

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'INFLUENCE DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT
ÉCRITURE ZÉRO FAUTE LORS DE LA RÉDACTION D'UN TEXTE À DOMINANTE
ARGUMENTATIVE SUR LA COMPÉTENCE MÉTAGRAPHIQUE D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE LA
FIN DU SECONDAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
BENOIT CHAUSSÉ

28 AOÛT 2019



Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Résumé

Écrire, apprendre à écrire et enseigner l'écriture sont des actes complexes. Depuis plusieurs décennies, les enseignants n'ont jamais cessé de mettre temps et énergie sur l'enseignement de la grammaire. En effet, au Québec, selon Lord (2012), 94 % des enseignants affirment enseigner souvent et beaucoup les règles régissant la langue écrite. Pourtant, les élèves québécois peinent à maîtriser les règles de grammaire, particulièrement celles de l'orthographe grammaticale. Pourquoi ce triste constat? Répétons-nous une façon de faire, une façon d'enseigner qui ne fonctionne pas? C'est ce questionnement qui nous a poussé en tant qu'enseignant-chercheur à expérimenter une stratégie d'enseignement innovante s'appuyant sur quatre principes jugés essentiels par plusieurs chercheurs :

1. L'enseignement de la grammaire dite nouvelle (Nadeau et Fisher, 2006, Cogis, 2005, et Chartand, 1999);
2. L'étayage¹;
3. L'enseignement intégré de l'orthographe grammaticale (Cogis, 2005, Marin, 2012);
4. L'enseignement explicite de la rédaction avec correction simultanée (Préfontaine, 1998, Hayes, 1996).

Cette stratégie est innovante puisqu'elle intègre dans un même temps d'enseignement ces quatre principes. Nous avons nommé cette stratégie *Écriture zéro faute* et nous l'avons expérimentée pendant six semaines auprès de cinq élèves de 5^e secondaire ayant des difficultés d'apprentissage en écriture. Afin de bien décrire ces effets, nous avons mesuré le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale (OG) que les élèves faisaient, leurs types de questionnements lorsqu'ils devaient accorder les mots de leurs textes et leurs connaissances déclaratives liées à l'OG, et ce, avant, pendant et après notre intervention réalisée auprès d'eux. Les résultats indiquent notamment que leur compétence méta-graphique semble s'être améliorée puisqu'ils ont tous réalisé moins d'erreurs d'OG, ils ont tous mieux questionné les mots de leurs textes et ils ont tous su mieux expliquer les règles d'OG liées aux classes de mots. Par ailleurs, notre recherche montre donc que la stratégie *Écriture zéro faute* semble prometteuse puisqu'elle a permis aux cinq élèves d'améliorer l'orthographe grammaticale des mots de leurs textes en les questionnant et en les expliquant mieux.

¹ « Ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1991, p. 263), mentionné dans la recherche de Marin (2012, p. 52).

Abstract

Writing, learning how to write, and teaching proper writing are complex tasks. For the past several decades, teachers have relentlessly strived to teach correct French grammar. According to Lord (2012), 94% of teachers in Quebec affirm they frequently spend a lot of time teaching the rules governing the written language. However, students in Quebec still struggle with these grammar rules, especially grammatical spelling. The question is why. Are we stuck in a loop, perpetuating the same erroneous way of delivering knowledge? This is the very question that led the author, as a teacher-researcher, to experiment with a new and innovative strategy based on the four principles below that many researchers consider essential:

1. Teaching “new” grammar (Nadeau et Fisher, 2006, Cogis, 2005, and Chartand, 1999).
2. Scaffolding¹.
3. Integrated teaching of grammatical spelling (Cogis, 2005, Marin, 2012).
4. Explicit teaching of writing and simultaneous correction (Préfontaine & Fortier, 1997, Hayes, 1996).

The strategy is innovative since it incorporates these four principles at the same time. We named the strategy *Écriture zéro faute* and tested it in the field for six consecutive weeks on five students in secondary 5 experiencing writing difficulties. To correctly measure its effects, we took into account the number of errors in grammatical spelling they were making, the questions they were asking themselves as they wrote, and their declarative knowledge of grammatical spelling. We compared these parameters before, during and after our meetings conducted with the students. Results show in particular that their meta-graphic competence seems to have improved since they all reduced the number of errors linked to grammatical spelling, increasingly asked themselves the right questions, and also improved their explanations about grammar rules related to parts of speech. Furthermore, our research showed that the *Écriture zéro faute* strategy appears promising, with the five students improving the grammatical spelling of the words they use by asking themselves the right questions and offering a better explanation as to why.

¹ A set of means by which an adult or a specialist helps someone who is less adult or less specialized than they are (Translated from Bruner, 1991, p. 263), mentioned in Marin's research (2012, p. 52).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE I La problématique de recherche.....	5
1.1 Le contexte de la recherche.....	5
1.1.1 Les constats de l’enseignant-chercheur	5
1.1.1.1 Première situation.....	6
1.1.1.2 Deuxième situation.....	6
1.1.1.3 Troisième situation	7
1.1.2 Le contexte scientifique de l’objet de recherche	7
1.1.2.1 Un constat peu reluisant du taux de réussite des élèves québécois à l’épreuve unique d’écriture du MELS	8
1.1.2.2 L’épreuve unique d’écriture du MELS.....	8
1.1.2.3 Faibles résultats des élèves à l’épreuve unique (MELS) – critère relatif à l’orthographe grammaticale et à l’orthographe d’usage.....	11
1.1.3 L’enseignement du français, langue maternelle	17
1.1.3.1 Le Programme-cadre de français de 1969	18
1.1.3.2 Le programme de français de 1980	19
1.1.3.3 Les programmes de français de 1995, 2001 et 2004	20
1.2 Deux ordres de problèmes émergents	25
1.2.1 L’orthographe grammaticale, une difficulté marquée	26
1.2.2 Peu de transfert de l’enseignement de l’OG en situation d’écriture de la part des élèves ...	26
1.3 Quelques hypothèses de solution	27
1.4 Question générale.....	30
CHAPITRE II Le cadre conceptuel.....	31
2.1 L’écriture.....	31
2.1.1 Le modèle du processus d’écriture de Hayes et Flower (1980 et 1995).....	32
2.1.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	32
2.1.1.2 Le modèle renouvelé de Hayes (1995).....	34
2.1.1.3 Analyse des deux modèles.....	36
2.1.1.4 L’influence du modèle du processus de Hayes et Flower	37
2.2 L’orthographe grammaticale, un savoir essentiel	37
2.2.1 L’orthographe grammaticale, une définition	38

2.2.2	Les règles de l'orthographe grammaticale.....	39
2.2.3	Les outils nécessaires pour faire de la grammaire.....	40
2.2.3.1	Les classes de mots.....	40
2.2.3.2	Les classes de mots variables.....	41
2.2.3.3	Les classes de mots invariables.....	46
2.2.3.4	Les groupes de mots.....	49
2.2.3.5	Les fonctions syntaxiques.....	51
2.2.3.6	Les manipulations syntaxiques.....	51
2.2.4	Les grands systèmes d'accord.....	54
2.2.4.1	Les accords régis par le GN.....	55
2.2.4.2	Les accords régis par le sujet.....	55
2.2.4.3	Les accords régis par le CD.....	56
2.2.5	La conjugaison.....	58
2.2.5.1	Le radical et la terminaison du verbe.....	58
2.2.5.2	Les groupes de verbes.....	59
2.2.5.3	Les auxiliaires, les temps simples et les temps composés.....	60
2.3	L'apprentissage de l'écriture.....	60
2.3.1	Perspective cognitive et traitement de l'information.....	61
2.3.2	Perspectives constructiviste et socioconstructiviste.....	63
2.3.2.1	Le conflit cognitif ou apprendre à inhiber ses perceptions.....	65
2.3.3	La compétence métagraphique.....	67
2.3.3.1	Le questionnement métagraphique.....	67
2.4	Enseigner l'orthographe grammaticale : perspective didactique.....	69
2.4.1	L'approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe grammaticale.....	69
2.4.2	Les stratégies de correction simultanée des erreurs et l'étayage.....	72
2.5	Présentation de la stratégie d'enseignement à l'étude.....	78
2.5.1	Fondements théoriques de l'approche proposée.....	78
2.5.2	Approche d'enseignement de l'orthographe grammaticale suggérée.....	79
2.5.2.1	Vue d'ensemble de la stratégie.....	80
2.5.2.2	Explication détaillée de la stratégie.....	80
2.5.3	Les conditions de mise en place de la stratégie.....	82
2.6	Question et objectifs spécifiques de recherche.....	85
CHAPITRE III La méthodologie.....		87
3.1	Le type de la recherche.....	87

3.2	L'échantillonnage.....	88
3.3	Le déroulement de l'intervention.....	89
3.3.1	Le plan d'intervention	90
3.3.1.1	La production écrite initiale.....	90
3.3.1.2	L'intervention proprement dite.....	91
3.3.1.3	La production écrite finale.....	92
3.4	Outils et procédure de collecte des données.....	94
3.4.1	Trois productions écrites de 100 mots.....	94
3.4.2	Questions liées aux classes de mots variables	95
3.4.3	Journal de bord	95
3.5	L'analyse des données.....	96
3.5.1	L'analyse des données du nombre d'occurrences des productions écrites.....	96
3.5.2	L'analyse des données des entretiens métagraphiques.....	97
3.5.3	L'analyse des données des entretiens métagraphiques des productions écrites	98
3.5.4	L'analyse des données du journal de bord.....	99
3.6	Limites et biais de la recherche.....	99
CHAPITRE IV résultats, interprétation et discussion		101
4.1.	Résultats relatifs à la qualité de l'orthographe grammaticale des trois textes écrits.....	102
4.1.1.	Résultats pour l'ensemble des classes de mots.....	102
4.1.2.	Résultats pour chaque classe de mots.....	105
4.2.	Analyse des connaissances déclaratives des élèves concernant les classes de mots.....	106
4.2.1.	Connaissances déclarées des élèves liées à la caractéristique de donneur ou de receveur d'accord des mots variables.....	111
4.2.1.1.	La caractéristique « donneur ou receveur d'accord » des mots variables expliquée par les élèves – Vue d'ensemble.....	112
4.2.1.2.	La caractéristique « donneur ou receveur d'accord » des mots variables expliquée par chacun des élèves	113
4.2.2.	Connaissances déclaratives des élèves liées à la caractéristique de la reconnaissance des mots variables	115
4.2.2.1.	Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à la reconnaissance des classes de mots variables selon chaque classe de mots	120
4.2.3.	Connaissances déclaratives des élèves liées à l'accord des mots variables.....	124
4.2.3.1.	Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord des classes de mots variables – Vue d'ensemble.....	129

4.2.3.2. Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord de chacune des classes de mots variables	130
4.3. Analyse des questionnements concernant l'OG durant l'écriture	139
4.3.1. Analyse du nombre et de la qualité des questionnements des élèves lors des trois prises de données concernant l'OG	140
4.3.1.1. Analyse du nombre de questionnements des élèves lors des trois prises de données concernant l'OG	141
4.3.1.2. Analyse de la qualité des questionnements concernant l'OG des élèves lors des trois prises de données.....	144
4.3.2. Analyse du nombre de questionnements concernant chaque classe de mots.....	146
4.3.2.1. Analyse de la qualité des questionnements jugés complets, partiellement complets ou absents pour chacune des classes de mots variables.....	148
4.4. Interprétation et discussion	158
4.4.1. Interprétation des données concernant le nombre d'occurrences orthographiques liées aux classes de mots variables et croisement des résultats	158
4.4.2. Discussion.....	162
4.4.2.1. L'enseignement de la grammaire dite nouvelle.....	163
4.4.2.2. L'étayage	164
4.4.2.3. L'approche intégrée.....	165
4.4.2.4. L'enseignement de la stratégie de rédaction avec correction simultanée.....	166
4.4.2.5. Ajustements qui pourraient être apportés au dispositif didactique de la stratégie <i>Écriture zéro faute</i>	167
CONCLUSION.....	169
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	171
ANNEXE I	177
ANNEXE II.....	181
ANNEXE III	183
ANNEXE IV.....	185
ANNEXE V	187

