

« Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire

“Auxquels? It's the relative pronoun”: fostering verbal interactions to develop metalinguistic competency of secondary school students

« Auxquels ? C'est le pronom relatif »: suscitar interacciones verbales para desarrollar la competencia metalingüística de los alumnos de secundaria

Rosianne Arseneau and Pascale Lefrançois

Volume 45, Number 3, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1069640ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1069640ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Arseneau, R. & Lefrançois, P. (2019). « *Auxquels ? C'est le pronom relatif* » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47–79. <https://doi.org/10.7202/1069640ar>

Article abstract

This article aims to document the evolution of metalinguistic skills of students related to the use of the relative pronoun following a didactic sequence. Anchored in a syntactic approach (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) and designed to elicit verbal interactions in cooperative groups (Johnson and Johnson, 2009), the sequence was experimented in three 3rd-year groups in secondary school. 17 students participated in metagraphic interviews during the pretest and posttest. The analysis of the interviews showed that the students explain the use of the relative pronoun by relying more on syntactic criteria in the posttest, and not only on their judgment. Also, the analysis of the use of metalanguage in the explanations indicates improvements in metalinguistic skills. With the significant results previously observed and noting success of relative pronoun use in the written production (Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018), these results highlight the importance of continuing to integrate cooperative approaches to the teaching of grammar and writing.

« Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire¹



Rosianne Arseneau
Professeure associée
Université du Québec à Montréal



Pascale Lefrançois
Professeure
Université de Montréal

RÉSUMÉ—L'objectif au cœur de cet article est de documenter l'évolution dans les habiletés métalinguistiques d'élèves liées à l'emploi du pronom relatif à la suite d'une séquence didactique. Ancrée dans une approche syntaxique (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) et conçue afin de susciter des interactions verbales en groupes coopératifs (Johnson et Johnson, 2009), la séquence a été expérimentée dans trois classes de 3^e secondaire. 17 élèves se sont prêtés à des entretiens métagraphiques au prétest et au posttest. L'analyse des entretiens a montré que les élèves expliquent l'emploi du pronom relatif en s'appuyant davantage sur des critères syntaxiques au posttest, et non plus seulement sur leur jugement. Aussi, l'analyse de l'utilisation du métalangage dans les explications indique des habiletés métalinguistiques également améliorées. Avec les résultats significatifs observés précédemment dans la réussite des pronoms relatifs à l'écrit (Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018), ces résultats soulignent l'intérêt de poursuivre l'intégration d'approches coopératives à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture.

MOTS-CLÉS—pronom relatif, interactions verbales, habiletés métalinguistiques, entretiens métagraphiques, élèves du secondaire.

¹ Les auteures souhaitent remercier le Fonds de recherche – Société et culture d'avoir soutenu cette recherche, ainsi que Marie-Josée Daviau et Maude Fryer pour leur participation précieuse à la collecte des données. Merci à Marie-Claude Boivin (Université de Montréal) et à Reine Pinsonneault (Université du Québec à Montréal) pour avoir initialement soutenu le projet.

1. Introduction et problématique

1.1 Les difficultés des élèves en syntaxe écrite, et en particulier avec les phrases subordonnées relatives

Alors qu'une longue tradition de travaux se sont focalisés sur les erreurs orthographiques (Chervel et Manesse, 1989 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2014), les difficultés en construction de phrases que rencontrent les élèves suscitent un intérêt scientifique plus soutenu récemment (par exemple, Nollet, 2015 ; Péret et Gagnon, 2016 ; Nadeau, Fisher et Giguère, Fonds de recherche – Société et culture, 2016-2020). C'est que les erreurs syntaxiques sont nombreuses au primaire et au secondaire (Cappeau, 2000 ; Boivin et Pinsonneault, 2014), persistant même à des niveaux postsecondaires (Roy, Lafontaine et Legros, 1995 ; Lefrançois, 2005). Aussi, le critère d'évaluation portant sur la construction des phrases présente le taux de réussite systématiquement le deuxième plus bas ou le plus bas dans les épreuves ministérielles de 4^e et de 6^e année du primaire et de 2^e et 5^e secondaire en écriture en français langue d'enseignement au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, 2013, 2015).

La phrase subordonnée relative est une structure syntaxique qui cause des difficultés particulières à l'écrit (Béguelin, 2000 ; Cappeau, 2000), ce qui lui vaut d'ailleurs le sobriquet de « subordonnée problème » (Paret, 1991) et même de « maudite relative ! » (Dolz et Schneuwly, 2009a). Emblématique des difficultés liées à la relative, l'emploi erroné du pronom relatif est l'erreur qui affecte le plus fréquemment cette structure tant à l'oral (Gadet, 1992 ; Blanche-Benveniste, 2010) qu'à l'écrit (Paret, 1991 ; Arseneau, 2016). Par exemple, en français populaire, le pronom relatif « que (qu') » est fréquemment employé, au lieu de « dont » par exemple (*Ils trouvent laid la façon qu'on parle, Tellier, 2002, p. 136), une erreur qui s'observe à l'écrit dans les textes d'élèves du secondaire (*Le robot préparera tout le linge que le garçon voudra se vêtir, Paret, 1991, p. 154). Les emplois de relatives non standards à l'oral affectent également les conceptions qu'ont les locuteurs de certains pronoms, comme « dont » et « auquel », qui seraient associés au prestige et à une variété de langue soutenue (Béguelin, 2000 ; Tellier et Valois, 2006).

1.2 L'enseignement de la phrase subordonnée relative

Les travaux du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné en Suisse romande ont montré que l'enseignement effectif de la relative comporte des lacunes et des défis. Notamment,

Dolz et Schneuwly (2009a) ont observé que très peu d'enseignant-e-s tireraient bien profit de la « dualité syntaxique et discursive » (p. 127) de l'objet, privilégiant plutôt des activités d'apprentissage sur des phrases décontextualisées de la situation d'écriture. Aussi dans le cadre des travaux du groupe, Canelas-Trevisi (2009) a noté entre autres un usage abondant chez les enseignant-e-s observé-e-s de termes approximatifs au lieu des termes de métalangage pour référer à certains concepts comme celui d'enchâssement (« lier », « emboîter », etc.), ce qui aurait des conséquences sur la compréhension des élèves. Selon les résultats d'une recherche québécoise (Boivin, 2009), les élèves recourraient peu aux manipulations syntaxiques et utiliseraient peu le métalangage lorsqu'elles-ils discutent de la construction de relatives, deux indicateurs d'une *compétence métalinguistique* ici peu assurée (Gombert, 1990 ; Fontich, 2016 ; section 2.2).

1.3 Question de recherche

Dans le cadre d'une recherche-action (Arseneau, 2016), une séquence didactique ciblant la phrase subordonnée relative expérimentée auprès de 52 élèves de 3^e secondaire (Montréal, Québec) a mené à des évolutions aux plans de la compétence linguistique et de la compétence métalinguistique des élèves. En ce qui a trait à la compétence linguistique, on observe une diminution significative du taux d'erreurs d'emploi des pronoms relatifs après l'intervention, et également du taux d'erreurs dans l'emploi des pronoms relatifs dit complexes, par exemple, *dont* et *prép + lequel* (Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018).

Afin de documenter l'évolution de la compétence métalinguistique des élèves, nous avons mené des entretiens métagraphiques (par exemple, Jaffré, 2003) au prétest et au posttest avec 17 des 52 élèves. Cet article vise à présenter les résultats issus de l'analyse des entretiens métagraphiques et s'organise autour de la question générale de recherche suivante : L'intervention didactique ayant mené à des évolutions significatives dans la compétence linguistique liée à la production écrite de la relative (Arseneau, 2016 ; Arseneau et coll., 2018), quelle évolution peut-on observer dans la compétence métalinguistique des élèves liée à la relative à la suite de cette même intervention ?

2. Contexte théorique

Cette section présente la description de la phrase subordonnée relative dans une perspective didactique (2.1), puis les concepts de compétence et d'habiletés métalinguistiques (2.2). Enfin, la

présentation de trois grands principes didactiques pour favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques en regard de la relative (2.3) permet d'arriver à la formulation de notre objectif de recherche (2.4).

