

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

FABIENNE LEBLOND

BACHELIÈRE EN ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE (B.Epp.)

**Enseignement systématique et acquisition  
de six connecteurs explicites  
par des élèves des deuxième et troisième cycles du primaire**

MARS 2002



### Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à vérifier si un enseignement systématique du sens de six connecteurs explicites accélère l'acquisition du sens de ces connecteurs par les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire.

Peu de recherches ont porté sur l'acquisition du sens des connecteurs par des élèves du primaire, mais celles qui existent ont montré l'importance de cette acquisition. Les élèves en difficultés en lecture et les jeunes lecteurs ignorent les mots incompris dans une phrase. Or, on sait très bien l'importance que jouent les mots de relation dans une phrase : ces mots, ignorés ou incompris, font perdre tout leur sens à la phrase au détriment de la compréhension du lecteur. De plus, les grammaires scolaires abordent peu la question.

Plusieurs chercheurs (Robertson, 1968 : voir Nippold, 1988; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989) confirment l'importance de la compréhension de ces mots en lecture. Ils suggèrent aussi que les enseignants devraient enseigner directement la signification de ces mots en classe.

L'expérimentation d'un enseignement systématique de six connecteurs a été menée avec trois groupes des niveaux de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année respectivement, pour un total d'environ 90 élèves. Trois groupes témoins ont été formés dans la même école en même nombre et aux mêmes niveaux. Deux séries de tests ont été utilisées. Le premier mesurait l'apprentissage de 20 connecteurs. Le second ne mesurait que l'apprentissage des six connecteurs pour lesquels il était fait un enseignement systématique.

Aucune de ces deux hypothèses avancées ne s'est vérifiée. Ni sur l'acquisition accélérée résultant d'un enseignement systématique, ni sur l'effet de généralisation d'apprentissage à d'autres connecteurs.

L'auteure de la recherche a été amenée par les constatations de progrès des sujets lors des enseignements à réexaminer attentivement les tests utilisés construits par elle. Un examen attentif des tests a permis d'identifier les causes de leur manque de qualité discriminative.

Malgré tout, certaines constatations ont pu être faites sur l'acquisition naturelle des connecteurs et leur degré variable de difficulté. Ces constatations rejoignent celles des auteurs. En complément, l'auteure a pu montrer une réelle carence de connecteurs dans les manuels scolaires et les choix de lectures proposées aux élèves dans les écoles.

Finalement, les travaux poursuivis sont révélateurs des difficultés que pose la rigueur scientifique et des précautions méthodologiques qui doivent accompagner toutes les démarches scientifiques.

## **REMERCIEMENTS**

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à Madame Diane Daviault, Ph.D., professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi qui a su la guider pour la première étape de cette recherche.

Mes remerciements vont également à Monsieur Raymond Claude Roy, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour ses judicieux conseils, son soutien respectueux et sa grande disponibilité.

Un gros merci à tous les élèves et enseignants des groupes témoins et expérimentaux de l'école Sainte-Thérèse de Chicoutimi, pour leur précieuse collaboration. Sans eux, cette expérimentation n'aurait pu avoir lieu.

Des remerciements s'adressent également à Messieurs Jean Tremblay et Florent Vaillancourt, directeurs de l'école Sainte-Thérèse, qui ont permis que cette recherche s'effectue dans leur école. Également, à Monsieur Yvon Pelletier qui a autorisé et facilité les rencontres avec les élèves, en les planifiant selon mon horaire de travail.

Je remercie particulièrement mon mari Luc ainsi que mes enfants Louis-Frédérique et Caryanne qui ont su faire preuve de compréhension et d'indulgence à mon égard pour toutes les heures que je n'ai pu leur consacrer tout au long de ce travail de recherche.

Je désire exprimer ma gratitude à Pierre-Marc Tousignant pour son support technique dans la mise en forme de ce mémoire.

Enfin, je suis reconnaissante à toutes mes amies qui ont collaboré lors des différentes étapes de cette étude et qui m'ont à plusieurs reprises encouragée dans la persévérance de ce travail. Merci!

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé</b> .....	ii
<b>Remerciements</b> .....	iv
<b>Table des matières</b> .....	vi
<b>Liste des tableaux</b> .....	ix
<b>Liste des figures</b> .....	xi
<b>Introduction</b> .....	1
<b>CHAPITRE PREMIER : Le problème de recherche et la recension des écrits</b> .....	5
1.1 L'introduction au problème .....	5
1.2 L'énoncé du problème .....	6
1.3 La recension des écrits .....	8
1.3.1 Les recherches sur la compréhension du sens des connecteurs et sur leur enseignement .....	8
1.3.1.1 La maturation de la compréhension du sens des connecteurs .....	9
1.3.1.2 L'importance d'une bonne compréhension du sens des connecteurs .....	11
1.3.1.3 Les connecteurs difficiles d'acquisition .....	12
1.3.1.4 Les recherches sur l'enseignement du sens des connecteurs .....	15
1.3.2 La compréhension en lecture .....	20
1.3.2.1 Les trois variables de la compréhension en lecture .....	20
1.3.2.2 Les cinq sous-processus de la compréhension en lecture .....	22
1.3.3 Les trois grandes conceptions de l'apprentissage .....	25
1.3.4 L'enseignement stratégique (modèle de Tardif, 1992) .....	27
1.3.4.1 Les connaissances antérieures .....	27
1.3.4.2 Les trois catégories de connaissances .....	28

<b>CHAPITRE II: Les conditions de l'expérimentation .....</b>	<b>35</b>
2.1 Les hypothèses de recherche .....	35
2.2 La description des sujets .....	36
2.3 Le choix des connecteurs explicites pour l'étude .....	38
2.3.1 Les connecteurs à l'étude .....	39
2.3.2 Les six connecteurs retenus pour l'enseignement .....	43
2.4 Les questionnaires d'évaluation .....	43
2.4.1 Le prétest et le post-test des 20 connecteurs .....	45
2.4.2 Les prétests et les post-tests pour les six connecteurs enseignés .....	46
2.4.3 L'échéancier des différentes étapes de l'expérimentation ....	46
2.5 L'enseignement du sens des connecteurs .....	49
2.5.1 Le cadre de référence de notre enseignement .....	50
2.5.2 Les séances d'enseignement .....	53
2.5.3 Les séances de consolidation de l'enseignement .....	55
2.5.4 Les variables de la compréhension en lecture .....	57
 <b>CHAPITRE III: La description et les premières analyses des résultats .....</b>	 <b>61</b>
3.1 Les résultats des prétests et des post-tests #1 et #2 .....	61
3.1.1 Les résultats d'ensemble des prétests et des post-tests #1 et #2 .....	62
3.1.2 Les résultats fragmentés des prétests et des post-tests #1 et #2 .....	65
3.1.2.1 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «cependant» et «à mesure que» .....	65
3.1.2.2 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs.....	65
3.1.2.3 Les phrases produites par les élèves .....	68
3.2.2 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «néanmoins» et «tandis que» .....	70
3.2.2.1 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs .....	71
3.2.2.2 Les phrases produites par les élèves .....	73
3.2.3 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «bien que» et «afin que» .....	75
3.2.3.1 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs .....	76
3.2.3.2 Les phrases produites par les élèves .....	78
3.2.4 La synthèse des résultats obtenus aux prétests et aux post-tests #1 et #2 (PPP) .....	82
3.3 Les résultats des tests ÉCRIT 1 .....	84
3.3.1 La moyenne d'ensemble des tests ÉCRIT 1 pour les six connecteurs enseignés .....	86
3.3.2 Les moyennes fragmentés des tests ÉCRIT 1 pour les six connecteurs enseignés .....	88
3.3.3 Les moyennes des résultats des tests ÉCRIT 1 pour les 20 connecteurs .....	92

<b>CHAPITRE IV: L'interprétation des résultats</b> .....	97
4.1 La vérification des hypothèses .....	100
4.1.1 La première hypothèse .....	100
4.1.1 La deuxième hypothèse .....	103
4.2 La qualité discriminative des tests .....	103
4.3 L'acquisition naturelle de l'acquisition du sens des connecteurs .....	105
4.4 Les connecteurs les plus difficiles .....	107
4.5 La construction de la connaissance .....	108
<b>Conclusion</b> .....	113
<b>Références</b> .....	115
<b>Annexe 1 :</b> La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de français.....	117
<b>Annexe 2:</b> La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de mathématiques.....	118
<b>Annexe 3:</b> La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de sciences humaines.....	119
<b>Annexe 4:</b> La liste des petits romans.....	120
<b>Annexe 5:</b> La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les petits romans.....	122

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
1	Les vingt connecteurs à l'étude et leur classification selon le sens ..	40
2	Le pourcentage d'erreurs par groupe dans le prétest 1995 .....	42
3	L'échéancier des différentes étapes de l'expérimentation .....	48
4	La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest, au post-test #1 et au post-test #2 pour les six connecteurs enseignés	62
5	La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest, au post-test #1 et au post-test #2 pour les six connecteurs enseignés ....	64
6	La comparaison des résultats des élèves de 4 <sup>e</sup> année aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996 .....	66
7	La comparaison des résultats des élèves de 5 <sup>e</sup> année aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996 .....	67
8	La comparaison des résultats des élèves de 6 <sup>e</sup> année aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996 .....	67
9	La comparaison des résultats des élèves de 4 <sup>e</sup> année aux tests de «néanmoins» et «ainsi que» 1995-1996 .....	71
10	La comparaison des résultats des élèves de 5 <sup>e</sup> année aux tests de «néanmoins» et «ainsi que» 1995-1996 .....	72
11	La comparaison des résultats des élèves de 6 <sup>e</sup> année aux tests de «néanmoins» et «ainsi que» 1995-1996 .....	72
12	La comparaison des résultats des élèves de 4 <sup>e</sup> année aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996 .....	76

13	La comparaison des résultats des élèves de 5 <sup>e</sup> année aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996 .....	77
14	La comparaison des résultats des élèves de 6 <sup>e</sup> année aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996 .....	78
15	La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 pour les six connecteurs enseignés .....	85
16	La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 pour les six connecteurs enseignés....	85
17	Les moyennes des tests PPP et ÉCRIT 1 .....	87
18	La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 .....	93
19	La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 .....	94
20	Les moyennes des tests PPP et ÉCRIT 1 .....	95
21	La comparaison des résultats des groupes témoins de 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années au prétest ÉCRIT 1 1995 .....	106
22	Les apparitions de la courbe de la construction de l'apprentissage ..	109

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure</b>		<b>page</b>
1	Les variables de la compréhension en lecture (Giasson, 1995) .....	21
2	Les processus de la compréhension en lecture et leurs composantes (Giasson, 1990) .....	23
3	La conception de la tête vide (Breton, 1990) .....	25
4	La conception des petites marches (Breton, 1990) .....	25
5	La construction de la connaissance (Breton, 1990) .....	26
6	Les trois catégories de connaissances (inspiré de Tardif, 1992) .....	32

## INTRODUCTION

Dès le début de la scolarisation, la lecture occupe une part importante des apprentissages demandés à l'élève. Par la suite, plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus sa maîtrise de la lecture est de conséquence pour l'ensemble de ses apprentissages (Giasson, 1995). La lecture deviendra même une condition pour la poursuite des études aux niveaux supérieurs. C'est pourquoi, la faible capacité de compréhension en lecture par un apprenant est l'un des indices associés à l'abandon scolaire (McGill-Franzen et Allington, 1991; Richek *et al.*, 1989; Ruben, 1989).

La recherche présentée dans ces pages a pris naissance dans la salle de classe avec des élèves en difficulté. Il a été remarqué que l'un des problèmes de lecture des élèves en difficulté était qu'il se retrouvait, parmi les mots incompris par eux, un nombre important de connecteurs. Or, ces petits mots, qui relient des propositions ou les phrases entre elles, apportent un élément important à la compréhension d'un texte (Pulver, 1986). Les stratégies habituellement enseignées ne s'appliquant pas à ce type de mot, l'enseignant se retrouve presque devant une impasse d'autant plus qu'il y a peu d'exercices conçus pour enseigner la compréhension du sens des connecteurs. L'enseignant voulant planifier ce genre d'exercices se trouve confronté à un autre obstacle, puisqu'il apparaît peu de connecteurs dans les manuels académiques (Boyer, 1993).

À quoi s'ajoute que les recherches effectuées sur la compréhension du sens des connecteurs sont peu nombreuses; et que, de plus, elles portent principalement sur l'anglais. Ces recherches par ailleurs confirment l'hypothèse qu'une mauvaise compréhension du sens de ces mots contribue aux problèmes de lecture des élèves du primaire et que certains connecteurs sont l'occasion de plus de difficultés que d'autres (Robertson, 1968 : voir Nippold, 1988; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989). Même si l'acquisition de ces mots progresse naturellement avec l'âge, ces mêmes chercheurs proposent que les maîtres du milieu scolaire devraient enseigner systématiquement la signification de ces mots de relation de façon quotidienne dans leur classe. De plus, la recherche de Neville et Searls (1991) semble indiquer que l'enseignement des mots de relation aurait plus d'effet au primaire qu'au secondaire. Au primaire, enseigner les connecteurs de façon explicite accélérerait leur compréhension. Au secondaire, c'est plutôt l'accumulation de lectures personnelles qui augmenterait naturellement la compréhension de ces mots.

Certains auteurs proposent des pistes pour l'enseignement des connecteurs. Geva et Ryan (voir Nippold, 1988) suggèrent d'écrire les mots de relation en caractères gras dans le texte. Selon eux, ces mots, devenus plus évidents pour le lecteur, devraient attirer plus leur attention, ce qui pourrait avoir pour effet d'augmenter l'effort de compréhension. Pulver (1986) recommande d'identifier les connecteurs les plus fréquents dans les manuels scolaires des élèves et d'enseigner les connecteurs explicites avant de passer aux connecteurs implicites (ceux qu'il faut inférer parce qu'ils sont absents). Soulignons également qu'Irwin et Baker (1989) ont élaboré des jeux et des feuilles d'activités pour compléter l'enseignement du sens des connecteurs.

Giasson (1992) propose des indices pour l'enseignement des connecteurs en suggérant de relever un passage dans un texte qui contient le connecteur que l'on veut évaluer. Elle suggère ensuite de rédiger des questions qui vont vérifier la compréhension du sens de ce connecteur. Si l'élève ne peut pas répondre correctement à ces questions, il a probablement besoin qu'on lui enseigne le sens de ce mot de relation. Boyer (1993) présente aussi des activités pour enseigner les connecteurs explicites aux élèves du primaire, ainsi qu'aux élèves du secondaire. Tous ces auteurs insistent sur l'importance de partir du connu de l'enfant, donc de réveiller ses connaissances antérieures, avant tout enseignement. Ils encouragent fortement à inciter l'enfant à retrouver dans ses lectures personnelles les mots de relation vus en classe.

Ce mémoire porte sur la planification et l'expérimentation d'un enseignement systématique visant à la compréhension du sens des connecteurs par des élèves des deuxième et troisième cycles du primaire. La base de cette intervention est l'enseignement stratégique, selon les principes de Tardif (1992). Ce modèle semble permettre un enseignement tout indiqué pour cette expérimentation, puisqu'il permet un apprentissage actif et constructif. De plus, ce type d'enseignement prend en considération les connaissances antérieures de l'apprenant, lesquelles sont primordiales dans tout apprentissage selon le paradigme des cognitivistes. L'enseignant devient un médiateur plutôt qu'un transmetteur de connaissances.

Cette étude permet d'augmenter les données disponibles sur l'apprentissage du sens des connecteurs pour les enseignants et les futurs enseignants. En maîtrisant plus clairement cette question de compréhension du sens des connecteurs, l'enseignant avisé pourra retenir les informations désirées, puis poursuivre sa réflexion grâce aux référen-

ces suggérées dans ce rapport. Ce qui lui permettra de découvrir la réelle importance que jouent les connecteurs dans la compréhension en lecture et devrait l'amener à enseigner ces mots à ses élèves, de façon à les inciter à les intégrer dans leurs productions écrites. Ce travail pourra, nous l'espérons, guider l'enseignant dans sa démarche d'enseignement des connecteurs à ses élèves.

Le premier chapitre présente la problématique ainsi que la recension des écrits, alors que les conditions de l'expérimentation sont présentées au deuxième chapitre. La description ainsi que les premières analyses des résultats se retrouvent au troisième chapitre. Quant au quatrième chapitre, il présente l'interprétation des résultats.

## CHAPITRE PREMIER

### Le problème de recherche et la recension des écrits

#### 1.1 L'introduction au problème de recherche

Il est connu que les problèmes de lecture ont un impact majeur sur l'échec scolaire. De surcroît, l'un des deux indices les plus fortement associés à l'abandon scolaire (Ruben, 1989; McGill-Franzen et Allington, 1991) est la faible capacité en lecture de l'apprenant, l'autre étant le fait d'avoir doublé une année. Et la principale raison du redoublement en première année est identifiée comme étant l'échec en lecture (Richek *et al.*, 1989).

La place qu'occupe l'habileté en lecture dans le cadre scolaire est indéniable. Et, à mesure que l'élève gradue dans les niveaux scolaires, la lecture prend une place accrue dans ses tâches académiques, entre autres dans la résolution de problème en mathématiques. Au-delà du niveau primaire, «les habiletés de lecture sont indispensables dans toutes les matières scolaires» (Giasson, 1995). L'impact des problèmes scolaires mène 49,6% des élèves du Québec à «décrocher» du système scolaire avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (MEQ, 1991).

## 1.2 L'énoncé du problème

La compréhension en lecture implique que le lecteur ne se limite pas à simplement décoder un code graphique, mais bien qu'il crée du sens à partir de ce décodage. Pour arriver à réellement comprendre sa lecture, le lecteur a recours à ses processus cognitifs actifs et interactifs, ainsi qu'aux connaissances qu'il possède sur le contenu du texte (Giasson, 1995). Un des problèmes dans l'habileté en lecture est la compréhension du sens des connecteurs. Ces mots relient des idées entre elles, que ce soit à l'intérieur d'une phrase ou entre les phrases. Il semble que les élèves sujets à des difficultés en lecture «sautent» les mots incompris : ne les comprenant pas, ils les ignorent tout simplement! Et parmi ces mots, se retrouvent les connecteurs (Pulver, 1986).

Or, le rôle premier des connecteurs est de permettre aux lecteurs de conceptualiser la relation entre les idées et les événements exprimés dans le texte (Pulver, 1986). L'importance des mots de relation dans un texte est connue; ces petits mots, à prime abord sans importance pour un jeune lecteur, donnent à la phrase tout son sens. En effet, contrairement aux autres types de mots, le sens des connecteurs ne se «déduit» pas du contexte, mais au contraire c'est lui qui donne un sens au contexte. Les lecteurs qui manquent de noter un connecteur ou qui le comprennent mal peuvent interpréter de façon erronée la proposition et l'apparenter comme étant sans lien ou ayant un lien autre que celui volontairement exprimé par l'auteur (McClure et Steffensen : voir Nippold, 1988, p.128).

Plusieurs recherches confirment en effet qu'une mauvaise compréhension des mots de relation contribue aux problèmes de compréhension en lecture des élèves du pri-

naire (Robertson, 1968 : voir Nippold, 1988; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989). Pour pallier cette faiblesse, ces chercheurs proposent que les intervenants enseignent directement la signification de ces mots. Cependant, les auteurs ne font pas consensus. C'est ainsi que Giasson (1990) précise de ne pas enseigner tous les connecteurs, car d'après elle, plusieurs élèves font d'eux-mêmes cet apprentissage lors de leurs lectures personnelles.

Par ailleurs, il peut être constaté que les enseignants n'enseignent pas ou à peu près pas les connecteurs en classe. De fait, il se retrouve très peu d'exercices sur ces mots dans les cahiers de grammaire des élèves. Un sondage a été réalisé, à titre informel, auprès de 30 enseignants de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire de la Commission scolaire de Chicoutimi. Ce sondage révèle les faits suivants :

- 30 enseignants sur 30 ne peuvent dire à quel niveau scolaire ces mots de relation sont compris (acquis),
- 30 enseignants sur 30 n'enseignent pas ces mots systématiquement en classe.

Pourtant, aux pages 50 et 51 du programme du ministère de l'Éducation du Québec (1993), on trouve les objectifs en lecture suivants :

comprendre le sens des mots de relation  
reconnaître les mots de relation, particulièrement ceux qui sont peu courants dans la langue parlée  
comprendre le lien qu'ils établissent avec la phrase qui les précède.

Ces objectifs sont en apprentissage progressif pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années et en approfondissement pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Toutes ces données justifient l'objectif de cette recherche qui est de vérifier l'impact d'un enseignement systématique du sens des connecteurs sur la compréhension en lecture d'élèves des deuxième et troisième cycles du primaire.

### **1.3 La recension des écrits**

Dans les écrits scientifiques, les recherches sur les connecteurs sont peu nombreuses et elles réfèrent pour la plupart à la langue anglaise. Les travaux existants seront passés en revue afin de mieux cerner les concepts qui permettront d'éclairer la conduite de cette recherche. La recension des écrits envisagée portera sur les quatre questions suivantes : la question spécifique du sens des connecteurs, la question de la compréhension en lecture, la question de la conception de l'apprentissage et la question de l'enseignement.

#### **1.3.1 Les recherches sur la compréhension du sens des connecteurs et sur leur enseignement**

«Les connecteurs ont été aussi peu étudiés en compréhension que la ponctuation. En fait, ils ont été essentiellement abordés à l'oral, en production et chez le jeune enfant (Mouchon, Fayol et Gombert, 1989 : voir Boyer, Dionne et Raymond, 1994.)»

Toutefois et malgré tout, les recherches effectuées en langue anglaise sur la compréhension des connecteurs montrent que la compréhension du sens des connecteurs progresse avec la maturation du lecteur et ce, jusqu'à l'âge adulte; également, que l'importance d'une bonne compréhension du sens des connecteurs pour la compréhension d'un

texte est réelle; et finalement, que certains connecteurs sont plus difficiles d'acquisition. Les conclusions de ces recherches seront ci-après examinées.

### **1.3.1.1 La maturation de la compréhension du sens des connecteurs**

Même si le discours des jeunes enfants contient souvent des connecteurs, le passage à une compréhension «entière» de ces mots est graduel et s'étend même jusqu'à l'âge adulte (d'Arcais, 1978 : voir Nippold, 1988; McClure et Geva, 1983 : voir Nippold, 1988).

Dans ce sens, Katz et Brent (1968 : voir Nippold, 1988) ont étudié la compréhension des conjonctions adversatives «mais» et «cependant», par les élèves de 6<sup>e</sup> année et par des collégiens. Le matériel d'expérimentation consistait en des paires de phrases présentant un usage correct et un usage incorrect des deux conjonctions. Pour chacune des deux paires de phrases, les sujets devaient choisir la phrase correctement construite. Voici deux exemples de paires de phrases soumises aux élèves (traduction littérale) :

Jimmy est allé à l'école, mais il se sentait bien.  
Jimmy est à l'école, mais il se sentait mal.

Le repas était bon, cependant la tarte était mauvaise.  
Le repas était bon, cependant la tarte était bonne.

Les résultats de leur recherche indiquent que 68% des élèves de 6<sup>e</sup> année (11 et 12 ans, n = 22) ont choisi l'usage correct pour les deux conjonctions. Les collégiens (19 et 20 ans, n = 41), quant à eux, ont choisi à 98% correctement pour «mais» et à 100% pour «cependant». Ces résultats appuient les propos de d'Arcais sur la maturation de la com-

préhension des connecteurs. En effet, les résultats soulignent l'augmentation considérable de la compréhension pendant l'adolescence (Nippold, 1988).