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Pourcentage de réussite des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique du MELS de 1999 à 2014.....	12
Tableau 1.2	Synthèse de la présentation sommaire des programmes de français de 1969, 1980 et 2007 en ce qui concerne l'écriture	24
Tableau 2.1	Classes de mots variables et invariables – Aide-mémoire à l'intention des élèves.....	41
Tableau 2.2	Classes de mots variables – Aide-mémoire à l'intention des élèves	45
Tableau 2.3	Classes de mots invariables – Aide-mémoire à l'intention des élèves	49
Tableau 2.4	Manipulations syntaxiques permettant de mieux comprendre les interrelations entre les mots d'une phrase	53
Tableau 2.5	Règles générales d'accord, outil utilisé avec les élèves faisant partie de l'expérimentation	57
Tableau 2.6	Stratégies de préécriture, d'écriture, de révision et de mise au propre.....	76
Tableau 3.1	Critère 5 tiré du document officiel de l'épreuve unique de juin 2016 du MELS	89
Tableau 3.2	Le déroulement de la recherche.....	93
Tableau 4.1	Nombre d'erreurs d'OG tous les 100 mots et pourcentage d'amélioration ou de détérioration	103
Tableau 4.2	Nombre d'erreurs d'OG tous les 100 mots par classe de mots pour l'ensemble des élèves.....	105
Tableau 4.3	Analyse des connaissances déclarées des élèves quant aux donneurs d'accord.....	109
Tableau 4.4	Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à la reconnaissance des classes de mots	117
Tableau 4.5	Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord de chaque classe de mots.....	126

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower.....	33
Figure 2.2	Nouveau modèle du processus d'écriture	36
Figure 2.3	Exemple d'une structure hiérarchique de la phrase et des interrelations entre ses constituants	50
Figure 2.4	Modèle du traitement de l'information de Gagné.....	62
Figure 2.5	Schéma de la zone prochaine de développement.....	65
Figure 4.1	Nombre de questionnements exprimés par l'ensemble des élèves à chaque prise de données	142
Figure 4.2	Nombre de questionnements par élève à chaque prise de données.....	143
Figure 4.3	Qualité des questionnements concernant l'OG des élèves lors des trois prises de données ..	144
Figure 4.4	Pourcentage du nombre de questionnements par classe de mots pour l'ensemble des trois prises de données	147
Figure 4.5	Pourcentage du nombre de questionnements pour le nom.....	149
Figure 4.6	Pourcentage du nombre de questionnements pour le déterminant.....	150
Figure 4.7	Pourcentage du nombre de questionnements pour l'adjectif	152
Figure 4.8	Pourcentage du nombre de questionnements pour le pronom.....	153
Figure 4.9	Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe aux modes personnels.....	154
Figure 4.10	Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe au temps présent du mode infinitif.....	155
Figure 4.11	Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe au temps passé du mode participe	156

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

En 2011, j'ai eu la chance d'assister à une vidéoconférence donnée par madame Suzanne G. Chartrand dans laquelle elle nous parlait des piètres résultats des élèves à bien orthographier les mots de leurs textes. À la toute fin de cette conférence, je lui avais demandé ceci : « Comment peut-on (nous, les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire) améliorer les choses si elle-même, une renommée dans le domaine, y parvient difficilement, et ce, malgré tous ses efforts déployés? » Elle m'avait tout simplement répondu que les gens qui pouvaient influencer cette situation peu enviable ne pouvaient être que les enseignants et enseignantes qui se retrouvent devant les élèves jour après jour. C'est à ce moment que j'ai pris la décision de me lancer à la recherche d'une solution et voilà que je m'inscrivais à la maîtrise l'année suivante, soit à l'automne 2012.

Sept ans plus tard, je peux dire mission accomplie et je tiens à remercier plusieurs collaborateurs et collaboratrices puisque, grâce à eux et à elles, j'ai pu boucler la boucle de ce long parcours qui m'a fait grandir en tant que personne et en tant qu'enseignant de français au secondaire.

Premièrement, je tiens à remercier ma famille, Chantal, Valérie, Gabriel, et mes amis et amies, merci d'avoir su m'écouter. Sept ans à entendre parler d'orthographe grammaticale, ce n'est pas rien. Merci d'avoir participé à toutes ces découvertes que je faisais et dont je vous parlais, vous avez su alimenter mes réflexions et, par le fait même, tout ce travail qui est devenu, au fil des années, un rouage important de ma vie professionnelle. Merci également à Nicole Bourdeau, mon amie, pour cette relecture finale exemplaire.

Deuxièmement, je tiens également à remercier mes collègues de travail de l'école Marcel-Raymond Pierre Gauthier, Dominique Gaudet, Sophie Lance, Robert Bureau, Christine Laperle, Gabriel Ladouceur et Marie-Michèle Héroux, ainsi que Louise Lemieux, collègue et amie de l'UQAT; par votre appui, vos encouragements, vous m'avez permis d'aller plus loin. Merci également à Marc Gaudet, mon directeur d'école, qui a su faire la différence en m'appuyant et en acceptant mes demandes pour que je puisse expérimenter ma stratégie

Écriture zéro faute avec mes élèves année après année. C'est une chance unique que j'ai eue de l'avoir comme allié.

Troisièmement, merci à mon directeur de maîtrise Réal Bergeron. Il a su me soutenir, me guider, m'encourager et même me calmer parfois dans les moments plus difficiles; je l'ai grandement apprécié.

Enfin, je dois particulièrement remercier Pascal Grégoire, un professeur d'université hors du commun sachant expliquer et guider un étudiant à la maîtrise néophyte comme moi. Tout est compliqué avant d'être simple, mais Pascal a su rendre les choses simples rapidement et me guider pas à pas vers la réussite de ce long et grand projet; ce fut un privilège de travailler avec lui.

INTRODUCTION

« C’est en forgeant que l’on devient forgeron. » Ce proverbe exprime bien le sens même de la présente recherche, car il s’applique à tout apprenant soucieux de développer la maîtrise de sa langue maternelle. C’est en écrivant qu’on apprend à écrire, c’est en lisant qu’on apprend à lire et c’est en communiquant oralement qu’on apprend à bien parler. Difficile de penser autrement! Cette théorie semble bien logique, mais est-ce que les élèves québécois écrivent, lisent et parlent suffisamment pour développer leurs compétences communicationnelles à un niveau acceptable?

Au Québec, depuis plusieurs années, nous savons que la maîtrise de la langue écrite des jeunes Québécois fait l’objet d’une attention particulière de la part des médias. La critique est, disons-le, sévère envers les résultats obtenus par la future génération de scripteurs : *Le français pour les nuls (Le Journal de Montréal, 2018)*, *Toujours pas de plan pour l’amélioration du français à l’école (La Presse, 2015)*, *Épreuve de français écrit : l’école privée supplante l’école publique (La Presse, 2015)*, *Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur (Le Soleil, 2009)*. Ces titres sont, sans équivoque, très révélateurs.

Pourtant, faisant partie du milieu de l’enseignement depuis 31 ans, nous savons que bien des efforts ont été mis en œuvre pour que chacune des cohortes d’élèves dont nous avons la charge chaque année réussisse à maîtriser le mieux possible la langue de Molière. Également, ces 31 années d’enseignement du français nous ont permis de réfléchir sur les raisons expliquant ces constats et d’élaborer des pistes de solution. Depuis une dizaine d’années, et plus particulièrement depuis cinq ans, nous explorons une piste de recherche qui permettrait à un plus grand nombre d’élèves de la fin du secondaire de maîtriser plus efficacement les règles du code grammatical de la langue écrite. C’est depuis 2012 que nous avons développé une stratégie d’enseignement qui semble aider les élèves à mieux transférer leurs connaissances de l’orthographe grammaticale dans leurs productions écrites. Afin de confirmer cette stratégie d’enseignement, nous avons fait depuis des démarches précises pour la documenter et en faire un véritable objet de recherche scientifique. Nous désirons donc, par cette recherche, montrer qu’un enseignement du code grammatical en contexte de production écrite serait susceptible

d'aider davantage les élèves de la fin du secondaire à mieux utiliser leurs connaissances dudit code.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique afin de justifier les raisons d'être de cette recherche et son apport à la communauté scientifique de l'enseignement du français. Dans le deuxième chapitre, nous exposons les assises conceptuelles de la recherche, permettant ainsi d'en saisir les enjeux. Par la suite, le troisième chapitre fait état de la méthodologie choisie pour répondre à nos objectifs de recherche et, enfin, le quatrième chapitre présente nos résultats, nos interprétations et nos discussions liés à notre cueillette des données.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'intention poursuivie dans ce premier chapitre est de présenter les éléments de la problématique visant à cerner une question générale de recherche. Dans un premier temps, le contexte de recherche est présenté et celui-ci a une double fonction : celle de présenter le contexte quotidien de l'enseignant-chercheur et celle de présenter le contexte scientifique de la problématique comme objet de recherche.

1.1 Le contexte de la recherche

Dans cette partie, le constat de l'enseignant-chercheur est présenté puisque celui-ci montre, d'une certaine façon, notre vécu scolaire au quotidien. Ce vécu porte en lui-même les raisons qui nous ont incité à réaliser cette recherche. Par la suite, nous analysons le contexte scientifique de notre objet de recherche, soit la difficulté que rencontrent les élèves québécois à bien orthographier grammaticalement leurs textes.

1.1.1 Les constats de l'enseignant-chercheur

Si, en humour, on dit souvent que ce n'est pas parce qu'on rit que c'est drôle, en enseignement, nous pourrions dire que ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et, en enseignement du français, particulièrement en écriture, ce sera tout aussi vrai : ce n'est pas parce qu'on enseigne l'orthographe que les élèves la comprendront mieux et transféreront leurs connaissances en situation effective d'écriture de textes. Pour preuve, observons ici trois situations d'échanges entre nous et trois de nos élèves de 5^e secondaire faisant partie d'une classe jugée « moyenne » par rapport aux forces et faiblesses des apprenants sur le plan de la compétence à écrire des textes variés. Avant de présenter ces situations entre l'enseignant et ces trois élèves, il nous semble important de mentionner

qu'aucun enregistrement n'a été effectué et que nous avons tenté de reproduire le verbatim de mémoire le plus fidèlement possible.

1.1.1.1 Première situation

Non datée. Valéry (nom fictif), élève de 5^e secondaire, fait de la récupération en français pendant l'heure du midi. Elle écrit : « Je ne pourrai pas accompagner Katherine puisque je travaille en fin de semaine. » Son professeur, qui la questionne régulièrement sur les mots qu'elle écrit, lui demande si elle est certaine de l'orthographe du mot *travaille*, puisqu'elle hésite à l'écriture. Valéry lui répond : « Oui, je crois, mais je ne suis plus certaine. » Leur interaction se poursuit ainsi :

Professeur : – Comment peux-tu t'en assurer?

Valéry : – Je vais chercher dans le Bescherelle. Oui, c'est bien *travaille*, comme *j'aime*.

Professeur : – Donc, là, tu es certaine?

Valéry : – Oui, je mets un *le* à *travaille* parce que je suis une fille.

Professeur : – Heu! OK. Explique-moi, je ne suis pas sûr de bien comprendre.

Valéry : – Bien oui, *je travail-le*.

Professeur : – Donc, si c'est un garçon qui écrit *je travaille*, il écrira *je travail pas de le* à la fin?

Valéry : – Heu, bien non, ça ne marche pas, il écrira *je travaille* comme dans le Bescherelle. Je me suis trompée, c'est parce qu'il s'écrit comme ça, c'est le verbe.

1.1.1.2 Deuxième situation

Le jeudi 21 novembre 2013. Lors d'un cours de français, Chrystal (nom fictif), élève de 5^e secondaire, corrige son texte faisant le portrait d'un personnage de film. Elle lève la main et demande à son professeur : « Mon personnage est une fille et j'ai écrit : *Dans mon passé, j'ai fait plusieurs emplois*. Si c'est le passé de la fille, est-ce que je mets un *e* à *passé*? » L'enseignant lui demande alors : « Quelle est la classe du mot *passé*? » Elle lui répond : « Heu, je ne sais pas, un verbe, un adjectif? » Son professeur lui demande de chercher dans le dictionnaire. Elle ne cherche pas, car une voisine lui dit que c'est un nom puisqu'elle peut mettre *un* ou *une* devant : *un passé*. « Ton personnage n'a qu'un passé, il reste comme ça », lui dit-elle.

1.1.1.3 Troisième situation

Le jeudi 21 novembre 2013. Lors d'un cours de français, les élèves ont comme tâche la correction d'un exercice où ils devaient corriger quelques phrases d'un de leurs pairs et justifier par écrit les erreurs. Loïc (nom fictif), élève de 5^e secondaire, a écrit ceci à propos de l'adjectif *beau* : « *Beau* est un adjectif qui ne prend jamais de x à la fin puisqu'il est invariable. »

Ces quelques exemples tirés de ces situations traduisent des conceptions incomplètes, voire erronées, des règles de base qui régissent l'orthographe grammaticale et représentent bien ce que vit quotidiennement l'enseignant de français que nous sommes depuis 31 ans. Comment est-ce possible?

À la lumière de ces constats concernant le code de langue écrite de nos élèves, il nous semble opportun de nous interroger sur l'efficacité de l'enseignement. Notamment, quelles seraient les raisons qui expliqueraient le peu de transfert, en situation d'écriture, des règles grammaticales apprises par les élèves lors des dix années précédant leur 5^e année du secondaire?