2.1 La phrase subordonnée relative et le recours à la phrase de base

La phrase subordonnée relative est un type de phrase subordonnée enchâssée dans un groupe nominal et occupant la fonction de complément du nom (Riegel, Pellat et Rioul, 2016). Au plan sémantique, elle fournit de l'information sur le nom dont elle est complément, qu'elle soit insérée directement après le nom ou isolée de celui-ci par des virgules (relative déterminative ou explicative, Béguelin, 2000). Assumant un double rôle (subordonnant et pronom), le pronom relatif qui introduit la relative occupe une fonction grammaticale au sein de la subordonnée (Riegel et coll., 2016).

Le tableau 1 présente six types de pronoms relatifs comme envisagés dans les ouvrages correspondant aux savoirs à enseigner (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

Tableau 1
Les types de pronoms relatifs (Arseneau et coll., 2018)

Type de pronom relatif	Exemple
« qui »	Clara, qui est fascinée par les oiseaux, adore les cardinaux. Phrase de base : Clara ^{GN sujet de P} est fascinée par les oiseaux.
« que »	Les hérons sont les oiseaux que Clara préfère. Phrase de base : Clara préfère les (ces) oiseaux ^{GN CD du V préfère} .
« où »	Les arbres où les pics vont nicher abritent une variété d'insectes. Phrase de base : Les pics vont nicher dans les (ces) arbres ^{GPrép CI du V nicher} .
« dont »	Les colibris dont le métabolisme est très élevé se nourrissent sans cesse. Phrase de base : Le métabolisme des colibris ^{GPrép C du nom métabolisme} est très élevé.
prép + « lequel » et variantes (<i>auxquels, par lesquelles, contre lequel, etc.</i>)	Les organismes auxquels on réfère dans le projet de loi sont de plus en plus sous-financés. Phrase de base : On réfère à ces organismes ^{GPrép CI du V réfère} dans le projet de loi.
prép + « qui/quoi »	Les experts sans qui l'on méconnaîtrait le comportement des oiseaux collectent des données régulièrement. Phrase de base : On méconnaîtrait le comportement des oiseaux sans les (ces) experts ^{GPrép CI du V méconnaîtrait} .

À chaque relative soulignée dans la colonne des exemples correspond une phrase de base, et chacun des pronoms relatifs (en gras) correspond à un groupe syntaxique (groupe nominal, GN, ou groupe prépositionnel, GPrép) révélé lorsqu'on reconstruit la subordonnée en phrase de base. Les pronoms relatifs *qui* et *que* remplacent respectivement un groupe nominal occupant la fonction de sujet de phrase ou un groupe nominal complément direct d'un verbe de la phrase de base correspondante. Les autres pronoms relatifs remplacent un groupe prépositionnel pouvant occuper différentes fonctions (complément direct ou indirect du verbe, complément du nom, etc.). Notons que chaque emploi d'un verbe impose une configuration syntaxique déterminée, qui conditionne notamment la présence et le nombre de complément(s) ainsi que la nature de la préposition qui servira à construire par exemple, le complément indirect du verbe (« elle travaille *avec un assistant* » ; Piron, 2017, p. 330). Aussi, lorsque ce groupe prépositionnel de la phrase de base est pronominalisé pour l'enchâssement de la subordonnée, la préposition qui l'introduit dans la phrase de base correspondra à celle implicite (*dont, où*) ou réalisée (prép + *lequel* et variantes ;

prép + *qui/quoi*) dans le pronom relatif (« l'assistant *avec lequel/avec qui elle travaille* », Piron, 2017, p. 330). Reposant d'abord sur des critères syntaxiques comme la construction du groupe remplacé et sa fonction, l'emploi du pronom relatif est plus rarement soumis à des critères sémantiques, avec *où* qui réfère à un indicateur de temps ou de lieu, ou le pronom relatif prép + *qui/quoi* dont les deux formes se distinguent selon que l'antécédent du pronom relatif soit humain (*qui*) ou non (*quoi*) (Chartrand et coll., 1999). Quant à prép + *lequel*, il est soumis au phénomène d'accord, la particule [lequel] s'accordant en genre et en nombre avec le nom antécédent.

La phrase de base est définie comme une phrase syntaxique autonome de type déclaratif, de forme neutre, positive, active et personnelle et présentant dans l'ordre les constituants de phrase (sujet + prédicat (+ complément de phrase) (par exemple, Chartrand et coll., 1999). La reconstruction de la phrase de base est envisagée comme un outil puissant pour analyser des phrases subordonnées relatives lors du travail en classe et également pour vérifier l'emploi qui est fait du pronom relatif en phase de révision de texte afin de corriger d'éventuelles erreurs (Boivin, 2012 ; Chartrand, 2012). C'est que la reconstruction de la relative en phrase de base permet d'évaluer que le pronom relatif employé dans la subordonnée correspond bel et bien aux caractéristiques du groupe syntaxique (groupe nominal ou groupe prépositionnel) qu'il doit remplacer dans la phrase de base (tableau 1).

2.2 Compétence et habiletés linguistiques et métalinguistiques en regard de la relative

En psycholinguistique, de nombreux travaux se sont intéressés aux habiletés métalinguistiques d'enfants, d'adolescent-e-s et d'adultes (par exemple, Gaux et Gombert, 1999 ; Simard, Foucambert et Labelle, 2013) avec, dans certains cas, l'objectif de mettre au jour un modèle du développement de la compétence métalinguistique (par exemple, Gombert, 1990).

Ces travaux ont permis de distinguer les activités et habiletés qui relèvent de la compétence métalinguistique, de celles qui sont plus proprement linguistiques. Aussi, la *compétence linguistique*, concept chomskien repris par Gombert (1990), s'observe à travers « un usage du langage [oral ou écrit] visant l'échange de significations alors que la *compétence métalinguistique* s'actualise par la réflexion consciente et l'action délibérée sur le langage », comme le synthétise Arseneau (2016, p. 44).

Par exemple, les enfants produisent des relatives à l'oral assez tôt (vers 2-3 ans avec le pronom relatif *qui* ; Paret, 1991). Relevante de la compétence linguistique, cette habileté à produire des relatives (correctes ou erronées) n'est pas nécessairement tributaire d'habiletés métalinguistiques en regard de ladite structure : « La compétence linguistique n'exige en aucun cas que l'individu soit capable d'explicitement les règles qu'il suit lorsqu'il parle ou lorsqu'il est en position d'auditeur » (Gombert, 1990, p. 23). Les habiletés métalinguistiques sont généralement envisagées selon deux composantes, soit l'analyse des structures linguistiques et le contrôle de l'action posée sur le produit langagier (Bialystok, 1986 ; Simard et coll., 2013), ce qui fait écho à la notion de connaissances explicites (Nadeau et Fisher, 2011). Lorsqu'utilisé en support à l'analyse des structures linguistiques, le métalangage – soit « le répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple [...] *verbe* [et] *adjectif* » (Delcambre, 2010, p. 127) – est envisagé par plusieurs comme une manifestation d'activités métalinguistiques (Gombert, 1990 ; Fisher et Nadeau, 2014 ; Lord et Elalouf, 2016). La majorité des tâches visant à évaluer les habiletés métalinguistiques en psycholinguistique requièrent, de la part du sujet, des verbalisations (Gaux et Gombert, 1999 ; Pinto et El Euch, 2015), ce qui est le cas de l'entretien métagraphique utilisé avec des visées similaires en didactique de l'orthographe, de la grammaire et de l'écriture (par exemple, Jaffré, 1998 ; méthodologie).

Les habiletés qui fondent la compétence métalinguistique servent d'assises au développement de la compétence linguistique en permettant au scripteur de se distancier plus facilement du sens de son texte, afin d'en analyser les phrases et de poser intentionnellement des gestes pour corriger les erreurs détectées (Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Roussey et Piolat, 2005). Exigeant dans les premiers temps un certain effort cognitif, la mobilisation des habiletés métalinguistiques en situation d'écriture contribuerait néanmoins à former progressivement des automatismes chez le scripteur-rice (Gombert, 1990 ; Fayol et Got, 1991), et ainsi réduire sa charge cognitive (Roussey et Piolat, 2005 ; Kellogg, 2008).