D'autres recherches ont aussi relevé cette acquisition graduelle. Par exemple, d'Arcais, en 1978 (voir Nippold, 1988), a examiné chez des étudiants hollandais la compréhension des différents connecteurs. Dans une expérience, les connecteurs «*omdat*» (parce que), «*doordat*» (depuis), «*zodat*» (pour que) et «*woordat*» (avant) ont été étudiés en utilisant un travail de jugement où les étudiants devaient décider si des paires de phrases avaient des significations «équivalentes». Cette expérimentation s'est faite avec des groupes d'élèves de 10 et 12 ans ( $n = 40$ ). Le matériel d'expérimentation consistait en 12 paires de phrases complexes dans lesquelles les mots de chaque paire étaient identiques à l'exception du connecteur, du type (traduction littérale) :

Le chien aboie parce que le chat approche.  
Le chien aboie donc le chat approche.

Les résultats ont indiqué que les enfants de dix ans avaient fait significativement plus de mauvais jugements que ceux de 12 ans, particulièrement en voulant distinguer les paires de connecteurs suivants : «parce que/avant», «parce que/donc», et «avant/depuis». Cependant, même les enfants de 12 ans ne réussissaient pas à identifier adéquatement toutes les phrases bien construites parmi les 12 paires de phrases.

Ces deux études donnent donc à penser que la compréhension du sens des connecteurs repose sur un processus d'acquisition accompagnant la maturation du lecteur.

### 1.3.1.2 L'importance d'une bonne compréhension du sens des connecteurs

Dans certaines situations en lecture, la compréhension du sens des connecteurs peut causer des problèmes. C'est le cas de jeunes lecteurs soumis à une phrase comme : «Jean est revenu de l'école après Marie». Plusieurs jeunes lecteurs penseront que Jean est revenu le premier, car son nom est mentionné avant celui de Marie dans la phrase. Une attention particulière doit donc être portée à la compréhension du sens des connecteurs dans la lecture (Giasson, 1990; Pulver, 1986).

Robertson, en 1968 (voir Nippold, 1988), s'est intéressé au degré de compréhension des connecteurs employés dans les livres lus par des élèves de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année. Les connecteurs «interphrastiques» «*thus*» (ainsi) et «*however*» (cependant) ont été examinés, en plus des connecteurs «intraprastiques» que sont les équivalents anglais des conjonctions de coordination «et», «mais», «pour» et «maintenant», et des conjonctions de subordination «bien que», «parce que», «si», «donc», «ceci» (*that*), et des relatifs «où» «*where*» et «*that*» (ex. : Le cheval que («*that*» absent en anglais) le garçon conduisait a gagné la course (*The horse the boy was riding won the race*). Robertson a aussi examiné les équivalents anglais des pronoms relatifs «que», «lequel» et «qui».

Des élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (n = 402) ont été soumis à une activité nommée : «Connectives Reading Test», qui consistait en 150 choix multiples d'emplois. Les emplois présentés étaient des phrases prises directement dans des livres de lecture des élèves. Chaque exemple était présenté sous la forme d'une phrase incomplète contenant un connecteur (ex. : Il a tenu la tige **et** ...) suivi de quatre choix pour compléter la phrase.

Un seul de ces choix était «grammaticalement» (grammatically) correct et correspondait à la signification appropriée (ex. : Le cheval sauta par-dessus).

La performance de ces élèves à ce «Connectives Reading Test» s'améliorait graduellement en fonction de l'âge, avec des notes de 57%, 66% et 75%, obtenues respectivement par les élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Les conclusions de Robertson rejoignent l'idée d'une acquisition naturelle du niveau de maîtrise du sens des connecteurs, de même que cette autre idée d'un possible effet négatif sur la compréhension en lecture.

### **1.3.1.3 Les connecteurs difficiles d'acquisition**

D'Arcais, en 1978 (voir Nippold, 1988), a examiné la compréhension du sens des connecteurs «parce que», «avant» et «donc» en utilisant un travail écrit à choix multiples avec des groupes d'enfants de 10 et 12 ans (n = 40). Le travail consistait en neuf petites histoires. Chacune était suivie par un choix de trois phrases et les élèves devaient choisir celle qui paraphrasait le mieux l'histoire. Trois histoires ont été présentées dans un ordre aléatoire pour chacun des trois connecteurs. Après la lecture de l'histoire à haute voix, le surveillant demandait aux étudiants de choisir, parmi les trois phrases énoncées pour résumer le texte, celle qui exprimait le mieux le sujet de l'histoire. Voici un exemple tiré de ce test pour l'emploi du connecteur «parce que» (traduction littérale) :

«Le chien est assis dans le jardin. À un certain moment, le chat arrive. Le chien voit le chat. Alors il commence à aboyer.»

- 1) Le chien aboie parce que le chat arrive.
- 2) Le chien aboie avant que le chat arrive.

- 3) Le chien aboie donc le chat arrive.

Les élèves de 12 ans ont mieux performé que ceux de 10 ans; toutefois les enfants de 12 ans ne peuvent pas toujours maîtriser entièrement l'activité. Il a été aussi démontré que le connecteur «donc» était le plus difficile, que «parce que» était le plus facile, et que «avant» était de difficulté intermédiaire.

Wing et Scholnick, en 1981 (voir Nippold, 1988), ont vérifié chez les enfants la compréhension de cinq conjonctions de subordination différentes : «parce que», «bien que», «si» avec l'indicatif, «si» avec le subjonctif et «à moins que». Les élèves étaient de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années (n = 60).

Les chercheurs demandaient aux enfants de s'imaginer qu'un astronaute étudiait certains animaux sur une nouvelle planète et qu'il rapportait ses observations à la terre. Cependant, parce que les animaux étaient non familiers et que l'atmosphère était nuageuse, l'astronaute n'était pas toujours sûr de ses observations. Par conséquent, c'était le travail des élèves de déterminer si l'astronaute exprimait de la croyance («parce que», «bien que»), de la non-croyance («si» avec le subjonctif) ou de l'incertitude («si» avec l'indicatif et «à moins que») sur ses déclarations au sujet des animaux.

L'incompréhension des concepts était estimée en utilisant un travail de jugement qui impliquait un ensemble de 25 phrases dont voici quelques exemples (traduction littérale) :

- 1) Ceci est un singe parce qu'il a deux mains.
- 2) Ceci est un singe bien qu'il ait une trompe.
- 3) Ceci est un singe s'il a deux mains.

- 4) Ceci serait un singe s'il avait deux mains.
- 5) Ceci est un singe à moins qu'il ait une trompe.

Les résultats ont indiqué que la maîtrise des élèves de 5<sup>e</sup> année était supérieure à celle des élèves de 3<sup>e</sup> année, les groupes obtenant respectivement des notes de 37,02/50 et 33,35/50. De plus, les cinq conjonctions furent classées de la plus facile à la plus difficile comme suit : «parce que», «bien que», «si» + subjonctif, «si» + indicatif et «à moins que».

De même, l'étude de Robertson (1968 : voir Nippold, 1988) a montré par le «Connectives Reading Test» qu'il existe six connecteurs substantiellement plus difficiles d'acquisition que les autres. Il s'agit des connecteurs intraphrastiques : «bien que», «lequel», «et», «maintenant» et des connecteurs interphrastiques : «ainsi» et «cependant». Robertson a donc suggéré que les livres de lecture devraient considérer plus justement les niveaux de connaissances des élèves aux différents degrés scolaires et que les enseignants devraient enseigner systématiquement la signification des connecteurs dans le langage écrit.

Pour ce qui est des auteurs québécois, Giasson (1990) signale que les connecteurs les plus difficiles sont ceux de temps et de cause. Ces deux types de connecteurs cependant ne sont pas souvent exprimés de façon explicite dans les textes, ce qui pourrait expliquer leur niveau de difficulté. On sait de plus que les connecteurs de cause sont loin d'être maîtrisés au primaire (Giasson, 1990).

Boyer (1993), pour sa part, ajoute que «l'automatisation» de l'interprétation du sens des connecteurs de cause et de conséquence (mis à part «parce que» et «à cause

de»), ainsi que ceux d'opposition et de contraste ne seront probablement acquis qu'à la fin de l'actuel troisième cycle du primaire. Tandis que les connecteurs d'addition et de disjonction seront en grande partie automatisés et maîtrisés généralement en 4<sup>e</sup> année du primaire.

Toujours selon Boyer (1993), le réflexe «d'automatisme» dans l'interprétation du sens des connecteurs ne sera pas généralisé à tous les types de connecteurs. Il suggère que le réinvestissement de cette habileté dans les activités de rédaction pourrait accélérer ce processus «d'automatisation».

#### **1.3.1.4 Les recherches sur l'enseignement du sens des connecteurs**

Les chercheurs recommandent un enseignement direct du sens des connecteurs en classe. La recherche de Neville et Searls (1991) indique que l'enseignement des connecteurs est plus efficace au primaire qu'au secondaire. Au primaire, un enseignement explicite du sens des connecteurs en active la compréhension par les élèves. Au secondaire, la compréhension des connecteurs augmente naturellement par l'accumulation de lectures personnelles.

Selon Giasson (1990), il n'est pas nécessaire d'enseigner tous les connecteurs, pas plus que de les enseigner à tous les élèves. En effet, plusieurs élèves développent par eux-mêmes les habiletés essentielles à la compréhension des connecteurs. Il apparaît toutefois préférable de penser qu'il est justifié d'enseigner en classe de façon explicite, en plus du sens, le rôle (opposition, contraste, ...) que joue un connecteur, afin d'améliorer la compréhension de ces mots en lecture.

Afin de dépister les connecteurs d'acquisition difficile pour les élèves d'un groupe, Giasson suggère à l'enseignant de relever un passage dans un texte qui contient les connecteurs qu'il veut évaluer. Tout comme Irwin (1986), elle propose que l'enseignant s'assure que ses élèves possèdent les connaissances antérieures requises pour la compréhension des phrases présentées. Ces phrases ne doivent donc pas contenir de mots inconnus, de temps de verbe nouveau, etc., ceci afin de réellement évaluer la compréhension du sens des connecteurs choisis. Concrètement, la méthode d'évaluation suggérée consiste premièrement à relever un passage dans un texte et à rédiger ensuite des questions où l'on retrouve le connecteur que l'on veut évaluer. Si l'élève ne peut répondre correctement à ces questions, le besoin d'enseigner le connecteur évalué est manifeste.

Boyer (1993) a construit des activités pour l'enseignement en approche explicite (penser à voix haute) des connecteurs aux élèves du primaire et du secondaire. Dans les activités pour l'enseignement en approche explicite des connecteurs, il suggère d'indiquer le «quoi» (connaissances déclaratives), le «pourquoi» et le «quand» (connaissances conditionnelles), ainsi que le «comment» (connaissances procédurales).

Après que les élèves ont assimilé les habiletés nécessaires pour l'interprétation des connecteurs par le biais des activités spécifiques, Boyer suggère de transférer cet apprentissage en lecture et en production écrite. Il est convaincu que ceci peut accélérer le processus de la compréhension du sens des connecteurs.

Pour un enseignement efficace des connecteurs, Boyer (1993, p.52) propose de se conformer aux considérations générales suivantes :

- Lors des lectures hebdomadaires, démontrer régulièrement l'interprétation des connecteurs implicites et explicites et demander fréquemment aux élèves de faire cette interprétation.
- Dès que les élèves ont été familiarisés avec l'interprétation des connecteurs implicites et explicites, réinvestir cette habileté dans le cadre des activités de rédaction.
- Privilégier le réinvestissement de l'habileté, avec support, lors des lectures hebdomadaires.
- Ne pas limiter l'enseignement de la compréhension à l'enseignement de l'interprétation des connecteurs.

Pulver (1986) suggère aussi un enseignement de la compréhension des connecteurs. Les procédures générales de cet enseignement consistent tout d'abord à ce que l'enseignant identifie les connecteurs fréquents. Par la suite, il choisit quels types de connecteurs (selon la classification de leur sens) feraient l'objet d'enseignement à ses élèves. Finalement, l'enseignant présente une activité d'apprentissage sur les connecteurs à ses élèves. Il est essentiel que l'enseignant recherche les connecteurs fréquents, sélectionne du matériel approprié, utilise les connaissances antérieures des élèves et établisse efficacement la séquence logique des leçons. Pulver (1986) insiste sur le fait que l'identification des connecteurs fréquents doit se faire à partir du matériel scolaire des élèves. Pulver (1986) ainsi que Irwin et Baker (1989) avisent l'enseignant de porter une attention particulière à «l'ambiguïté» des connecteurs polyvalents lors de leur sélection. En effet, certains connecteurs peuvent prendre deux sens, d'où leur «ambiguïté». Par exemple, l'équivalent anglais de «donc» peut exprimer une cause ou une supposition : «Il a attrapé froid, donc il a été malade» et «Il s'est reposé, donc il pouvait mieux jouer» (traduction littérale) (Irwin et Baker, 1989). Elles recommandent aussi aux enseignants d'enseigner les connecteurs explicites avant de passer aux connecteurs implicites. Il faut souligner finalement que Irwin et Baker (1989) ont élaboré des jeux et des feuilles d'activités pour compléter l'enseignement du sens des connecteurs.

Ces auteurs encouragent les enseignants à puiser leurs phrases dans les livres scolaires, pour la préparation de leur matériel. Cependant, Boyer (1993) fait remarquer qu'«au primaire, la fréquence des connecteurs explicites dans les textes des manuels de base publiés au Québec au cours des années 80 est peu élevée (p.56). »

Cette faiblesse des livres scolaires atténue l'efficacité recherchée lorsqu'un enseignant décide d'initier ses élèves au sens des connecteurs explicites et de procéder à l'évaluation de la compréhension du sens de ces connecteurs.

Les manuels utilisés par les enseignants dans l'école où l'expérimentation a eu lieu ont été examinés afin de vérifier la fréquence dans les manuels scolaires des élèves des 20 connecteurs à l'étude. Des tableaux relèvent la fréquence des 20 connecteurs explicites choisis pour cette recherche dans les manuels de français (annexe 1), de mathématiques (annexe 2) et de sciences humaines (annexe 3). Leur examen permet d'affirmer que Boyer (1993) avait raison lorsqu'il soulignait le petit nombre de connecteurs explicites dans les manuels scolaires. Il faut souligner que cette lacune doit éventuellement être corrigée.

De plus, la majorité des auteurs encouragent fortement la lecture personnelle chez les lecteurs afin de développer la compréhension du sens des connecteurs. On sait que les élèves habiles en lecture aiment lire et, de ce fait, font beaucoup de lectures personnelles. Par contre, ceux qui éprouvent de la difficulté n'aiment pas la lecture et ne lisent presque pas (voire même pas du tout dans certains cas), à l'exception des lectures académiques obligatoires.

Afin de dresser un aperçu de la fréquence des connecteurs dans les livres non académiques, il a été examiné 45 des petits romans se retrouvant dans la bibliothèque de l'école où l'expérimentation a eu lieu. Pour chacun des niveaux scolaires de cette étude, 15 petits romans ont été relus. La liste en est donnée dans l'annexe 4 et un tableau de la fréquence des connecteurs apparaît en annexe 5. Il peut être constaté que la fréquence des connecteurs explicites semble plus élevée dans les livres de lecture personnelle des enfants que dans leurs manuels académiques.

Malgré le caractère peu systématique de ces compilations, il est possible de faire ressortir tout de même les faits suivants : premièrement, les connecteurs sont plus fréquents dans les lectures personnelles des élèves que dans leurs manuels académiques; deuxièmement, «mais», «parce que», «si» et «lorsque» sont les connecteurs les plus fréquents dans les manuels scolaires, ainsi que dans les petits romans.

Comme l'affirment Neville et Searls (1991), l'apprentissage de la compréhension du sens des connecteurs peut s'intégrer, chez les lecteurs habiles, par l'accumulation des lectures personnelles. De cette manière, un apprentissage se fait, même en l'absence d'enseignement systématique des connecteurs en classe. Par contre, l'absence d'enseignement de ces connecteurs pourrait s'avérer une perte pour les lecteurs en difficulté, qui ne font pas de lectures personnelles, et qui, par le fait même, ne se retrouvent que très rarement en contact avec les connecteurs. L'acquisition «naturelle» de la compréhension du sens des connecteurs pour ce type d'élèves se trouverait dans ces conditions carencées.

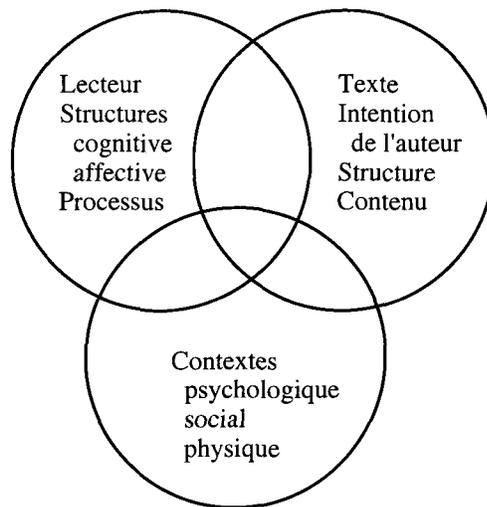
### **1.3.2 La compréhension en lecture**

Actuellement, il existe un consensus parmi les spécialistes à l'effet de décrire la lecture comme étant un processus interactif qui consiste, pour le lecteur, à «construire» le sens du texte d'un auteur (Giasson, 1990, 1992, 1995; Boyer, Dionne et Raymond, 1994; Tardif, 1989). Cette conception de la lecture nous amène à vouloir habiliter les lecteurs débutants et les lecteurs en difficulté à utiliser un processus de construction de sens, plutôt qu'un processus de décodage (Paris et Winograd, 1990; Harris et Presley, 1991).

Il est également reconnu (Boyer, Dionne et Raymond, 1994; Giasson, 1990, 1995) que la compréhension en lecture est influencée par trois variables et qu'elle repose sur cinq processus (Giasson, 1990, 1992, 1995; Irwin, 1986). De plus, des structures cognitives et affectives entrent également en jeu lors du processus de construction de sens d'un texte (Giasson, 1990, 1995). La place accordée aux travaux de Giasson dans les analyses de ce mémoire — ce qui n'a pu qu'être aperçu par le lecteur — tient à ceci que Giasson est au Québec un auteur incontournable, et particulièrement pour ce qui touche à la compréhension en lecture. Les travaux de Giasson sont connus de la majorité des enseignants, qui y puisent l'essentiel des principes de leurs interventions : là se trouvent en partie les raisons d'accorder autant de place à cet auteur.

#### **1.3.2.1 Les trois variables de la compréhension en lecture**

Les trois types de variables influençant la compréhension en lecture sont : le «lecteur», le «texte» et le «contexte» (voir figure 1).



**Figure 1** : Les variables de la compréhension en lecture (Giasson, 1995).

Dans le processus interactif de la lecture, la variable «lecteur» est cruciale puisque c'est exclusivement par le lecteur que le sens du texte est reconstruit (Giasson, 1990, 1995). La variable «lecteur» est composée des structures du sujet, c'est-à-dire de ses connaissances et de ses attitudes, ainsi que des processus (voir le point 1.3.2.2) qu'il met en œuvre, donc ses habiletés.

Les structures cognitives du lecteur sont constituées des connaissances qu'il a sur la langue et sur le monde. L'acte de construction du sens du texte auquel est soumis le lecteur est influencé par ses connaissances antérieures, autant déclaratives, conditionnelles que procédurales (Boyer, Dionne et Raymond, 1994; Giasson, 1990, 1995). Quant aux structures affectives, elles concernent l'attitude générale ou l'intérêt avec lequel le lecteur aborde sa lecture. Bref, cette variable tient à ce que le lecteur est et à ce qu'il fait (Giasson, 1990, 1995).

La variable «texte» est, bien évidemment, le matériel à lire. Selon Giasson, trois aspects se côtoient : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. L'intention de l'auteur influence l'orientation des deux autres aspects. La structure, quant à elle, réfère à la façon dont l'auteur organise les idées exprimées dans le texte. Le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

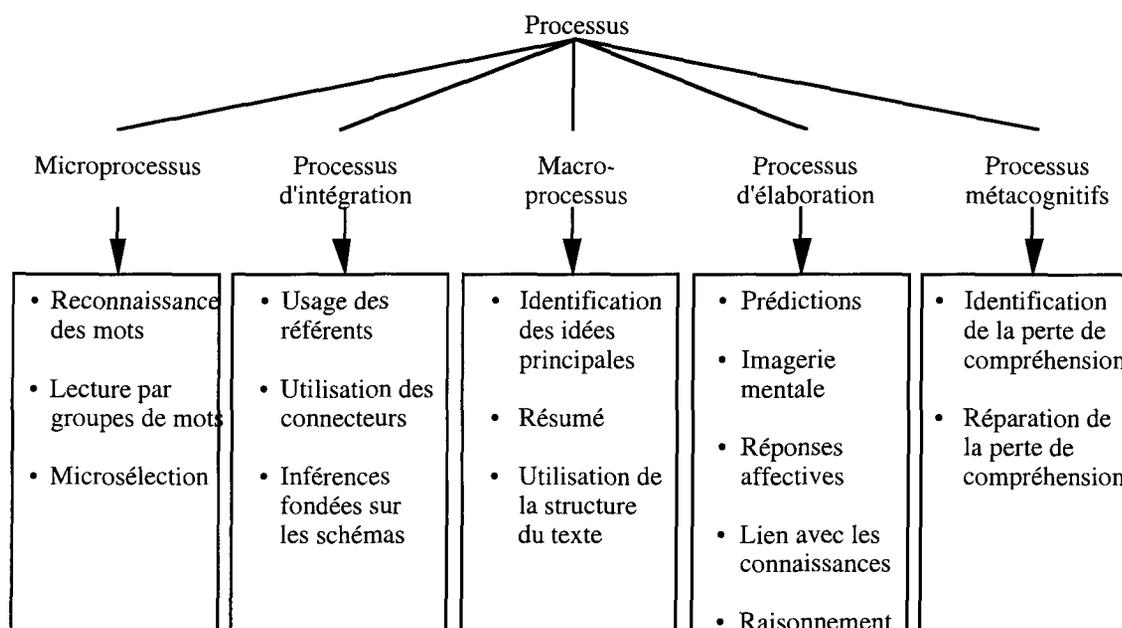
Le «contexte», en tant que variable, influence la compréhension en lecture par trois aspects : psychologique, social et physique. Le contexte psychologique réfère à l'intention de lecture du lecteur, soit à son intérêt, lequel détermine la motivation à la tâche et assure la persévérance dans la lecture du texte. Le contexte social, pour sa part, englobe le climat de la classe, les interventions de l'enseignant et de ses pairs. Le contexte physique, enfin, non négligeable en soi, concerne le temps consacré à la tâche, ainsi que l'environnement physique (bruit, température ambiante de la pièce, éclairage, ...) dans lequel évolue le lecteur.

La compréhension en lecture est dépendante d'une relation étroite entre ces variables. Une relation positive et efficiente entre ces trois variables favorise la compréhension de la lecture (Giasson, 1990, 1995).

### **1.3.2.2 Les cinq sous-processus de la compréhension en lecture**

La compréhension en lecture résulte du jeu d'un processus global. Ce processus global réfère aux habiletés nécessaires pour aborder le texte et au déroulement des activités cognitives durant la lecture (Giasson, 1990, 1995). Irwin (voir Giasson, 1990) a

produit une classification des sous-processus de compréhension en lecture, en en identifiant cinq types : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces processus ne sont pas séquentiels; ils interviennent simultanément lors d'une lecture. La figure 2 présente les cinq sous-processus et leurs composantes.