1.1.2 Le contexte scientifique de l'objet de recherche

Maintenant que nous avons présenté partiellement les constats relevés par l'enseignant-chercheur, il est maintenant question des difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de l'écriture au Québec. Pour ce faire, nous abordons avant tout le constat peu reluisant du taux de réussite des élèves québécois à l'épreuve unique d'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Afin de mieux comprendre les résultats, nous analysons certaines particularités de cette épreuve unique.

1.1.2.1 Un constat peu reluisant du taux de réussite des élèves québécois à l'épreuve unique d'écriture du MELS

Le mercredi 4 février 2015, à la une du *Journal de Montréal*, on pouvait lire le titre suivant : *Une étude révèle que le renouveau pédagogique a causé du tort* (Dion-Viens, 2015). L'auteur de l'article écrit : « La réforme scolaire au secondaire est un échec, selon une vaste étude commandée par le ministère de l'Éducation. Loin d'atteindre ses objectifs, le renouveau pédagogique a même fait plus de tort que de bien chez les garçons et les élèves à risque, concluent les chercheurs. » L'auteur poursuit en indiquant ceci : « Le constat est implacable. »

Il ne faut pas chercher bien longtemps dans l'actualité québécoise pour retrouver des articles de ce genre dénonçant les difficultés rencontrées par les élèves québécois concernant l'écriture. D'ailleurs, dans l'étude de Cyrenne, Smith, Harvey et Boisclair-Chateauvert (2014), évoquée dans l'article publié par le *Journal de Montréal*, on expose, dans un tableau, les proportions d'élèves selon les scores obtenus, les taux de réussite à chaque critère et le taux de réussite global à l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire des trois cohortes à l'étude. Avant de révéler ici les résultats précis de cette étude, décrivons avant tout ce qu'est exactement cette épreuve unique d'écriture à laquelle tous les élèves québécois doivent se soumettre le premier jeudi du mois de mai de chaque année.

1.1.2.2 L'épreuve unique d'écriture du MELS

Chaque système scolaire vise le développement d'un grand nombre de savoirs sous toutes leurs formes (savoir, savoir-être et savoir-faire). Ceux-ci s'inscrivent aujourd'hui dans un développement de compétences. Telle est également la mission que s'est donnée l'école québécoise : instruire, qualifier et socialiser (MELS, 2013). Cette triple mission a pour but de permettre à un plus grand nombre de jeunes Québécois d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) afin qu'ils puissent, par la suite, se trouver du travail et/ou poursuivre des études postsecondaires. Bien sûr, le savoir-écrire est une compétence disciplinaire primordiale dans tout ce cheminement scolaire et fait également partie des compétences transversales en jeu dans l'ensemble des matières (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2012, p. 6).

L'épreuve unique d'écriture sert à évaluer la compétence à écrire de tous les élèves de la fin du secondaire. Elle relève de la famille de situations *Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations*. Par la nature même de l'épreuve, « elle sollicite aussi la compétence à lire et à apprécier des textes variés ainsi que la compétence à communiquer oralement » (MELS, 2014, p. 4). Cela s'inscrit dans la logique du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) dans lequel on suggère des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui font cohabiter ces trois compétences : lire, écrire et communiquer oralement.

Chaque année, le MELS envoie un document officiel d'information, *Épreuve unique, enseignement secondaire, 2^e cycle*, à tous les directeurs d'établissement et à tous les enseignants de français de 5^e secondaire, langue d'enseignement, afin de les informer des modalités concernant la passation de cette épreuve. On y explique la structure de l'épreuve (les caractéristiques générales, les exemples de connaissances mobilisées et les documents constituant l'épreuve), les conditions d'administration de l'épreuve (moment, durée, déroulement, rôle de l'enseignante ou enseignant, matériel utilisé, prises de données d'adaptation), les modalités de correction de l'épreuve et la constitution, ou pondération, du résultat en écriture et les conditions de réussite en français, langue d'enseignement. Le MELS (2014, p. 5) précise : « Dans un souci d'équité et de justice, on demande aux enseignantes et enseignants de veiller à la mise en place de conditions favorables à l'engagement des élèves dans la préparation et l'accomplissement des tâches demandées et qu'il importe que les interventions soient de même nature et de même envergure pour tous les élèves du Québec. » Compte tenu de cette note, nous nous permettons de croire en la qualité de ces résultats, ceux-ci nous guidant dans notre élaboration de la problématique et montrant le constat peu reluisant du taux de réussite des élèves québécois à l'épreuve unique du MELS.

Les caractéristiques générales

Les caractéristiques générales de l'épreuve ministérielle présentent d'abord la situation d'écriture en tant que telle, soit l'écriture d'un texte à dominante argumentative relevant de la famille de situations *Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations*. Par la suite, on explique que l'élève aura à montrer sa maîtrise des connaissances liées à

l'écriture de textes variés en les mobilisant en situation. Voici le processus d'écriture rappelé en exemple : *planifier l'écriture de son texte; rédiger son texte; réviser, améliorer et corriger son texte; évaluer l'efficacité de sa démarche*. On mentionne d'ailleurs que ces connaissances procédurales apprises « devraient avoir fait l'objet d'un apprentissage en cours d'année » (MELS, 2014, p. 5). Ces connaissances sont définies davantage dans le cadre conceptuel de cette recherche. Finalement, on énumère tout le matériel faisant partie de l'épreuve.

Les conditions d'administration

Comme mentionné précédemment, cette épreuve se déroule le premier jeudi du mois de mai où tous les élèves de 5^e secondaire du Québec sont convoqués de 9 h à 12 h 15. Chaque élève aura préalablement reçu plusieurs documents, dont un dossier de lecture qui comporte de cinq à huit textes. Les élèves auront une semaine pour préparer leurs idées et leur feuille de notes reliées au sujet, afin de pouvoir répondre à une question qui leur sera soumise le jour même de l'épreuve unique.

Les modalités de correction de l'épreuve

Les textes produits dans le cadre de cette épreuve unique font l'objet d'une correction centralisée au Ministère à l'aide d'une grille d'évaluation comportant cinq critères tirés du Programme de formation de l'école québécoise. En voici la répartition :

50 % des points sont attribués aux critères 1 et 2, soit la *grammaire du texte* :

- 1- adaptation à la situation de communication (30 %);
- 2- cohérence du texte (20 %);

50 % des points sont attribués aux critères 3, 4 et 5, soit la *grammaire de la phrase*¹ :

- 3- vocabulaire (5 %);
- 4- construction des phrases et ponctuations appropriées (25 %);

¹ Critères concernant les aspects liés au code linguistique utilisé par le scripteur.

- 5- respect des normes relatives à l'orthographe d'usage¹ et à l'orthographe grammaticale² (20 %).

Fait intéressant à noter en ce qui concerne le 5^e critère, soit la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, le Ministère ajoute une note importante que tous les élèves doivent considérer :

En ce qui concerne l'orthographe, le Ministère reconduit une mesure appliquée depuis 2005. Selon cette mesure, les textes comportant 35 erreurs d'orthographe ou plus sont revus avec une attention particulière. Si le nombre d'erreurs, compte tenu de la longueur du texte, ainsi que la gravité de celles-ci sont jugés inacceptables à la fin des études secondaires, aucun point n'est attribué aux critères 3, 4 et 5, lesquels comptent pour 50 % de la note de l'épreuve (MELS, 2014, p. 10).

Aussi, cette épreuve a une incidence considérable sur la note finale en français, langue d'enseignement, 5^e secondaire, puisqu'elle compte à elle seule pour 50 % de la compétence 2, *écrire des textes variés*. Cette compétence valant 50 % de la note globale, l'épreuve, à elle seule, vaut donc 25 % de la note globale. De plus, on explique dans ce document que l'élève doit obtenir une note globale de 60 % en français, langue d'enseignement, mais qu'il ne peut obtenir une note en deçà de 50 % pour chacune des trois compétences : *lire, écrire, et communiquer oralement*. Cela confère donc une importance encore plus grande à la passation de cette épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire.

1.1.2.3 Faibles résultats des élèves à l'épreuve unique (MELS) – critère relatif à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe d'usage.

Afin d'établir un constat le plus juste possible de la situation quant à la maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves de 5^e secondaire de l'école québécoise et, à la lumière des éléments décrits dans la partie précédente, nous considérons donc les résultats de

¹ Représente la manière dont le mot est écrit, selon les dictionnaires usuels.

² Concerne l'accord des mots selon leur classe, leur position et leur fonction au sein de la phrase.

l'épreuve unique d'écriture comme importants et pouvant servir d'assises pragmatiques pour notre problématique de recherche. Nous nous concentrons donc sur les résultats obtenus depuis que l'épreuve est en vigueur, soit 1986.

Avant tout, rappelons les résultats analysés dans la recherche de Cyrenne *et al.* (2014). On y mentionne que le taux de réussite global à l'épreuve unique d'écriture était de 90,3 % en 2009, dernière cohorte avant le renouveau pédagogique, de 90,9 % en 2011 et de 86,3 % en 2012, soit les 2^e et 3^e cohortes de ce renouveau. On dit également que les élèves ont obtenu des résultats très faibles au critère 5, Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, soit 61,8 % en 2009, 60,4 % en 2011 et 56,2 % en 2012. Puisque les données concernant les critères 1 à 4 étaient aussi disponibles, nous avons cru bon de les inscrire à titre d'information complémentaire (tableau 1.1).

Tableau 1.1
Pourcentage de réussite des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique du MELS
de 1999 à 2014

Cohortes Critères	2000	1999- 2003	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014
Critères 1 et 2 Cohérence de l'argumentation ou critères 1, 2 et 3 de 1999 à 2003		86,5 %			98,6 %		98,1 %	97,1 %		
Critère 3 ou critère 4 de 1999 à 2003 Vocabulaire		86,3 %			94,7 %		95,6 %	95,4 %		
Critère 4 ou critère 5 de 1999 à 2003 Construction des phrases		59,7 %			86 %		89,5 %	85,1 %		
Critère 5 ou critère 6 de 1999 à 2003 Orthographe	58 %	47,8 % ¹			61,8 %		60,4 %	56,2 %		
Taux de réussite global à l'épreuve d'écriture			84 %	88,8 %	90,3 %		90,9 % MELS 83,5 %	86,3 %	86,7 %	87 %

¹ Les scores moyens des élèves sont calculés en additionnant, pour chacun des critères, celui des garçons et des filles, puis en divisant cette somme par deux (Arseneau, 2010, p. 24).

Dans ce tableau, il est également possible de constater les taux de réussite globaux à l'épreuve unique d'écriture des années 2007 à 2014; cependant, les taux de réussite pour chacun des critères ne sont pas disponibles puisque « le gouvernement choisit, de façon tout à fait légitime, de ne pas détailler les résultats des élèves selon ces deux grandes catégories (cohérence et code linguistique), ne nous permettant pas de connaître la façon dont se distribuent les erreurs et l'endroit où elles sont le plus nombreuses » (Arseneau, 2010, p. 23).

Arseneau (2010) mentionne également, dans son mémoire, une recherche de Gauvin et Boivin (2006) qui ont mené « une investigation sur la différence des filles et des garçons sur le plan de l'écriture » (Arseneau, 2010, p. 23), et ce, entre 1999 et 2003, soit sur une période de cinq ans. Cette recherche met en lumière certaines données du MELS concernant les résultats des garçons et des filles à l'épreuve unique d'écriture. Cependant, pour notre recherche, nous nous intéressons uniquement aux résultats globaux sans y faire de distinction entre garçons et filles. En 2006, les critères 1 et 2 étaient représentés par trois critères (1, 2 et 3) : *pertinence, clarté et précision, organisation stratégique et continuité et progression*, tandis que les critères 3, 4 et 5 de l'épreuve actuelle étaient numérotés critères 4, 5 et 6, mais sans aucun autre changement. Nous pouvons donc les présenter dans notre tableau 1.1 comme équivalents.

De 1999 à 2003, selon la recherche de Gauvin et Boivin (2006), les élèves avaient obtenu 86,5 % pour les trois premiers critères, soit l'équivalent des deux premiers de l'épreuve de 2004 à 2015. Ils avaient obtenu 47,8 % pour l'orthographe (critère 6), soit l'équivalent du critère 5 de l'épreuve actuelle.

Finalement, nous avons également pris soin d'inclure une dernière donnée dans le tableau qui indique que les élèves de 5^e secondaire de la cohorte de 2000 avaient obtenu un taux de réussite de 58 % au critère 6, soit l'équivalent du critère 5 de 2004 à 2015 (MEQ, 1986).