2.3 Au cœur des principes didactiques pour favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques : susciter des interactions verbales

En nous inspirant d'une conceptualisation précédente (Arseneau et coll., 2018), nous décrivons ici des principes didactiques issus de trois champs, soit la didactique de la grammaire (2.3.1), la didactique de l'écriture (2.3.2) et la coopération pédagogique (2.3.3). Ces trois principes reposent

sur le postulat socioconstructiviste selon lequel le déroulement d'interactions verbales favorise l'apprentissage.

2.3.1 Didactique de la grammaire : l'approche inductive et les interactions d'étayage

Au cœur de dispositifs fondateurs telles que la Démarche active de découverte (Chartrand, 1996) et la Réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs (Nadeau, 1996), l'approche inductive en didactique de la grammaire est une approche dans laquelle l'enseignant·e guide les élèves à travers l'observation et la manipulation d'exemples (phrases, textes) dans le but de leur faire « découvrir » une règle ou une régularité du fonctionnement de la langue (Nonnon, 1999). Se distinguant de l'approche déductive où la règle est présentée puis appliquée à des exemples lors d'exercices de grammaire notamment, l'approche inductive procède du concret (les exemples) vers l'abstrait (la règle, le concept), un processus appelé « abstraction » (Barth, 2004) ou « généralisation » (Nonnon, 1999). L'enseignant·e assume son rôle de guide auprès des apprenant·e·s en formulant « questions éclaircissantes » (Barth, 2004) qui demanderont aux élèves de poser des hypothèses, d'effectuer des opérations sur la phrase et d'identifier des unités linguistiques à l'aide de termes de métalangage. C'est dans cette mise à distance du matériau langagier soutenue par le questionnement stratégique de la part de l'adulte expert que résultent ces « interactions d'étayage » (*scaffolding*, Bruner, 1983). La démarche inductive permet ainsi le développement d'habiletés métalinguistiques et en prépare la mobilisation dans des situations autres comme la situation d'écriture individuelle (Fisher et Nadeau, 2014 ; Fontich, 2016).

Expérimentés dans différentes recherches en classe du primaire et du secondaire avec des résultats positifs sur l'apprentissage de la grammaire (par exemple, Nadeau, 1996), les types d'approche inductive comportant un guidage explicite de l'enseignant·e et débouchant sur une explicitation de la règle seraient les plus « efficaces » en comparaison avec les autres types d'approches inductives et avec l'approche déductive (Vincent et Lefrançois, 2013).

2.3.2 Didactique de l'écriture : la révision avec les pairs et les interactions collaboratives

En didactique de l'écriture, les interactions verbales, cette fois essentiellement entre apprenant·e·s, sont aussi au cœur d'approches collaboratives (par exemple, Villamil et De Guerrero, 1996 ; Wigglesworth et Storch, 2012). La révision étant le lieu privilégié

d'amélioration du texte produit au plan grammatical (Roussey et Piolat, 2005), les approches de révision collaborative (ou *peer revision*) proposent que les élèves scripteur-riche-s, placé-e-s en dyades ou en petits groupes, procèdent à la lecture du texte produit par chacun-e et fournissent de la rétroaction portant sur le contenu et la forme du texte (orthographe, syntaxe, cohérence textuelle) afin que la-le scripteur-riche puisse y apporter les modifications jugées pertinentes (Blain et Lafontaine, 2010). En ayant à interagir verbalement sur un texte en vue de l'améliorer, les élèves explicitent et coconstruisent des connaissances et procédures d'analyse de phrases utiles pour résoudre des problèmes posés par le texte (Villamil et De Guerrero, 1996). Dans ces « interactions collaboratives » (Anton et DiCamilla, 1998), les connaissances et procédures métalinguistiques de chacun-e se raffinaient et se consolideraient de manière à devenir « intériorisées » puis mobilisables en situation individuelle (Englert, Raphael, Anderson, Anthony et Stevens, 1991 ; Swain et Watanabe, 2013).

Des recherches menées en classe visant le développement de la compétence à écrire dans l'apprentissage d'une langue première ou d'une langue seconde ont montré que la révision effectuée en collaboration avec des pairs mène à la production de meilleurs textes comparativement avec la situation individuelle, notamment sur le plan du respect de la norme linguistique (Englert et coll., 1991 ; Storch et Wigglesworth, 2007 ; Blain et Lafontaine, 2010).

2.3.3 **Coopération pédagogique : le travail en groupes structuré et les interactions coopératives**
Afin de contrer certains phénomènes indésirables observés lors du travail en dyades ou en petits groupes, des chercheur-se-s dans le courant de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) ont proposé des conditions qui permettraient d'accroître la qualité des interactions verbales pour optimiser les apprentissages. En vue de faire émerger une dynamique « d'interdépendance positive », la situation d'apprentissage devrait d'abord prévoir l'établissement d'un but commun et l'attribution de responsabilités individuelles aux membres du groupe (Slavin, 2003 ; Johnson et Johnson, 2009). En vue d'optimiser le déroulement des interactions verbales, les chercheur-se-s postulent également comme condition d'inciter explicitement les élèves à interagir verbalement (Johnson et Johnson, 2009). Les membres d'une dyade ou d'un groupe coopératif, motivé-e-s à s'entraider dans l'atteinte du but commun, se fourniraient mutuellement des explications démontrant un plus haut niveau « d'élaboration cognitive » que dans une structure de travail non coopérative (Krol, Janssen, Veenman et van der Linden, 2004 ; Slavin, 2015). Des interactions

verbales plus élaborées au plan cognitif en vue de résoudre un problème permettent aux pairs de rectifier certaines conceptions erronées, de combler des écarts dans leur compréhension et de consolider les liens entre connaissances antérieures et nouvelle information (Webb, Farivar et Mastergeorge, 2002 ; Krol et coll., 2004).

Des structures de travail actualisant les conditions coopératives évoquées, telles que le bien connu *Jigsaw Teaching* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978) et le *Teams-Games-Tournaments* (De Vries et Slavin, 1978), ont tracé la voie à un nombre impressionnant d'études. De nombreuses recherches empiriques ayant comparé le travail en coopération avec le travail individuel et compétitif ou le travail en équipe sans conditions coopératives ont montré des effets significatifs de la coopération pédagogique sur l'apprentissage dans différentes disciplines (par exemple, Slavin, 2003, Krol et coll., 2004, Puzio et Colby, 2013). Cependant, aucune étude à notre connaissance n'a tenté d'adapter les structures coopératives à l'enseignement-apprentissage d'un objet grammatical du français, par exemple, dans le but d'évaluer leur effet sur le développement d'habiletés métalinguistiques.

2.4 Synthèse et objectif de recherche

Au terme de ce cadre théorique, il appert qu'une intervention didactique suscitant des interactions verbales d'étayage (section 2.3.1), collaboratives (section 2.3.2) et coopératives (section 2.3.3) pourrait permettre d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la phrase subordonnée relative et ainsi de développer chez les élèves des habiletés métalinguistiques (section 2.2). Les élèves interagissant verbalement pourraient avantageusement recourir à la phrase de base et au métalangage (section 2.1) pour analyser les constructions syntaxiques rencontrées et résoudre des erreurs dans l'emploi du pronom relatif, que ce soit lors de l'apprentissage des notions ou lors de la mobilisation des connaissances en situation d'écriture et de révision.

Conséquemment, notre objectif de recherche est de documenter l'évolution dans les habiletés métalinguistiques des élèves liées à la phrase subordonnée relative à la suite d'une intervention fondée sur les interactions verbales.

3. Méthodologie

3.1 Sujets

L'intervention a été mise en œuvre par une enseignante de français (15 ans d'expérience) dans trois classes de 3^e secondaire d'une école publique de milieu défavorisé de Montréal (Québec). Au total, 52 élèves ont pris part à la recherche, et 17 élèves parmi elles-eux ont réalisé les entretiens métagraphiques. Pour le choix des élèves pour les entretiens, nous avons demandé à l'enseignante de nous indiquer six élèves dans chacune de ses trois classes selon leur niveau de compétence en écriture, soit deux élèves de niveau fort, de niveau moyen ou de niveau faible. Un court questionnaire a permis d'obtenir des informations à caractère sociolinguistique. Aussi, l'échantillon de 17 élèves s'avère généralement représentatif du groupe de 52 élèves tant sur le plan du genre (11 garçons, 65 % ; six filles, 35 %) que de la première langue parlée (14 - langue française, 82 % ; trois - autre langue, 18 %) : dans le groupe expérimental ($n = 52$), 61 % des élèves sont des garçons ($n = 32$) et la première langue parlée est le français pour 81 % des élèves ($n = 42$).