**Figure 2 :** Les processus de la compréhension en lecture et leurs composantes (Giasson, 1990).

Les sous-processus qui sont les microprocessus sont utiles pour la compréhension de l'information donnée dans une phrase. Ils sont formés par la reconnaissance des mots, la lecture par groupes des mots et la microsélection, qui est l'identification de l'information à prioriser dans la phrase (Giasson, 1990, 1995).

Les sous-processus qui sont les processus d'intégration ont comme rôle d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Ces processus permettent concrète-

ment l'utilisation adéquate des mots de substitution (ou référents) et des mots de relation (les connecteurs en sont), ainsi que la formulation d'inférence (Giasson, 1990, 1995).

Les sous-processus que sont les macroprocessus, pour leur part, sont dirigés vers une compréhension globale du texte qui permet de faire les liens nécessaires pour rendre le texte cohérent. Ces processus permettent l'identification des idées principales d'un texte, la capacité d'en produire un résumé et l'utilisation de la structure du texte (Giasson, 1990, 1995).

Les sous-processus que sont les processus d'élaboration amènent les lecteurs à aller au-delà du texte, à effectuer des inférences non suggérées par l'auteur. Les cinq composantes du sous-processus d'élaboration sont : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir d'une manière émotive, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures et raisonner sur le texte (Giasson, 1990, 1995).

Les sous-processus que sont les processus métacognitifs gèrent la compréhension et assistent le lecteur pour qu'il puisse s'ajuster au texte et à la situation. Admettre qu'il y a une faiblesse dans la compréhension et, par surcroît, identifier les stratégies pour les combler sont, entre autres, les manifestations des processus métacognitifs (Giasson, 1990, 1995).

L'intervention menée dans le cadre de cette étude se rattache plus particulièrement au deuxième sous-processus, celui d'intégration et à sa composante d'utilisation des connecteurs.

### 1.3.3 Les trois grandes conceptions de l'apprentissage

Les conceptions de l'apprentissage ont grandement évolué au cours des dernières décennies. Trois conceptions d'apprentissage illustrant bien l'évolution qui s'est produite, il importe de bien situer l'intervention à mener en regard de ces conceptions.

Tout d'abord, s'est imposée la conception de la «tête vide» (voir figure 3); l'enseignant croyait que l'élève au départ ne savait rien de l'objet d'apprentissage et que c'était à lui de transmettre les connaissances à l'apprenant. L'élève était donc passif devant l'apprentissage et devait «gober» les connaissances qui lui étaient présentées (Breton, 1990).

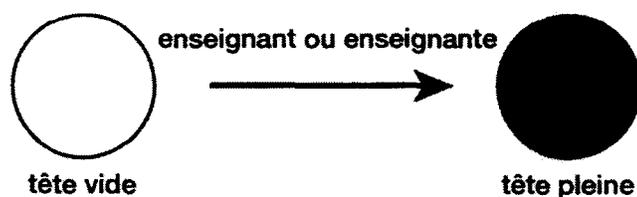


Figure 3 : La conception de la tête vide (Breton, 1990).

Plus tard ce fut au tour du modèle de la conception «des petites marches» voir figure 4) de faire son apparition. Cette dernière repose sur l'idée que l'apprenant apprend par petites étapes pour passer d'un niveau de connaissance à un autre, chaque étape comportant une petite difficulté pour que l'élève franchisse les étapes graduellement. Ce modèle a le mérite de rendre l'élève plus actif dans son apprentissage. Cependant ce modèle ne permet pas à l'élève de transférer ses nouvelles connaissances à d'autres domaines véritables d'apprentissage (Breton, 1990).

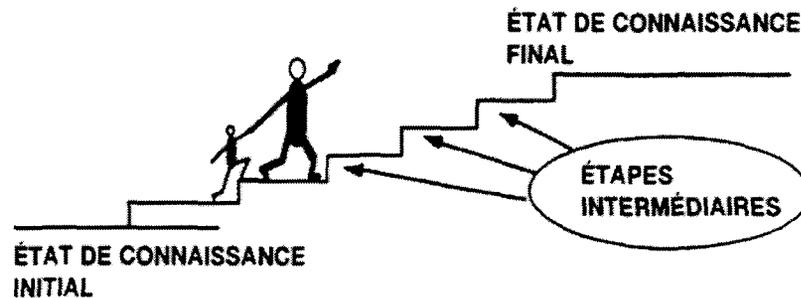


Figure 4 : La conception des petites marches (Breton, 1990).

Au cours de la dernière décennie, le troisième modèle est apparu, celui de la «construction de la connaissance» (voir figure 5). Selon cette conception, l'élève apprend en agissant et en entrelaçant le cognitif et le socio-affectif. «L'apprentissage d'une connaissance passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut pour créer un déséquilibre. (Breton, 1990).»

L'apprenant surmonte ce déséquilibre en réorganisant ses anciennes connaissances de façon à intégrer la ou les nouvelles connaissances (Breton, 1990).

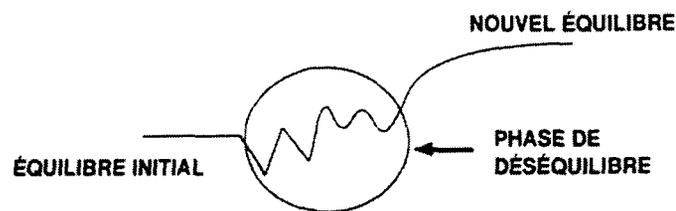


Figure 5 : La construction de la connaissance (Breton, 1990).

Selon cette conception, l'apprentissage ne se résume pas à une simple mémorisation, ni à une juxtaposition de savoir-faire, ni à un conditionnement. Pour qu'il y ait véritablement acquisition de connaissances, il faut une remise en cause de l'ancien savoir (Breton, 1990).

Dans le quatrième chapitre de la présente étude, il sera fait état des déséquilibres qui ont pu intervenir lors de la construction des connaissances par l'apprenant.

#### **1.3.4 L'enseignement stratégique (modèle de Tardif, 1992)**

L'enseignement stratégique apparaît être le modèle qui rejoint le mieux les fondements de la conception d'apprentissage retenue pour cette étude soit : la construction de la connaissance. Dans ce type d'enseignement, l'élève doit être actif dans son apprentissage. L'approche de Tardif a donc été retenue dans cette étude parce que ladite approche permet la construction des savoirs et le transfert des apprentissages.

Les connaissances antérieures des élèves sont reconnues comme étant un facteur fondamental à considérer dans tout apprentissage (Brien, 1997; Tardif, 1992; Giasson, 1990). L'enseignement stratégique reconnaît cet aspect que les connaissances antérieures sont essentielles pour la compréhension d'un texte. Dans l'enseignement stratégique, on reconnaît trois catégories de connaissances sur lesquelles les connaissances antérieures jouent leur rôle : ce sont les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

##### **1.3.4.1 Les connaissances antérieures**

Le savoir se bâtit graduellement; le lecteur met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées (Tardif, 1992). Pour qu'un enseignement soit efficient, il est donc important de prendre en compte les connaissances antérieures des lecteurs. L'élève doit pouvoir faire des liens concrets avec ce qu'il con-

naît déjà. Les connaissances antérieures, c'est-à-dire celles enregistrées dans la mémoire à long terme, déterminent entre autres ce que l'élève est apte à apprendre et ce qu'il pourra apprendre et assimiler efficacement. Sans ce rappel des connaissances antérieures, aucun apprentissage n'est possible (Blain, 1993). À titre d'exemple, comment un élève peut-il faire un lien entre le groupe nominal et le nom, s'il n'a pas au préalable l'idée de ce qu'est un nom ?

De plus, Tardif (1992) ajoute que les connaissances sont cumulatives et qu'elles sont organisées dans la mémoire à long terme et dans la mémoire de travail (court terme). L'élève ne peut éliminer de sa mémoire à long terme des connaissances déjà enregistrées pour les remplacer simplement par de nouvelles connaissances présentées récemment par l'enseignant. Toute nouvelle information devra faire l'objet de nombreuses interventions pédagogiques avant de pouvoir prendre la place d'une connaissance antérieure. Or, ces interventions pédagogiques trouveront leur efficacité dans une nette identification de la catégorie de connaissances à laquelle elle se rattache.

#### **1.3.4.2 Les trois catégories de connaissances**

Dans les années 80 (Anderson, 1983, 1985 : voir Tardif, 1992), seulement deux grandes catégories de connaissances étaient distinguées : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Plus tard, les connaissances conditionnelles ont été ajoutées dans le traitement de l'information. Selon Marzano *et al.* (1988 : voir Tardif, 1992), ces connaissances conditionnelles originent de la division des connaissances procédurales. Cependant, des chercheurs comme Schoenfeld en 1985 (voir Tardif, 1992)

avaient déjà insisté sur l'importance de développer, chez l'apprenant, la connaissance des conditions de l'usage des procédures.

Si certains auteurs actuels, comme Brien (1997), ne distinguent que deux types de connaissances, soit les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, ils divisent, par contre, les connaissances procédurales en stratégies cognitives et en stratégies métacognitives (Gagné *et al.*, 1997). Brien rapporte une façon intéressante de distinguer les stratégies cognitives des stratégies métacognitives : c'est «la différence entre l'accomplissement d'une tâche et la gestion de l'accomplissement.»

Le modèle de l'enseignement stratégique de Tardif (1992) distingue trois catégories de connaissances, soit les connaissances déclaratives (les savoirs) qui correspondent à des connaissances théoriques, les connaissances procédurales qui sont actives et dynamiques, et finalement les connaissances conditionnelles qui concernent le quand et le pourquoi.

Ces trois catégories de connaissances sont interreliées dans la mémoire et elles devraient l'être également lors de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles commandent en effet des stratégies d'enseignement bien différentes, puisqu'elles agissent différemment dans la mémoire à long terme.

Les connaissances déclaratives sont principalement identifiées comme étant théoriques. Elles sont associées à des savoirs par les chercheurs et les pédagogues. Par exemple, l'énoncé des règles de l'accord des participes passés est considéré comme une connaissance déclarative. Les connaissances déclaratives sont avant tout statiques. Pour per-

mettre l'action, elles doivent être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles. Un élève peut apprendre par cœur une règle et l'énoncer (connaissance déclarative), sans pour autant être capable de l'appliquer dans un exercice pratique.

En classe, plusieurs notions sont enseignées selon une méthode déclarative. Il n'est pas négatif en soi d'enseigner des connaissances de manière déclarative. Cependant, il est insuffisant de ne transmettre des connaissances que de cette façon (Tardif, 1992) car on ne peut demander à l'élève d'utiliser de manière procédurale et conditionnelle ce qui ne lui a été enseigné que de façon déclarative. L'objectif de l'enseignant doit être de rendre ses élèves capables d'utiliser les notions transmises; il doit donc pour atteindre son objectif compléter son enseignement «déclaratif» d'un enseignement de connaissances procédurales et conditionnelles, car s'il n'y a aucune application, il n'y a aucun «réel savoir».

Les connaissances procédurales sont en fait les étapes à franchir pour réaliser une action. Ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. Il s'agit de connaissance de l'action, de connaissance dynamique. Accorder les participes passés dans un exercice est un bon exemple d'une connaissance procédurale.

L'accomplissement de l'action par l'élève lui-même permet à ses connaissances de se développer réellement. L'enseignant joue alors plus un rôle de médiateur que de transmetteur entre l'élève et la nouvelle connaissance à acquérir.

En classe, les connaissances procédurales sont fréquentes et nombreuses parce que les objectifs pédagogiques qui réfèrent à des «savoir-faire» réfèrent essentiellement à des

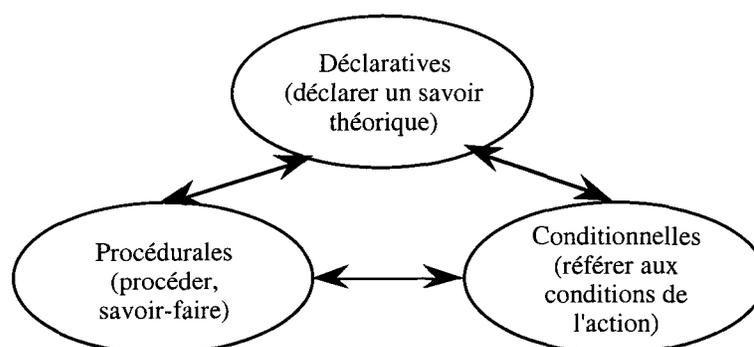
connaissances procédurales. En ce sens, les exercices d'application de règles constituent un bon exemple de connaissances procédurales.

Il est également possible d'utiliser des connaissances procédurales sans être capable de les décrire (Brien, 1997). C'est par exemple le cas du «*conducteur d'automobile chevronné qui est incapable de décrire comment [se font] les changements de vitesses.*»

Les connaissances conditionnelles réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le quand et le pourquoi. Elles correspondent essentiellement à des classifications, à des catégorisations. Reconnaître un participe passé dans une phrase lors d'une dictée ou d'une production écrite est une connaissance conditionnelle.

Les connaissances conditionnelles appartenant probablement à la catégorie la plus négligée dans le milieu scolaire (Tardif, 1992), les enseignants se préoccupent plus systématiquement des connaissances déclaratives et procédurales que des connaissances conditionnelles. En mathématiques, par exemple, les élèves peuvent très bien faire (connaissances procédurales) une série de problèmes portant sur la même opération dans un cahier d'exercice. Mais quand ils doivent refaire ce type de problème dans un autre contexte, ils sont souvent inaptes parce qu'ils ne savent pas si la connaissance procédurale apprise s'applique dans ce nouveau contexte. Ils ignorent les conditions de l'action (connaissances conditionnelles) où peut s'appliquer l'opération de résolution apprise. Les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages et favorisent le développement des stratégies métacognitives. Comme le dit si bien Toupin (1995), elles représentent le «savoir-quoi-faire».

Les connaissances déclaratives et procédurales sont nécessaires mais non suffisantes. Lorsque l'enseignant ne complète pas son enseignement par des connaissances conditionnelles, les élèves peuvent difficilement transférer leurs connaissances dans d'autres tâches. Un bon exemple est que souvent on entend les enseignants se plaindre que leurs élèves connaissent les règles des participes passés, les appliquent bien dans les exercices spécifiques sur cette notion et que tout est «perdu» dans les dictées ou lors des productions écrites.



**Figure 6** : Les trois catégories de connaissances (inspiré de Tardif, 1992).

Ces trois types de connaissances, présentées dissociées les unes des autres, sont interreliées (voir la figure 6). Dans le processus d'organisation des connaissances en mémoire, l'apprenant a besoin de ces trois types de connaissances — déclaratives, procédurales et conditionnelles— pour réaliser harmonieusement ses apprentissages.

En conclusion, les recherches présentées plus haut sur la compréhension du sens des connecteurs font ressortir trois éléments importants. Premièrement, que la compré-

hension du sens des connecteurs est un processus d'acquisition qui évolue avec la maturation du lecteur. Deuxièmement, que la mauvaise compréhension du sens des connecteurs cause un problème de lecture particulièrement chez les débutants en lecture et les élèves en difficulté. Et finalement, que certains connecteurs sont plus difficiles de maîtrise que d'autres ; c'est le cas au primaire des connecteurs de temps ainsi que de ceux d'opposition et de contraste.

Les chercheurs proposent donc un enseignement systématique des connecteurs, en classe et ce, plus particulièrement au primaire. Ils considèrent les connaissances antérieures primordiales dans l'enseignement de la compréhension des connecteurs et recommandent de profiter des lectures hebdomadaires en classe pour démontrer régulièrement le sens des connecteurs et de privilégier le réinvestissement de l'habileté en lecture dans les productions écrites. Ils suggèrent également qu'il est important d'enseigner les connecteurs explicites avant de passer à l'enseignement des connecteurs implicites.

La compréhension en lecture ne se limite pas à un simple décodage du code graphique, mais bien à une construction de sens du texte. La lecture est donc une tâche complexe qui nécessite de la part du lecteur, un processus interactif où interviennent ses structures cognitives et affectives. Trois variables, «lecteur», «texte» et «contexte», influencent la lecture et elle est composée de cinq processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Cette recherche porte sur le deuxième processus, soit les processus d'intégration.

La construction de la connaissance est la conception de l'apprentissage retenue pour cette étude car l'importance des connaissances antérieures est reconnue dans l'apprentissage. En effet, l'apprentissage n'est pas qu'une simple question de mémoire, mais bien une organisation active des connaissances en mémoire. L'apprenant doit donc remettre en question ses nouvelles connaissances dans une phase de déséquilibre vers un nouvel équilibre.

L'enseignement stratégique est un modèle d'enseignement qui découle de la conception d'apprentissage de la construction de la connaissance. Dans ce type d'enseignement, l'élève est actif dans son apprentissage. Les connaissances antérieures sont des connaissances cumulatives enregistrées dans sa mémoire à long terme. Elles sont déterminantes dans la construction de la nouvelle connaissance. Dans le modèle de Tardif (1992), il est distingué trois catégories de connaissances faisant appel aux connaissances antérieures, soit les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Dans le chapitre suivant, seront présentées, découlant des propos qui précèdent, les conditions de l'expérimentation projetée. Des références aux auteurs et aux conceptions par eux prônées viendront appuyer les choix qui seront faits.

## **CHAPITRE II**

### **Les conditions de l'expérimentation**

Les recherches montrent que l'acquisition du sens des mots de relation pose un problème. Ces petits mots, parfois incompris, parfois ignorés deviennent source pour les jeunes lecteurs, et surtout pour les lecteurs en difficulté, de problèmes de compréhension de leur lecture.

Afin de pallier ces problèmes, certains chercheurs (Robertson, 1968; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989) recommandent un enseignement systématique en classe du sens des mots de relation. Ils proposent que cet enseignement se fasse plus particulièrement au primaire, car l'impact y est plus bénéfique. L'acquisition du sens des mots de relation en serait accélérée considérablement au primaire; alors qu'au secondaire, c'est l'accumulation de lectures personnelles qui augmentent naturellement la maîtrise du sens des mots de relation (Neville et Searl, 1991).

#### **2.1 Les hypothèses de recherche**

Dans ce mémoire, sera vérifié l'effet d'un enseignement systématique sur l'acquisition du sens des connecteurs explicites par des élèves des deuxième et troisième cycles

du primaire. Pour introduire un enseignement du sens des connecteurs en classe, l'enseignement stratégique est apparu l'approche la plus appropriée.

La recherche envisagée amène à avancer deux hypothèses :

*la première hypothèse est que l'enseignement systématique du sens de six connecteurs explicites accélère l'acquisition du sens de ces six connecteurs;*

*la deuxième hypothèse est que les acquisitions résultant de l'enseignement systématique auront, par transfert, un effet mesurable sur l'acquisition naturelle du sens des 14 autres connecteurs retenus en raison de leur fréquence d'emploi.*

## **2.2 La description des sujets**

L'échantillon est du type non probabiliste, c'est-à-dire qu'il a été constitué sans utiliser de technique de choix aléatoires. Carver (1978 : voir Doré, 1981, p.383) soutient «qu'il est faux de prétendre que les résultats sont dus au hasard ou causés par le hasard» dans une étude. La moyenne d'un groupe est calculée en effectuant la somme des résultats des élèves et en divisant par le nombre de ceux-ci. Cette moyenne fournit une caractéristique d'un groupe et permet la comparaison avec d'autres groupes.

L'expérimentation a été faite à l'école Sainte-Thérèse de Chicoutimi au cours de l'année scolaire 1995-1996 auprès de 180 enfants, soit deux groupes d'environ 30 élèves de chacun des niveaux scolaires de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Pour chacun des niveaux, il a été identifié un groupe témoin et un groupe expérimental. Il est à noter que les élèves de

type D.G.A. (difficultés graves d'apprentissage) ont été retirés de l'expérimentation parce qu'ils n'étaient pas présents dans leur groupe lors des périodes de français. Ont tout de même été conservés dans les groupes les élèves du type D.L.A. (difficultés légères d'apprentissage). L'école Sainte-thérèse a été choisie parce que sa clientèle est celle de la classe socio-économique moyenne et parce qu'elle offrait deux groupes d'élèves par niveau scolaire.

Afin d'obtenir que les sujets répondent avec sérieux aux différents questionnaires, la première étape a été de présenter la recherche et son objectif aux élèves des groupes témoins et expérimentaux. La chercheuse a insisté sur l'importance capitale de bien répondre aux questions des tests, de ne pas bâcler le travail. Il a même été présenté aux groupes témoins, l'idée que la recherche a besoin d'eux; qu'ils étaient aussi importants que les groupes expérimentaux pour la réussite de cette recherche. Ainsi qu'il apparaîtra dans l'interprétation des résultats, ces interventions étaient appelées à avoir des effets imprévisibles sur les résultats de l'étude.

La chercheuse est intervenue en tant qu'enseignante de l'extérieur dans les trois groupes et a assuré de façon ponctuelle l'enseignement systématique du sens des connecteurs. De cette façon, elle pouvait contrôler l'approche de l'enseignement qui devait s'avérer identique d'une classe à l'autre. Par contre, il est net que l'enseignement aurait été plus efficace s'il s'était fait au quotidien dans la classe, comme proposé par Pulver (1986) et Boyer (1993), plutôt que de façon sporadique et ponctuelle, comme ce fut le cas.

### 2.3 Le choix des connecteurs explicites pour l'étude

Les connecteurs ont pour fonction de relier entre eux des événements ou des idées, soit entre des phrases, soit entre les propositions d'une phrase, soit entre des paragraphes. Les connecteurs peuvent être de nature explicite ou implicite. Les connecteurs explicites apparaissent dans le texte (on peut les entendre à l'oral), comme dans la phrase suivante :

Louis a mal aux dents **car** il a mangé trop de bonbons à l'Halloween.

Les connecteurs implicites sont plus difficiles à saisir pour les lecteurs, car on ne peut ni les voir à l'écrit, ni les entendre à l'oral, comme dans l'exemple suivant :

Louis a mal aux dents. Il a mangé trop de bonbons à l'Halloween.

En lisant l'amalgame de ces deux phrases simples, le lecteur doit faire l'inférence du connecteur de cause : «Louis a mal aux dents **car** il a mangé trop de bonbons à l'Halloween».

Les connecteurs sont aussi parfois appelés marqueurs de relation, mots de relation, mots lien ou mots de liaison. Les connecteurs peuvent être des conjonctions, des locutions conjonctives, des adverbes, des locutions adverbiales, des prépositions et des locutions prépositives (Boyer, 1993).

Cette recherche porte exclusivement sur les connecteurs de type explicite car, ainsi que le suggèrent Pulver (1986), Irwin et Baker (1988) et Boyer (1993), il est préférable d'enseigner les connecteurs explicites avant de passer à l'enseignement des connecteurs implicites. Confronté à des connecteurs implicites, le lecteur a la double tâche de les inférer pour les comprendre. Et on sait que l'inférence constitue une autre difficulté pour les lecteurs (Pulver, 1986; Giasson, 1992). Le connecteur explicite n'implique que la recherche du sens de celui-ci dans une phrase, alors que le connecteur implicite relève d'un palier supérieur de compréhension. C'est pour cette raison que la présente étude vise à vérifier l'impact de l'enseignement systématique du sens des connecteurs explicites sur leur maîtrise. En ajoutant les contextes implicites, serait introduit un niveau autre de difficulté, irréaliste en regard de la recherche projetée.

Il est à noter que dans les textes anglophones parcourus, les pronoms sont souvent intégrés dans les connecteurs. Pour cette recherche, l'idée est retenue de ne pas inclure, ainsi que le fait Giasson (1990), les référents pronominaux comme connecteurs.

### **2.3.1 Les connecteurs à l'étude**

Les 20 connecteurs retenus pour cette recherche sont : «à mesure que», «car», «lorsque», «bien que», «tandis que», «si + imparfait», «même si», «pourtant», «mais», «pour que», «afin que», «parce que», «quoique», «malgré que», «alors que», «néanmoins», «cependant», «puisque», «si + indicatif» et «ainsi que».