L'analyse de ce tableau nous permet de conclure que la maîtrise du code linguistique est le talon d'Achille de près de 40 % des élèves finissant leurs études secondaires. Ce constat semblait d'ailleurs être le même bien avant l'année 2000, comme le souligne l'étude d'envergure menée par le Groupe DIEPE sur la façon dont est enseignée et acquise l'écriture

au secondaire en comparant quatre populations francophones (Belgique, France, Nouveau-Brunswick, Québec), étude à laquelle participaient 7000 élèves âgés de 14 et 15 ans et 1000 enseignants (Groupe DIEPE, 1995). Dans cette vaste étude, on mentionnait que 59,8 % des élèves de 3^e secondaire avaient une compétence minimale ou insuffisante en français écrit; leurs difficultés les plus sérieuses étaient liées au fonctionnement de la langue (Groupe DIEPE 2001, p. 39, cité dans Arseneau, 2010).

Cette difficulté récurrente qu'ont les élèves de 5^e secondaire à maîtriser le code linguistique écrit de la langue française est d'ailleurs réitérée dans une étude longitudinale sur les épreuves uniques d'écriture de 5^e secondaire menée par Lombard (2012). Entre autres, dans sa conclusion, il mentionne ceci :

À la lumière des moyennes provinciales des résultats aux épreuves uniques, on remarque principalement que ceux-ci n'ont suivi ni de baisse ni de hausse constante entre 1989 et 2008. Malgré que le nombre d'erreurs permises ait entre-temps augmenté, nous pensons qu'on ne peut conclure que la performance réelle des élèves aux épreuves aurait diminué. Le résultat ne repose pas uniquement sur les exigences des grilles de correction et d'autres facteurs peuvent l'influencer, comme la qualité du sujet proposé. Nos données nous montrent simplement des résultats globalement constants, dans le contexte d'une épreuve dont les exigences sont elles aussi restées relativement stables (Lombard, 2012, p. 139).

Si l'étude de Lombard (2012) montre simplement des résultats globalement constants depuis 1989, et appuie le fait que les élèves de la fin du secondaire ont depuis plusieurs décennies des difficultés à bien maîtriser le code linguistique de la langue écrite, d'autres études, menées par Bureau, 1985; MEQ, 1986; CSÉ, 1987; DIEPE, 1995; Larose *et al.*, 2001; MELS, 2007, montrent que les mêmes difficultés étaient vécues avant. La dernière, citée dans la recherche de Lord (2012, p. 15) montre que 75 % des erreurs effectuées par les élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire en rédaction étaient liées à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale.

Bien que les données citées précédemment soient très révélatrices, il nous faut prendre en considération qu'elles ne sont pas aussi précises qu'elles le laissent paraître pour notre recherche, puisque le critère 5, *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à*

l'orthographe grammaticale, implique deux catégories d'orthographe, celle de l'orthographe lexicale (OL), ou d'usage, et celle de l'orthographe grammaticale (OG). La première, OL, concerne la manière dont le mot est écrit, selon les dictionnaires usuels, et la deuxième, OG, concerne l'accord des mots selon leur classe, leur position et leur fonction au sein de la phrase. Par exemple, les mots contenant le son [ã] peuvent s'écrire de plusieurs manières (en, em, an, am); c'est l'utilisation du dictionnaire qui aidera le scripteur à bien écrire lexicalement son mot. Par ailleurs, la marque du pluriel d'un nom (s ou x) ou la terminaison d'un verbe à la deuxième personne du singulier (s ou x) peuvent causer bien des difficultés à un élève ne maîtrisant pas la connaissance des classes de mots, la position du mot dans la phrase et sa fonction.

Malgré le fait qu'il nous soit impossible, selon les données disponibles du MELS, de cibler l'une ou l'autre des deux orthographe comme difficulté marquante, nous croyons, en tenant compte entre autres de nos 31 années d'enseignement en français, langue d'enseignement, que l'orthographe grammaticale est certainement l'un des aspects causant le plus de difficulté aux élèves de 5^e secondaire quand vient le temps d'écrire. Cependant, l'analyse des recherches exprimant ce constat est nécessaire afin de confirmer si notre expérience d'enseignement ressemble à ce qui se vit réellement dans les autres écoles du Québec et si elle peut être fondée sur une ou des enquêtes scientifiques.

La recherche du Groupe DIEPE (1995) est certainement celle qui nous permet d'affirmer que l'orthographe grammaticale est « la bête noire » des jeunes scripteurs au Québec. En effet, cette vaste étude s'intéressait, entre autres, aux performances des élèves et à leurs perceptions vis-à-vis de l'apprentissage du français, langue d'enseignement, mais elle s'intéressait également aux perceptions que les enseignants avaient face aux difficultés que vivaient leurs élèves en écriture. Il s'avère, toujours selon cette étude, que les enseignants, dans une proportion de 94 %, croient que l'orthographe grammaticale est le plus grand problème pour le quart de leurs élèves. De plus, parmi quatorze points identifiés comme étant des difficultés en écriture, *orthographier d'un point de vue grammatical* est celui qui a été jugé le plus problématique (cité dans Arseneau, 2010, p. 27).

Finalement, une dernière étude montre que les élèves ont davantage de difficulté à bien orthographier grammaticalement les mots de leurs textes comparativement aux autres aspects importants de l'acte d'écrire : syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe lexicale. Celle-ci, réalisée en France et dirigée par Manesse et Cogis (2007), et citée dans la recherche d'Arseneau (2010), explique que parmi l'analyse de 6000 dictées d'élèves de treize ans, les chercheuses concluent que « l'orthographe grammaticale est *la zone* à haut risque. Que ce soit l'accord entre le verbe et le sujet ou au sein du groupe nominal, la conjugaison, l'infinitif en *er* ou le pluriel de certains noms, sans oublier les participes passés [...] les élèves ne [s'en] sortent pas bien. » Leur étude, qui a été réalisée en 2005, montre que près d'une erreur de grammaire sur deux (52 %) est d'ordre grammatical.

Après l'analyse de tous ces résultats qui nous montrent bien que les élèves éprouvent des difficultés à orthographier grammaticalement les mots de leurs textes, nous relevons un paradoxe intéressant. Selon une étude de Chartrand et Lord (2009), une large proportion des enseignants de français (94 %) au Québec affirment enseigner souvent et beaucoup les règles régissant la langue écrite. C'est pour le moins paradoxal :

En effet, 94 % des enseignants affirment en faire faire à leurs élèves à chaque cours ou une ou quelques fois par semaine. Suivent les activités de compréhension de lecture (72 %), de vocabulaire (57 %), de productions écrites (47 %), les dictées (41 %), les activités de communication orale (22 %) et les sorties culturelles (1 %). Des résultats semblables avaient été obtenus il y a 25 ans lors de l'enquête du Conseil de la langue française : les exercices de grammaire arrivaient aussi bons premiers au rang des activités hebdomadaires les plus fréquentes dans la classe de français (Lord, 2012, p. 150).

Ce paradoxe, soit le fait qu'une très grande place soit accordée à l'enseignement de l'orthographe grammaticale sans que cela donne les résultats escomptés, nous pousse à remettre en question l'enseignement ou les stratégies d'enseignement préconisées par les enseignants depuis plusieurs décennies. Cette courte analyse permettra, nous le souhaitons, de cibler quelques hypothèses de solution.

1.1.3 L'enseignement du français, langue maternelle

Comment enseigne-t-on le code linguistique depuis près de 40 ans au Québec? Y a-t-il des stratégies d'enseignement, du matériel didactique à privilégier? Que privilégient les programmes de français pour les enseignants afin d'amener la jeunesse québécoise à apprendre à écrire? Les enseignants de français ont-ils la formation nécessaire pour mettre en application ce qui est demandé dans les programmes? Ces questions nous semblent fort pertinentes puisqu'elles permettent d'identifier d'une certaine manière ce qui influence l'enseignement du français, langue d'enseignement au Québec, et, inévitablement, les résultats des élèves.

Depuis le Programme-cadre de français de 1969, plusieurs autres programmes ainsi que leurs recommandations respectives lui ont succédé. Un tel programme est prescriptif, c'est l'outil de l'enseignant qu'il doit utiliser afin de préparer ses cours. « Son caractère obligatoire impose à l'école de s'assurer de son application dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires. » (MELS, 2013, p. 32)

Le Programme de formation de l'école québécoise, Français langue d'enseignement, est un des plus importants dans le cheminement obligatoire des élèves au Québec. Près du quart du temps d'enseignement (200 heures sur 900 heures) lui est consacré aux trois premiers cycles du secondaire et d'un sixième (150 heures sur 900 heures) au deuxième cycle (Lombard, 2012, p. 11). C'est même davantage au primaire où près de 36 % du temps est consacré au Français langue d'enseignement (FLE) pour le premier cycle et 28 % du temps aux 2^e et 3^e cycles (Lombard, 2012, p. 12). Ce temps prescrit pour le FLE donne un caractère particulier à cette discipline et montre, d'une certaine manière, l'importance que la société québécoise accorde à la maîtrise de sa langue depuis près d'un demi-siècle.

Afin de bien comprendre l'évolution du FLE depuis plusieurs décennies, nous examinerons les programmes depuis le Programme-cadre de français de 1969 jusqu'au Programme de formation de l'école québécoise, Français langue d'enseignement, de 2007 sous quatre aspects importants que nous traduirons également dans le tableau 1.2 (voir plus loin) : le volet écriture

dans son ensemble, la stratégie (approche) d'enseignement de la grammaire, le type d'analyse de la grammaire préconisée (traditionnelle ou nouvelle) et les outils de référence suggérés.

1.1.3.1 Le Programme-cadre de français de 1969

C'est en 1969 que le Programme-cadre de français est créé, et « on est à l'ère de l'expression de la libéralisation de la parole et l'école s'ouvre à la variété des textes [...] » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 44). L'écriture se modernise tout comme la société québécoise de l'époque. Nous sommes à l'ère des grands changements et ceux...

... apportés par ces nouveaux programmes s'inscrivaient dans un mouvement général de rénovation de l'enseignement du français [...]. Ce mouvement découlait avant tout de l'insatisfaction ressentie à l'égard de l'enseignement du français qui ne semblait pas parvenir à doter les élèves d'une véritable maîtrise de la langue. (Nadeau et Fisher, 2006, p. 45)

La conception dominante de l'apprentissage de la langue tend à délaisser l'idée que la langue sert surtout à représenter la réalité, comme on le croyait dans les années précédentes pendant lesquelles l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'écriture était privilégiée, tout comme une démarche déductive, analytique de l'écriture. En fait, entre 1970 et 1980, on insiste davantage pour développer la fonction expressive du langage (Simard, 1997, p. 42-45), on enseigne différents types de textes pour permettre à l'élève de s'exprimer mieux que leurs prédécesseurs. Cependant, si on tentait de libéraliser l'écriture dans son ensemble, il en était tout autrement pour l'enseignement de la grammaire (l'OG en faisant partie) qui, lui, se faisait de façon traditionnelle et détachée, sans liens directs avec ce que les élèves devaient écrire. On croyait que le transfert des apprentissages effectués lors des leçons de grammaire se ferait naturellement en situation de production écrite. À l'époque, ce changement radical ne s'effectue pas facilement, et la plupart des enseignants continuent de s'appuyer sur des pratiques traditionnelles (dictées, enseignement magistral) pour enseigner l'orthographe grammaticale (Nadeau et Fisher, 2006, p. 44). Le matériel de référence utilisé est d'ailleurs tout aussi traditionnel, le Précis de grammaire Grevisse et le dictionnaire Le Petit Larousse, dont le premier ouvrage privilégie l'analyse traditionnelle de la grammaire et, par le fait même, l'orthographe grammaticale (Nadeau et Fisher, 2006, p. 44).

1.1.3.2 Le programme de français de 1980

Avec le programme de français de 1980, une approche communicative de la langue est mise de l'avant. On y développe une approche en spirale où chaque apprentissage langagier est réinvesti dans les expériences subséquentes, où les pratiques de discours alternent avec des moments de prise de conscience des caractéristiques de la communication. On apprend à l'élève l'importance d'adapter son discours à la situation de communication, à prendre conscience de sa façon de communiquer à l'écrit (Simard, 1987).

Pour le volet grammatical, l'enseignement reste traditionnel, ce qui veut dire toujours aussi détaché de la situation d'écriture. En d'autres mots, l'enseignant explique les notions de grammaire en donnant des notes à ses élèves, en leur faisant observer des éléments clés de ces notions par des activités grammaticales, et ce, bien avant que l'élève soit placé dans une réelle situation d'écriture. Lorsque l'élève se trouve en situation d'écriture, il devra se souvenir de ces notions enseignées précédemment. C'est ainsi, puisque l'on voulait permettre à l'élève de se rappeler ces notions lorsqu'il écrivait, qu'une série d'outils de grammaire simplifiés voit le jour en vue de répondre aux besoins des enseignants qui doivent développer chez les élèves l'habileté à utiliser cet instrument de communication personnelle et sociale qu'est la langue (MEQ, 1980, p. 9). Nadeau et Fisher (2006), dans leur ouvrage portant sur la grammaire dite nouvelle, ont appelé cette étape transitoire « modèle fonctionnel ». « Ces éléments [des grammaires simplifiées] favorisaient une perspective “ fonctionnelle ” pour l'enseignement du français, c'est-à-dire au service des besoins d'expression des apprenants » (p. 45).