3.2 Déroulement

La réalisation du projet de recherche, de type recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), s'est déroulée selon quatre étapes : (1) conception de la séquence didactique ; (2) passation du prétest ; (3) expérimentation de la séquence didactique ; (4) passation du posttest. La conception s'est déroulée avec l'enseignante en vue de tirer profit de ses savoirs d'expérience (Schön, 1994) et de sa connaissance du milieu afin de proposer une séquence didactique la plus susceptible possible de mener aux apprentissages visés (Goigoux, 2017). Le prétest a consisté en une première production écrite pour l'ensemble des élèves participant·e·s ($n = 52$) suivie, pour les 17 élèves choisi·e·s, d'un entretien métagraphique (instrumentation). L'expérimentation de la séquence didactique de neuf cours s'est échelonnée sur une période d'environ trois semaines au printemps 2013. Le tableau 2 présente une vue d'ensemble de la séquence didactique expérimentée, qui est décrite plus en détail dans le rapport de la recherche (Arseneau, 2016). La séquence didactique s'organise en deux phases : la phase 1 axée sur les interactions d'étayage et la phase 2, sur les interactions collaboratives et coopératives (section 2.3). Le posttest s'est déroulé de la même manière que le prétest (3 périodes de production écrite + entretien métagraphique pour 17 élèves).

Tableau 2
Aperçu de la séquence didactique (tiré et traduit de Arseneau et coll., 2018)

Cours	Activités d'enseignement-apprentissage	Semaine
-	Prétest – production écrite et entretiens métagraphiques	1
PHASE 1 – Rappel des connaissances antérieures et induction des notions liées à la relative à travers des interactions d'étayage		
1	Annotation et complétion d'un tableau rappelant les constituants de la phrase de base. (en groupe-classe) Activité d'observation et de manipulation de phrases , ciblant une règle : <i>la phrase subordonnée relative occupe la fonction de complément du nom dans le GN.</i> (en groupe-classe)	2
2	Annotation et complétion d'un tableau rappelant les principaux groupes syntaxiques, classes de mots et fonctions en utilisant l'arbre syntaxique. (en groupe-classe) Formulation d'une définition écrite pour la relative et génération de nouveaux exemples de relatives. (individuellement, puis en groupe-classe)	
3	Activité d'observation et de manipulation de phrases , ciblant une règle : <i>la phrase subordonnée relative est introduite par le pronom relatif, dont la forme varie (« qui », « que », « dont », etc.).</i> (en groupe-classe) Formulation d'une définition écrite pour le pronom relatif et génération de nouveaux exemples de relatives utilisant des pronoms relatifs variés. (individuellement, puis en groupe-classe)	
4	Activité d'observation et de manipulation de phrases , ciblant une règle : <i>La forme du pronom relatif dépend principalement des caractéristiques syntaxiques (classe, fonction et préposition s'il y a lieu) du groupe syntaxique correspondant dans la phrase de base.</i> Annotation d'un tableau décrivant les critères pertinents pour le choix du pronom relatif avec de nouveaux exemples de pronoms relatifs variés. (en groupe-classe)	
PHASE 2 – Appropriation des notions et mobilisation en situation d'écriture à travers des interactions collaboratives et des interactions coopératives		
5	Modélisation de la schématisation en arbre	3
6	Activités Arbres syntaxiques en coopération , en groupes coopératifs <ul style="list-style-type: none"> • Schématisation de deux phrases de base données en arbres (P1, P2) • Choix du pronom relatif pour enchâsser P2 dans P1, avec justification • Schématisation de phrase complexe formée après enchâssement 	
7	• Présentation orale interactive pour décrire l'arbre de la phrase complexe et justifier le choix du pronom relatif Exercice Expliquez l'emploi du pronom relatif ! (individuellement)	
8	Correction de l'exercice, avec justification (en groupe-classe) Activité Enrichir un texte en insérant des phrases subordonnées relatives , en dyades coopératives Correction de l'activité (en groupe-classe)	4
9	Activité Trouvez le pronom relatif erroné ! , en groupes coopératifs <ul style="list-style-type: none"> • Caucus, puis Quiz avec justifications orales Activité Chasse aux erreurs en coopération , en groupes coopératifs <ul style="list-style-type: none"> • Caucus, puis Tournoi avec justifications orales 	
-	Posttest – production écrite et entretiens métagraphiques	5

3.3 Instrumentation

L'entretien métagraphique est défini comme « un entretien semi-dirigé réalisé avec le scripteur à la suite de la rédaction de son texte et qui vise à faire verbaliser les raisons sur lesquelles il s'appuie pour expliquer (ou “justifier”, Jaffré, 2003) la production observable » (Arseneau, 2016). Puisque les questions visent des formes orthographiques et constructions syntaxiques tirées d'un texte authentique de l'élève (David et Jaffré, 1997), la réalisation de l'entretien métagraphique doit nécessairement faire suite à la rédaction d'un texte. Aussi, les élèves participante·s ont tou·te·s reçu la consigne de produire un texte d'environ 300 mots et de s'assurer d'y inclure « au moins cinq phrases construites *comme celles-ci* », soit des relatives avec les pronoms relatifs *qui, où, dont, que, auquel* (ou *à laquelle, auxquels et auxquelles*). Au prétest et au posttest, les élèves ont respectivement produit une critique littéraire et une nouvelle (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), deux genres textuels identifiés comme propices à la production de relatives (Chartrand, 2012). L'analyse des productions écrites n'a d'ailleurs pas montré de différence significative entre le nombre de relatives par 100 mots produites dans les textes du prétest et dans les textes du posttest (Arseneau, 2016). Comme lors de situations d'écriture évaluées, les élèves avaient droit aux outils de références disponibles en classe (dictionnaire, grammaire, recueil de conjugaison) et bénéficiaient de trois périodes de 75 minutes pour réaliser la tâche. Entre la fin de la rédaction et l'entretien métagraphique, chaque intervieweuse lisait le texte et, à l'aide d'un canevas (Arseneau, 2016), devait préparer des questions visant les relatives produites, mais également en lien avec d'autres mots ou phrases (items distracteurs).

Pendant l'entretien métagraphique capté avec un enregistreur audio, l'échange avec l'élève devait respecter certains principes. L'intervieweuse devait formuler des questions ouvertes utilisant des marqueurs interrogatifs tels que *comment ?* et *pourquoi ?*, par exemple « Comment as-tu fait pour choisir d'écrire [tel pronom relatif] ici ? » ou encore « Aurait-on pu écrire [pronom relatif alternatif] à la place ? Pourquoi ? ». Elle devait aussi s'assurer de fournir une rétroaction qui soit neutre (*d'accord, je vois*) de manière à encourager la verbalisation sans affecter le contenu de réponses (Vermersch, 2010). Dans le cas où des questions sollicitaient les impressions de l'élève sur l'emploi d'un pronom relatif alternatif erroné, des rectifications étaient généralement faites auprès de lui après l'entretien métagraphique. L'utilisation de métalangage étant envisagée comme une manifestation d'habiletés métalinguistiques (section 2.2),

l'intervieweuse devait éviter l'utilisation de termes de métalangage dans les questions si le terme n'avait pas été préalablement utilisé par l'élève.

3.4 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'est déroulée selon quatre étapes. D'abord, tout en procédant à la transcription des verbatims des entretiens métagraphiques, nous avons élaboré la grille de codification. Le tableau 3 présente les grandes catégories et les sous-catégories de codes utilisées pour codifier les « séquences métagraphiques ». Nous définissons la séquence métagraphique comme une portion d'entretien métagraphique initiée par une question de l'intervieweur·se ciblant une phrase ou un mot du texte de l'élève et comportant l'ensemble des interactions verbales qui découlent de la question. Les codes à l'intérieur d'une catégorie sont mutuellement exclusifs, exception faite de ceux concernant le type d'explication qui peuvent se combiner, une explication pouvant s'appuyer sur plusieurs critères ou raisons. Les codes concernant l'utilisation de métalangage sont apposés au terme de métalangage utilisé, et non à l'ensemble de la séquence métagraphique. La description détaillée des codes utilisés est fournie dans le rapport complet de la recherche (Arseneau, 2016).