TABLEAU 1

## Les vingt connecteurs à l'étude et leur classification selon le sens

Connecteurs	Rapport de ...
Car, parce que, puisque	Cause
<i>Ainsi que</i>	Addition
<i>Mais</i> , cependant, malgré que, néanmoins, pourtant, <i>tandis que</i> , bien que, quoique	Opposition ou contraste
Lorsque, alors que, <i>tandis que</i> , à mesure que	Temps
Pour que, afin que	But
Même si	Supposition
Si (avec le conditionnel)	Hypothèse
Si (avec l'imparfait)	Condition
<i>Ainsi que</i> , <i>tandis que</i> , <i>mais</i>	Comparaison

Dans le tableau 1, ils sont présentés selon la classification proposée par Boyer (1993), et par un certain nombre d'auteurs d'ailleurs. Cette classification repose sur un critère d'acceptation ou de sens de chacun des connecteurs choisis.

Il faut noter que les connecteurs «tandis que», «ainsi que», «mais» apparaissent à deux et même à trois endroits, car ils appartiennent à plusieurs classifications. Ces connecteurs sont dits polyvalents, car ils indiquent plus d'un rapport. Pulver (1986) et Irwin et Baker (1989) les qualifient d'ambigus (*ambiguous*).

La compréhension du sens de ces 20 connecteurs a été évaluée par le biais d'un premier questionnaire l'année précédant la recherche (soit en 1994), lors d'une expérimentation exploratoire. Cet exercice avait pour but d'identifier les connecteurs les moins compris et de sélectionner les connecteurs qui allaient être enseignés. C'était également une première étape dans la planification des séances d'enseignement de cette étude.

L'année suivante, au cours de cette recherche, le même test a été utilisé comme prétest, soit en septembre 1995, par le groupe témoin et le groupe expérimental de chacun des niveaux, puis comme post-test en juin 1996. Trois raisons motivaient cet exercice : la première était de vérifier l'impact d'un enseignement systématique en classe sur une plus longue durée, la seconde était de vérifier si un transfert des connaissances enseignées se faisait sur les connecteurs non enseignés en classe, et la dernière, était de vérifier l'acquisition naturelle sur les groupes témoins qui ne recevaient aucun enseignement.

Il a été considéré qu'un pourcentage d'erreurs de plus de 30% était révélateur de difficulté. Certains auteurs abaissent ce critère jusqu'à 20 erreurs. Dans un souci de certitude, la cote de 30 erreurs a été retenue comme probante. Les connecteurs les moins compris de notre échantillonnage de départ (identifiés en caractères gras dans le tableau 2) se sont révélés être : «à mesure que», «bien que», «pourtant», «mais», «quoique», «néanmoins», «cependant», «puisque» et «ainsi que». Il convient de remarquer que six de ces connecteurs appartiennent à la catégorie de contraste ou d'opposition. Ce sont donc les connecteurs appartenant à la catégorie de contraste ou d'opposition qui présentent majoritairement des difficultés de compréhension.

TABLEAU 2

Le pourcentage d'erreurs par groupe dans le prétest 1995.

Connecteurs	GE 4 <sup>e</sup> année	GT 4 <sup>e</sup> année	GE 5 <sup>e</sup> année	GT 5 <sup>e</sup> année	GE 6 <sup>e</sup> année	GT 6 <sup>e</sup> année
À mesure que	37	37	14	39	36	32
Car	19	7	23	13	4	0
Lorsque	7	15	0	4	16	4
Bien que	56	33	45	48	32	24
Tandis que	7	7	9	0	0	0
Si + imp.	11	0	0	4	0	4
Même si	4	4	5	0	0	4
Pourtant	30	19	14	9	8	8
Mais	26	30	60	30	36	12
Pour que	22	11	14	13	12	20
Afin que	19	22	0	4	8	0
Parce que	0	11	0	4	4	4
Quoique	41	19	9	13	12	0
Malgré que	7	11	23	4	4	4
Alors que	22	22	14	22	8	12
Néanmoins	41	26	18	17	20	0
Cependant	41	33	14	17	4	4
Puisque	30	22	32	9	20	4
Si + ind. présent	26	4	9	9	16	4
Ainsi que	30	22	5	0	4	8

Il peut être remarqué que les connecteurs qui étaient les plus fréquents dans les manuels scolaires et dans les petits romans, soit «parce que», «si» et «lorsque», sont les mieux compris par les lecteurs. Le connecteur «mais», tout aussi fréquent d'apparition, fait toutefois exception. L'usage de «mais» connaît en effet un pourcentage élevé d'erreurs. Ce qui est fort curieux considérant que ce mot est souvent utilisé dans le langage quotidien et ce, depuis le plus jeune âge.

### **2.3.2 Les six connecteurs retenus pour l'enseignement**

Le choix des six connecteurs retenus pour les séances d'enseignement s'est fait à partir des résultats obtenus par de jeunes élèves des deuxième et troisième cycles du primaire (voir le point 2.3.1). Parmi les connecteurs les moins compris, quatre ont été retenus pour l'expérimentation d'enseignement, soit «à mesure que», «cependant», «néanmoins» et «bien que». Le tableau 1 montre que trois de ces connecteurs appartiennent à la catégorie d'opposition ou de contraste.

Afin de ne pas enseigner que des connecteurs de contraste ou d'opposition, le connecteur «afin que», qui est un connecteur de but, a été ajouté à la liste. Il n'est pas vraiment difficile, mais il a été tout de même inclus car il exige le subjonctif qui est un mode de verbe plus difficile pour les élèves du primaire. C'était en plus l'occasion de vérifier si le mode de conjugaison avait quelque impact sur la maîtrise du mot.

Enfin, le dernier mot retenu est «tandis que». Ce connecteur a été retenu parce qu'il est polyvalent; il est classé dans les catégories de temps, d'opposition ou de contraste et dans celle de comparaison. Parmi les quatre connecteurs polyvalents du tableau 2, il est le moins difficile : son usage pourrait se révéler facilitant dans la compréhension par les élèves de la polyvalence de sens de certains connecteurs.

### **2.4 Les questionnaires d'évaluation**

Il n'existe que très peu de tests en français. Il était donc essentiel de construire des questionnaires pour évaluer la compréhension du sens des connecteurs. Ces tests pour

cette recherche ont été construits à partir des tests déjà réalisés dans d'autres langues et d'après les recommandations des auteurs.

Tout comme chez Katz et Brenz (voir Nippold, 1988) — comme il a été établi à la page 9 de ce mémoire —, les tests présentent donc une paire de phrases différentes, mais utilisant le même connecteur; une des phrases offrant une bonne utilisation du connecteur et l'autre, un sens erroné du même connecteur.

Exemple d'une bonne utilisation du connecteur «malgré que» :

- a) Sébastien mange du fromage **malgré que** cela est (sic) bon pour la santé.

Exemple d'une mauvaise utilisation du connecteur «à mesure que» :

- b) Josée garde sa bonne humeur **à mesure qu'**elle ait beaucoup d'ennuis.

Pour la préparation des tests, celle des recommandations des auteurs qui a été retenue est de bien s'assurer que les élèves possèdent les connaissances antérieures requises pour la compréhension des phrases présentées, c'est-à-dire de ne pas utiliser de mots inconnus, de temps de verbe nouveau, etc., ceci afin de réellement évaluer la compréhension du sens des connecteurs choisis (Irwin, 1986; Giasson, 1990). Cette recommandation s'applique évidemment de façon générale à toute préparation de tests de compréhension en lecture.

### 2.4.1 Le prétest et le post-test des 20 connecteurs

En septembre 1995, tous les élèves ont été soumis à un prétest de 20 questions portant sur 20 connecteurs. Ce même test a servi de post-test à la fin de l'année, soit au début de juin 1996. Afin d'éviter toute confusion avec les tests accompagnant plus immédiatement l'enseignement des six connecteurs, ces tests portant sur les 20 connecteurs de départ ont reçu l'appellation de «ÉCRIT 1». Et comparant les résultats du prétest et du post-test des groupes témoins, il devenait possible de vérifier si une acquisition naturelle de la compréhension du sens des connecteurs avait eu lieu même sans enseignement spécifique.

Il devenait également possible de vérifier l'effet de l'enseignement systématique sur la compréhension du sens des connecteurs enseignés, la première hypothèse; comme il devenait possible de vérifier si, pour les groupes expérimentaux, il y avait eu un transfert des nouvelles connaissances sur les connecteurs non enseignés directement en classe, la deuxième hypothèse.

Ce test était construit de la façon suivante : une paire de phrases mesurait la maîtrise de chacun des 20 connecteurs à l'étude. Les deux phrases de chaque paire comportaient le même connecteur : l'un d'eux présentait une bonne utilisation du connecteur et l'autre phrase présentait un emploi erroné du connecteur, un dispositif reproduisant partiellement celui de Katz et Brent (1968 : voir Nippold, 1988). Les enfants devaient choisir la phrase qui leur semblait présenter une bonne utilisation du connecteur. La passation du test durait environ 20 minutes.

### **2.4.2 Les prétests et les post-tests pour les six connecteurs enseignés**

Avant chacune des séances d'enseignement au cours desquelles deux connecteurs étaient enseignés, tous les jeunes des groupes témoins et des groupes expérimentaux devaient passer en prétest un test de dix questions (cinq questions par connecteurs) construit de la même façon que le test «ÉCRIT 1» sur les 20 connecteurs. La passation de chacun de ces trois prétests durait environ dix minutes. Ces prétests étaient destinés à évaluer la compréhension du sens des connecteurs qui seraient, par la suite, enseignés directement en classe aux élèves des groupes expérimentaux.

Une fois l'enseignement dispensé, les élèves des deux groupes, soit le groupe témoin et le groupe expérimental, devaient reprendre à deux reprises les tests utilisés comme prétests, en tant que post-tests. La première fois, une semaine après la séance d'enseignement (post-test #1), ce qui avait pour but de vérifier si l'enseignement avait eu un effet bénéfique sur la compréhension du sens des connecteurs et la deuxième fois, six mois plus tard (post-test #2), ce qui voulait mesurer la durabilité de l'amélioration de la compréhension du sens des connecteurs. Il était de plus espéré que puisse être aperçue, par le biais de ces deux post-tests, la courbe du déséquilibre de la construction de l'apprentissage. Il faut noter que les post-tests étaient identiques au prétest (les mêmes questions) et que les deux groupes du même niveau passaient les tests (prétests, post-tests) en même temps, c'est-à-dire la même journée.

### **2.4.3 L'échéancier des différentes étapes de l'expérimentation**

L'expérimentation prévoyait dix rencontres. La première rencontre servait à présenter la recherche et ses objectifs aux élèves des groupes témoins et expérimentaux. Il a

été expliqué aux élèves l'importance capitale de répondre avec sérieux aux questions des tests. Dans les groupes témoins, l'auteure insistait sur le fait que leurs groupes étaient aussi importants que les groupes expérimentaux pour la réussite de cette recherche. Les élèves des groupes expérimentaux, quant à eux, avaient la consigne de garder le contenu des séances d'enseignement secret pour leurs collègues des groupes témoins. Il leur était expliqué que cette consigne devait être méticuleusement respectée, au risque de fausser les résultats des tests à venir.

Il est à noter que pendant la passation des tests, les élèves des groupes expérimentaux se sentaient plus en confiance et répondaient plus rapidement aux tests. Il a été supposé que les élèves n'utilisaient pas vraiment les stratégies enseignées pour bien comprendre les phrases et des rappels ont alors été faits pour les amener à se référer aux stratégies apprises lors de l'enseignement.

Les autres rencontres étaient des séances d'enseignement. Trois séances d'enseignement stratégique étaient planifiées : deux connecteurs étaient enseignés à chacune des séances. Il y avait aussi six séances de consolidation de l'enseignement. Chacune des séances d'enseignement et de consolidation durait environ une heure.

Les prétests et les post-tests étaient passés entre les séances d'enseignement : le prétest se faisait une journée ou deux avant la séance d'enseignement systématique des connecteurs, le post-test #1 une semaine après cette séance d'enseignement et le post-test #2 six mois après la séance. Les six groupes passaient les tests généralement en même temps. Le tableau 3 de la page suivante présente le déroulement chronologique des rencontres et des tests.

TABLEAU 3

L'échéancier des différentes étapes de l'expérimentation.

Date	Prétest Écrit 1	Prétest	Rencontres	Post-test #1	Post-test #2	Post-test Écrit 1
2 <sup>e</sup> semaine septembre			1) Présentation de la recherche aux élèves			
3 <sup>e</sup> semaine septembre	X					
4 <sup>e</sup> semaine septembre		«cependant» et «à mesure que»	2) Enseignement des connecteurs «cependant» et «à mesure que».			
1 <sup>re</sup> semaine octobre				«cependant» et «à mesure que»		
2 <sup>e</sup> semaine octobre			3) Production écrite des jeunes sur les connecteurs enseignées: «cependant» et «à mesure que».			
3 <sup>e</sup> semaine octobre			4) - Retour et correction des phrases des élèves avec les connecteurs «cependant» et «à mesure que». - Regard sur les phrases relevées par les élèves dans leur lecture personnelle.			
1 <sup>re</sup> semaine novembre		«néanmoins» et «tandis que»	5) Enseignement des connecteurs «néanmoins» et «tandis que»			
2 <sup>e</sup> semaine novembre				«néanmoins» et «tandis que»		
3 <sup>e</sup> semaine novembre			6) Production écrite des jeunes sur les connecteurs enseignées: «néanmoins» et «tandis que»			
1 <sup>re</sup> semaine décembre			7) - Retour et correction des phrases des élèves avec les connecteurs «néanmoins» et «tandis que». - Regard sur les phrases relevées par les élèves dans leur lecture personnelle.			

			- Premier exercice sur les connecteurs. - Deuxième exercice sur les connecteurs.			
2 <sup>e</sup> semaine janvier		«bien que» et «afin que»	8) Enseignement des connecteurs «bien que» et «afin que».			
3 <sup>e</sup> semaine janvier				«bien que» et «afin que»		
4 <sup>e</sup> semaine janvier			9) Production écrite des jeunes sur les connecteurs enseignés: «bien que» et «afin que».			
1 <sup>re</sup> semaine février			10) - Retour et correction des phrases des élèves avec les connecteurs «bien que» et «afin que». - Regard sur les phrases relevées par les élèves dans leur lecture personnelle. - Troisième exercice sur les connecteurs.			
4 <sup>e</sup> semaine mars					«cependant» et «à mesure que»	
1 <sup>re</sup> semaine mai					«néanmoins» et «tandis que»	
1 <sup>re</sup> semaine juin						X
3 <sup>e</sup> semaine juin					«bien que» et «afin que»	

## 2.5 L'enseignement du sens des connecteurs

Trois concepts importants ont été retenus des principes de l'enseignement stratégique tel que proposé par Tardif (1992). Tout d'abord, l'apprentissage est un processus actif et constructif; de plus, les connaissances antérieures ont une grande importance lors de l'apprentissage; finalement, il est bien de varier l'enseignement en recourant aux trois

catégories de connaissances, soit les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Lors du choix des phrases pour les tests d'évaluation et pour les séances d'enseignement, il a été pris en considération les suggestions de Giasson (1990), Irwin (1986) et Pulver (1986) afin de s'assurer que les élèves possédaient les connaissances antérieures requises pour comprendre les phrases présentées et que c'était la compréhension du mot de relation qui était évaluée par ces tests.

Les variables de la lecture, soit le «lecteur», le «texte» et le «contexte», étaient prises en considération lors des séances d'enseignement. Ce point sera développé ultérieurement dans le passage 2.5.4.

### **2.5.1 Le cadre de référence de notre enseignement**

Notre premier objectif était de «réveiller» les connaissances antérieures des élèves afin de pouvoir y greffer les nouvelles connaissances et de permettre, de cette façon, aux apprenants de construire leurs nouvelles connaissances de façon active.

Un autre objectif important dans notre enseignement était de présenter des phrases signifiantes pour les élèves. À cette fin, les phrases utilisées lors des séances d'enseignement ont été élaborées par l'auteure en fonction du vécu et de la capacité de compréhension des élèves. Les mêmes préoccupations avaient d'ailleurs présidé à l'élaboration des phrases utilisées dans les tests.

L'objectif de varier les activités d'enseignement afin de toucher aux trois catégories de connaissances (Tardif, 1992), soit les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, a été rigoureusement respecté. Toutefois comme il a été précisé au point 1.3.4.2, les trois catégories de connaissance sont étroitement imbriquées dans le processus d'organisation des connaissances en mémoire. C'est pour cette raison que les trois types de connaissances peuvent se retrouver dans un seul exercice. Voici de quelle façon ces catégories de connaissances ont été prises en compte.

Les **connaissances déclaratives** représentent le «savoir» théorique, l'élève énonce donc la règle apprise. Dans le cadre de cette recherche, il a été demandé aux élèves d'indiquer le rôle ou la catégorie du mot de relation. Par exemple : «cependant» amène une restriction, «à mesure que» amène un changement graduel dans le temps.

Les **connaissances procédurales** sont celles de l'action, le «savoir-faire». Dans ce but, lors de nos activités d'enseignement, l'élève devait compléter oralement des phrases.

Quant aux **connaissances conditionnelles**, elles sont responsables du transfert des apprentissages. Elles s'occupent du «quand», du «comment» et du «pourquoi», donc du «savoir-quoi-faire», selon Toupin (1995). Il a été demandé aux élèves de corriger celles des phrases portées au tableau présentant un emploi erroné du mot de relation. Les élèves avaient également à produire des phrases avec l'un des six connecteurs à l'étude.

Des exercices complémentaires, au nombre de trois (voir le tableau 3), ont été présentés aux élèves lors des septième et dixième rencontres. La tâche exigeait l'utilisation des trois types de connaissances. Ces exercices avaient pour seul but de soutenir l'organisation de la construction des nouvelles connaissances et leurs résultats n'ont pas fait l'objet d'une compilation.

Les élèves ont été encouragés à relever des phrases trouvées dans leurs lectures personnelles présentant l'un des connecteurs à l'étude. Deux objectifs étaient poursuivis par cet exercice. Premièrement, amener les élèves à transférer leurs nouvelles habiletés dans d'autres contextes afin d'améliorer leur compréhension des mots de relation (recommandation de Boyer, 1993; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989) et, deuxièmement, amener les élèves en difficulté à chercher ces fameux mots de relation qu'ils ont tendance à ignorer lorsqu'ils lisent, n'en cherchant pas de ce fait le sens.

Selon différents auteurs (Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989; Boyer, 1993), il est recommandé de profiter des occasions où apparaissent des mots de relations lors des lectures journalières pour compléter l'enseignement de ces mots de relation. Il a donc été suggéré aux enseignants titulaires des groupes expérimentaux d'intervenir de cette façon : vérification faite, ces enseignants ont avoué ne pas avoir respecté, par simple oubli, cette consigne.

L'importance de transférer les apprentissages a été expliquée aux élèves. Il a été également proposé aux élèves de réinvestir cette habileté de compréhension du sens des connecteurs dans leur production écrite en classe. En précisant que, lorsqu'on est capa-

ble de bien utiliser le mot de relation dans une phrase, c'est signe d'une bonne compréhension et, que de plus, cela enrichit et embellit son texte tout en le rendant plus clair.

### **2.5.2 Les séances d'enseignement**

À chacune des leçons, deux connecteurs étaient enseignés directement en classe : à la deuxième rencontre, les connecteurs «cependant» et «à mesure que»; à la cinquième rencontre les connecteurs «néanmoins» et «tandis que»; enfin, à la huitième rencontre les connecteurs «bien que» et «afin que». Ces séances d'enseignement stratégique des deuxième, cinquième et huitième rencontres (voir le tableau 3) étaient subdivisées en quatre parties.

La première partie de chaque séance d'enseignement servait au rappel des connaissances antérieures des élèves afin de les amener à dégager le rôle du connecteur, c'est-à-dire quel type de rapport celui-ci présente. Deux phrases contenant le connecteur enseigné étaient écrites au tableau. L'idée de ce pairage de phrases est tirée de l'expérience de Katz et Brent (1968 : voir Nippold, 1988). Il était demandé aux élèves de présenter leurs observations sur ces phrases.

Exemple :

Roxane fait de la gouache cependant elle doit laver les pinceaux après.

La deuxième partie permettait la construction du «savoir-quoi-faire». Cette fois, les deux phrases écrites au tableau présentaient un emploi erroné du connecteur. Il était demandé aux élèves de dire si ces phrases étaient correctes. Ils devaient expliquer pour-

quoi elles étaient incorrectes et les corriger en plaçant le bon mot de relation pour que les phrases aient du sens.

Exemple :

Luc fait ses valises cependant il part en voyage.

La phrase comporte un emploi incorrect. Le connecteur «*cependant*» amène un rapport d'opposition; or dans cette phrase, il n'y a aucune opposition. Il est tout à fait normal que Luc fasse ses valises s'il part en voyage!

Correction :

Luc fait ses valises car il part en voyage.

La correction résulte de l'obligation d'exprimer un rapport de cause.

La troisième partie était influencée par les recommandations de Pulver (1986). Il fallait amener les élèves à reconnaître les mots de relation comme étant des signaux de relation spécifiques et ce, en leur faisant compléter des phrases. Ensuite, les élèves devaient discuter de la proposition finale de la phrase, c'est-à-dire vérifier si les phrases conservaient leur sens. Les élèves étaient amenés à remarquer que chacune des propositions qu'ils avaient complétées commençait par un mot de relation. Souvent il leur était de plus demandé d'indiquer quel rôle le connecteur jouait dans la phrase.

Exemples :

1. Je te permets de travailler avec l'ordinateur cependant ...
2. Fabienne travaille très fort pour sa recherche afin que ...

Quant à la quatrième partie, influencée par la deuxième expérience de d'Arcais (1978 : voir Nippold, 1988), elle avait comme objectif de boucler l'enseignement des deux connecteurs avant de passer aux connecteurs suivants. Il était lu aux enfants une courte histoire et, par la suite, deux phrases. Les enfants devaient choisir la phrase qui exprimait le mieux ce qui se passait dans l'histoire.

Par exemple :

Pendant tout le mois, Jean-Pierre a étudié tous les soirs. Il a refait à la maison ses exercices de mathématiques et de français. Il espère avoir de meilleures notes à l'école et son père pourra être fier de lui.

Laquelle des deux phrases suivantes exprime le mieux ce qui se passe dans l'histoire ?

- a) Jean-Pierre a refait ses exercices à la maison afin qu'il étudie.
- b) Jean-Pierre a travaillé très fort afin que son père soit fier de lui.

### **2.5.3 Les séances de consolidation de l'enseignement**

Les autres rencontres, entre les séances d'enseignement proprement dites, servaient à consolider l'apprentissage.

Différents auteurs (Boyer, 1993; Pulver, 1986; Irwin et Baker, 1989; Giasson, 1990) recommandent à l'enseignant de réinvestir les nouvelles habilités en lecture dans des activités d'écriture. Pour cette raison, la rencontre qui suivait la leçon des deux connecteurs était consacrée à la production de phrases par les élèves en équipe de deux sur les connecteurs enseignés.

À la rencontre suivante, quelques phrases produites par les élèves étaient examinées et corrigées en groupe. Par la suite, les élèves faisaient part au maître de leurs «trouvailles», les connecteurs enseignés qu'ils avaient trouvés dans leurs lectures personnelles ou académiques. Cette séance se terminait par un exercice complémentaire.