Donc, graduellement, le *Précis de grammaire française* de Maurice Grevisse, qui était sur les pupitres des élèves du primaire et du secondaire, a laissé sa place notamment au *Petit guide grammatical*, de Breton, et au *Petit code : code syntaxique et orthographique*, de Martin et Issenhuth. De 1986 à 1995 environ, une dizaine de grammaires simplifiées étaient utilisées par les élèves du Québec (Nadeau et Fisher, 2006, p. 52).

Nous croyons bon de nous arrêter sur ces grammaires fonctionnelles puisqu'elles ont influencé l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale au Québec. Ces outils se voulaient plus attrayants et plus faciles d'utilisation pour les élèves en cours de production

écrite. Par exemple, si un élève écrivait « Mon frère leur a donné mon jouet » et qu'il voulait connaître comment écrire le mot *leur*, il devait retrouver ce mot dans *Le Petit code*, qui classait les règles par ordre alphabétique, et il retrouvait une série de petites stratégies, ou de petits trucs, comme le mentionnent Nadeau et Fisher (2006) dans leur ouvrage, pour vérifier à quel « leur » il était confronté : *leur* = pronom, *leur* = adjectif possessif, *leurre* = nom ou *l'heure* = autre nom. Autre cas : « *a*, on peut dire *avait*, et *à*, on ne peut pas dire *avait* ». En somme, autant de trucs que d'homophones, donc des éléments de grammaire surtout liés à l'orthographe grammaticale.

L'enseignement de l'orthographe grammaticale n'était pas remplacé par ces outils de référence, celui-ci étant presque toujours enseigné de façon traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006). Cependant, par l'utilisation de ce nouveau matériel, on tentait de simplifier et d'améliorer la qualité des écrits des élèves. A-t-on vraiment réussi? Il faut croire que non : les élèves de cette décennie n'ont pas obtenu de meilleurs résultats que leurs prédécesseurs, comme nous l'avons vu plus haut.

1.1.3.3 Les programmes de français de 1995, 2001 et 2004

Comme les élèves des cohortes qui avaient appris à écrire durant l'application du programme de 1980 peinaient à obtenir de bons résultats à l'écrit, le ministère de l'Éducation du milieu des années 1990 a décidé de modifier le programme de français.

À la suite de nombreuses critiques adressées au programme de 1980 (Simard, 1987), qui n'avait pas permis d'améliorer les compétences écrites des élèves par son approche communicative de la langue et qui ne décrivait pas clairement ce que les enseignants devaient enseigner en grammaire aux élèves, le ministère de l'Éducation a décidé de prescrire un enseignement systématique de la grammaire qui devait s'inscrire dans le courant didactique de la grammaire nouvelle (Lord, 2012, p. 13). Par conséquent, en 1995, le ministère de l'Éducation du Québec propose un nouveau programme de français au secondaire. Par la suite, dès le début des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec instaure la réforme de l'Éducation et dans laquelle un nouveau programme de français est prescrit. Celui-ci sera appliqué graduellement au fil des cycles scolaires, d'abord au primaire, et verra le jour au premier cycle du secondaire en 2004 et, en 2007, pour le 2^e cycle du secondaire. Ces programmes seront ensuite revus en 2008 puisque l'on

constatait notamment une baisse des résultats aux épreuves écrites de fin de primaire (MELS, 2006). En 2006, un bilan de la réforme de l'éducation de 2000 a été déposé par la Table de Pilotage sur le renouveau pédagogique, où l'on constatait notamment une baisse des résultats aux épreuves écrites de fin de primaire (MELS, 2006). Une des recommandations du rapport était la création du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture cité précédemment, dont le mandat était de « déposer un avis et des recommandations sur l'apprentissage du français écrit au primaire et au secondaire » (Ouellon *et al.*, 2008). Ce rapport a souligné les limites actuelles de l'enseignement et de l'évaluation du français écrit pour ensuite formuler vingt-deux recommandations. Deux mois après sa parution, le Ministère a mis de l'avant le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire* (PAAF) (MELS, 2008, cité dans la recherche de Lombard, 2012, p. 6).

Plus tard, en 2011, puisque la répartition des contenus par année du programme de 1995 avait disparu et à la suite de nombreuses critiques, le MELS a demandé à des spécialistes (didacticiennes du français, universitaires et acteurs du terrain scolaire) d'élaborer une progression des apprentissages en français au secondaire (Lord, 2012, p. 14).

Ces programmes (1995, 2001, 2004, 2007) de français (primaire/secondaire) proposent « une approche par compétences inspirée du socioconstructivisme, fondement du Programme de formation de l'école québécoise » (Lord, 2012, p. 14). On peut y lire que l'acte d'écrire fait partie d'un ensemble de trois compétences (lire, écrire et communiquer oralement), qui sont intimement reliées afin que l'élève devienne compétent en français. On peut y lire également que l'écriture est un acte complexe qui implique de considérer simultanément plusieurs composantes (Simard, 1995; Simard, Dufays, Dolz et Garcia, 2010, cités par Marin 2012). L'élève doit écrire souvent et régulièrement, et les situations d'écriture qui lui sont suggérées doivent être signifiantes et le plus près de la réalité possible en lui suggérant de réels destinataires. On incite l'élève à prendre conscience de ses propres conduites d'écriture et à évaluer constamment son cheminement afin de développer ses compétences de scripteur. La démarche didactique de ces programmes de français est à la fois explicite – pour dévoiler les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'acte d'écriture – et autorégulatoire – en ce sens que le soutien de l'enseignant diminue à mesure que l'autonomie de l'élève se développe (Simard, 1987).

Ces programmes proposent des stratégies d'enseignement issues des théories de la psychologie cognitive et socioconstructiviste : modelage, pratique guidée, enseignement par les pairs, etc. Cependant, plusieurs recherches (Cogis, 2005, Nadeau et Fisher, 2006, Marin, 2012, Lord, 2012) tentent de montrer que l'enseignement de la grammaire se fait encore une fois de façon détachée de l'acte d'écrire, soit de façon trop traditionnelle. D'ailleurs, au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), lors de sa présentation intitulée *Une fois la porte fermée... que fait-on dans les classes de français du secondaire?*, Chartrand indiquait ceci : « La forme d'enseignement privilégiée en écriture comme en grammaire est la transmission d'informations par l'enseignant, souvent sous la forme du cours magistral dialogué » (Chartrand, 2012).

Également, ces programmes proposent un enseignement de la grammaire dite nouvelle, une analyse syntaxique de la grammaire plutôt que l'analyse sémantique préconisée par la grammaire traditionnelle. Cependant, cette nouvelle façon d'analyser la grammaire ne semble pas avoir eu les retombées escomptées :

Une nouvelle grammaire a été implantée au Québec à partir de 1995 dans l'enseignement secondaire, avec l'arrivée d'un nouveau programme de français. Au primaire, son « entrée » est passée presque inaperçue dans la grande mouvance de la réforme de 2001 qui affectait profondément de nombreux aspects de la pratique enseignante. Depuis, des formations en grammaire nouvelle ont été offertes dans le milieu scolaire ainsi que dans les programmes de formation des maîtres. Toutefois, il apparaît clairement que les besoins des enseignants, actuels ou futurs, sont loin d'être comblés. Jusqu'ici, ces formations (souvent courtes ou facultatives) ont été fortement centrées sur le *quoi*, sans beaucoup d'égards accordés au *pourquoi*. Or, lorsqu'on ne se préoccupe pas des conceptions préalables, comme pour tout apprentissage, les nouvelles connaissances s'empilent sans remplacer les anciennes. La grammaire nouvelle est donc devenue pour plusieurs un ensemble de trucs ou de « stratégies » supplémentaires qui cohabitent avec la grammaire dite traditionnelle. (Nadeau et Fisher, 2006, avant-propos).

De plus, à la lumière de ce que Nadeau et Fisher (2006) mentionnent, on semble, encore une fois, laisser place à beaucoup d'interprétation concernant la manière d'enseigner la grammaire de la phrase et plus particulièrement l'orthographe grammaticale. D'ailleurs, dans sa vaste étude *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratique et représentation d'enseignants de français*, Lord (2012) précise que seulement 59 % des enseignants de

français emploient systématiquement la terminologie de la grammaire nouvelle tandis que 32,5 % l'utilisent de façon assez régulière et 9 % ne l'utilisent pas ou très peu. Dans cette étude, on peut également constater que l'enseignement traditionnel est encore une stratégie d'enseignement assez répandue, contrairement à ce qui est suggéré par les programmes de français prescrits :

Les résultats montrent que l'enseignement offert emprunte surtout des démarches d'exposition et d'exercitation qui ne visent pas d'abord la compréhension du système de la langue par les élèves, qu'il ne s'inscrit pas dans une progression qui favoriserait l'appropriation graduelle des contenus par les élèves, qu'il ne fait pas suffisamment appel à leur engagement cognitif et que les objets grammaticaux y sont traités de façon superficielle et rapide, et ce, même si le temps accordé à l'enseignement de cette matière occupe une place importante dans l'horaire (Lord, 2012, p. i).

Finalement, les outils de référence utilisés suggèrent majoritairement un enseignement de la grammaire dite nouvelle comme le prescrivent les programmes, par exemple *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain, Simard, 1999).

Cette brève présentation des programmes de formation de français nous permet de mieux saisir le contexte dans lequel l'apprentissage du français, langue d'enseignement, s'est réalisé au cours des 40 dernières années. Ce rappel des principaux enjeux des prescriptions ministérielles au sujet de l'écriture et de son enseignement nous permet également de comprendre encore mieux la problématique de notre recherche puisqu'elle met en lumière certaines difficultés dans l'application des fondements mêmes de ce qui est prescrit dans les programmes de français actuels. Nous présentons dans le tableau 1.2 les quatre éléments analysés dans chacun des programmes (1969, 1980, 2004 et 2007) : le volet écriture dans son ensemble, la stratégie (approche) d'enseignement de la grammaire, le type de grammaire préconisée (traditionnelle ou nouvelle) et les outils de référence suggérés.

Tableau 1.2

Synthèse de la présentation sommaire des programmes de français de 1969, 1980 et 2007 en ce qui concerne l'écriture

Programmes	Enseignement de l'écriture suggéré	Stratégie d'enseignement de l'écriture	Type de grammaire préconisée	Outils de référence utilisés
1969	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche moins déductive et analytique de l'écriture • Sert à développer la fonction expressive du langage • Enseignement de différents types de textes pour permettre à l'élève de s'exprimer mieux que leurs prédécesseurs 	Enseignement de la grammaire, détaché de l'acte d'écriture	Grammaire traditionnelle	Outils grammaticaux qui suggèrent une analyse sémantique de la grammaire Ex. : <i>Précis de grammaire française</i> (Grevisse et Goosse, 1980)
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche inductive de l'écriture • Une approche en spirale où chaque apprentissage langagier est réinvesti dans les expériences subséquentes • L'importance d'adapter son discours à la situation de communication 	Enseignement traditionnel de la grammaire, détaché de l'acte d'écriture	Grammaire traditionnelle	Outils grammaticaux qui suggèrent une analyse sémantique de la grammaire, mais simplifiés, faisant référence aux trucs homophoniques Ex. : <i>Petit code</i> (Martin et Issenhuth 1986)

Programmes	Enseignement de l'écriture suggéré	Stratégie d'enseignement de l'écriture	Type de grammaire préconisée	Outils de référence utilisés
1995 2001 2004 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche inductive de l'écriture • L'écriture fait partie des trois compétences liées entre elles : lire, écrire, communiquer oralement • L'élève doit écrire souvent et régulièrement. • Les situations d'écriture doivent être signifiantes et suggérer de réels destinataires. • L'élève doit prendre conscience de ses propres conduites d'écriture et évaluer son cheminement afin de développer ses compétences de scripteur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement magistral, modelage, pratique guidée, enseignement par les pairs • Enseignement traditionnel de la grammaire, détaché de l'acte d'écriture et faisant parfois appel à un engagement cognitif « Les objets grammaticaux y sont traités de façon superficielle et rapide » (Lord, 2012). 	<p>Grammaire dite nouvelle. Dans les faits, celle-ci semble être plus ou moins enseignée de façon rigoureuse et systématique par les enseignants de français. « La grammaire nouvelle est donc devenue pour plusieurs un ensemble de trucs ou de “ stratégies ” supplémentaires qui cohabitent avec la grammaire dite traditionnelle » (Nadeau et Fisher, 2006).</p>	<p>Outils grammaticaux qui suggèrent un enseignement de la grammaire dite nouvelle Ex. : <i>Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui</i> (Chartrand <i>et al.</i>, 1999)</p>

1.2 Deux ordres de problèmes émergents

Ces constats précédemment mentionnés nous permettent de cibler, entre autres, deux ordres de problèmes émergents qui nous paraissent particulièrement importants. Premièrement, l'orthographe grammaticale (OG) est l'aspect de l'acte d'écrire avec lequel les élèves de 5^e secondaire ont le plus de difficulté, malgré le grand nombre d'heures de cours donnés et liés à l'OG par leurs enseignants de français depuis les débuts de leur formation. Deuxièmement, les élèves n'arrivent pas à transférer les connaissances liées à l'OG enseignées dans leurs écrits.