Tableau 3
Catégories et sous-catégories de codes de la grille de codification des entretiens métagraphiques

Catégories	Sous-catégories (et nombre de codes associés)
Catégories visant à dresser un portrait des entretiens et séquences métagraphiques (tableau 4)	
Thème de la séquence métagraphique : <i>sur quel thème porte l'échange ?</i>	(18 codes) <ul style="list-style-type: none"> • emploi du pronom relatif, selon le type (6) • autres thèmes liés à la relative (11) • processus d'écriture général (1)
Exactitude de l'élément questionné : <i>l'échange vise-t-il une construction de phrase correcte ou erronée ?</i>	Élément correct ; élément erroné (2 codes)
Catégories visant à documenter les habiletés métalinguistiques et leur évolution	
Types d'explication : <i>à quelle raison ou critère l'élève recourt-il pour expliquer l'emploi du pronom relatif ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • explication syntaxique (9) ; • explication sémantique (2) ; • explication liée à l'orthographe grammaticale (3) ; • explication liée au jugement grammatical (1) ; • explication d'un autre type (7 ; par ex., le jugement esthétique, le recours à l'autorité ou à la fréquence) • absence d'explication (1).
Emploi de métalangage : <i>si l'élève utilise un terme de métalangage, son utilisation est-elle correcte ou erronée ?</i>	Emploi correct ; emploi erroné (2 codes)

La codification des 34 entretiens métagraphiques s'est faite à l'aide du logiciel HyperResearch (2017). Le tableau 4 présente la durée moyenne des entretiens métagraphiques et des séquences métagraphiques du prétest et du posttest, le nombre de séquences métagraphiques selon les principaux thèmes ainsi que le pourcentage respectif d'éléments questionnés (mots ou constructions de phrase) corrects et erronés.

Tableau 4

Durées moyennes des entretiens et nombres moyens de séquences métagraphiques selon les principaux thèmes, au prétest et au posttest

Éléments	Prétest ($n = 17$)	Posttest ($n = 17$)
Durée moyenne d'un entretien	17,7 min.	14,7 min.
Durée moyenne d'une séquence métagraphique	1,1 min.	1,0 min.
Nombre moyen de séquences métagraphiques par entretien	16 ($n = 272$)	14,8 ($n = 251$)
Nombre moyen de séquences métagraphiques portant sur l'emploi du pronom relatif	4,6 ($n = 78$)	3,1 ($n = 52$)
Pourcentage de séquences métagraphiques portant sur des éléments corrects	78,8 %	80,0 %
Pourcentage de séquences métagraphiques portant sur des éléments erronés	21,1 %	20,0 %

Après la codification, deux codeur-se-s externes ont assuré l'étape de vérification interjuge en codifiant intégralement 7 % des séquences métagraphiques portant sur le thème de l'emploi du pronom relatif (9/130 séquences métagraphiques), thème le plus sensible à des codifications divergentes. Le coefficient Alpha de Cronbach a indiqué un facteur d'homogénéité entre les codages respectifs de 0,88. Enfin, nous avons procédé à l'exportation des données, à la construction de variables et à l'analyse des données, incluant la réalisation de tests statistiques lorsque certaines conditions étaient remplies. Pour réaliser des tests paramétriques (par exemple, un test T de Student), les statistiques descriptives devaient montrer des distributions jugées normales au prétest et au posttest (Peers, 1996). À l'instar de Dagnélie (2013), nous avons déterminé comme indicateurs de normalité que le coefficient d'asymétrie et celui d'aplatissement devaient être tous deux inférieurs ou égaux à 2,0. Lorsqu'une des deux ou les deux distributions (prétest ou posttest) ne remplissaient pas cette condition, des tests non paramétriques, comme le test de Wilcoxon, étaient réalisés.

3.5 Considérations éthiques

La certification éthique a été obtenue pour la réalisation de la recherche auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. L'ensemble des élèves participant-e-s ainsi que l'enseignante partenaire ont fourni un consentement éclairé à leur participation et à l'utilisation des données collectées pour les fins de la recherche.

4. Résultats

Les premiers résultats fournissent un portrait quantitatif de l'évolution des habiletés métalinguistiques des élèves selon deux variables : les explications fournies pour l'emploi du pronom relatif (4.1) et le métalangage utilisé (4.2). Puis, deux séquences métagraphiques sont présentées (4.3) en vue d'illustrer certains résultats issus des sections précédentes.

4.1 Évolution des explications fournies pour l'emploi du pronom relatif

La figure 1 présente le pourcentage de séquences métagraphiques comportant une explication pour l'emploi de l'ensemble des pronoms relatifs au prétest et au posttest, selon le type d'explications (tableau 3). Notons que la catégorie « absence d'explication » est la seule qui soit mutuellement exclusive : autrement, un élève peut expliquer l'emploi d'un pronom relatif de son texte en s'appuyant sur plusieurs types d'explications.

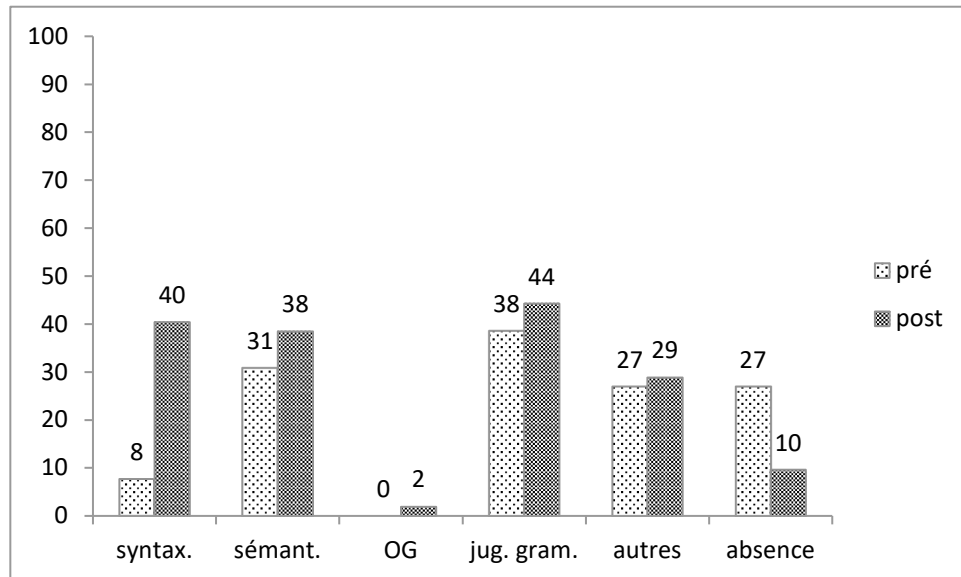


Figure 1. Pourcentages de séquences métagrammatiques comportant une explication pour l'emploi du pronom relatif (tous types) au prétest ($n = 78$) et au posttest ($n = 52$), selon le type d'explication

Des tests statistiques ont été effectués sur deux variables ayant montré de plus fortes évolutions du prétest au posttest, soit le pourcentage de séquences métagrammatiques comportant une explication syntaxique et le pourcentage de séquences métagrammatiques présentant une absence d'explication. Pour la première (explication syntaxique), des tests non paramétriques réalisés (Wilcoxon pour échantillons liés), vu l'anormalité de la distribution du prétest en regard des critères établis (section 3.4), n'ont pas montré de différence significative entre le prétest et le posttest. Pour la deuxième variable (absence d'explication) montrant aussi une anormalité dans la distribution au posttest, la réalisation des mêmes tests non paramétriques n'a pas permis de conclure à une diminution significative du pourcentage de séquences métagrammatiques avec absence d'explication.