Le premier exercice spécifique sur les quatre connecteurs enseignés avait pour objectif de montrer aux élèves le rôle du connecteur entre deux propositions : le connecteur peut relier entre elles deux phrases simples et en faire une phrase complexe. Considérons à titre d'illustration l'exemple suivant. Cet exercice était inspiré de *Mes secrets d'écriture*, 4<sup>e</sup> année :

Exemple de deux phrases simples :

Mes économies augmentent. Je dépose des sous à la banque.

Voici ces deux phrases réunies par le connecteur «à mesure que» :

Mes économies augmentent **à mesure que** je dépose des sous à la banque.

Le résultat est une phrase complexe.

Un deuxième exercice portait sur les six connecteurs enseignés : l'élève devait souligner le mot de relation dans des phrases, donc le reconnaître, l'identifier et indiquer le rapport que celui-ci exprimait. Les différents types de rapports possibles étaient déjà inscrits sur leur feuille. Cet exercice était inspiré de *Mes secrets d'écriture*, 6<sup>e</sup> année.

Exemple :

Je vais au magasin bien que je n'aie aucun sou.

Les élèves devaient relever un rapport d'opposition.

Un troisième exercice complémentaire était présenté dans le but de montrer aux élèves qu'en changeant un connecteur par un autre type de connecteur dans une phrase, le sens de cette phrase pouvait être modifié. Les élèves devaient retranscrire deux phrases simples en y incorporant un mot de relation. La deuxième fois, ils plaçaient un autre mot de relation appartenant à une classification différente de la première. Ils avaient le droit de modifier légèrement la phrase en changeant le temps du verbe par exemple. Cet exercice était inspiré de *Mes secrets d'écriture*, 6<sup>e</sup> année.

Exemples :

Marie et Pierre sont de bons copains.

Ils ne se ressemblent pas.

Marie et Pierre sont de bons copains même s'ils ne se ressemblent pas.

(Rapport d'opposition)

Marie et Pierre sont de bons copains parce qu'ils ne se ressemblent pas.

(Rapport de cause).

#### **2.5.4 Les variables de la compréhension en lecture**

Il a été vu précédemment (voir le premier chapitre) l'importance que jouent les variables de la compréhension en lecture lors d'une situation de lecture. C'est pour cette raison que ces variables ont été prises en considération dans notre expérimentation. Une attention particulière à la variable «texte» a été considérée lors de la production des phrases qui ont servi pour l'enseignement et également de celles qui ont servi à l'élaboration des questionnaires. Ces phrases étaient signifiantes et présentaient un vocabulaire accessible au niveau des connaissances de ces élèves (les mots inconnus des élèves étant écartés).

Pour la variable «lecteur», il était tenté d'exploiter du mieux possible cette variable en «pensant à voix haute» : faire dire à l'élève toutes les étapes de pensée l'ayant mené à cette déduction, à ce résultat. Lors de la lecture des phrases au groupe, les stratégies utilisées pour comprendre le sens du connecteur étaient le plus possible mises en évidence, de façon à façonner ces stratégies chez l'apprenant. Pendant la production et la correction de phrase, le même processus d'enseignement était appliqué.

Quant aux structures affectives de la variable «lecteur», elle était soutenue par la variable «contexte». Il a été tenté — avec succès — d'instaurer une ambiance agréable qui permette de se faire confiance et de dire réellement sa pensée sans avoir peur de faire rire de soi ou d'être jugé. Il a été montré aux élèves l'importance de savoir ce qu'ils pensaient afin de percevoir eux-mêmes leur «processus» de compréhension et cela, autant dans leurs erreurs que dans leurs réussites. La même compréhension pouvait servir aussi le maître dans ses choix d'enseignement.

En résumé, l'expérimentation a eu lieu à l'école Sainte-Thérèse de Chicoutimi auprès de 180 élèves des deuxième et troisième cycles du primaire. Un prétest de 20 questions (une question pour chacun des connecteurs à l'étude) a été passé par les élèves en septembre 1995, puis ce même test a servi de post-test au début de juin 1996. Ces tests permettaient de vérifier, chez les groupes témoins, l'acquisition naturelle de la compréhension du sens des connecteurs, ainsi que de vérifier, chez les groupes expérimentaux, les effets de l'enseignement systématique en classe sur la compréhension du

sens des connecteurs et, s'il y avait eu transfert des nouvelles connaissances sur les connecteurs non enseignés.

Un prétest de dix questions, sur les deux connecteurs enseignés, était passé par les élèves avant les séances d'enseignement. Une semaine après la séance, les élèves étaient soumis à un post-test, ainsi que six mois plus tard et ce, trois fois durant l'année, puisqu'il y avait trois paires de connecteurs enseignés («cependant», «à mesure que», «néanmoins», «tandis que», «afin que», «bien que»). Ces tests devaient permettre de mesurer l'effet de l'enseignement systématique en classe de ces connecteurs.

Les séances d'enseignement et de consolidation duraient environ une heure; la même enseignante intervenait de façon identique dans les trois groupes expérimentaux. Trois objectifs étaient priorisés dans l'enseignement; le premier était d'amener les élèves à «réveiller» leurs connaissances antérieures afin de bien greffer les nouvelles connaissances enseignées aux anciennes, le deuxième était de présenter aux élèves des activités signifiantes pour eux et, finalement, le troisième permettait de varier nos activités d'enseignement afin de toucher aux trois catégories de connaissances, soit les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Dans les séances de consolidation, les élèves devaient transférer leurs connaissances sur les connecteurs enseignés dans des exercices d'écriture. À la séance suivant l'enseignement des deux connecteurs, les élèves produisaient deux phrases par connecteur. À la rencontre suivante, les phrases produites étaient corrigées. Des exercices complémentaires étaient présentés aux élèves dans le but de mieux leur faire comprendre le rôle des connecteurs. Il était également demandé aux élèves de relever des phrases ou des

passages dans leurs lecteurs personnelles ou académiques portant l'un des connecteurs à l'étude. Pendant les séances de consolidation, un temps était réservé pour lire ces phrases et discuter de leur convenance.

## **CHAPITRE III**

### **La description et les premières analyses des résultats**

Ce chapitre présente la description des résultats obtenus lors de l'expérimentation selon le calendrier apparaissant au chapitre second (tableau 3). Ce troisième chapitre comprend deux parties. Dans la première partie sont présentés et analysés les résultats du prétest et des deux post-tests accompagnant l'enseignement; dans la seconde partie sont exposés et rapidement analysés les résultats du prétest ÉCRIT 1 et du post-test ÉCRIT 1.

#### **3.1 Les résultats des prétests et des post-tests #1 et #2**

La présentation des prétests et des post-tests #1 et #2 se fera en deux temps. Seront d'abord examinés les résultats d'ensemble, c'est-à-dire les moyennes générales des résultats obtenus à chacune des trois séances de passation du test. Dans un second temps, l'examen portera sur les résultats fragmentés, c'est-à-dire sur les moyennes des résultats obtenus pour chacun des six connecteurs ayant fait l'objet d'interventions d'enseignement-apprentissage, à quoi s'ajoutera un compte-rendu des résultats obtenus dans la phase de l'enseignement de consolidation.

### 3.1.1 Les résultats d'ensemble des prétests et des post-tests #1 et #2

Ces tests, au nombre de trois (un par paire de connecteurs enseignés), encadraient les séances d'enseignement. Le prétest était administré une semaine avant l'enseignement. Un premier post-test était réalisé une semaine après cette séance et un deuxième post-test, six mois plus tard. La comparaison des résultats des groupes expérimentaux et la comparaison de ces résultats à ceux des groupes témoins permettra d'entrevoir les effets d'un enseignement systématique pour les groupes expérimentaux.

**TABLEAU 4**

**La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest, au post-test #1 et au post-test #2 pour les six connecteurs enseignés**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	pré test	post-test #1	post-test #2	pré test	post-test #1	post-test #2	pré test	post-test #1	post-test #2
<b>Cependant</b>	67	<b>73</b>	<b>76</b>	77	71	<b>78</b>	86	<b>87</b>	<b>89</b>
<b>À mesure que</b>	89	71	83	87	89	83	87	<b>92</b>	<b>88</b>
<b>Néanmoins</b>	60	<b>69</b>	<b>63</b>	66	<b>76</b>	<b>67</b>	84	80	81
<b>Tandis que</b>	68	<b>76</b>	<b>79</b>	78	<b>82</b>	<b>79</b>	84	<b>84</b>	<b>88</b>
<b>Bien que</b>	64	62	<b>64</b>	65	60	<b>71</b>	75	71	<b>77</b>
<b>Afin que</b>	75	<b>83</b>	<b>84</b>	89	88	85	83	<b>89</b>	<b>85</b>
<b>Moyenne</b>	70,5	72,3	74,8	77,0	77,6	77,1	83,1	83,8	84,6

Les moyennes générales, d'après le tableau 4, donnent pour le groupe expérimental de 4<sup>e</sup> année : 70,5%, 72,3% et 74,8%; pour le groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année : 77,0%, 77,6% et 77,1%; pour le groupe expérimental de 6<sup>e</sup> année : 83,1%, 83,8% et 84,6%.

Il faut rappeler que la construction des tests s'est faite sur le modèle de ceux de Katz et Benz (1968 : voir Nippold, 1988). Chaque question comprenait une paire de

phrases différentes mais utilisant le même connecteur. Une phrase présentait une bonne utilisation du connecteur et l'autre présentait une utilisation erronée. Dix phrases formaient ce test, soit cinq questions de deux phrases pour chacun des connecteurs. Un test a été bâti pour «cependant» et «à mesure que», un pour «néanmoins» et «tandis que» et finalement, un pour «bien que» et «afin que». Le prétest, le post-test #1 et le post-test #2 étaient donc un test identique, présentant le même pairage de phrases.

Le cadre de construction de ces tests donne à prévoir qu'une différence marquée dans les résultats impliquerait la réussite d'au moins une ou deux phrases de plus à la passation du premier post-test qu'à la passation du prétest, soit des améliorations d'au moins 20 points sur 100. Or les améliorations relevées au premier post-test ne sont pas plus probantes. On ne peut dès lors que conclure que d'après les moyennes générales, l'enseignement n'a pas eu d'effet marqué sur la maîtrise d'usage de l'ensemble des six connecteurs pour lesquels il y a eu intervention.

Pour fins de comparaison, il convient d'examiner les résultats obtenus par les groupes témoins (voir le tableau 5 présenté à la page suivante).

Les moyennes générales, d'après le tableau 5, donnent pour les trois positions des tests pour le groupe témoin de 4<sup>e</sup> année : 71,0%, 73,0% et 76,0%; pour le groupe témoin de 5<sup>e</sup> année : 82,8%, 82,0% et 82,3%; pour le groupe témoin de 6<sup>e</sup> année : 86,0%, 85,6% et 86,5%.

TABLEAU 5

**La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest, au post-test #1 et au post-test #2 pour les connecteurs enseignés**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	pré test	post-test #1	post-test #2	pré test	post-test #1	post-test #2	pré test	post-test #1	post-test #2
<b>Cependant</b>	75	73	<b>76</b>	83	79	82	89	<b>90</b>	<b>90</b>
<b>À mesure que</b>	78	<b>79</b>	<b>79</b>	91	93	89	89	<b>89</b>	<b>91</b>
<b>Néanmoins</b>	67	<b>76</b>	<b>67</b>	78	<b>81</b>	74	83	<b>83</b>	79
<b>Tandis que</b>	70	<b>72</b>	<b>76</b>	85	84	81	88	87	85
<b>Bien que</b>	60	<b>64</b>	<b>74</b>	70	<b>71</b>	78	77	<b>79</b>	<b>84</b>
<b>Afin que</b>	76	74	<b>84</b>	90	84	<b>90</b>	91	86	90
<b>Moyenne</b>	71,0	73,0	76,0	82,8	82,0	82,3	86,0	85,6	86,5

Il n'y a donc pas de progrès marqué du prétest au premier post-test dans aucun des groupes. Le seul résultat intéressant serait celui obtenu par le groupe de 4<sup>e</sup> année au deuxième post-test : les moyennes indiqueraient un progrès de cinq points pour-cent du prétest au post-test #2, avec un léger progrès intermédiaire de deux points pour-cent au premier post-test. Des résultats assez maigres, il est vrai. Toutefois à l'examen, la même, quoique faible progression, s'observe pour les groupes expérimentaux (70,5%, 72,3% et 74,8%). Ces résultats pour les groupes de 4<sup>e</sup> année sont à garder à l'esprit afin de voir s'il n'y a pas ailleurs confirmation pour ce groupe de quelque mouvement d'apprentissage.

C'était là l'examen des résultats d'ensemble. Il faut voir si pour l'un ou l'autre des connecteurs il n'y a pas de plus net progrès dans l'apprentissage. Il faut donc examiner les résultats fragmentés obtenus pour chacun des connecteurs.

### **3.1.2 Les résultats fragmentés des prétests et des post-tests #1 et #2**

Dans un premier temps seront présentés et sommairement analysés les résultats de l'évaluation portant sur la compréhension du sens des six connecteurs enseignés lors de l'expérimentation. Seront donc comparés les résultats obtenus par les groupes expérimentaux, lesquels seront comparés aussi à ceux obtenus par les groupes témoins aux tests administrés pour chacune des paires de connecteurs enseignés, dans la séquence prétest, post-test #1 et post-test #2.

#### **3.1.2.1 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «cependant» et «à mesure que»**

Sont présentés ici les résultats obtenus aux tests de compréhension sur les connecteurs «cependant» et «à mesure que» (prétest, post-test #1 et post-test #2). Les tests comptaient dix questions pour chaque paire de connecteurs enseignés; il y avait donc cinq questions pour le connecteur «cependant» et cinq autres sur le connecteur «à mesure que». Ces deux connecteurs ont fait l'objet de la première démarche de l'expérimentation d'enseignement, en septembre 1995.

Dans un second temps seront examinés de façon complémentaire et pour une éventuelle confirmation, les résultats des exercices de consolidation.

#### **3.1.2.2 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs**

Les tableaux suivants présentent, pour chacun des niveaux scolaires, les résultats de chacun des tests sur les connecteurs «cependant» et «à mesure que». Il faut rappeler

que le prétest a été passé aux élèves avant la séance d'enseignement, le post-test #1 une semaine après la séance et le post-test #2 six mois plus tard.

**\* Élèves de 4<sup>e</sup> année**

Pour le connecteur «cependant», le groupe expérimental enregistre un très léger progrès de six points pour-cent au post-test #1 et un aussi léger progrès d'un autre trois points pour-cent au post-test #2 et donc un progrès d'ensemble de neuf points pour-cent, soit donc un progrès d'ensemble au moins constatable. Le connecteur «à mesure que» connaît des résultats autres, soit une chute de 18 points pour-cent au premier post-test, puis une reprise de 12 points au second post-test. Il pourrait y avoir là des résultats s'expliquant par la difficulté d'acquisition du connecteur «à mesure que». Faudrait-il voir dans ces résultats la courbe de la construction de l'apprentissage annoncée par les cognitivistes, c'est-à-dire que l'apprenant se retrouve dans un état de déséquilibre avant de reconstruire son «nouveau savoir» ? Apparaîtrait de plus pour ces résultats un facteur important à ne pas négliger, celui du degré de difficulté de chacun des connecteurs.

**TABLEAU 6**

**La comparaison des résultats des élèves de 4<sup>e</sup> année  
aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996**

Groupe	«cependant»			«à mesure que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	75%	73%	76%	78%	79%	79%
Expérimental	67%	73%	76%	89%	71%	83%

Les résultats du groupe témoin quant à eux ne témoignent d'aucun progrès, pas plus d'ailleurs que de variations marquées.

**\* Élèves de 5<sup>e</sup> année**

**TABLEAU 7**

**La comparaison des résultats des élèves de 5<sup>e</sup> année  
aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996**

Groupe	«cependant»			«à mesure que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	83%	79%	82%	91%	93%	89%
Expérimental	77%	71%	78%	87%	89%	83%

Les résultats montrent peu de progrès pour le groupe expérimental et, encore une fois, une grande stabilité pour le groupe témoin. La régression observée pour «à mesure que» dans les 4<sup>e</sup> années se retrouverait peut-être pour le connecteur «cependant» dans le groupe expérimental.

**\* Élèves de 6<sup>e</sup> année**

**TABLEAU 8**

**La comparaison des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année  
aux tests de «cependant» et «à mesure que» 1995-1996**

Groupe	«cependant»			«à mesure que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	89%	90%	90%	89%	89%	91%
Expérimental	86%	87%	89%	87%	92%	88%

Les résultats ne manifestent aucune différence marquée pour les 6<sup>e</sup> années, ni pour le groupe expérimental, ni pour le groupe témoin, ni de variations dignes de mention.

### **Progrès selon les niveaux**

Il est de progrès qui apparaissaient déjà dans les moyennes générales, où ils n'ont pas été relevés : ce sont ceux des niveaux (tableaux 4 et 5). Ces progrès sont peut-être à relever dans les prétests, pour «cependant» : (gr. témoin) : 75%, 83% et 89%; (gr. exp.) : 67%, 77% et 86%. Il y a là une différence de 14 points pour-cent et de 19 points pour-cent. Curieusement toutefois cette différence n'existe pas pour le connecteur «à mesure que» dans le groupe expérimental : (gr. témoin) : 78%, 91% et 89%; (gr. ex.) : 89%, 87% et 87%. Peut-être y a-t-il là encore un effet de la difficulté relative de ces deux connecteurs.

#### **3.1.2.3 Les phrases produites par les élèves**

La semaine suivant la séance d'enseignement, les élèves, par équipe de deux, devaient produire des phrases utilisant les connecteurs enseignés la semaine précédente. Il faut rappeler que le connecteur «cependant» amène une opposition ou une restriction et que «à mesure que» indique un changement graduel dans le temps par rapport à une autre chose (ou à une autre action).

Voici quelques phrases adéquates et toutes les phrases présentant un emploi incorrect du connecteur. Un retour en classe a eu lieu une semaine plus tard pour la correction, en groupe, des phrases incorrectes. Voici ces phrases par niveau.

## Quatrième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Lisette passe l'Halloween *cependant* elle doit respecter les règles de sécurité. (Marie-Pier S. et Samuel P. 401)

Frédéric aime travailler en mathématiques *cependant* il a de la misère à soustraire. (Émilie et Maxime D. 401)

Marc-André s'achète des nouvelles chaussures *à mesure qu'il* grandit. (Dominique G. et Jean-Daniel B.G. 401)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Jean-Daniel n'aime pas l'école *cependant* il aime le beurre d'arachides. (Maxime G.C. et Michaël 401) \*Aucun lien d'idée.

## Cinquième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Je te prête mon livre *cependant* tu dois me le rapporter. (Émilie et Sandra 501)

Cathy n'aime pas le spaghetti *cependant* elle mange quand même. (Julie et Cathy 501)

On grandit *à mesure que* les jours et les semaines passent. (Jacynthe et Alexandre 501)

Ma mère bronze *à mesure que* le soleil brille. (Nicolas et Michaël 501)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Aucune erreur.

## Sixième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Ma mère me chicane des fois, *cependant* elle est très gentille. (Mélissa 601)

La terre est belle *cependant* elle est polluée. (Tina 601)

J'aime beaucoup mon frère *cependant* des fois il m'énervé. (Isabelle 601)

La maison change *à mesure qu'il* y a des rénovations. (Bruno et Frédéric 601)

J'ai faim *à mesure que* la journée avance. (Catherine 601)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Martin écoute *à mesure que* le professeur parle. (Émilie 601) \*C'est une action qui se passe simultanément dans le temps.

Mon frère va chercher les outils *à mesure que* je vais chercher ma bicyclette. (Pierre-Luc S. 601) \*C'est une action qui se passe simultanément dans le temps.

Moi aujourd'hui je vais me glisser *à mesure que* mon ami va chercher le traîneau. (Pierre-Luc S. 601) \*C'est une action qui se passe simultanément dans le temps.

Martine mange une pomme *à mesure que* Jean écoute la télévision. (Natacha V. 601) \*C'est une action qui se passe simultanément dans le temps.

Gilles mange des carottes *à mesure que* sa femme prend son bain. (Natacha V. 601) \*C'est une action qui se passe simultanément dans le temps.

Pour le connecteur «cependant», la seule erreur, qui a été commise par une équipe de 4<sup>e</sup> année, est tout simplement qu'il n'y avait pas de lien d'idée entre les deux propositions. Les groupes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années n'ont produit aucune phrase erronée pour le connecteur «cependant».

Seuls les élèves de 6<sup>e</sup> année ont commis des erreurs avec le connecteur «à mesure que», ces erreurs étant dues au fait qu'il n'y a pas de gradation dans le temps, les deux actions se faisant simultanément.

Beaucoup d'erreurs ont été produites par les élèves de 6<sup>e</sup> année lors de la production écrite, pour le connecteur «à mesure que»; ils avaient pourtant mieux performé que les élèves de 4<sup>e</sup> année et les élèves de 5<sup>e</sup> année aux tests sur ce connecteur, ce qui méritera explication.

### **3.2.2 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «néanmoins» et «tandis que»**

Sont ici présentés les résultats obtenus aux tests sur les connecteurs «néanmoins» et «tandis que» (prétest, post-test #1 et post-test #2). Les tests contenaient dix questions

pour chaque paire de connecteurs enseignés, et donc cinq questions pour le connecteur «néanmoins» et cinq autres sur le connecteur «tandis que». Ces deux connecteurs ont été enseignés environ un mois après «cependant» et «à mesure que», donc au mois de novembre 1995.

### 3.2.2.1 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs

Les tableaux suivants présentent, pour chacun des niveaux scolaires, les résultats des tests sur les connecteurs «néanmoins» et «tandis que». Le prétest a été passé aux élèves avant la séance d'enseignement, le post-test #1 une semaine après l'enseignement et le post-test #2 six mois après l'enseignement.

#### \* Élèves de 4<sup>e</sup> année

TABLEAU 9

La comparaison des résultats des élèves de 4<sup>e</sup> année  
aux tests de «néanmoins» et «tandis que» 1995-1996

Groupe	«néanmoins»			«tandis que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	67%	76%	67%	70%	72%	76%
Expérimental	60%	69%	63%	68%	76%	79%

Les résultats du groupe témoin sont relativement stables. Pour le groupe expérimental, il y a progrès pour le connecteur «tandis que», mais flottement pour le connecteur «néanmoins». Ce dernier connecteur présenterait peut-être un niveau de difficulté de maîtrise supérieur, ce que trahirait le flottement.

**\* Élèves de 5<sup>e</sup> année**

**TABLEAU 10**

**La comparaison des résultats des élèves de 5<sup>e</sup> année  
aux tests de «néanmoins» et «tandis que» 1995-1996**

Groupe	«néanmoins»			«tandis que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	78%	81%	74%	78%	82%	79%
Expérimental	66%	76%	67%	85%	84%	81

Les résultats pour les deux connecteurs ne présentent pas de différences caractéristiques, sinon une stabilité à peine troublée pour «néanmoins» dans le post-test #1 du groupe expérimental avec un progrès de dix points pour-cent, progrès perdu au post-test #2, toutefois.

**\* Élèves de 6<sup>e</sup> année**

**TABLEAU 11**

**La comparaison des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année  
aux tests de «néanmoins» et «tandis que» 1995-1996**

Groupe	«néanmoins»			«tandis que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	83%	83%	79%	88%	87%	85%
Expérimental	84%	80%	81%	84%	84%	88%

Pour les deux connecteurs, le groupe témoin accuse une légère baisse de performance aux deux post-tests. Le groupe expérimental, pour sa part, subit lui aussi une légère baisse de performance pour le connecteur «néanmoins», mais produit pour le connecteur «tandis que» une augmentation de quatre points au post-test #2.