1.2.1 L'orthographe grammaticale, une difficulté marquée

À la lumière des éléments précédemment cités aux points 1.1, comme plusieurs chercheurs l'ont montré, l'orthographe grammaticale est la grande difficulté pour plus de 40 % des 60 000 élèves de 5^e secondaire du Québec, soit près de 24 000 élèves. Pourtant, ces élèves ont reçu 2600 heures d'enseignement du français, langue maternelle, de la première année du primaire à la 5^e année du secondaire (Lombard, 2012, p. 11). De plus, ce qui semble très paradoxal, c'est que les enseignants du FLE font de l'enseignement du code linguistique une de leurs plus grandes priorités sans pour autant permettre de meilleurs résultats à l'épreuve unique du MELS, comme mentionné dans l'étude récente de Lord (2012). Des activités liées à l'enseignement de l'OG (exercices, productions écrites, activités de vocabulaire, dictées) sont fréquemment réalisées en français (Lord, 2012, p. 159).

1.2.2 Peu de transfert de l'enseignement de l'OG en situation d'écriture de la part des élèves

Le plus grand défi pour les enseignants est d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces en harmonisant « apprentissages et transfert des apprentissages ». On peut faire apprendre des éléments grammaticaux sans pour autant permettre à l'apprenant de les transférer dans une situation réelle d'écriture. C'est d'ailleurs ce qui se produit en ce qui concerne l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale puisque cet enseignement morcelle l'apprentissage en de petites leçons qui, du point de vue de l'apprenant, ne semblent pas être reliées les unes aux autres (Cogis, 2005).

De plus, toujours du point de vue de l'élève et lors d'un enseignement dit traditionnel, c'est surtout l'enseignant qui « contrôle » l'apprentissage. Par exemple, l'enseignant énonce la règle ou la notion à apprendre, il donne par la suite un exemple, généralement au tableau, et ce, en fournissant des explications et en questionnant les élèves. Puis, les élèves font un ou plusieurs exercices pour appliquer la règle ou la notion. Ce schéma traditionnel d'enseignement se retrouve également en France (voir Lahire, 1993, cité par Nadeau et Fisher, 2006).

On peut donc comprendre que l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale est loin de permettre à l'élève de faire des liens entre ce qu'il apprend en matière d'orthographe et

ses écrits puisque tout y est morcelé. D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Cogis (2005), Brissaud (2007), Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), cités par Marin (2012), sont d'avis qu'il est préférable que l'enseignement de l'orthographe soit intégré à des productions écrites de façon à favoriser le transfert des apprentissages.

1.3 Quelques hypothèses de solution

Nous présentons des pistes de solution qui pourraient, nous le souhaitons, aider la pratique enseignante actuelle de l'orthographe grammaticale. Nous croyons que l'enseignement de l'orthographe, pour qu'il y ait un meilleur transfert, doit s'appuyer sur quatre principes d'enseignement :

1. L'enseignement de la grammaire dite nouvelle;
2. L'étayage¹;
3. L'enseignement intégré de l'orthographe grammaticale;
4. L'enseignement explicite de la rédaction avec correction simultanée.

Nous expliciterons ces principes d'enseignement dans le deuxième chapitre, soit dans le cadre conceptuel de cette recherche, mais nous les présentons succinctement ici puisqu'ils nous permettent de préciser la question générale de cette recherche.

Le premier principe, l'enseignement de la grammaire dite nouvelle, nous paraît être un élément important et obligatoire. Nous croyons que l'orthographe grammaticale, comme Nadeau et Fisher (2006), Cogis (2005) et Chartand (1999) le suggèrent, doit être apprise selon ce type d'analyse grammaticale puisqu'elle permet de rendre compte plus adéquatement et plus complètement de la rigueur des notions et des manipulations orthographiques de la phrase que la grammaire dite traditionnelle. Comme Nadeau et Fisher (2006) le mentionnent dans leur ouvrage, cet enseignement de la grammaire dite nouvelle ne se fait pas encore de façon

¹ « Ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1991, p. 263), mentionné dans la recherche de Marin (2012, p. 52).

assez systématique et beaucoup trop d'enseignants ont encore recours à la grammaire dite traditionnelle. C'est pour cette raison que nous mentionnons et jugeons que la grammaire nouvelle est un élément obligatoire.

Le deuxième principe, l'étayage, est aussi un élément clé faisant partie de nos hypothèses de solution. Apprendre à écrire est un acte complexe qui, d'après nous, devrait être enseigné explicitement aux élèves. Nous croyons que l'apprenti scripteur aura besoin d'être guidé pas à pas lors de sa formation à écrire, jusqu'à ce qu'il soit assez autonome pour poursuivre seul et pour développer sa compétence à écrire de façon efficace. Tout comme l'apprenti conducteur apprend à conduire avec un enseignant à ses côtés afin de le guider pas à pas vers une maîtrise assez solide pour qu'il puisse, par la suite, continuer seul et développer lui-même sa maîtrise de la conduite. C'est ce que nous appelons ici le principe de l'étayage. Il y a bien sûr plusieurs moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste peut venir en aide à un élève afin de lui enseigner explicitement l'acte d'écrire ainsi que toutes les particularités que cet acte implique. Cette aide pourrait être donnée à tous les élèves du groupe-classe, en sous-groupes ou de façon individualisée. Selon notre expérience, nous croyons que cette aide devrait être individualisée afin que l'enseignant puisse guider l'élève pendant qu'il est en action, soit pendant qu'il écrit. Ici, nous comprenons bien qu'un enseignement individualisé puisse représenter un défi considérable, mais nous croyons que celui-ci est tout de même essentiel pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en écriture.

Le troisième principe, soit l'approche intégrée suggérée entre autres par Cogis (2005), propose que l'enseignement de la grammaire doive se réaliser au cours de la rédaction des textes des élèves et que les notions enseignées viennent des éléments grammaticaux observés par les élèves à partir de leurs écrits plutôt que par un choix de programme ou de manuel, comme c'est habituellement le cas. En résumé, Cogis suggère de faire écrire les élèves lors d'une situation d'apprentissage et d'évaluation et, à partir de ces écrits, en groupe-classe, les élèves relèveront des difficultés orthographiques, et ce sera uniquement à partir de ces difficultés qu'un enseignement de l'orthographe grammaticale sera dirigé par l'enseignant. En d'autres mots, ce sont les difficultés rencontrées par les élèves qui guideront l'enseignant à planifier ses leçons d'OG. Sans considérer de façon intégrale cette approche suggérée par Cogis, nous

croyons qu'il est fondamental que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale se réalise en cours de rédaction.

Finalement, le quatrième principe, l'enseignement explicite de la rédaction avec correction simultanée est, d'une certaine manière, de rendre clair le processus d'écriture élaboré par Hayes et Flower (1980) que nous explicitons plus en profondeur dans notre cadre conceptuel. Sans entrer ici dans les détails de ce processus, nous désirons tout de même énumérer trois éléments importants de ce processus, soit la planification, la rédaction et la révision/correction. Comme le mentionnent les auteurs, rien n'est linéaire dans ce processus et il est important de bien le faire comprendre aux jeunes scripteurs. Des allers-retours peuvent régulièrement se faire entre la planification, la rédaction et la révision/correction.

D'ailleurs, dans une de ses recherches, Préfontaine (1998) a comparé trois processus de rédaction (rédaction linéaire, rédaction avec consultation et rédaction avec correction simultanée). Ceux-ci ont été mis à l'épreuve dans le contexte d'une recherche qu'elle a effectuée avec Lecavalier et Brassard en 1991. Les chercheurs y vérifiaient l'efficacité de ces trois stratégies d'écriture afin d'identifier celles qui étaient efficaces et celles qui ne l'étaient pas. On précise dans cette recherche que l'apprentissage de l'orthographe, s'il est réalisé tôt et de façon automatisée, libère de l'énergie cognitive chez le scripteur qui peut alors concentrer son attention sur les idées à exprimer et sur la forme à leur donner (Préfontaine, 1998). Nous croyons donc que ces éléments de recherche de Préfontaine montrent qu'un bon scripteur doit, pour bien écrire, maîtriser idées et orthographe, et ce, de façon simultanée et que rien n'est nécessairement linéaire.

Nous appuyant sur ces bases de recherches, nous constatons donc que l'apprenant scripteur doit apprendre rapidement à écrire ses idées tout en maîtrisant le code de l'orthographe grammaticale, ce qui crée, nous le comprenons, une difficulté majeure pour l'apprenant. Mais, comme mentionné plus haut, tout comme le jeune conducteur, l'élève ne pourra apprendre à tout maîtriser qu'en se retrouvant confronté à toutes ces difficultés. C'est pourquoi nous croyons que l'apprenant doit être guidé de façon individualisée le plus tôt possible dans sa formation de scripteur, afin qu'il développe rapidement l'habitude de se questionner autant sur

les idées émises que sur la manière d'orthographier grammaticalement ses mots, et ce, dans un contexte de grammaire dite nouvelle.

1.4 Question générale

À la lumière des pistes de solution émises précédemment, notre question générale de recherche s'énonce comme suit : En quoi une stratégie d'enseignement innovante qui intègre les quatre principes que sont 1) l'enseignement de la grammaire dite nouvelle, 2) l'étayage, 3) l'enseignement intégré de l'orthographe grammaticale et 4) l'enseignement explicite de la rédaction avec correction simultanée, permettrait, à des élèves de 5^e secondaire en difficulté d'apprentissage en écriture, d'accroître leur compétence à orthographier grammaticalement les mots de leurs textes?

Afin de simplifier la nomenclature de cette stratégie innovante, nous l'avons nommée « stratégie d'enseignement *Écriture zéro faute* ».

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre conceptuel, nous établissons avant tout ce qu'est l'écriture et plus particulièrement l'orthographe grammaticale. Par la suite, nous abordons les perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage de l'écriture. À l'avant-dernier point, nous abordons de façon plus complète les aspects cités dans la problématique que nous jugeons être des pistes de solution et, finalement, nous présentons la stratégie suggérée ainsi que notre question de recherche et nos trois objectifs spécifiques.

2.1 L'écriture

Nous pourrions avant tout définir l'écriture comme « une simple transcription de la pensée qui lui préexiste » (Charbanne et Bucheton, 2002). Transcrire sa pensée en signes, n'est-ce pas là une des raisons premières de l'écriture? Celle-ci, qui existe depuis près de 5000 ans, a permis aux civilisations de se développer, entre autres, cognitivement, économiquement, socialement (Riegel, 1997, p. 29). Cette vision plutôt linéaire de l'écriture est intéressante, mais non suffisante. D'une part, la pensée ne se présente pas forcément en mots : avant de la transcrire, il faut la traduire sous forme linguistique. D'autre part, l'écriture est davantage un tout cohérent, hiérarchisé et organisé d'ensembles et de sous-ensembles.

Depuis plusieurs décennies, beaucoup d'auteurs ont tenté de définir l'écriture en la contextualisant de façon plus globale et en exprimant tout ce que cet acte implique. Nous retenons ici, dans le cadre de notre recherche, celle de Reuter (1996). Il définit l'écriture comme :

une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par lesquelles un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (Reuter, 1996, p. 58).

Plus globalisante et plus complexe que la première citée plus haut, cette définition de l'écriture exprime bien l'ampleur de cet acte cognitif. En effet, elle démontre certes que les aspects physiques, cognitifs et sociaux, pour ne nommer que ceux-là, sont importants. Cependant, pour notre recherche, nous nous devons aussi de circonscrire les mécanismes cognitifs en jeu lors de l'écriture afin de valider au mieux notre question de recherche, soit celle de décrire les retombées de la stratégie d'enseignement proposée. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous jugeons essentiel d'utiliser les modèles de Hayes (1995) et Hayes et Flower (1980) qui présentent une dimension cognitive de l'écriture.