Notons une hausse importante du nombre moyen de codes « types d'explication » apposés à chaque séquence métagrammatique comportant une explication pour l'emploi du pronom relatif, passant de 2,3 codes (131 codes/57 séquences métagrammatiques avec explication(s)) à 3,4 codes (162 codes/47 séquences métagrammatiques avec explication(s)). Cohérente avec la baisse des

absences d'explication observée, cette hausse indique que les élèves sont plus en mesure d'expliquer leurs emplois de pronom relatif après l'intervention et le font en s'appuyant sur des explications plus nombreuses, combinant par exemple des critères syntaxiques et sémantiques dans la même séquence méta-graphique (figure 1). Alors que tous les types d'explication sont en hausse au posttest (sauf l'absence), c'est le recours à l'explication syntaxique qui présente la plus forte évolution de ce côté, son pourcentage quintuplant au posttest (de 8 % à 40 %).

4.2 Évolution du métalangage utilisé

La figure 2 présente le pourcentage de termes de métalangage correct ou erroné au prétest et au posttest pour l'ensemble des séquences méta-graphiques. Nous avons considéré comme termes de métalangage les mots référant aux concepts travaillés pendant la séquence didactique, par exemple liés aux classes de mots et aux groupes (par exemple, *nom, pronom relatif; groupe prépositionnel*), au processus d'enchâssement (par exemple, *enchâsser, P1—P2*) et aux outils d'analyse syntaxique (par exemple, *remplacer, phrase de base, déplacement*), et référant à d'autres concepts de la grammaire actuelle (par exemple, *coordination, subordonnée complétive*; Chartrand et coll., 1999). Le métalangage est considéré comme correct lorsque l'unité linguistique désignée (mot, construction syntaxique) et le terme qui sert à la désigner correspondent effectivement, comme c'est le cas dans l'énoncé « *Auxquels ? C'est le pronom relatif* » formulé dans une séquence méta-graphique du posttest. Lorsqu'une séquence méta-graphique comportait plus d'un terme, nous avons apposé un code « métalangage correct » ou « métalangage erroné » à chaque terme de métalangage nouveau. Le calcul des pourcentages a entraîné la répartition des termes sur l'ensemble des séquences méta-graphiques.

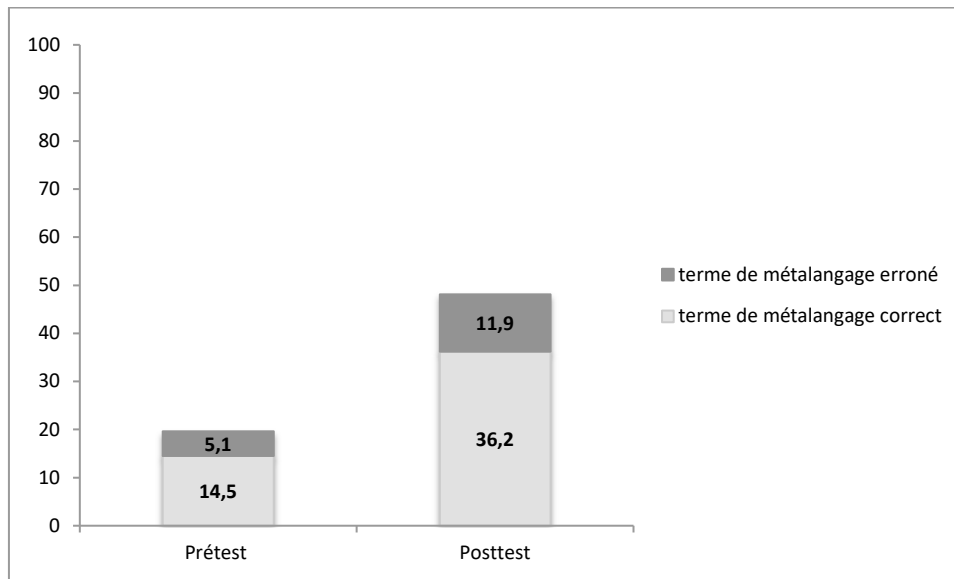


Figure 2. Pourcentages de séquences métagraphiques comportant un terme de métalangage correct ou erroné au prétest ($n = 272$) et au posttest ($n = 251$), selon le type d'explication

Vu l'anormalité de la distribution pour la variable de la présence de terme de métalangage (correct ou erroné) au prétest, nous avons réalisé des tests statistiques non paramétriques, soit des tests Wilcoxon pour échantillons liés. Ces tests ont révélé que l'augmentation du pourcentage de séquences métagraphiques avec terme linguistique (correct ou erroné, passant de 19,6 % à 48,1 %) est significative ($p \leq 0,001$). Les mêmes tests effectués pour la variable du pourcentage de séquences métagraphiques avec métalangage correct (passant de 14,5 % à 36,2 %) ont également montré une augmentation significative de l'utilisation réussie de métalangage dans les séquences métagraphiques au posttest ($p \leq 0,001$).

4.3 Exemples de séquences métagraphiques représentatives d'évolutions observées (types d'explication, métalangage)

Pour donner à voir la manière dont des élèves ont déployé explications et métalangage au cours des entretiens, nous présentons ici deux séquences métagraphiques de notre corpus. La première séquence métagraphique (figure 3) porte sur l'emploi du pronom relatif « que » et est extraite d'un entretien réalisé avec Carolane* (nom fictif) au prétest. La deuxième séquence métagraphique (figure 4), portant sur l'emploi du pronom relatif « où », est tirée d'un entretien

réalisé avec Hélène* au posttest. Ces extraits ont été choisis parce jugés représentatifs de certains résultats quantitatifs présentés dans les sections précédentes (4.1, 4.2).

Phrase graphique : « Quatrièmement j'ai aimé la façon *dont* le texte était écrit [...]. »
 i-1 : Ok. [...] Est-ce qu'on pourrait dire « j'ai aimé la façon QUE le texte [était écrit] » ?
 e-1 : « que » oui, « que le texte était écrit ».
 i-2 : On pourrait ? Comment t'as fait pour choisir « dont » et pas « que » ? As-tu pensé à cette option-là ?
 e-2 : Ben je trouvais que ça faisait plus beau, « dont ».
 i-3 : Tu mettrais pas « que ». Pis est-ce que un ou l'autre c'est vraiment pareil ou... ?
 e-3 : Ben c'est pareil, mais on dirait que « dont », ça frappe plus, je sais pas.
 (pre_3c_09_F_f_FO)

Figure 3. Séquence métagraphique du prétest présentant une explication pour l'emploi de « dont »

Après que l'élève a relu la phrase de son texte, l'intervieweuse attire son attention sur le pronom relatif « dont » employé correctement en lui proposant une alternative (« que ») et en sollicitant son jugement de grammaticalité sur la phrase modifiée (i-1). L'élève juge que la phrase résultante (**j'ai aimé la façon que le texte était écrit*) est correcte (e-1), une affirmation qui fait écho à la conception du « *que* passepartout » évoquée par Blanche-Benveniste (2010). Invitée à expliquer son emploi de « dont » alors que le « que » fonctionne aussi selon elle, l'élève répond en formulant un jugement dit esthétique (*je trouvais que ça faisait plus beau, « dont », e-2 ; on dirait que « dont », ça frappe plus, e-3*). Les explications de type « autres », comme celle du jugement esthétique, sont particulièrement fréquentes pour le pronom relatif « dont » au prétest (67 % ; Arseneau, 2016) et font écho aux travaux en linguistique évoquant le « prestige » associé à « dont » (par exemple, Tellier et Valois, 2006). Aucun terme de métalangage n'est utilisé dans la séquence métagraphique.

Phrase graphique : « Je roule sur la rue richelieu où il n'y pas de trafic. »

i-1 : [...] est-ce que en utilisant « où » t'as pensé à d'autres possibilités ?

e-1 : non en fait la phrase m'est venue comme ça là, j'étais en train de trouver le nom de la rue, après je l'ai écrit, je me suis dit « faudrait pas qu'y ait du trafic sur la rue », parce que dans mon plan que j'avais fait il fallait qu'y ait seulement la voiture et le camion pour qu'il y ait la collision.

i-2 : pis le « où » tu me disais [plus tôt dans l'entretien] que c'est le mot qui remplace quelque chose, est-ce que tu peux me dire ce qu'il remplace ?

e-2 : normalement la phrase subordonnée relative pis la première phrase y a le mot « la rue richelieu » qui se répète là, « je roule sur la rue richelieu » « y a pas de trafique sur la rue richelieu », je l'ai remplacé par « où » pour que ça donne une grande phrase.