Ces curieuses stabilités seraient peut-être à mettre au compte du niveau trop élevé des résultats : comment en effet il est difficile d'améliorer des résultats d'au-delà de 80 points sur cent.

### **Progrès selon les niveaux**

Par ailleurs, les progrès selon les niveaux, étudiés pour les deux premiers connecteurs méritent ici encore attention. Les résultats aux prétests sont pour «néanmoins» : (gr. témoin) : 67%, 78% et 83%; (gr. exp.) : 60%, 66% et 84%; et pour «tandis que» : (gr. témoin) : 70%, 85% et 88%; (gr. exp.) : 68%, 78% et 84%. Il faut noter la régularité du progrès de 4<sup>e</sup> année à 5<sup>e</sup> année, et de 5<sup>e</sup> année à 6<sup>e</sup> année, de même que les résultats légèrement plus élevés des groupes témoins. (Il faut toutefois garder à l'esprit qu'il n'y a pas de liens absolus entre les groupes témoins et les groupes expérimentaux.)

#### **3.2.2.2 Les phrases produites par les élèves**

Les phrases ont été produites par les élèves, par équipe de deux pour les 4<sup>e</sup> et les 5<sup>e</sup> années et de façon individuelle en 6<sup>e</sup> année, une semaine après la séance d'enseignement des connecteurs «néanmoins» et «tandis que». Les phrases incorrectes sont toutes présentées et certaines des phrases adéquates ont été sélectionnées afin d'être présentées ici. Il faut rappeler que les phrases incorrectes étaient corrigées en groupe la semaine suivante.

Les connecteurs «néanmoins» et «tandis que» amènent tous deux une opposition ou une nuance.

## Quatrième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Le drapeau du Québec est bleu et blanc **tandis que** celui de la Yougoslavie est bleu, blanc et rouge. (Marie-Pier et Samuel P. 401)

Émilie est petite **tandis que** Maxime est grand. (Émilie et Maxime D. 401)

Josianne aime jouer au ballon **néanmoins** elle a de la difficulté à attraper le ballon. (Marie Pier S. et Samuel P. 401)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Sabrina fait une crêpe **néanmoins** son frère fait une tarte aux citrons. (Mélanie T.V. et Pierre-Olivier V. 401) \*Aucun lien d'idée.

Mélanie aime le ver de terre **néanmoins** Émilie aime mieux manger de la colle. (Maxime G.C. et Michaël 401) \*Aucun lien d'idée.

Je vais voir jouer les Canadiens **néanmoins** ma mère veut que je reste assis. (Dominique G. et Jean-Daniel B.G. 401) \* Phrase incomplète, elle perd son sens.

## Cinquième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Audrey a une bicyclette bleue **tandis qu'**Émilie a une bicyclette noire. (Émilie et Sandra 501)

Cynthia est bonne à l'école **tandis que** Claudia est meilleure dans les bricolages. (Julie et Cathy 501)

Tommy n'aime pas le beurre d'arachides **néanmoins** il aime les arachides. (Jacynthe M. et Alexandre F. 501)

Benoît joue au hockey **néanmoins** il n'aime pas le sport d'équipe. (Nicolas et Michaël 501)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Catherine veut un gâteau **néanmoins** Julie ne veut pas. (Émilie et Sandra 501) \*Aucun lien d'idée.

Sébastien est en France **néanmoins** il est bon à son chalet. (Steeve D. et Pierre-Luc S. 501) \*Aucun lien d'idée.

## Sixième année

### *Bonne utilisation du connecteur*

Nathalie joue au Nintendo **tandis que** Martin fait ses leçons. (Isabelle 601)

Joe aime beaucoup le français *tandis que* Louise aime mieux les mathématiques. (Michaël 601)

Nicole aime les bleuets *néanmoins* elle ne peut pas en manger. (Isabelle 601)

Luc n'aime pas les croustilles barbecue *néanmoins* il lui arrive quelque fois d'en manger. (Mélissa 601)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Alexandre aime Valérie **néanmoins** ils sortent ensemble. (Mathieu 601) \*Aucune opposition.

Aucune phrase erronée n'a été produite avec le connecteur «tandis que». Pour le connecteur «néanmoins», l'erreur produite par un élève de 6<sup>e</sup> année est qu'il n'y a pas de contradiction entre les deux propositions. Les élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années ont également commis des erreurs avec ce connecteur, sauf que pour eux, il y avait une contradiction dans la phrase mais sans aucun lien d'idée entre les propositions. Exception faite pour la phrase d'une équipe de 4<sup>e</sup> année sur les Canadiens qui, elle, est incomplète. (Je vais au forum voir jouer les Canadiens néanmoins je promets à ma mère de rester assis dans les gradins.)

Une anecdote intéressante sur un fait vécu lors de la séance d'enseignement dans le groupe de 5<sup>e</sup> année : un élève nous a présenté l'observation que «tandis que» amenait un rapport de différence plus qu'un rapport d'opposition. Il pourrait y avoir là une confirmation que les enfants de cet âge ont la capacité de nuancer.

### **3.2.3 Les résultats fragmentés des tests relatifs aux connecteurs «bien que» et «afin que»**

Sont ici présentés les résultats obtenus aux tests sur les connecteurs «bien que» et «afin que» (prétest, post-test #1 et post-test #2). Les tests contenaient dix questions pour

chaque paire de connecteurs enseignés; il y avait donc cinq questions pour le connecteur «bien que» et cinq autres sur le connecteur «afin que». La séance d'enseignement pour ces deux connecteurs a eu lieu au mois de janvier 1996.

### 3.2.3.1 La comparaison par niveau scolaire des deux connecteurs

Les tableaux suivants présentent, pour chacun des niveaux scolaires, les résultats des tests sur les connecteurs «bien que» et «afin que». Le prétest a été passé aux élèves avant la séance d'enseignement, le post-test #1 une semaine après l'enseignement et le post-test #2 six mois après l'enseignement.

#### \* Élèves de 4<sup>e</sup> année

TABLEAU 12

La comparaison des résultats des élèves de 4<sup>e</sup> année  
aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996

Groupe	«bien que»			«afin que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	60%	64%	74%	76%	74%	84%
Expérimental	64%	62%	64%	75%	83%	84%

Il faut noter pour ces connecteurs les curieux progrès des groupes témoins, équivalents ou supérieurs à ceux des groupes expérimentaux. Il pourrait y avoir là un effet de la «force» du groupe témoin, et de la comparative «faiblesse» du groupe expérimental ou encore un effet de l'acquisition naturelle des connecteurs, un phénomène, selon la littérature, très présent à cet âge.

Il importe hautement de noter aussi les différences dans les résultats pour les deux connecteurs autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins, des différences de départ de 11 et 16 points. D'ailleurs, il s'impose qu'«afin que» est un connecteur d'usage plus aisé, même avec son subjonctif que le connecteur «bien que», lequel se complique pour son subjonctif d'un non-emploi à l'oral dans le québécois parlé.

**\* Élèves de 5<sup>e</sup> année**

**TABLEAU 13**

**La comparaison des résultats des élèves de 5<sup>e</sup> année  
aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996**

Groupe	«bien que»			«afin que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	74%	70%	71%	84%	90%	84%
Expérimental	65%	60%	71%	89%	88%	85%

La différence constatée pour les 4<sup>e</sup> années quant à la difficulté relative des deux connecteurs se vérifie pour les 5<sup>e</sup> années. Un léger progrès de six points pour-cent peut être constaté pour le connecteur le plus difficile d'acquisition «bien que», avec un flottement pour le post-test #1 semblable à celui aperçu ailleurs pour les connecteurs difficiles d'acquisition.

**\* Élèves de 6<sup>e</sup> année**

Encore ici, les résultats traduisent le niveau de difficulté de chacun des connecteurs, «bien que» se présentant moins maîtrisé au prétest et «afin que» se révélant maîtri-

sé à un haut niveau. Les résultats pour «bien que» laissent entrevoir une maîtrise parfaite.

**TABLEAU 14**

**La comparaison des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année  
aux tests de «bien que» et «afin que» 1995-1996**

Groupe	«bien que»			«afin que»		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Témoin	77%	79%	84%	91%	86%	90%
Expérimental	75%	71%	77%	83%	88%	85%

### **Progrès selon les niveaux**

Les résultats aux prétests des différents niveaux méritent attention. Ces résultats sont pour le connecteur «bien que» : (gr. témoin) : 60%, 70% et 77%; (gr. exp.) : 64%, 65% et 75%. Pour le connecteur «afin que» : (gr. témoin) : 76%, 90 % et 91%; (gr. exp.) : 75%, 89% et 83%. La première observation à faire, déjà faite d'ailleurs, est celle du niveau de difficulté fort différent pour les deux connecteurs. Une seconde observation, corollaire, est celle du niveau plus faible d'acquisition, même naturelle, du connecteur «bien que». Une autre observation est celle de l'acquisition du connecteur «facile» «afin que» dès la 5<sup>e</sup> année, autant par le groupe témoin que par le groupe expérimental.

#### **3.2.3.2 Les phrases produites par les élèves**

La semaine suivant la séance d'enseignement, les élèves, par équipe de deux, devaient produire des phrases avec les connecteurs enseignés la semaine précédente. Il faut

se rappeler que le connecteur «bien que» amène une opposition et que le connecteur «afin que» amène l'idée de but.

### Quatrième année

#### *Bonne utilisation du connecteur*

Je vais au magasin **bien que** je n'aie aucun sou. (Marie-Pier S. et Michaël F.T. 401)

Je connais les règles de sécurité à bord de l'autobus **bien que** je ne les respecte pas toujours. (Marie-Pier S. et Michaël F.T. 401)

Bruno-Pierre n'aime pas jouer au ballon **bien qu'**il soit un bon lanceur. (Josianne D. et Frédéric B. 401)

Je fais du jogging tous les matins **afin que** je sois en forme. (Marie-Pier S. et Michaël F.T. 401)

Les Saguenéens travaillent fort, fort, fort, **afin qu'ils** puissent gagner la coupe «Mémorial». (Pierre-Olivier et Marie-Claude 401)

#### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Je ne me lave pas pendant six mois **bien que** je sente mauvais. (Josianne D. et Frédéric B. 401) \*Aucune opposition.

Vicki aime la soupe aux escargots **bien qu'elle** soit chaude. (Marilyn et David 401) \*Aucune opposition.

Luc aime les pommes **bien qu'il** aime aussi les poires. (Jessica et Yann 401) \*Aucune opposition, un connecteur d'addition serait approprié.

Je vais à la pêche **bien que** j'aime le poisson. (Bruno-Pierre L. et Maxime C. 401) \*Aucune opposition, un connecteur de cause serait approprié.

Fabienne lit beaucoup **bien qu'elle** aime cela. (Pierre-Luc et Mélanie 401) \*Aucune opposition, un connecteur de cause serait approprié.

La St-Valentin arrive **afin qu'il** fait froid. (Pierre-Luc et Mélanie 401) \*Aucun but à atteindre.

Lisette aime manger des tartes aux fraises **afin qu'elles** soient mûres. (Marilyn et David 401) \*Aucun but à atteindre.

Dominique aime manger de la moutarde **afin qu'il** en raffole. (Marilyn et David 401) \*Aucun but à atteindre.

### Cinquième année

#### *Bonne utilisation du connecteur*

Je vais au parc avec mon petit frère **bien que** j'en ai pas le goût. (Dominic V. 501)

Je fais mon lit **bien que** je déteste ça. (Dominic V. 501)

Je me promène en forêt **bien que** j'ai peur des ours. (Nicolas S. 501)

Aline aime jouer au hockey **bien qu'elle** ne sait pas patiner. (Alexandre et Olivier 501)

Aline nettoie sa salle de théâtre **afin qu'elle** soit propre pour la pratique. (Sébastien B. et Bruno P. 501)

Stéphanie se couche tôt **afin qu'elle** soit moins fatiguée le lendemain matin. (Audrey G. et Jacinthe M. 501)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Je suis bon **bien que** j'aie eu un beau bulletin. (Michaël M. 501) \*Aucune opposition, un connecteur de conséquence serait approprié.

J'achète une bicyclette **bien que** j'aie de l'argent. (Julie G. et Tommy O. 501) \*Rapport de cause.

Mon frère a une bicyclette **bien que** j'aie une moto. (Claudia et David 501) \*Aucune opposition, un connecteur de conséquence serait approprié.

Je vais me glisser **bien qu'il** fait beau aujourd'hui. (Mélanie G. et Steve D. 501) \*Aucune opposition, un connecteur de cause serait approprié.

Je joue au hockey **afin que** je sois meilleur. (Cathy F. et Émilie B. 501) \*Mal formulé.

J'ai acheté un gâteau aux cerises **afin que** je n'aime pas les cerises. \*Ces deux propositions sont opposées, il n'y a pas de but à atteindre.

Je patine **afin que** j'ai de la difficulté. (Sandra B. 501) \*Ces deux propositions sont opposées, il n'y a pas de but à atteindre.

Je veux avoir le trophée du championnat **afin que** nous soyons la meilleure équipe. (Mélanie G. et Steve D. 501) \*Mal formulé.

Je mange des légumes **afin que** ce soit bon pour la santé. (Michaël G. et Cynthia S. 501) \*Une cause met en relation ces propositions, pas un but à atteindre.

Jacynthe aime la tarde au sucre **afin qu'elle** en mange. (Michaël G. et Cynthia S. 501) \*Mal formulé.

## **Sixième année**

### *Bonne utilisation du connecteur*

Je vais à l'école **bien que** je déteste ça. (Mélissa et Catherine 601)

Mon grand-père est en forme **bien qu'il** soit vieux. (Gabriel et Raymond-Michel 601)

Je me brosse les dents **afin qu'elles** soient blanches. (Émilie B. 601)

Je jette mon fromage moisi **afin qu'il** n'empeste pas ma boîte à lunch. (Mélissa et Catherine 601)

J'étudie tous les soirs **afin que** j'aie zéro faute dans ma dictée. (Gabriel et Raymond-Michel 601)

### *Mauvaise utilisation du connecteur*

Je mange des carottes crues **bien que** je n'aime pas les carottes cuites. (Patrick B. 601) \*Aucune opposition, un connecteur de cause serait approprié.

Je passe la tondeuse **bien que** ce soit beau. (Jean-Piere 601) \*Aucune opposition, un connecteur de but serait approprié.

Je me baigne **bien qu'**il fait chaud. (Martin L. 601) \*Aucune opposition, un connecteur de cause serait approprié.

Je fais mon lit **bien que** ma mère soit contente. (Martin L. 601) \*Aucune opposition, un connecteur de but serait approprié.

J'aime le gâteau **afin que** je puisse en faire. (Martin G. 601) \*Mal formulé.

Il faut que je fasse une fête **afin que** tout soit bien organisé. (Natacha V. 601) \*Mal formulé.

Ces deux connecteurs sont ceux qui ont présenté le plus d'erreurs au niveau des productions de phrases et ce, pour tous les groupes.

### **Commentaires pour tous les niveaux**

Tous les groupes ont relevé l'observation du temps de verbe amené par ces deux connecteurs. Cependant, les élèves de 4<sup>e</sup> année n'ont pu l'identifier sans leur tableau de conjugaison. Il est apparu comme un défi pour ces élèves de travailler avec le subjonctif et ils l'ont relevé avec ardeur et détermination. Ils étaient fiers d'être capables de faire le même travail que leurs aînés de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Le connecteur «bien que» pose une difficulté particulière pour les élèves lorsqu'ils le «recherchent» dans leur lecture personnelle. Ils devaient être attentifs et relever les phrases qu'ils rencontraient avec un mot de relation que l'on avait étudié, lors de leur lecture quotidienne. Ils mélangent le connecteur «bien que» avec «bien» (adverbe) suivi du «que» (conjonction de subordination).

Exemples :

«Tu sais bien que je t'aime.» Relevé dans *Le journal intime d'Ani Croche*, La courte échelle, p.15.

«Elle ma grand-mère, elle sait bien que je ne suis plus une enfant.» relevé dans *Ani Croche*, La courte échelle, p.77.

Les élèves ont trouvé l'énigme bien intéressante et ont assez rapidement conclu que l'on séparerait entre «bien» et «que», qu'ils n'allaient pas ensemble comme un seul mot.

### **3.2.4 La synthèse des résultats obtenus aux prétests et post-tests #1 et #2 (PPP)**

Les résultats obtenus aux prétests, post-tests #1 et post-tests #2 (PPP) apparaissent au premier abord très difficiles d'interprétation. Étant donné cette difficulté, les quelques constatations et questionnements produits à l'examen de ces résultats doivent être fixés à ce moment-ci, sous forme de données, pour réexamen et interprétation ultérieurs.

#### **Donnée 1 :**

Les résultats PPP ne présentent pas de discrimination nette ou très peu.

#### **Donnée 2 :**

Les moyennes d'ensemble des tests PPP ne laissent pas voir d'effets d'acquisition à la suite de l'enseignement pour les groupes expérimentaux.

#### **Donnée 3 :**

Les moyennes d'ensemble des groupes témoins sont sensiblement les mêmes que celles des groupes expérimentaux et montrent la même stabilité sur l'entier d'une année scolaire que les moyennes d'ensemble des groupes expérimentaux.

**Donnée 4 :**

Les résultats des groupes de 5<sup>e</sup> année sont les plus stables et les moins révélateurs de progrès sur l'entier d'une année scolaire.

**Données 5 :**

Les moyennes et d'ensemble et fragmentées des tests PPP montrent des niveaux de maîtrise en progression des 4<sup>e</sup> années aux 5<sup>e</sup> années, et des 5<sup>e</sup> années aux 6<sup>e</sup> années : les prétests montrent des acquisitions nettes en rapport avec l'âge des élèves et leur niveau scolaire et ce, autant pour les groupes témoins que pour les groupes expérimentaux.

**Donnée 6 :**

Les différents connecteurs présentent des variances dans leur difficulté de maîtrise et d'acquisition. Les connecteurs les moins bien maîtrisés seraient «bien que» et «néanmoins»; les connecteurs les plus difficiles d'acquisition seraient «bien que», «néanmoins» et «à mesure que».

**Donnée 7 :**

Malgré ses difficultés apparentes d'acquisition, le connecteur «à mesure que» est régulièrement l'objet de résultats élevés, autant pour les groupes expérimentaux que les groupes témoins.

**Donnée 8 :**

Le connecteur «afin que» se révèle le mieux maîtrisé et le plus facile d'acquisition. Il est maîtrisé de façon élevée dès la 5<sup>e</sup> année.

**Donnée 9 :**

Les résultats d'ensemble et fragmentés des groupes de 6<sup>e</sup> année expérimental et témoin se révèlent semblables lors de la comparaison des résultats des post-tests #2. Même, le groupe témoin obtient presque partout des résultats de niveau supérieur ou du moins équivalents.

**Donnée 10 :**

Les exercices de consolidation, soit la production libre de phrases présentant tel ou tel connecteur, ont révélé un degré de maîtrise élevé dans l'usage des différents connecteurs.

Ces données devront faire l'objet d'une interprétation au chapitre suivant. Il y a toutefois à examiner d'abord, en deuxième partie de ce chapitre, les résultats des tests ÉCRIT 1.

**3.3 Les résultats des tests ÉCRIT 1**

Le test ÉCRIT 1 comportait 20 questions portant sur chacun des 20 connecteurs. Il a été complété par tous les groupes et expérimentaux et témoins à la troisième semaine de septembre 1995 comme prétest, et repris à la première semaine de juin 1996, quatre mois après la fin des interventions d'enseignement. Les résultats de ces tests apportent des données autant sur l'acquisition des six connecteurs qui ont fait l'objet d'un enseignement systématique que sur les 14 autres connecteurs retenus au départ. Ces résultats apparaissent dans les tableaux 15 et 16. Seront d'abord examinées les moyennes générales des résultats obtenus, puis les moyennes fragmentées pour chacun des six connec-

teurs enseignés. Par la suite, les résultats obtenus pour les six connecteurs seront comparés à ceux obtenus pour les 14 connecteurs non enseignés.

**TABLEAU 15**

**La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 pour les six connecteurs enseignés**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
Cependant	59	93	86	82	80	96
À mesure que	63	70	86	82	64	84
Néanmoins	59	78	82	68	80	92
Tandis que	93	96	91	91	100	100
Bien que	44	85	55	77	68	76
Afin que	81	93	100	82	92	100
Moyennes	66,5	85,8	85,3	80,3	80,6	91,3

**TABLEAU 16**

**La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996 pour les six connecteurs enseignés**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
Cependant	67	64	83	71	96	95
À mesure que	63	76	61	81	68	69
Néanmoins	74	72	83	57	100	86
Tandis que	93	92	100	90	100	95
Bien que	67	84	52	90	100	95
Afin que	78	88	96	76	100	95
Moyennes	73,6	79,3	79,1	77,5	94,0	89,1

### **3.3.1 La moyenne d'ensemble des tests ÉCRIT 1 pour les six connecteurs enseignés**

Les moyennes d'ensemble des résultats obtenus pour les six connecteurs enseignés apparaissent au tableau 15. La constatation qui s'impose est que les tests montrent pour les 4<sup>e</sup> et les 6<sup>e</sup> années un effet d'acquisition marqué. En effet si le groupe témoin de 4<sup>e</sup> année obtient 73,6% en prétest et 79,3% en post-test, le groupe expérimental obtient 66,5% en prétest et 85,8% en post-test, soit un progrès de 19,3 points. Les résultats du groupe témoin témoigneraient avec un progrès de 5,7% d'une progression normale.

De même, les résultats des 6<sup>e</sup> années indiqueraient une progression de 10,7 points, de 80,6% à 91,3%. La curiosité est que le groupe témoin obtient les résultats presque aussi élevés de 89,1% en post-test, et des résultats étonnants de 94 points en prétest.

Pour les groupes expérimental et témoin de 5<sup>e</sup> année, aucun apprentissage marqué ne se révèle après enseignement avec 83,3% en prétest et 80,3% en post-test.

Les résultats examinés amènent à corriger de la façon suivante les données antérieures :

#### **Donnée 1R (révisée) :**

Si les résultats PPP ne présentent pas de discrimination nette ou très peu, les résultats ÉCRIT 1 par contre laissent voir à quelques reprises des différences marquées dans l'apprentissage. Les deux séries de tests concordent toutefois pour l'ensemble des résultats.

**Donnée 2R :**

Si, pour les groupes expérimentaux, les moyennes d'ensemble des tests PPP ne laissent pas voir d'effets d'acquisition à la suite de l'enseignement, les tests ÉCRIT 1 montrent des effets d'apprentissage très marqués pour les 4<sup>e</sup> années et marqués pour les 6<sup>e</sup> années. Aucune différence nette n'est toutefois présente pour les 5<sup>e</sup> années.

Une comparaison des résultats des tests ÉCRIT 1 avec les résultats aux tests PPP s'impose. Le tableau 17 donne les moyennes des résultats à ces tests.

**TABLEAU 17****Les moyennes des tests PPP et ÉCRIT 1**

<b>Groupes expérimentaux</b>						
	<b>4<sup>e</sup> année</b>		<b>5<sup>e</sup> année</b>		<b>6<sup>e</sup> année</b>	
Tests PPP	70,5	74,8	77,0	77,1	83,1	84,6
ÉCRIT 1	66,5	85,8	83,3	80,3	80,6	91,3
<b>Groupes témoins</b>						
	<b>4<sup>e</sup> année</b>		<b>5<sup>e</sup> année</b>		<b>6<sup>e</sup> année</b>	
Tests PPP	71,0	76,0	82,8	82,3	86,1	86,5
ÉCRIT 1	73,6	79,3	79,1	77,5	94,0	89,1

La comparaison de ces moyennes permet d'avancer que les résultats se confirment, mis à part le cas des progrès expérimentaux révélés par les tests ÉCRIT 1. Les données antérieures sont à réviser de la façon suivante :

**Donnée 3R :**

Pour les groupes témoins, les moyennes d'ensemble des résultats aux tests PPP et ÉCRIT 1 se rejoignent et se confirment généralement, montrant une grande stabilité sur l'entier d'une année scolaire.