2.1.1 Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980 et 1995)

Issus du domaine de la psychologie cognitive, le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) ainsi que la mise à jour qu'en a faite Hayes (1995) sont sans contredit ceux qui font habituellement consensus auprès de la communauté scientifique, comme le notent Moffet (1995) ainsi que Garcia-Debanc et Fayol (2002). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous décidons de retenir ces modèles pour notre recherche.

Il est important de préciser que nous croyons bon, pour notre cadre conceptuel, de décrire les deux modèles (1980 et 1995) de ces auteurs même si la version de 1995 n'apporte pas de modifications majeures au modèle de 1980, mais plutôt des clarifications, comme le mentionne Hayes (1995).

2.1.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Selon la modélisation de 1980 (figure 2.1), nous pourrions expliquer le déroulement d'une situation d'écriture de la façon suivante. Lorsque le scripteur reçoit une tâche d'écriture à réaliser, il devra puiser les connaissances nécessaires dans sa mémoire à long terme, que

celles-ci portent sur la langue ou encore sur un sujet ou sur un genre donné. Afin de se donner une vue d'ensemble de la tâche d'écriture, le scripteur doit posséder un plan de travail général pour ensuite mettre sous une forme linguistique sa pensée. Au fur et à mesure que la tâche se réalise, pour que le texte prenne forme, le scripteur revient à sa planification initiale ou encore effectue des microplanifications, prévoyant le contenu des phrases à venir et en vérifiant la pertinence avec le texte produit. Lors de la mise en mots de sa pensée, le scripteur se concentre sur les idées, la structure, la progression de son texte, les répétitions, etc., mais également sur sa connaissance des mécanismes de la langue (syntaxe, ponctuation, grammaire) qu'il puise dans sa mémoire à long terme. Le scripteur révisé également son texte en s'assurant qu'il répond aux critères de la tâche demandée. Tout cela se fait sous la gouverne du contrôle, « métaprocessus » qui permet la gestion de toutes ses composantes et sous-composantes et qui permet également tous ces allers-retours de l'une à l'autre. Toutes ces opérations faisant partie du processus cognitif sont récursives : les processus sont non linéaires.

Ainsi, écrire, c'est répondre à une tâche en sollicitant les connaissances adéquates, emmagasinées dans la mémoire à long terme et en les organisant linguistiquement à l'aide des processus cognitifs de planification, de rédaction (traduction) et de révision.

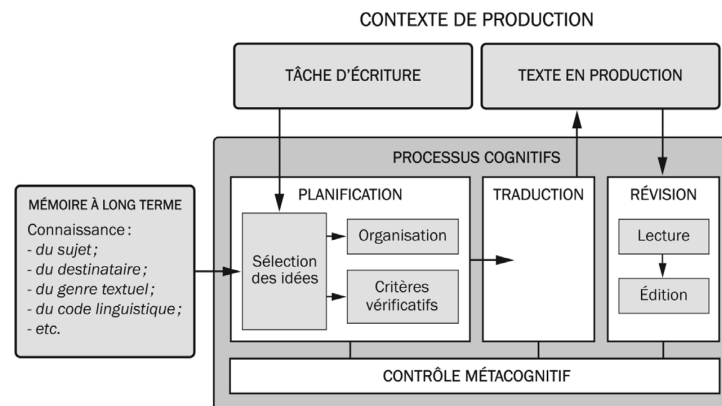


Figure 2.1 Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower
Source : Hayes et Flower, 1980

2.1.1.2 Le modèle renouvelé de Hayes (1995)

Selon la modélisation de 1995 (figure 2.2), nous pourrions expliquer le déroulement d'une situation d'écriture de la façon suivante : tout d'abord, plutôt que de diviser en trois grandes composantes le modèle, celui-ci est divisé en deux : l'environnement et l'individu.

La première grande composante (l'environnement) indique que le scripteur répond à une tâche d'écriture, qu'il se trouve dans un environnement dans lequel le contexte social de la tâche sera précisé (destinataire, collaborateur), tout comme le contexte de production (le texte en production, le mode d'écriture).

La seconde grande composante (l'individu) est divisée en quatre sous-composantes : la motivation, la mémoire de travail (mémoire à court terme), la mémoire à long terme et les processus cognitifs.

Ces quatre sous-composantes, d'importance égale et s'influçant entre elles, expriment avec précision ce qui se passe comme activité cognitive lorsqu'un scripteur est à l'œuvre. Par exemple, on peut comprendre que la motivation du scripteur vis-à-vis de la tâche d'écriture sera une composante déterminante. Hayes (1995) subdivise la sous-composante de la motivation en quatre autres sous-composantes (buts, prédispositions, croyances/attitudes, estimation des coûts et bénéfices). Cette motivation peut être influencée par plusieurs aspects affectifs du scripteur et peut en influencer plusieurs. Par exemple, si ce dernier croit que la tâche n'est pas significative ou encore qu'il ne possède pas les éléments clés pour y parvenir avec des résultats satisfaisants à ses yeux, il risque de ne pas s'y investir comme il se doit. Tout cela risquerait d'influencer négativement toutes les autres composantes : ses processus cognitifs, sa mémoire à long terme et sa mémoire de travail.

Si la motivation est suffisamment présente, le scripteur s'engagera et, tout comme dans le premier modèle, il puisera dans sa mémoire à long terme (MLT) les éléments susceptibles de l'aider (schèmes de la tâche : savoirs planifier, rédiger et réviser; savoirs du sujet; savoirs concernant le destinataire, savoirs linguistiques et savoirs concernant le genre de texte à écrire). Cependant, si les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme du

scripteur ne sont pas suffisantes, cela pourrait nuire à la motivation ou encore aux deux autres sous-composantes (mémoire de travail, processus cognitifs).

Hayes a également ajouté, dans la composante *Individu* de ce schéma, la composante mémoire de travail (MT), appelée mémoire à court terme, afin d'expliquer ce qui se passe lorsque le scripteur est en action. On sait que cette mémoire gère très peu d'aspects à la fois (de 5 à 9), et ce, en très peu de temps (de 15 à 30 secondes) (Vienneau, 2011). On retrouve donc un va-et-vient entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Par exemple, lorsque l'apprenant écrit son idée, le choix des mots, leur sens, la façon de les orthographier lexicalement et grammaticalement, tout cela prend de l'espace dans la MT. Si les informations sont bien stockées dans la MLT, elles sont repêchées et appliquées, ce qui libère la MT plus rapidement. À l'inverse, si l'apprenant n'a pas les informations dans sa MLT, il surcharge sa MT et c'est à ce moment-là qu'il y a risque d'erreurs, puisqu'il ne peut emmagasiner que de 5 à 9 éléments à la fois.

Ce sont les processus cognitifs du scripteur qui généreront l'interprétation de son texte, de ses réflexions et de sa production de texte. Le traitement du langage (plus précisément la lecture, mais aussi l'écoute), la résolution de problèmes et la production de langage (principalement la production du texte, mais aussi la production orale) représentent les principaux processus cognitifs du scripteur (Hayes, 1995). Le traitement du langage génère des représentations internes sur lesquelles le processus de résolution de problème du scripteur intervient pour en susciter de nouvelles qui créent la production du langage écrit ou oral (Hayes, 1995).

Hayes et Flower (1980) et Hayes (1995) indiquent que le scripteur, lorsqu'il écrit, se trouve devant un problème à résoudre, et ce, dans toutes les composantes et sous-composantes du processus d'écriture. Par exemple, lorsque la tâche d'écriture lui est attribuée, le scripteur doit répondre à la tâche. Il devra penser à la manière qu'il croit la meilleure pour mener cette tâche à bien en pensant à toutes les sous-tâches (lecture, planification, gestion du temps, etc.) Par la suite, lorsque le scripteur effectue une ou plusieurs tâches (lire, par exemple), il se retrouve devant une autre situation de résolution de problèmes, soit celle de sélectionner les éléments

essentiels et de délaissier les détails inutiles. Le scripteur se trouve confronté à des problèmes à résoudre du début à la fin.

Ici, on comprend qu'écrire, c'est encore répondre à une tâche et que toutes les facettes cognitives et affectives de l'individu seront sollicitées. Sa motivation jouera un très grand rôle, tout autant que ses processus cognitifs et ses connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme et que sa capacité à utiliser sa mémoire de travail. Toutes ces composantes et leurs sous-composantes s'influenceront entre elles.

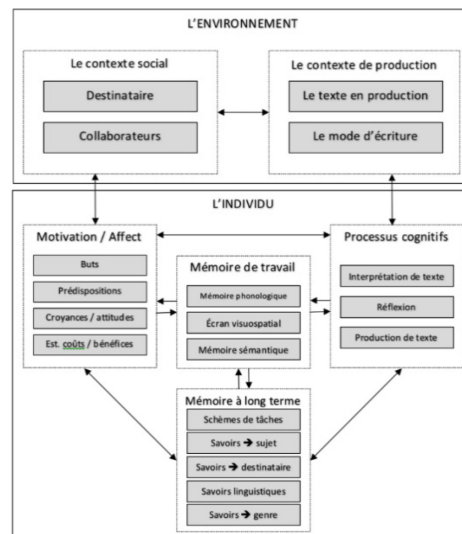


Figure 2.2 Nouveau modèle du processus d'écriture
Source : Hayes, 1995

2.1.1.3 Analyse des deux modèles

Lorsque l'on observe les deux modèles (figures 2.1 et 2.2) en question, ils semblent assez différents. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, seules des clarifications ont été apportées au premier modèle, celles-ci servant à nuancer certaines interprétations possibles des lecteurs. Par exemple, la forme du schéma de 1995 a changé afin de représenter encore mieux la concomitance des éléments en jeu. C'est pour cette raison que nous avons présenté successivement les deux modèles.

2.1.1.4 L'influence du modèle du processus de Hayes et Flower

Ces modèles ont permis beaucoup d'avancées et ont eu une influence marquée sur la recherche pour faire comprendre l'activité cognitive du scripteur lorsqu'il écrit. Il nous permet, entre autres, de mieux diriger l'aspect didactique de cet acte complexe. Par exemple, il est pertinent, pour l'enseignant soucieux de bien faire apprendre l'écriture aux jeunes scripteurs, de saisir l'importance de la non-linéarisation de la tâche et que tout ce va-et-vient entre la planification, la rédaction et la révision doit faire partie de son enseignement. D'ailleurs, nous l'aborderons plus loin, puisque cet aspect nous interpelle particulièrement dans le cadre de notre recherche, car l'arrêt de l'écriture pour effectuer des corrections d'ordre orthographique, par exemple, pour ensuite poursuivre le flux de la mise en mots est un autre exemple que rien n'est linéaire et que cela s'enseigne et s'apprend.

2.2 L'orthographe grammaticale, un savoir essentiel

« Le savoir-écrire est une habileté pluridimensionnelle dont les différents aspects sont interdépendants » (Simard, 1992), comme nous avons pu également en prendre connaissance dans les modèles de Hayes et Flower précédemment explicités. Écrire implique trois dimensions toutes aussi importantes les unes que les autres, soit les dimensions sociale, cognitive et langagière (Simard, 1992). Cette dernière se ramifie en six branches : textuelle, pragmatique, syntaxique, lexicale, orthographique et graphique (Simard, 1992). Dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), on souligne que « pour établir une communication langagière efficace à l'écrit, savoir orthographier et ponctuer ne suffit pas. Il faut aussi savoir appliquer les autres règles de la grammaire de la phrase (syntaxe, morphologie, lexique) et celles de la grammaire du texte » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 3).

Il est important ici de préciser que ce dont nous traitons précisément, l'orthographe grammaticale, demande de la part du scripteur, novice ou non, une exigeante utilisation de sa structure cognitive. Celle-ci est définie par Vienneau (2011, p. 121) par « l'ensemble des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles emmagasinées et organisées à l'intérieur de la mémoire à long terme ». C'est pourquoi la présente partie s'attarde avant tout

aux connaissances théoriques de la grammaire, que nous nommons aussi connaissances déclaratives¹, comme le précise Tardif (1992). Nous définissons l'orthographe grammaticale pour ensuite présenter les concepts constitutifs de l'orthographe grammaticale.

2.2.1 L'orthographe grammaticale, une définition

Sans négliger l'importance des autres dimensions de l'écriture décrites par Simard (1992) et Chartrand *et al.* (1999) citées plus haut, nous avons décidé de cibler uniquement l'aspect de l'orthographe grammaticale, puisqu'elle représente la principale difficulté des élèves de la fin du secondaire, comme nous l'avons démontré dans la problématique.

Legendre (2005, p. 978) définit l'orthographe comme un « système de transcription graphique d'une langue en référence à des normes constituées, soit par l'application de règles, soit par l'usage », tandis que Chartrand *et al.* (1999, p. 3) la définissent comme ce qui règle la manière d'écrire les mots. D'ailleurs, Blanche-Benveniste (2003) la définit comme « la bonne façon d'écrire (...), mais aussi, parmi toutes les façons d'écrire, la seule qui soit officiellement la bonne » (Yaguello et Blanche-Benveniste, 2003, p. 345). Pour nous, la bonne façon d'écrire, ou l'orthographe, englobe principalement deux aspects de l'écriture : l'aspect lexical du mot et l'aspect grammatical.