(post_3a_01_F_n_FO)

Figure 4. Séquence métagraphique du posttest présentant une explication pour l'emploi de « où »

Dans cette séquence métagraphique du posttest (figure 4), l'intervieweuse interroge l'élève à savoir si son emploi de *où* en situation d'écriture était conscient, mis dans la perspective d'autres pronoms relatifs (i-1). L'élève explique d'abord que la production s'est faite davantage spontanément en se fondant sur le sens qu'elle voulait véhiculer dans la phrase selon le plan de son texte (« faudrait pas qu'y ait du trafic sur la rue », e-1). Cette explication, catégorisée comme sémantique, illustre bien le recours fréquent à ce type de critère au prétest et au posttest (figure 1). Se basant sur une affirmation antérieure, l'intervieweuse invite ensuite à l'élève à reconstruire le groupe remplacé par le « où » (i-2). Poursuivant son explication (e-2), l'élève reconstruit les deux phrases de base combinées dans la phrase complexe et boucle sa justification (*je l'ai remplacé par « où » pour que ça donne une grande phrase*). Cet extrait faisant référence au groupe remplacé par le pronom relatif et aux phrases de base est un bon exemple d'explication syntaxique, un type en forte hausse au posttest en général (figure 1). On observe ici l'utilisation de termes de métalangage corrects (« phrase subordonnée relative », « ai remplacé »), ce qui illustre bien la proportion importante de séquences métagraphiques avec métalangage (correct) au posttest, et de surcroît l'imbrication du métalangage dans des explications recourant à la syntaxe.

5. Discussion des résultats

Les résultats présentés quant aux explications fournies par les élèves indiquent généralement de faibles habiletés métalinguistiques avant l'intervention. Alors que l'emploi du pronom relatif repose d'abord sur des critères syntaxiques (section 2.1), les élèves recourent très peu à ce type de critère pour expliquer leur emploi des différents pronoms relatifs dans leur texte au prétest (8 % des séquences métagraphiques, figure 1). Le plus fréquemment, ils se fondent (au moins en partie) sur leur jugement grammatical (38 %). Bien qu'ayant fait partie de certaines épreuves visant le métalinguistique, le jugement grammatical est considéré comme une habileté davantage épilinguistique parce que ne requérant du sujet ni analyse ni contrôle pour affirmer qu'une phrase « se dit comme ça en français » (Gaux et Gombert, 1999, p. 54). Au deuxième rang en termes de fréquence vient le critère sémantique (31 %). Uniquement pertinent pour l'emploi de « où » (valeur de temps ou de lieu, section 2.1), le critère sémantique est pourtant convoqué pour tous les pronoms relatifs au prétest, le plus souvent en exprimant les idées à véhiculer à travers le pronom relatif ou la subordonnée (figure 4), ce qui ne correspond pas à la manifestation d'une habileté à justement se distancier du sens d'un énoncé pour focaliser son attention sur sa construction. Lorsqu'un lien sémantique est perçu entre le pronom relatif et son antécédent, il est systématiquement exprimé de manière à référer au sens (« auquel, ça désigne quelque chose ») et ne recourt pas au métalangage. Au troisième rang se trouvent les autres types d'explications (27 %), qui apparaissent surtout fréquentes pour l'emploi de « dont » avec des jugements esthétiques (« ça [fait] plus beau, dont », figure 3), réponses faisant écho à la conception documentée de ce pronom relatif comme plus prestigieux (Béguelin, 2000 ; Tellier et Valois, 2006). Parmi les explications également catégorisées comme « autres » (telles que le recours à l'autorité ou à la fréquence), aucune ne correspond à une habileté métalinguistique. Toujours au prétest, une proportion importante des échanges sur l'emploi du pronom relatif se soldent par une absence d'explication (27 %).

Au posttest, on observe de manière générale une hausse dans le nombre de types d'explications convoqués pour expliquer un même pronom relatif, passant de 2,3 codes à 3,4 codes en moyenne, indiquant la tendance des élèves à combiner davantage de justifications différentes. Le jugement grammatical continue de dominer, présent dans près d'une explication sur deux (44 %). Il est suivi par l'explication de type syntaxique, qui quintuple en fréquence relative par rapport au prétest (40 %), une hausse touchant particulièrement « qui ». Bien que non

significative selon les tests statistiques, cette hausse importante des explications syntaxiques, faisant notamment état du lien entre pronom relatif et groupe remplacé dans la phrase de base (figure 4), apparaît comme un premier indicateur d'une amélioration des habiletés métalinguistiques des élèves. Les élèves continuent néanmoins de recourir aussi, voire légèrement plus fréquemment, aux explications sémantiques (38 %) et autres (29 %), ce qui indique que les habiletés sur le plan de l'analyse syntaxique de la phrase se sont développées chez ces élèves sans pour autant remplacer des connaissances ou des conceptions antérieures.

En ce qui a trait aux résultats portant sur le métalangage, on observe au prétest une faible utilisation du métalangage dans l'ensemble des séquences métagraphiques du corpus (20 %), ce qui fait écho aux résultats de Boivin (2009 ; 13 interventions/20 sans métalangage). Bien que la proportion de termes de métalangage correct sur tous les termes demeure stable (plus ou moins 3 termes/4), le recours au métalangage dans les échanges bondit au posttest (près de 50 % des séquences métagraphiques), une augmentation significative à la lumière des tests statistiques. Ceci n'est pas sans lien avec l'augmentation des explications syntaxiques pour l'emploi du pronom relatif. Les élèves se distancient plus souvent du sens véhiculé dans leurs phrases pour en extraire des éléments de structures, opérations mentales qui sont actualisées et supportées par des outils conceptuels. L'emploi de métalangage étant largement vu comme une habileté métalinguistique (par exemple, Fontich, 2016 ; Fisher et Nadeau, 2014 ; section 2.2), ces résultats mis en relation avec les précédents convergent vers une même conclusion : une amélioration des habiletés métalinguistiques à la suite de l'intervention.

6. Conclusion

La recherche rapportée dans cet article avait notamment pour objectif de documenter l'évolution dans les habiletés métalinguistiques des élèves liées à la phrase subordonnée relative à la suite d'une intervention en classe de français, langue d'enseignement, fondée sur les interactions verbales. Pour atteindre cet objectif, une séquence didactique sur la relative a été conçue et expérimentée dans trois classes de 3^e secondaire, et 17 des 52 élèves participant·e·s se sont prêt·e·s à des entretiens métagraphiques. De manière générale, l'analyse des entretiens du prétest et du posttest a montré que les élèves interrogé·e·s sont davantage en mesure de fournir une explication pour l'emploi du pronom relatif et, ce faisant, de se fonder sur des critères

syntactiques, et non plus seulement sur leur jugement (esthétique ou grammatical). Aussi, l'analyse de l'utilisation du métalangage dans les explications indique des habiletés métalinguistiques également améliorées, quant à l'identification des classes de mots notamment (« *Auxquels ? C'est le pronom relatif* »). Reposant notamment sur une approche syntaxique (par exemple, Chartrand et coll., 1999) et sur l'incitation aux interactions verbales entre élèves à travers le travail en groupes coopératifs (par exemple, Johnson et Johnson, 2009), la séquence didactique aurait permis de susciter chez les élèves une réflexion grammaticale dont les fruits ne sont pas seulement observables sur la réussite (silencieuse) des relatives dans les textes (Arseneau et coll., 2018), mais également dans les habiletés d'analyse verbalisées par les élèves.

La recherche a été réalisée sur un échantillon d'élèves et selon une démarche de recherche-action, conditions qui ne peuvent garantir le caractère généralisable des résultats. Une recherche de type quasi-expérimental avec un groupe témoin suivant un enseignement plus traditionnel (sans condition coopérative) permettrait de pallier cette limite. Aussi, cette recherche, ou une autre, pourrait documenter la fréquence et le contenu des interactions effectivement suscitées entre élèves et avec l'enseignant-e lors de l'intervention en captant avec enregistreur audio des échanges entre élèves lors du travail en groupes coopératifs. Enfin, les résultats présentés ici, combinés à ceux présentés ailleurs en lien avec les évolutions observées au plan de la production écrite des relatives (Arseneau, 2016 ; Arseneau et coll., 2018), confirment l'intérêt de démarches d'enseignement visant à susciter des interactions verbales autour de contenus grammaticaux qui soient nombreuses et fructueuses.