**Donnée 4R :**

Les moyennes d'ensemble des résultats aux tests PPP et ÉCRIT 1 des groupes expérimental et témoin de 5<sup>e</sup> année sont à la fois les plus stables et les moins révélateurs de progrès sur l'entier d'une année scolaire.

### 3.3.2 Les moyennes fragmentées des tests ÉCRIT 1 pour les six connecteurs enseignés

Le tableau 16 donne les moyennes des résultats obtenus aux tests ÉCRIT 1. L'examen de ces moyennes appellent certaines remarques.

**Cependant**

Pour le connecteur «cependant», il apparaît de nets progrès dans l'acquisition en 4<sup>e</sup> année (59 → 93) et en 6<sup>e</sup> année (80 → 96). Les tests PPP ne montraient de progrès qu'en 4<sup>e</sup> année, mais de façon moins nette (67 → 76). Le groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année plafonne à 86 et 82. Les groupes témoins ne témoignent pas de nets progrès, autres que les progrès de niveau.

**À mesure que**

Pour le connecteur «à mesure que», il y a progrès dans le groupe expérimental de 6<sup>e</sup> année (64 → 84), et un progrès moins marqué en 4<sup>e</sup> année (63 → 70). Un progrès semblable, et même supérieur, apparaît dans le groupe témoin de 4<sup>e</sup> année (63 → 76); le groupe témoin de 5<sup>e</sup> année (61 → 81) montre aussi de nets progrès. Le groupe témoin de 6<sup>e</sup> année semble éprouver des difficultés avec ce connecteur (68 → 69).

Ici encore, pour ce connecteur, le groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année plafonne à 86 et 82. Par ailleurs, les résultats élevés des tests PPP ne reviennent pas pour les tests ÉCRIT 1.

### **Néanmoins**

Pour le connecteur «néanmoins», il y a progrès marqué pour le groupe expérimental de 4<sup>e</sup> année (59 → 78), et moins marqué pour le groupe de 6<sup>e</sup> année (80 → 92). Le groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année enregistre un net recul (81 → 68). Ce dernier recul se retrouve étrangement dans le groupe témoin (83 → 57).

Les tests PPP par contre ne montraient pas de progrès dans les groupes expérimentaux pas plus que de recul d'ailleurs.

### **Tandis que**

Pour le connecteur «tandis que», il y a plafonnement autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Les tests PPP ne montraient pas réel plafonnement, malgré des notes relativement élevées.

### **Bien que**

Pour le connecteur «bien que», il y a à la fois progrès dans l'apprentissage et plafonnement. En effet, il y a effet marqué d'apprentissage pour le groupe de 4<sup>e</sup> année (44 → 85) et pour le groupe de 5<sup>e</sup> année (55 → 77). Un léger progrès, mais surtout un plafonnement dans la maîtrise se manifeste pour le groupe de 6<sup>e</sup> année (68 → 76). Les groupes témoins témoignent toutefois d'apprentissages équivalents en 4<sup>e</sup> année (67 → 84) et 5<sup>e</sup> année (52 → 90). Le groupe de 6<sup>e</sup> année n'éprouverait aucune difficulté (100 → 95).

Les tests PPP sont en nette contradiction avec ces résultats toutefois, sauf pour le plafonnement : les résultats finaux sont pour le groupe expérimental de 4<sup>e</sup> année de 64,0, pour celui de 5<sup>e</sup> année 71,0 et pour celui de 6<sup>e</sup> année 77,0. Les résultats aux tests PPP des groupes témoins sont à peu près équivalents.

### **Afin que**

Pour le connecteur «afin que», des résultats élevés dès la 4<sup>e</sup> année laisseraient peu de place à l'apprentissage. Ce que confirment les groupes témoins, avec des résultats moins élevés toutefois. Ce que confirment aussi les tests PPP.

Cet examen des moyennes fragmentées pose un problème de validité puisque le succès à une seule question confirmerait la maîtrise pour chacun des connecteurs. Il y a donc à rapporter les résultats du test ÉCRIT 1 aux données tirées des tests PPP, données qu'il convient de réviser de la façon suivante :

### **Donnée 5R :**

Les moyennes d'ensemble et les moyennes fragmentées des tests PPP montrent des niveaux de maîtrise en progression des 4<sup>e</sup> années aux 5<sup>e</sup> années, et des 5<sup>e</sup> années aux 6<sup>e</sup> années : les prétests montrent des acquisitions nettes en rapport avec l'âge des élèves et leur niveau scolaire et ce, autant pour les groupes témoins que pour les groupes expérimentaux. Les tests ÉCRIT 1 confirment ces constatations.

### **Donnée 6R :**

Les différents connecteurs présentent des variances dans leur difficulté de maîtrise et d'acquisition. D'après les résultats PPP, les connecteurs les moins bien maîtrisés sont

«bien que» et «néanmoins»; les tests ÉCRIT 1 y ajoutent le connecteur «à mesure que». Autant les tests PPP qu'ÉCRIT 1 révèlent comme difficiles d'acquisition les mêmes trois connecteurs.

**Donnée 7R :**

Malgré ses difficultés apparentes d'acquisition, le connecteur «à mesure que» est régulièrement dans les tests PPP l'objet de résultats élevés, autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Les tests ÉCRIT 1 confirment les difficultés d'acquisition, mais montrent un faible niveau des résultats pour tous les groupes et expérimentaux et témoins.

**Donnée 8R :**

Les tests PPP identifient le connecteur «afin que» comme le mieux maîtrisé et le plus difficile d'acquisition. Les tests ÉCRIT 1 rangent dans cette catégorie les connecteurs «cependant» et «tandis que».

**Donnée 9R :**

Les résultats d'ensemble et fragmentés obtenus par les groupes de 6<sup>e</sup> année expérimental et témoin aux tests PPP se révèlent semblables. Le groupe témoin obtient même presque partout des résultats de niveau supérieur ou du moins équivalent. Aux tests ÉCRIT 1, le groupe témoin obtient des résultats plus élevés. Le groupe expérimental obtient en fin d'année des résultats aussi bons, mais révélateurs d'une acquisition en cours d'année.

Comme la donnée 10 concerne l'enseignement de consolidation, elle n'a pas à être retouchée. Reste à voir ce que peuvent révéler les tests ÉCRIT 1 de la maîtrise et de l'acquisition des 14 connecteurs non enseignés.

### **3.3.3 Les moyennes des résultats des tests ÉCRIT 1 pour les 20 connecteurs**

Doivent être comparés les résultats obtenus au test «ÉCRIT 1» entre les élèves des groupes expérimentaux (voir le tableau 18) et ceux des groupes témoins (voir le tableau 19). Il faut rappeler que ce test portait sur les 20 connecteurs de départ de ce travail. Il faudra donc voir si, à la fin de l'année scolaire, les 14 connecteurs non enseignés directement en classe ont vu leur compréhension augmentée par le biais du transfert des connaissances acquises lors des séances d'enseignement.

Le tableau 18 présenté à la page suivante montre donc ces résultats : les six premiers connecteurs sont ceux qui ont été enseignés et les suivants, sont ceux qui n'ont pas été enseignés.

Le tableau 18 permet de constater que l'habileté acquise par le biais de l'enseignement stratégique des six connecteurs enseignés en classe, s'est transférée sur plusieurs de ceux non soumis aux séances d'enseignement.

TABLEAU 18

La comparaison des résultats des groupes expérimentaux au prétest  
et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
Cependant	59	<b>93 *</b>	86	82 *	80	<b>96 *</b>
À mesure que	63	<b>70</b>	86	82	64	<b>84</b>
Néanmoins	59	<b>78 *</b>	82	68 *	80	<b>92 *</b>
Tandis que	93	<b>96 *</b>	91	<b>91 *</b>	100	<b>100 *</b>
Bien que	44	<b>85 *</b>	55	<b>77 *</b>	68	<b>76 *</b>
Afin que	81	<b>93</b>	100	82	92	<b>100</b>
Car	81	<b>89</b>	77	<b>86</b>	96	<b>96</b>
Lorsque	93	82	100	91	84	<b>100</b>
Si+imp.	89	85	100	91	100	<b>100</b>
Même si	96	81	95	86	100	<b>100</b>
Pourtant	70	<b>93 *</b>	86	<b>86 *</b>	92	<b>92 *</b>
Mais	74	<b>74 *</b>	40	<b>68 *</b>	64	<b>88 *</b>
Pour que	78	63	86	<b>86 *</b>	88	<b>92</b>
Parce que	100	93	100	86	96	<b>100</b>
Quoique	59	<b>78 *</b>	91	68 *	88	<b>92 *</b>
Malgré que	93	<b>96 *</b>	77	<b>91 *</b>	96	<b>96 *</b>
Alors que	78	74	86	82	92	80
Puisque	70	<b>78</b>	68	<b>73</b>	80	<b>84</b>
Si+ind. présent	74	<b>74</b>	91	<b>91</b>	84	<b>92</b>
Ainsi que	70	<b>70</b>	95	86	96	88

**N.B.** Les chiffres en caractères gras dans la colonne du post-test dénotent une amélioration ou un résultat stable. Les astérisques indiquent des connecteurs d'opposition et de contraste.

Il faut maintenant regarder le tableau 19 pour vérifier s'il peut être observée une généralisation de l'augmentation de la compréhension du sens des connecteurs chez les groupes témoins.

TABLEAU 19

La comparaison des résultats des groupes témoins au prétest  
et au post-test ÉCRIT 1 1995-1996

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
Cependant	67	64 *	83	71 *	96	95 *
À mesure que	63	<b>76</b>	61	<b>81</b>	68	<b>69</b>
Néanmoins	74	72 *	83	57 *	100	86 *
Tandis que	93	92 *	100	90 *	100	95 *
Bien que	67	<b>84 *</b>	52	<b>90 *</b>	100	95 *
Afin que	78	<b>88</b>	96	76	100	95
Car	93	88	87	<b>95</b>	100	91
Lorsque	85	<b>88</b>	96	90	96	91
Si+imp.	100	96	96	95	96	<b>100</b>
Même si	96	88	100	86	96	<b>100</b>
Pourtant	81	76 *	91	<b>95 *</b>	82	<b>95 *</b>
Mais	70	<b>72 *</b>	70	<b>86 *</b>	88	<b>95 *</b>
Pour que	89	84	87	86	80	<b>95</b>
Parce que	89	<b>92</b>	96	90	96	95
Quoique	81	68 *	87	76 *	100	<b>100 *</b>
Malgré que	89	76 *	96	86 *	96	95 *
Alors que	78	<b>84</b>	78	<b>81</b>	88	86
Puisque	78	68	91	76	96	91
Si+ind. présent	96	80	91	<b>95</b>	96	91
Ainsi que	78	<b>92</b>	100	80	92	91

N.B. Les chiffres en caractères gras dans la colonne du post-test dénotent une amélioration ou un résultat stable. Les astérisques indiquent des connecteurs d'opposition et de contraste.

Le tableau 19 montre qu'il n'y a pas de nette différence entre les connecteurs qui ont été enseignés aux groupes expérimentaux et ceux non enseignés.

Les tableaux 18 et 19 présentent l'ensemble des résultats obtenus aux tests ÉCRIT 1 pour les 20 connecteurs et enseignés et non enseignés. Il s'impose une comparaison des moyennes des résultats obtenus pour les six connecteurs enseignés aux résultats obtenus pour les 14 autres connecteurs. Ces moyennes apparaissent au tableau 20.

TABLEAU 20

## Les moyennes des tests PPP et ÉCRIT 1

Groupes expérimentaux						
	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
Tests PPP	66,5	85,8	83,3	80,3	80,6	91,3
ÉCRIT 1	80,3	80,7	85,1	83,6	89,7	92,8
Groupes témoins						
	4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	
Tests PPP	73,3	79,3	79,1	77,5	94,0	89,1
ÉCRIT 1	85,9	82,2	90,4	87,6	93,0	94,0

Le tableau 20 montre que les résultats élevés obtenus par les groupes expérimentaux pour les 14 connecteurs non enseignés ne permet pas d'entrevoir s'il y a eu un effet de transfert. Car s'il apparaît un niveau légèrement supérieur de maîtrise des 6<sup>e</sup> années sur les 5<sup>e</sup> années, et des 5<sup>e</sup> années sur les 4<sup>e</sup> années, les résultats ne révèlent aucun apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire. Les groupes témoins révèlent d'ailleurs la même stabilité de résultats à l'intérieur de l'année scolaire.

Un examen rapide des moyennes fragmentées des tableaux 18 et 19 ne permet d'identifier d'apprentissage sur une année scolaire que du connecteur «quoique» pour le groupe expérimental de 4<sup>e</sup> année (59 → 78), du connecteur «mais» pour les groupes expérimentaux de 5<sup>e</sup> année (40 → 68) et de 6<sup>e</sup> année (64 → 88), du connecteur «mais» pour le groupe témoin de 5<sup>e</sup> année (70 → 86). Une donnée à tirer de ces constatations pourrait se formuler ainsi :

Les résultats obtenus aux tests ÉCRIT 1 sont de niveau si élevé qu'il devient impossible d'y déceler des traces d'apprentissage, autant pour les moyennes d'ensemble que pour les moyennes obtenues pour chacun des 14 connecteurs non enseignés et ce,

autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Il n'y a plus trace d'apprentissage pour quelques groupes que relativement aux connecteurs «quoique» et «mais».

Il reste à procéder à l'interprétation des constatations qui ont pu être faites à l'examen des résultats des tests PPP et des tests ÉCRIT 1. C'est à cette tâche que sera consacré le chapitre IV.

## **CHAPITRE IV**

### **L'interprétation des résultats**

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats. Cette interprétation repose sur les 11 données issues de l'analyse des résultats. Voici pour rappel ces énoncés :

#### **Donnée 1R (révisée) :**

Si les résultats PPP ne présentent pas de discrimination nette ou très peu, les résultats ÉCRIT 1 par contre laissent voir à quelques reprises des différences marquées dans l'apprentissage. Les deux séries de tests concordent toutefois pour l'ensemble des résultats.

#### **Donnée 2R :**

Si, pour les groupes expérimentaux, les moyennes d'ensemble des tests PPP ne laissent pas voir d'effets d'acquisition à la suite de l'enseignement, les tests ÉCRIT 1 montrent des effets d'apprentissage très marqués pour les 4<sup>e</sup> années et marqués pour les 6<sup>e</sup> années. Aucune différence nette n'est toutefois présente pour les 5<sup>e</sup> années.

**Donnée 3R :**

Pour les groupes témoins, les moyennes d'ensemble des résultats aux tests PPP et ÉCRIT 1 se rejoignent et se confirment dans leur ensemble, montrant une grande stabilité sur l'entier d'une année scolaire.

**Donnée 4R :**

Les moyennes d'ensemble des résultats aux tests PPP et ÉCRIT 1 des groupes expérimental et témoin de 5<sup>e</sup> année sont à la fois les plus stables et les moins révélateurs de progrès sur l'entier d'une année scolaire.

**Donnée 5R :**

Les moyennes d'ensemble et les moyennes fragmentées des tests PPP montrent des niveaux de maîtrise en progression des 4<sup>e</sup> années aux 5<sup>e</sup> années, et les 5<sup>e</sup> années aux 6<sup>e</sup> années : les prétests montrent des acquisitions nettes en rapport avec l'âge des élèves et leur niveau scolaire et ce, autant pour les groupes témoins que pour les groupes expérimentaux. Les tests ÉCRIT 1 confirment ces constatations.

**Donnée 6R :**

Les différents connecteurs présentent des variances dans leur difficulté de maîtrise et d'acquisition. D'après les résultats PPP, les connecteurs les moins bien maîtrisés sont «bien que» et «néanmoins»; les tests ÉCRIT 1 y ajoutent le connecteur «à mesure que». Autant les tests PPP qu'ÉCRIT 1 révèlent comme difficiles d'acquisition les mêmes trois connecteurs.

**Donnée 7R :**

Malgré les difficultés apparentes d'acquisition, le connecteur «à mesure que» est régulièrement dans les tests PPP l'objet de résultats élevés, autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Les tests ÉCRIT 1 confirment les difficultés d'acquisition, mais montrent un faible niveau des résultats pour tous les groupes et expérimentaux et témoins.

**Donnée 8R :**

Les tests PPP identifient le connecteur «afin que» comme le mieux maîtrisé et le plus difficile d'acquisition. Les tests ÉCRIT 1 rangent dans cette catégorie les connecteurs «cependant» et «tandis que».

**Donnée 9R :**

Les résultats d'ensemble et fragmentés obtenus par les groupes de 6<sup>e</sup> année expérimental et témoin aux tests PPP se révèlent semblables. Le groupe témoin obtient même presque partout des résultats de niveau supérieur ou du moins équivalent. Aux tests ÉCRIT 1, le groupe témoin obtient des résultats plus élevés. Le groupe expérimental obtient en fin d'année des résultats aussi bons, mais révélateurs d'une acquisition en cours d'année.

**Donnée 10 :**

Les exercices de consolidation, soit la production libre de phrases présentant tel ou tel connecteur, ont révélé un degré de maîtrise élevé dans l'usage des différents connecteurs.

**Donnée 11 :**

Les résultats obtenus aux tests ÉCRIT 1 sont de niveau si élevé qu'il devient impossible d'y déceler des traces d'apprentissage, autant pour les moyennes d'ensemble que pour les moyennes obtenues pour chacun des 14 connecteurs non enseignés et ce, autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Il n'y a au plus trace d'apprentissage pour quelques groupes que relativement aux connecteurs «quoique» et «mais».

L'interprétation à faire des résultats s'intéressera d'abord aux hypothèses constituant le point de départ de cette recherche. Pour faire suite à l'examen des hypothèses, il s'imposera de s'intéresser de façon attentive à la qualité discriminative des tests qui ont été utilisés dans cette recherche. Par la suite, quelques autres thèmes seront abordés, soit ceux de l'acquisition naturelle des connecteurs, du niveau de difficulté de l'acquisition de certains connecteurs et de la construction de la connaissance, enfin.

**4.1 La vérification des hypothèses**

Dans cette partie, il sera examiné si les deux hypothèses de cette recherche se vérifient.

**4.1.1 La première hypothèse**

La première hypothèse était que l'enseignement systématique du sens de six connecteurs explicites accélérerait l'acquisition du sens de ces six connecteurs.

Les premières constatations faites sur les résultats, et que consigne la donnée 1R, laissent voir, sans qu'il soit besoin de recourir à un appareil statistique rigoureux, qu'aucune différence significative dans la maîtrise des connecteurs à la suite d'un enseignement systématique ne peut être aperçue.

Tout au plus, la seconde donnée (2R) relève-t-elle dans les tests ÉCRIT 1 des indications, quoique d'une netteté toute relative, de certains effets dans l'acquisition pour les 4<sup>e</sup> années et les 6<sup>e</sup> années, aucune différence n'apparaissant toutefois pour les 5<sup>e</sup> années.

Les conclusions qui précèdent sont confirmées par ce que relève la donnée 3R, à savoir que pour les groupes témoins, les moyennes d'ensemble des tests PPP et ÉCRIT 1 se rejoignent et attestent d'une étrange absence de variation dans la maîtrise sur l'empan d'une même année et ce, autant pour les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années. Cette absence de variation ajouterait une certaine valeur aux indications des tests ÉCRIT 1 sur les apprentissages des groupes expérimentaux.

À ces constatations s'ajoutent celles de la donnée 4R sur une quasi totale invariance des résultats autant dans les groupes expérimentaux et les groupes témoins pour les 5<sup>e</sup> années.

Il importe de mentionner, par ailleurs, que les groupes témoins obtiennent régulièrement des résultats supérieurs à ceux obtenus par les groupes expérimentaux, le tout permettant de conclure à une plus grande capacité académique des sujets des groupes témoins.

L'auteure de cette recherche disposait, par ailleurs, pour l'interprétation des effets d'un enseignement systématique, d'un champ d'observation privilégié, celui de l'enseignement de consolidation et ce, d'autant qu'elle a dispensé elle-même cet enseignement. Or, l'auteure de la recherche a pu constater à l'occasion de ces enseignements et, de façon indéniable au regard de son expérience de l'enseignement à ces niveaux, une progression dans la maîtrise, progression que venaient souligner des moments intenses de découvertes sur le sens et le rôle des différents connecteurs, par les enfants.

Les nombreuses discussions engagées avec les enfants au cours des enseignements de consolidation étaient de grande qualité. Ils partageaient leurs idées avec spontanéité. Ce qui fut très profitable afin de bien «diriger» les exercices d'apprentissage. Dans cette étude, la liaison entre les paragraphes par un connecteur ne devait pas être abordée, le contenu devant se limiter aux rôles des connecteurs à l'intérieur d'une phrase. Toutefois dans les trois groupes expérimentaux, les enfants ont pris conscience par eux-mêmes, dans le cadre de leurs lectures personnelles, du rôle joué par les connecteurs dans l'enchaînement des paragraphes. Il a donc fallu examiner cette trouvaille, qui les rendait très heureux; ceci est un exemple parmi tant d'autres de la richesse des échanges tenus en classe lors des séances d'enseignement et de consolidation.

Il y a de toute évidence une nette contradiction entre ce qu'a pu constater l'auteure de la recherche, à l'occasion des enseignements, et les résultats fournis par les tests utilisés. De sorte que l'interprétation à faire des résultats doit, à n'en pas douter, se mener du point de vue de la méthodologie, soit donc du côté des tests eux-mêmes dont la fiabilité apparaît sujette à caution. Une analyse systématique des tests s'impose donc et sera faite en seconde partie, une fois la vérification faite de la deuxième hypothèse.

### **4.1.2 La deuxième hypothèse**

La deuxième hypothèse était que les acquisitions résultant de l'enseignement systématique auraient, par transfert, un effet mesurable sur l'acquisition naturelle du sens des 14 autres connecteurs.

La donnée 11 révèle que, pour les 14 connecteurs non enseignés, mis à part ceux d'opposition et de contraste, qui sont plus difficiles, les résultats étaient si élevés qu'il y avait peu de place à amélioration. Ceci est attesté par plusieurs résultats supérieurs à 90%, particulièrement pour les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (revoir le tableau 18).

Cette conclusion impose, encore une fois, de remettre en cause les qualités de mesure des tests utilisés.

## **4.2 La qualité de discrimination des tests**

Les tests ont été élaborés entièrement par l'auteur de cette recherche, étant donné qu'il n'y en avait pas d'accessibles en français. Or, lors de l'élaboration des questions des tests, il s'est avéré très difficile de bâtir des phrases erronées, surtout pour les tests PPP, qui exigeaient cinq emplois justes et cinq emplois erronés.

Le test ÉCRIT 1 avait, pour sa part, été vérifié par un spécialiste de la statistique en 1994 : il en était ressorti que ce test était fiable et valide. Les tests PPP n'ont toutefois pas été soumis à pareille vérification.

L'examen attentif des tests utilisés auquel a obli­gé l'absence de résultats a permis d'apercevoir et d'avoir à constater que le test PPP sur le connecteur «à mesure que» serait très peu fiable puisque les phrases erronées seraient très faciles à repérer, même sans compréhension nette du sens de ce connecteur. Cette conclusion serait aussi valide pour les autres connecteurs, à des degrés variables.

À titre d'illustration :

- 1) Luc étudie ses leçons à mesure qu'il veut réussir son examen.  
Les pétales tombent à mesure que la fleur se fane.
- 2) Le mercure monte à mesure que le soleil réchauffe le thermomètre.  
Le repas se termine rapidement à mesure que les enfants ont faim.

