Negro, Bonnotte et Lété (2014) – 1 de 2</li> <li>• Laroui, Morel et Leblanc (2014) – 2 de 3</li> <li>• Gola-Asmussen et Bastien-Toniazzo (1995)</li> <li>• Gomila (2009)</li> <li>• Falardeau (2014)</li> <li>• Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014)</li> <li>• Attabi (2013) - 2 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lima et Bianco (1999)</li> </ul>	
<b>3</b>	<b>Éléments de contexte sur...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chartier, Duhaime et Sabourin (2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarra (2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DIEPE (1995) – 2 de 2</li> <li>• Romain (2007) – 1 de 2</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ric, Sanz-Lecina et Garcia-Debanc (2014)</li> <li>• Vanhulle (2005a)</li> <li>• Vanhulle (2005b)</li> <li>• Mangenot (2000)</li> <li>• Lombard (2012)</li> <li>• Grégoire et Karsenti (2013)</li> <li>• Grégoire (2012) – 1 de 2</li> <li>• Courally, S. (2007) - 2 de 2</li> <li>• David, J. (2001)</li> <li>• Rondelli (2013)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moore et Sabatier (2010) – 2 de 2</li> <li>• Grégoire (2012) – 2 de 2</li> <li>• Crinon, Legros et Marin (2002-2003)</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Caractéristique des élèves sur...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gauvin (2011) – 2 de 2</li> <li>• Gagné et Crago (2012) - 2 de 2</li> <li>• Morin et Nootens (2013)</li> <li>• Calame-Gipet (2009)</li> <li>• Lefrançois (2009) – 1 de 2</li> <li>• Pacton et Fayol (1998)</li> <li>• Sanguin-Brucket et Brucket, 2012</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lefrançois (2009) – 2 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casalis, Leuwers et Hilton (2012)</li> <li>• Vigneau, Diger, Loranger et Arsenault (1997) – 1 de 2</li> <li>• Romain (2007) – 2 de 2</li> <li>• Negro et Chanquoy (2000) – 2 de 2</li> <li>• Negro, Bonnotte et Lété (2014) – 2 de 2</li> <li>• Marin (2010) – 1 de 2</li> <li>• Largy, Dédéyan et Hupet (2004)</li> <li>• Largy et Dédéyan (2002)</li> <li>• Fayol, H., Hupet, M. et Largy, P. (1999) - 2 de 2</li> </ul>
<b>5</b>	<b>Dispositif didactique sur...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De Grandpré et Lafontaine (2015)</li> <li>• Sève et Ambroise (2009)</li> <li>• Poalacci et Garcia-Debanc (2009)</li> <li>• Moore et Sabatier (2010) – 1 de 2</li> <li>• Marmy Cusin (2014) – 1 de 2</li> <li>• Marin (2010) – 2 de 2</li> <li>• Lord (2012) – 1 de 2</li> <li>• Laroui, Morel et Leblanc (2014) – 3 de 3</li> <li>• Geoffre (2013) – 2 de 2</li> <li>• Gauvin et Boivin (2013) – 1 de 2</li> <li>• Dolz et Schneuwly (2009) – 1 de 2</li> <li>• Halté (1999)</li> <li>• Falardeau, Simard, Sauvaire, Gagné (2014)</li> <li>• Courally, S. (2007) - 1 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benevento et Storch (2011)</li> <li>• Allal, Rouiller, Saada-Robert et Egmuller (1999)</li> <li>• Tipurita et Jean (2014)</li> <li>• Fisher et Nadeau (2014)</li> <li>• Angoujard (1996)</li> <li>• Haas et Lorrot (1996)</li> <li>• Dufays et Kervyn (2003) – 1 de 3</li> <li>• Fisher et Nadeau (2012)</li> <li>• Vaubourg (2015)</li> <li>• Fayol, Carré, Simon-Thibult (2014)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balsiger et Kohler (2014)</li> <li>• Balsiger, Kohler, Panchout et Buboïs (2014)</li> <li>• Blain et Lafontaine (2010)</li> <li>• Brassard (2011)</li> <li>• Cavanagh (2014)</li> <li>• Day et Shapson (2001)</li> <li>• Duchesne (2011)</li> <li>• Erlam (2003)</li> <li>• Valiquette (2005)</li> <li>• Mueller (2015)</li> <li>• Marsden (2006)</li> <li>• Lowe (1998)</li> <li>• Lowe (1995)</li> <li>• Lavoie, Marin et Lévesque (2013)</li> <li>• Jean (2003)</li> <li>• Gagnon et Ziarko (2009)</li> <li>• Jarno-El Hilali (2014)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haas, G. (1999)</li> <li>• Grossman et Boch (2003)</li> <li>• Brigaudiot (1998)</li> <li>• Angoujard (1996)</li> <li>• Lonez et Meurice (2007)</li> </ul>		
<b>6</b>	<b>Choix des objets grammaticaux sur...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boivin (2008)</li> <li>• Boivin (2009)</li> <li>• Boivin (2014)</li> <li>• Bovin et Pinsonneault (2012)</li> <li>• Boutin (2005)</li> <li>• Cogis, Elalouf et Brincker (2009)</li> <li>• Lord (2012) – 2 de 2</li> <li>• Ronveaux et Schneuwly (2007)</li> <li>• Marmy Cusin (2014) – 1 de 2</li> <li>• Gauvin (2011) – 1 de 2</li> <li>• Gauvin et Boivin (2012)</li> <li>• Dolz et Schneuwly (2009) – 2 de 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canelas-Trevisi et Bain (2009)</li> <li>• Dufays et Kervyn (2003) – 2 de 3</li> </ul>	