ENGLISH TITLE—“Auxquels? It's the relative pronoun”: fostering verbal interactions to develop metalinguistic competency of secondary school students

SUMMARY—This article aims to document the evolution of metalinguistic skills of students related to the use of the relative pronoun following a didactic sequence. Anchored in a syntactic approach (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) and designed to elicit verbal interactions in cooperative groups (Johnson and Johnson, 2009), the sequence was experimented in three 3rd-year groups in secondary school. 17 students participated in metagraphic interviews during the pretest and posttest. The analysis of the interviews showed that the students explain the use of the relative pronoun by relying more on syntactic criteria in the posttest, and not only on their judgment. Also, the analysis of the use of metalanguage in the explanations indicates improvements in metalinguistic skills. With the significant results previously observed and noting success of relative pronoun use in the written production (Arseneau, Foucambert et Lefrançois,

2018), these results highlight the importance of continuing to integrate cooperative approaches to the teaching of grammar and writing.

KEYWORDS—relative pronoun, verbal interactions, metalinguistic abilities, metagraphic interviews, secondary school students.

TÍTULO—« Auxquels ? C’est le pronom relatif »: suscitar interacciones verbales para desarrollar la competencia metalingüística de los alumnos de secundaria

RESUMEN—El objetivo de este artículo consiste en documentar, como resultado de una secuencia didáctica, la evolución en alumnos de las habilidades metalingüísticas relativas al empleo del pronombre relativo. Basada en un enfoque sintáctico (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) y concebida con la finalidad de suscitar interacciones verbales en grupos cooperativos (Johnson et Johnson, 2009), la secuencia fue experimentada en tres clases de 3° de secundaria. 17 alumnos participaron a entrevistas metagráficas en el pre-test y en el post-test. El análisis de las entrevistas muestra que los alumnos explican el empleo del pronombre relativo apoyándose más en criterios sintácticos, y ya no solamente en su opinión, en el post-test. Además, el análisis de la utilización del metalenguaje en las explicaciones indica la presencia de habilidades metalingüísticas también mejoradas. Junto a los resultados significativos observados anteriormente en el uso adecuado de los pronombres relativos por escrito (Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018), estos resultados subrayan el interés de continuar la integración de enfoques cooperativos en la enseñanza de la gramática y de la escritura.

PALABRAS CLAVE—pronombre relativo, interacciones verbales, habilidades metalingüísticas, entrevistas metagráficas, alumnos de secundaria.

7. Références

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d’Apollonia, S. et Howden, J. (1999). *L’apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Chenelière Éducation.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (2004). Revision of written language: Cognitive and instructional processes. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (p. 87-101). Kluwer Academic Publishers.
- Anton, M. et DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, (54), 314-342.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE Publications.

- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite. Recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: The effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e édition). Éditions Retz.
- Béguelin, M.-J. (2000). Relatives standard et non standard. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 306-316). De Boeck-Duculot.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498-510.
- 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.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- 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.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. Rapport de recherche au Fonds de recherche – Société et culture.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). À quoi servent les pronoms relatifs ? La subordonnée relative dans la séquence AM. Dans S. Canelas-Trevisi (dir.), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations* (p. 173-196). Peter Lang.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 71-96). De Boeck-Duculot.

- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (p. 197-221). Éditions Logiques.
- Chartrand, S. G. (2012). Enseigner la phrase subordonnée relative au secondaire : pourquoi et comment ? *Enjeux*, 83, 5-20.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois *Didactica, C.É.F.* (2^e édition). Université Laval.
- Chartrand, S. G., et Gagnon, R. (2016). L'enseignement d'une notion-clé de la syntaxe au secondaire : la phrase subordonnée relative. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 201-224). ERPI Éducation.
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*. INRP/Calmann-Lévy.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Nouvelles pratiques – École/Collège*. Delagrave Édition.
- Dagnélie, P. (2013). *Statistique théorique et appliquée*. De Boeck.
- David, J. et Jaffré, J. P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français*, 26, 155-168.
- De Pinto, M. A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Presses de l'Université Laval.
- De Vries, D. L. et Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of research and development in education*, 12(1), 28-38.
- Delcambre, I. (2010). Métalangage – Activités métalinguistiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e édition, p. 127-132). De Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Canelas-Trevisi, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. Dans J. Dolz et B. Schneuwly (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 65-75). Presses universitaires de Rennes.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009a). Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 125-153). Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (Dir.). (2009b). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. et Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American educational research journal*, 28(2), 337-372.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'Année psychologique*, 91(1), 187-205.
- 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(2014), 169-191.
- Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238-254.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Presses universitaires de France.
- Gaux, C. et Gombert, J. E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes. *L'Année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- 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.
- Jaffré, J. P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997)* (p. 47-62). Peter Lang.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. Dans J.-P. Jaffré (dir.), *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires* (p. 67-76). Éditions Orphys.
- Jisa, H. et Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of child language*, 25(3), 623-652.

- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(01), 365-380.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. et van der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. *Educational research and evaluation*, 10(3), 205-237.
- Laparra, M. (1995). Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (87), 59-91.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems? A description of the processes leading to errors. *L1—Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 417-432.
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). ERPI Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages en français au secondaire*. Gouvernement du Québec.
http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf
- 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, du Loisir et du Sport (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 2^e secondaire, juin 2013*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Faits saillants, épreuve unique de 5^e secondaire, juin 2015*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année primaire. *Repères*, (14), 141-159.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-229). Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche au Fonds de recherche – Société et culture.
- Nadeau, M., Fisher, C. et Giguère, M.-H. (Fonds de recherche – Société et culture, 2016-2020). Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-projets-de-recherche/projet/experimentation-de-dispositifs-didactiques-en-syntaxe-et-en-ponctuation--a-la-maniere--des-dictees-metacognitives-et-interactives-au-3e-cycle-primaire-et-1er-cycle-secondaire-et-effet-sur-la-competence-en-ecriture-by02j4sw1461781851288>.
- Nollet, J. (2015). *Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Nonnon, E. (1999). « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en oeuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. *Pratiques*, (103-104), 116-148.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Presses de l'Université de Montréal.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. Washington Falmer Press.
- Péret, C. et Gagnon, R. (2016). L'enseignement à des élèves en difficulté en français : approche de la syntaxe de l'écrit. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 101-121). ERPI Éducation.

- Piron, S. (2017). *Grammaire française. Volume 1 – mise à niveau* (2^e édition). De Boeck Supérieur.
- Puzio, K. et Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of research on educational effectiveness*, 6(4), 339-360.
- ResearchWare Inc. (2017). HyperResearch (Version 3.7.3). <http://www.researchware.com/>
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e édition). Presses universitaires de France.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.
- Roy, G. R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Simard, D., Foucambert, D. et Labelle, M. (2013). Examining the contribution of syntactic and metasyntactic abilities to reading comprehension among native and non-native speakers. Dans K. Roehr et G. A. Gánem-Gutiérrez (dir.), *The metalinguistic dimension in instructed L2 learning*. Bloomsbury Academic.
- Slavin, R. E. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. Dans I. B. Weiner, W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), *Handbook of psychology. Volume 7. Educational psychology* (2^e édition, p. 179-198). Wiley.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *International journal of primary, elementary and early years education*, 43(1), 3-13.
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. Dans M. P. García Mayo (dir.), *Investigating tasks in formal language learning* (p. 157-177). Multilingual Matters.

- Swain, M. et Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley.
- Tellier, C. (2002). *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative*. Gaëtan Morin.
- Tellier, C. et Valois, D. (2006). *Constructions méconnues du français*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6^e édition). ESF éditeur.
- Villamil, O. S. et de Guerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, (3), 51-75.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Webb, N. M., Farivar, S. H. et Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into practice*, 41(1), 13-20.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of second language writing*, 21(4), 364-374.

Correspondance

arseneau.rosianne@uqam.ca
pascale.lefrancois@umontreal.ca

Contribution des auteures

Rosianne Arseneau : 60 %
Pascale Lefrançois : 40 %

Ce texte a été révisé par : Sébastien Roy

Texte reçu le : 30 janvier 2019
Version finale reçue le : 11 décembre 2019
Accepté le : 2 janvier 2020