Il s'impose que deux de ces phrases sont logiquement déficientes. Plus donc une phrase s'impose comme bonne ou comme fausse, moins grande serait la qualité discriminative de l'item. Si donc la phrase bonne ou la phrase fausse s'imposait à l'évidence comme bonne ou fausse, point n'était besoin pour le sujet de se questionner sur la seconde phrase.

La réflexion qui précède mène à mettre en doute l'organisation même des items des tests. À l'examen, il apparaît qu'il aurait été probablement préférable de demander aux sujets si, pour chacune des phrases, le connecteur était correctement utilisé.

Il est possible d'émettre également l'hypothèse que cette façon d'évaluer les connecteurs, ainsi que l'ont fait Katz et Brent (1968 : voir Nippold, 1988), peut se révéler efficace en langue anglaise et très peu ou pas du tout en langue française. Ce qui serait à vérifier.

En résumé, donc, malgré les précautions prises lors de la passation des tests et dans la compilation des résultats, un manque de qualité discriminative de départ des items de mesure, aggravé par la difficulté d'élaboration d'un grand nombre de phrases, serait venu compromettre la qualité de mesure des tests. Cette hypothèse vaudrait surtout pour les tests PPP. Elle impliquerait toutefois une certaine faiblesse des tests ÉCRIT 1, valables pour les résultats d'ensemble, mais moins valides pour les résultats fragmentés.

À quoi s'ajoute, comme il a été souligné au deuxième chapitre, qu'à la première rencontre, l'auteure a expliqué aux élèves des trois groupes témoins leur importance dans cette recherche. En voulant éviter que ces élèves se sentent mis à part, elle leur a peut-être involontairement lancé le défi de s'initier par eux-mêmes à l'usage des connecteurs. À cette erreur s'est peut-être ajoutée celle de demander aux élèves des groupes expérimentaux de garder secret le contenu des séances d'enseignement. Ce qui a peut-être eu pour effet de créer une certaine compétition entre les groupes qui se retrouvaient tous dans une seule et même école. L'auteure en conclut qu'il aurait été possiblement préférable de mener cette recherche dans deux écoles de même milieu socio-économique : l'une fournissant les groupes expérimentaux, l'autre, les groupes témoins. Comme il aurait convenu de ne pas éveiller dans les groupes témoins quelque intérêt que ce soit pour la recherche.

### **4.3 L'acquisition naturelle de l'acquisition du sens des connecteurs**

À l'examen du tableau 21, il est possible de constater, comme l'ont souligné d'autres recherches (Robertson, 1968; d'Arcais, 1978; Wing et Schoknick, d'après Nippold,

1988), qu'il y a une augmentation naturelle de l'acquisition du sens des connecteurs chez les élèves, avec les années.

Cependant, l'évolution ne peut être perçue de manière évidente au cours d'une même année scolaire (voir la donnée 5R), car elle se produit de façon très graduelle tout au long de ces dix mois. Toutefois, elle devient plus évidente lorsque l'on compare les groupes d'âge, ou les niveaux scolaires, de façon non consécutive. Un exemple est présenté dans le tableau suivant.

**TABLEAU 21**

**La comparaison des résultats des groupes témoins de 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années  
au prétest ÉCRIT 1 1995**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année groupe témoin	6 <sup>e</sup> année groupe témoin
À mesure que	63%	68%
Tandis que	93%	100%
Bien que	67%	100%
Afin que	78%	100%

N.B. : Ces données sont tirées du tableau 19. Le pourcentage indique la moyenne du groupe.

Sous réserve de l'hypothèse avancée plus haut sur le manque de qualité discriminative des tests, le tableau 21 montre, pour quatre des connecteurs, une acquisition naturelle lorsque sont comparés deux niveaux scolaires non consécutifs, en l'occurrence des élèves de 9 et 10 ans (4<sup>e</sup> année) à des élèves de 11 et 12 ans (6<sup>e</sup> année). D'ailleurs, à ce sujet Katz et Brent (1968 : voir Nippold, 1988) ont appuyé leurs conclusions sur l'acquisition naturelle en comparant des élèves de 11 et 12 ans (6<sup>e</sup> année) à des étudiants de 19

et 20 ans (collégial), de même que d'Arcais comparait des 10 ans (4<sup>e</sup> année) à des 12 ans (6<sup>e</sup> année).

#### 4.4 Les connecteurs les plus difficiles

Dans l'échantillonnage de départ de 20 connecteurs, les connecteurs les plus difficiles d'acquisition étaient : «mais», «bien que», «pourtant», «quoique», «néanmoins», «cependant», «puisque», «ainsi que», et «à mesure que». Sur neuf connecteurs difficiles, six appartiennent à la catégorie de contraste ou d'opposition. Ainsi, notre expérimentation rejoint les faits soulevés par Boyer (1993) et Robertson (1968, voir Nippold, 1988). En effet, Boyer précise que les connecteurs de cause et de conséquence, ainsi que ceux d'opposition ou de contraste, sont d'acquisition difficile et qu'ils ne seront maîtrisés jusqu'à la fin de l'actuel troisième cycle du primaire. Les résultats obtenus par les groupes de 6<sup>e</sup> année, autant du groupe expérimental que du groupe témoin, confirment ces hypothèses. Robertson, quant à lui, souligne que les connecteurs «bien que» et «cependant» ressortent parmi les six plus difficiles de son expérimentation.

Dans l'éventail des connecteurs enseignés en classe, quatre se situaient parmi les plus difficiles de l'échantillon de départ : «cependant», «néanmoins», «bien que» et «à mesure que». Les trois premiers appartiennent à la catégorie d'opposition et de contraste et le dernier, à la catégorie de temps. «Tandis que» et «afin que» viennent compléter l'inventaire. Le connecteur «tandis que» a été choisi pour sa polyvalence; c'est-à-dire qu'il peut indiquer plus d'un rapport (opposition, contraste ou comparaison). «Afin que», qui appartient à la catégorie de but, n'est pas vraiment compliqué, même si son

utilisation entraîne l'emploi du subjonctif, un mode de conjugaison plus difficile à employer pour les élèves du primaire.

Il convient de souligner aux tableaux 18 et 19 que les connecteurs d'opposition et de contraste (identifiés par un astérisque) sont ceux pour lesquels les résultats sont les moins élevés. La polyvalence du connecteur «tandis que» n'a pas causé réellement de difficulté aux élèves; sa compréhension a peut-être été améliorée par le fait qu'il appartient à deux catégories. Le connecteur «afin que» qui appartient à la catégorie de but, même s'il amenait un mode de conjugaison plus difficile, a connu une meilleure acquisition par les élèves que le connecteur «bien que» qui, lui, en plus d'amener le subjonctif, fait partie de la catégorie d'opposition et de contraste. À la lumière de ces résultats, il est supposé que c'est la catégorie qui amène la difficulté, et cela pour tous les groupes d'élèves, qu'ils soient expérimentaux ou témoins, sous réserve, encore une fois, du degré de fiabilité des résultats obtenus.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que ces observations viennent rejoindre celles de Robertson (1968, voir Nippold, 1988) et Boyer, 1993).

#### **4.5 La construction de la connaissance**

Selon le paradigme des cognitivistes, il a été vu dans le premier chapitre que pour qu'il y ait construction d'un nouveau savoir, il devait se produire un léger déséquilibre dans les connaissances antérieures des apprenants, déséquilibre provoqué par les nouvelles connaissances à s'approprier. Lorsque l'équilibre était renouvelé, on pouvait parler d'acquisition de cette nouvelle connaissance (Blain, 1993; Tardif, 1992; Breton, 1990). Au cours du troisième chapitre, lors de la description des résultats, il est apparu à quel-

ques reprises cette courbe du déséquilibre. Il sera tenté dans ce travail de relier les résultats des groupes expérimentaux à ce modèle de la construction de la connaissance.

La courbe qui indique le déséquilibre de la construction de l'apprentissage semble se dessiner chez les groupes de 5<sup>e</sup> année pour le connecteur «cependant» et chez tous les groupes pour le connecteur «bien que» (voir le tableau 22). Une légère tendance se dessine pour les élèves de 4<sup>e</sup> année pour le connecteur «à mesure que», pour les élèves de 6<sup>e</sup> année pour le connecteur «néanmoins». Il est donc supposé que pour ces connecteurs, la construction du «nouveau savoir» s'est réalisée avec ces élèves selon le modèle d'un déséquilibre momentané.

**TABLEAU 22**

**Les apparitions de la courbe de la construction de l'apprentissage**

Connecteurs	4 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2	prétest	post-test #1	post-test #2
Cependant				77	71	78			
À mesure que	89	71	83						
Néanmoins							84	80	81
Tandis que									
Bien que	64	62	64	65	60	71	75	71	77
Afin que									

L'approche cognitiviste explique qu'il y a déséquilibre quand la nouvelle connaissance «ébranle» les anciennes. Si cette connaissance nouvelle n'ajoute qu'une petite nouveauté au niveau des connaissances antérieures, cela ne créera pas un déséquilibre mais seulement une augmentation des acquis. Il a été remarqué (voir troisième chapitre) que c'est ce qui semble s'être produit chez les groupes expérimentaux avec les élèves de 5<sup>e</sup> année pour le connecteur «afin que». Cependant, une augmentation graduelle se dessi-

ne chez les élèves de 4<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années pour le connecteur «tandis que», chez les élèves de 4<sup>e</sup> année pour «afin que» et chez les élèves de 6<sup>e</sup> année pour «cependant».

Une courbe inverse du déséquilibre pourrait signifier que le réinvestissement dans la lecture quotidienne ou les productions écrites, ainsi que l'ajout d'activités d'enseignement, s'avèreraient utiles à la construction des nouvelles connaissances. Une courbe inverse de déséquilibre apparaît pour le connecteur «à mesure que», pour les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, pour «néanmoins» par les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, pour «tandis que» par les élèves de 5<sup>e</sup> année et «afin que» par les élèves de 6<sup>e</sup> année (voir le troisième chapitre).

La comparaison des résultats par niveau scolaire permet également de supposer que les connaissances antérieures des élèves de 4<sup>e</sup> année sont probablement moins ancrées que celles des 5<sup>e</sup> années. Ceci porte à poser qu'il faut plus d'activités d'enseignement chez les plus vieux pour greffer cette nouvelle connaissance, en neutralisant ou déséquilibrant une règle erronée. Plus cette connaissance est ancienne, plus la correction de cette dernière est difficile (Tardif, 1992). L'exemple suivant illustre bien cette situation : lorsqu'un jeune enfant commence l'utilisation de l'imparfait dans son langage, on entend souvent : «Ils sontaient tous partis». Cette erreur provient d'une règle erronée qu'il s'est créée :

Indicatif présent

il est  
ils sont

Imparfait

il était  
ils sontaient

L'enfant ajoute simplement la finale «tait» au verbe du présent pour obtenir l'imparfait. La correction de cette règle que l'enfant s'est construite est très longue à effectuer pour le parent et les enseignants. Et il n'est pas rare de voir cette situation se prolonger jusqu'en 4<sup>e</sup> année. Les enfants travaillant plus les conjugaisons en 4<sup>e</sup> année, cette règle erronée pourra finalement être corrigée.

Trois observations complémentaires ont pu être faites. La première est le plafonnement des 6<sup>e</sup> années, lesquels auraient atteint un niveau élevé de maîtrise, laissant peu de place à une amélioration de l'apprentissage. Ceci vient rejoindre les conclusions de Boyer (1993) à l'effet que l'acquisition de la plupart des connecteurs se fait à la fin de l'actuel troisième cycle du primaire.

La seconde observation qui a pu être faite est celle qu'à l'inverse le champ d'apprentissage offert aux 4<sup>e</sup> années était plus vaste en raison des ignorances de départ.

Quant à la troisième observation, elle touche les 5<sup>e</sup> années, pour lesquels, peu de progression a pu être décelée. L'auteure de cette recherche avoue candidement ne pas pouvoir expliquer l'apparente imperméabilité à l'apprentissage de ces groupes. Cet état de stabilité s'expliquerait peut-être par un effet de l'acquisition naturelle et du niveau atteint qui avoisinerait celui des 6<sup>e</sup> années.

Ces observations, comme d'ailleurs celles qui précédaient dans ce chapitre, doivent évidemment être faites sous toutes réserves, l'ensemble des résultats obtenus ne permettant pas d'avancer de conclusions sûres. Si donc il peut être aperçu ici et là des phénomènes rejoignant les conclusions des auteurs, cette recherche ne peut malheureusement mener des observations atteignant à un statut autre que celui de la simple observation.

## CONCLUSION

Les résultats obtenus sont à la fois décevants et très satisfaisants. Ils sont décevants évidemment au point de vue du manque de discrimination des tests, de cette incapacité de bien mesurer les effets de l'enseignement systématique expérimental qui a été mené.

Toutefois, bien qu'il n'ait pas été obtenu de résultats discriminants permettant des conclusions nettes, l'auteure demeure convaincue des effets bénéfiques de l'enseignement dispensé. Son expérience d'enseignante lui a permis de constater hors de tout doute pour elle de nettes acquisitions et des progrès résultant de l'enseignement.

Les résultats ne manquent pas d'être satisfaisants, par ailleurs, par les confirmations qu'ils ont apportées aux exigences de rigueur de la démarche scientifique. Les efforts déployés pour répondre à cette rigueur ont fait la preuve des difficultés de la démarche scientifique. Malgré tous ces efforts déployés pour réussir à bien contrôler, le mieux possible du moins, les variables pouvant intervenir dans l'expérimentation, la chercheuse, inexpérimentée, a commis des erreurs qui lui apportent de précieuses con-

naissances sur la méthodologie de recherche, connaissances qu'elle ne manquera pas d'utiliser dans des travaux ultérieurs.

L'auteure demeure persuadée que les enseignants doivent enseigner systématiquement certains connecteurs. Des explications sur le rôle que jouent ces mots, apporteront une meilleure compréhension du sens des connecteurs, ainsi qu'un souhaitable transfert des connaissances. Évidemment, il faut porter au quotidien une attention suivie aux connecteurs lors de leur apparition dans les lectures de la classe; ces efforts permettront de soutenir les apprentissages.

Cependant, le quotidien de l'enseignement révèle que les connecteurs ne sont que peu enseignés systématiquement par les enseignants. De plus, les connecteurs sont peu nombreux dans les manuels scolaires et dans les cahiers d'exercices. Même s'il a été démontré qu'il existe une acquisition naturelle de la compréhension du sens des connecteurs chez tous les enfants, le manque de connecteurs dans les lectures hebdomadaires en classe désavantage l'élève en difficulté, car ces élèves ne font que très peu de lectures personnelles contrairement aux lecteurs habiles.

Notre étude permet donc de poser la question suivante : où les élèves en difficulté apprendront-ils le sens des connecteurs, s'ils ne lisent pas et qu'on ne les leur enseigne pas ?

## RÉFÉRENCES

- BLAIN, R. (1993), «L'enseignement stratégique», *Québec Français*, Hiver, n° 88, pp.51-54.
- BOYER, C. (1993), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Les publications Graficor.
- BOYER, J.Y., DIONNE, J.P. et RAYMOND, P. (1994), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- BRETON, G. (1990), *Carrousel mathématique 3, Guide d'enseignement, Troisième secondaire*, Tome 1, Claire Bourdeau, CÉC, Anjou, Québec.
- BRIEN, R. (1997), *Science cognitive et formation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BRITT-MARI, B. (1993), *Le savoir en construction formé à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- DORÉ, R. (1981), *Influence relative de modalités de feedback dans l'apprentissage chez des enfants déficients mentaux moyens*, Thèse présentée à la faculté des études supérieures, Section d'orthopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p.103.
- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaétan Morin.
- GIASSON, J. (1992), «Les problèmes de lecture et l'abandon scolaire», dans *Pour favoriser la réussite scolaire*, Centre Crirès avec la collaboration de la CEQ, Les Éditions St-Martin, pp.261-273.
- GIASSON, J. (1995), *La lecture de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaétan Morin.
- HARRIS, K.R. et PRESLEY, G. (1991), «The Nature of Cognitive Strategy Instruction : Interactive Strategy Construction», *Exceptional Children*, 57 (5), pp.392-404.
- IRWIN, J.W. (1986), *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall.

- IRWIN, J.W. et BAKER, I. (1989), *Promoting Active Reading Comprehension Strategies*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall.
- McGILL-FRANZEN et ALLINGTON, A. (1991), «Every Child's right : Literacy», *The Reading Teacher*, 45 (2), pp.81-92.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991), *Prévention de l'abandon scolaire, mémoire d'étape*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993), *Le français, enseignement primaire, Programmes d'études*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- NEVILLE, D. et SEARLS, E. (1991), «A Meta-Analytic Sentence-Combining on Reading Comprehension reading», *Research and Instruction*, vol. 31, pp.63-76.
- NIPPOLD, M.A. (1988), *Later Language Development : Ages Nine Through 19*, Boston College-Hille Publications.
- PARIS, S. et WINOGRAD, P. (1990), «Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional», *Remedial and Special Education*, 11 (6), pp.7-15.
- PULVER, J.C. (1986), «Teaching Students to Understand Explicit and Implicit Connectives», dans J.W. Irwin (1989), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, International Reading Association, pp.69-82.
- RICHEK, M.A. et al. (1989), *Reading Problems Assessment and Teaching Strategies*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- RUBEN, A.M. (1989), *Preventing School Dropouts Through Classroom Guidance*, Elementary School Guidance and Counseling.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- TOUPIN, L. (1995), *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF Éditeur.

## ANNEXE I

### La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de français

Connecteurs	Mots et Merveilles 4 <sup>e</sup> année	Mots apprivoisés 5 <sup>e</sup> année	Mots endimanchés 6 <sup>e</sup> année
À mesure que	3	5	5
Car	9	20	6
Lorsque	8	23	33
Bien que	1	3	0
Tandis que	3	2	3
Si	81	124	99
Même si	6	11	7
Pourtant	0	4	0
Mais	84	181	120
Pour que	1	15	3
Afin que	0	6	1
Parce que	18	21	18
Quoique	0	0	0
Malgré que	1	0	0
Alors que	1	5	2
Néanmoins	0	0	0
Cependant	3	12	23
Puisque	0	3	1
Ainsi que	1	5	1
<b>Total</b>	<b>220</b>	<b>440</b>	<b>322</b>

## ANNEXE II

### La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de mathématiques

Connecteurs	F.L.G. 4 <sup>e</sup> année	F.L.G. 5 <sup>e</sup> année	F.L.G. 6 <sup>e</sup> année
À mesure que	0	0	0
Car	1	2	8
Lorsque	7	5	12
Bien que	0	0	0
Tandis que	0	0	0
Si	3	38	13
Même si	0	0	0
Pourtant	0	0	0
Mais	7	2	8
Pour que	0	4	2
Afin que	0	4	1
Parce que	1	1	3
Quoique	0	0	0
Malgré que	0	0	0
Alors que	0	0	1
Néanmoins	0	0	0
Cependant	0	0	0
Puisque	0	0	0
Ainsi que	0	1	2
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>50</b>

### ANNEXE III

#### La fréquence des vingt connecteurs à l'étude dans les manuels de sciences humaines

Connecteurs	Dans ma région 4 <sup>e</sup> année	Image du Québec 5 <sup>e</sup> année	Image du Canada 6 <sup>e</sup> année
À mesure que	1	0	0
Car	17	20	27
Lorsque	6	7	14
Bien que	1	0	0
Tandis que	0	7	4
Si	21	26	16
Même si	1	2	1
Pourtant	0	0	1
Mais	9	18	24
Pour que	0	2	0
Afin que	5	1	2
Parce que	8	2	4
Quoique	0	0	0
Malgré que	0	1	0
Alors que	13	6	10
Néanmoins	0	0	1
Cependant	18	25	39
Puisque	0	2	0
Ainsi que	8	13	27
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>132</b>	<b>170</b>

## ANNEXE IV

### La liste des petits romans

*Collection Libellule Héritage jeunesse (4<sup>e</sup> année environ en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> étapes)*

La sorcière qui avait peur. Alice Low  
Une peur bleue. Marie-Andrée Boucher Mativat  
La planète Vitamine. Normand Gélinas  
Le bulldozer amoureux. Marie-Andrée Boucher-Mativat  
La pendule qui retardait. Marie-Andrée et Daniel Mativat  
Le lutin du téléphone. Marie-Andrée et Daniel Mativat  
Mademoiselle Zoé. Marie-Andrée et Daniel Mativat  
Les sandales d'Ali-Boulouf. Suzanne Julien  
Un fantôme à bicyclette. Gilles Gagnon  
L'arme secrète de Frédéric. Yanick Comeau  
Une lettre dans la tempête. Cécile Gagnon  
La grande catastrophe. Lucie Bergeron  
Zéro les bécots! Lucie Bergeron  
Une étoile à la mer! Normand Gélinas  
Moulik et le voilier des sables. Suzanne Julien

*La courte échelle Premier roman (5<sup>e</sup> année environ en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> étapes)*

Un monstre dans les céréales. Marie-Francine Hébert  
Une tempête dans un verre d'eau. Marie-Francine Hébert  
Un blouson dans la peau. Marie-Francine Hébert  
Ne touchez pas à ma Babouche. Gilles Gauthier  
Ma Babouche pour toujours. Gilles Gauthier

Sauvez ma Babouche! Gilles Gauthier  
 Toto la Brute. Dominique Demers  
 Un fantôme dans le miroir. Marie-Francine Hébert  
 Le redoutable Marcus la Puce. Gilles Gauthier  
 Sophie est en danger. Louise Leblanc  
 Le gros problème du petit Marcus. Gilles Gauthier  
 Sophie part en voyage. Louise Leblanc  
 Le monsieur qui se prenait pour l'hiver. Sylvain Trudel  
 Comment se débarrasser de Puce. Gilles Gauthier

*La courte échelle      Roman Jeunesse (6<sup>e</sup> année environ en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> étapes)*

Les pirates. Chrystine Brouiller  
 Amour, Réglisse et chocolat. Marie Décary  
 Les yeux d'Émeraude. Denis Côté  
 Pauvre Ani Croche! Bertrand Gauthier  
 La revanche d'Ani Croche. Bertrand Gauthier  
 Le journal intime d'Ani Croche. Bertrand Gauthier  
 Au pays des Toucans Marrants. Marie Décary  
 Des crayons qui trichent. Jean-Marie Poupart  
 Ani Croche. Bertrand Gauthier  
 Des photos qui parlent. Jean-Marie Poupart  
 Les prisonniers du zoo. Denis Côté  
 La fille aux cheveux rouges. Joceline Sanschagrin  
 Des pianos qui s'envolent. Jean-Marie Poupart  
 Où sont passés les dinosaures ? Sylvie Desrosiers  
 Les princes ne sont pas tous charmants. Sylvie Desrosiers

## ANNEXE V

### La fréquence des connecteurs dans les petits romans

Connecteurs	Libellule 4 <sup>e</sup> année	Premier Roman 5 <sup>e</sup> année	Roman Jeunesse 6 <sup>e</sup> année
À mesure que	1	0	3
Car	17	18	38
Lorsque	38	10	26
Bien que	2	1	3
Tandis que	14	1	25
Si	79	121	345
Même si	8	18	50
Pourtant	15	14	52
Mais	274	304	675
Pour que	5	12	24
Afin que	0	0	1
Parce que	26	87	103
Quoique	0	0	0
Malgré que	0	0	0
Alors que	6	8	24
Néanmoins	2	0	4
Cependant	7	3	16
Puisque	0	0	6
Ainsi que	2	1	3
<b>Total</b>	<b>496</b>	<b>598</b>	<b>1 389</b>