L'orthographe lexicale² porte sur la graphie intrinsèque des mots (l'utilisation du dictionnaire est habituellement l'outil de référence par excellence pour déterminer la bonne manière d'écrire un mot), tandis que l'orthographe grammaticale, elle, porte sur la graphie du mot soumis aux règles d'accord selon sa classe variable (nom, déterminant, adjectif, pronom et verbe) (Chartrand *et al.*, 1999, p. 62). Nous ajoutons également à ces cinq classes de mots variables les classes de mots invariables (adverbe, préposition et conjonction), puisque les

¹ Nous nous attardons ici uniquement aux connaissances déclaratives et croyons utile de parler des connaissances procédurales et conditionnelles lorsque nous abordons l'apprentissage et l'enseignement de l'OG aux points 2.3 et 2.4.

² Nous croyons important d'aborder l'aspect de l'orthographe lexicale dans notre cadre conceptuel afin de bien le différencier de notre sujet principal, soit l'orthographe grammaticale.

connaître permet de les utiliser adéquatement et de les différencier habilement des classes de mots variables.

Au risque de nous répéter, l'orthographe grammaticale française est donc un système complexe; d'ailleurs, Cogis (2005) explique que ce que nous appelons orthographe grammaticale relève de la morphosyntaxe, soit la mise en relation d'unités variables avec d'autres unités. « L'orthographe joue ainsi en permanence sur deux axes : l'axe de la sélection des signes et l'axe de la combinaison des signes » Cogis (2005, p. 83).

2.2.2 Les règles de l'orthographe grammaticale

Au cœur du système orthographique de la langue française se trouvent trois systèmes d'accord : les accords dans le groupe nominal (GN), les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct (CD). Pour bien les maîtriser, il faut bien comprendre d'autres concepts : fonctions syntaxiques, identification des groupes de mots, identification des classes de mots.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne retenons que les grandes régularités du système orthographique et nous ne visons pas une exhaustivité absolue. Il nous semble important de passer en revue ces connaissances dans le cadre conceptuel afin que le lecteur sache comment est structurée notre intervention et qu'il connaisse le métalangage qui sera utilisé tant par l'enseignant que par les élèves. Notre but est de préciser le plus explicitement possible les éléments essentiels de l'orthographe grammaticale enseignés à des élèves¹ ayant des difficultés à orthographier grammaticalement les mots de leurs textes. Avant tout, nous verrons les outils nécessaires pour enseigner l'OG : classes de mots, groupes de mots et manipulations syntaxiques. Par la suite, nous abordons les grands systèmes d'accord énumérés plus haut et, finalement, nous verrons certains éléments de la conjugaison.

¹ Il est important de préciser ici que ces élèves présentant des difficultés d'apprentissage en écriture n'ont pas nécessairement des difficultés d'apprentissage généralisées et n'ont pas nécessairement reçu un diagnostic ou n'ont pas fait l'objet d'un plan d'intervention particulier. Nous en discutons de façon plus précise dans le chapitre suivant.

Nous croyons bon de préciser que la métalangue, vocabulaire spécialisé commun pour parler des phénomènes de la langue, sera celle suggérée par Chartrand (1999) et ses collaborateurs, citée dans leur ouvrage *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Nous croyons que la rigueur et la systématique des termes employés dans cet ouvrage permettent de rendre compte avec précision de la complexité de la langue française tout en étant accessibles par les élèves du secondaire.

2.2.3 Les outils nécessaires pour faire de la grammaire

Lorsqu'un scripteur réfléchit à ce qu'il doit écrire, il met en mots sa pensée. Ces mots sont formés de graphèmes, puis sont structurés au sein de groupes syntaxiques, eux-mêmes organisés dans des phrases syntaxiques, elles-mêmes organisées dans un plus ou moins grand nombre de phrases graphiques. Entre ces éléments, une ou plusieurs idées sont exprimées et des groupes de mots se sont créés, certains de ces mots ayant pris une fonction précise dans la phrase. Toutes ces relations sont intimement liées et déterminent, d'une certaine manière, la bonne façon d'orthographier grammaticalement les mots d'un texte. Bien connaître et maîtriser ces outils est donc indispensable pour un scripteur.

2.2.3.1 Les classes de mots

Afin de bien orthographier grammaticalement les mots, le scripteur, novice ou expert, se doit de bien connaître et de bien maîtriser les connaissances liées aux classes de mots de notre langue française. Le scripteur doit savoir que ces classes de mots se divisent en deux grandes catégories, variables et invariables, et que, parmi la première, certains sont donneurs d'accord et d'autres sont receveurs d'accord, comme nous les présentons dans le tableau 2.1. Ces connaissances lui permettent d'appliquer, lorsque nécessaire, les traits morphologiques des mots. Contrairement aux phonèmes, les morphogrammes « sont, pour l'essentiel, des marques finales écrites, qui ne sont pas nécessairement prononcées (-s du pluriel, t, e, ai, etc.) » (Riegel, 1997, p. 70). Nous trouvons important de mentionner que nous nous attardons presque essentiellement sur les traits syntaxiques de ces classes de mots, puisque ce sont eux qui nous permettent de les reconnaître plus rigoureusement (Nadeau et Fisher, 2006).

Tableau 2.1
Classes de mots variables et invariables – Aide-mémoire à l'intention des élèves

5 classes de mots variables	3 classes de mots invariables
Donneurs d'accord Nom Pronom	Adverbe Préposition Conjonction
Receveurs d'accord Déterminant Adjectif Verbe	

2.2.3.2 Les classes de mots variables

Le nom (tableau 2.2) est le noyau du groupe nominal (GN) et il est donneur d'accord. Afin de le reconnaître, on peut le remplacer par un autre nom, mais nous privilégions surtout la manipulation syntaxique de l'ajout, qui consiste à ajouter le déterminant indéfini « un, une » avant le nom. Le nom a une grande influence sur plusieurs autres classes de mots et plus particulièrement sur le déterminant, l'adjectif et le verbe. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous l'appelons « donneur d'accord ». Il donnera entre autres son genre et son nombre au déterminant et à l'adjectif qui l'accompagnent. Il donnera également sa personne et son nombre au verbe qui est en relation avec lui. Il est donc approprié pour le scripteur de connaître le genre et le nombre des noms qu'il écrit afin de ne pas omettre les marques morphogrammiques du déterminant, de l'adjectif et du verbe qui sont en relation syntaxique avec lui.

Cependant, avant de nous concentrer sur les mots influencés par le nom, il nous faut bien établir les règles d'accord de celui-ci. C'est le contexte qui commande le choix du nombre du nom. Souvent, il est possible d'établir rapidement le nombre du nom puisque la structure de la phrase nous le permet facilement. Par exemple, lorsque le déterminant qui le précède nous l'indique, comme dans la phrase « le chien de madame Roy regarde les enfants ». Ici, *chien* et *enfants* sont des noms et leur déterminant respectif (*le-les*) nous aide à déterminer que *chien* est singulier et que *enfants* est pluriel. Il ne faut cependant pas croire que ce sont les déterminants qui influencent le nom, mais bien le contraire. Donc, afin que le nom porte la

marque du pluriel lorsque nécessaire, le scripteur doit se demander si, sur le plan sémantique, ce nom est comptable (ex. : le chien, deux arbres, trois épisodes) ou non comptable (ex. : trois farines, deux honnêtetés, six oxygènes). Si le nom est comptable, et que la phrase exprime l'idée qu'il y en a plusieurs, celui-ci prendra la marque du pluriel appropriée (s ou x), selon le cas. Fait à remarquer, il est plus difficile d'établir le nombre du nom lorsque celui-ci suit une préposition sans être introduit par un déterminant comme dans « cette tasse de farine est essentielle à la recette ».

Le pronom (tableau 2.2) est un mot qui remplace un ou d'autres mots et est également un donneur d'accord. Chartrand *et al.* (1999) indiquent dans leur ouvrage qu'il peut remplacer un groupe du nom, un groupe prépositionnel, un groupe adjectival, un groupe infinitif, une subordonnée complétive et même une phrase syntaxique. Pour reconnaître un pronom, on peut utiliser la manipulation de remplacement. Aussi, le pronom sera régulièrement placé avant un verbe; c'est le cas des pronoms personnels. « Sur le plan morphologique, le pronom varie selon la personne, le nombre, le genre et la fonction qu'il remplit » (Chartrand *et al.*, 1999). Il prend donc souvent la marque du genre et du nombre du mot ou groupe de mots qu'il remplace, mais certains, comme le pronom « plusieurs », peuvent bien être masculin ou féminin et aucun signe distinctif ne le montrera. Le pronom est un donneur d'accord, il donnera donc son genre et son nombre à l'adjectif qui est en relation avec lui et il donnera sa personne et son nombre au verbe qui est en relation avec lui (Chartrand *et al.*, 1999).

Même si le pronom est appelé un donneur d'accord, il faut tout de même considérer qu'il est du même genre et du même nombre que l'élément qu'il remplace, soit son antécédent, et que ces marques ne sont pas nécessairement toujours visibles. Par exemple, il est plus facile de remarquer les marques de genre et de nombre dans certains pronoms démonstratifs comme « ceux-ci, celles-ci » que dans certains pronoms personnels comme « se, leur ».

Le déterminant (tableau 2.2) est un receveur d'accord et prend habituellement le genre et le nombre du nom. Nous précisons *habituellement* puisque certains, comme vingt-cinq, ne portent aucune marque de pluriel ou de féminin. La meilleure façon de reconnaître le déterminant est de le remplacer par un autre déterminant prototypique (mon, ce, ces) et de

savoir qu'il sera toujours placé avant un nom (à la gauche du nom), tout en sachant qu'un adjectif et/ou un autre déterminant pourraient être placés entre les deux mots. Par exemple, dans le groupe de mots « un petit garçon » : « *un* » est le déterminant et nous pourrions le remplacer par le déterminant « *le* », et l'adjectif « *petit* » se trouve entre le déterminant et le nom. Mais le déterminant est tout de même à la gauche du nom et prend la marque du genre (masculin) et du nombre (singulier) du nom « garçon ».

L'adjectif (tableau 2.2) est un receveur d'accord, puisqu'il est intimement lié au nom et au pronom. L'adjectif prend les marques du genre et du nombre des donneurs d'accord. Pour le reconnaître, l'emploi de la stratégie de remplacement est très pertinent. Aussi, il y a deux catégories d'adjectifs : qualifiant et classifiant.

Pour reconnaître l'adjectif qualifiant, nous nous appuyerons sur le fait syntaxique qu'il est le seul type d'adjectif devant lequel il est possible d'ajouter l'adverbe « très », par exemple : « très petit, très content, etc. ». Pour ce qui est de l'adjectif classifiant, comme « premier, historique, etc. », il est impossible d'ajouter l'adverbe « très » à sa gauche et il ne peut jamais être placé avant le nom (Chartrand *et al*, 1999). Donc, pour reconnaître l'adjectif classifiant, l'aspect syntaxique que nous retenons est qu'il est habituellement près du nom (toujours après) qu'il complète. Par exemple, dans la phrase « Ces événements sont jugés historiques par le ministre de l'Éducation du Québec », l'adjectif classifiant « historiques » s'accorde en genre et en nombre avec le nom « événements »; il est impossible d'ajouter « très » à sa gauche et de le placer devant le nom (*ces* historiques événements). L'intérêt de cette notion est essentiellement syntaxique, mais nous croyons bon d'en faire mention puisque la reconnaissance des classes de mots est un incontournable pour effectuer les marques grammaticales des mots variables.

Le verbe (tableau 2.2) est un receveur d'accord; il est le noyau du groupe verbal (GV) et il s'accorde avec le sujet de la phrase (P), en personne et en nombre (1^{re}, 2^e, 3^e du singulier [je, tu, il/elle] ou du pluriel [nous, vous, ils/elles]). Le sujet de la phrase peut être un groupe nominal, un groupe prépositionnel, un groupe infinitif, une subordonnée complétive ou un pronom. Outre la personne et le nombre qui déterminent la terminaison du verbe en question,

des variations morphologiques s'effectuent aussi selon le groupe d'appartenance du verbe en question (plusieurs outils, dont le Bescherelle [2012], classent et expliquent la conjugaison du groupe verbal), selon son mode (indicatif, subjonctif, impératif, infinitif et participe) et selon son temps (présent, passé, imparfait, futur simple, passé simple, passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, passé antérieur, conditionnel présent, conditionnel passé). Il est important pour le scripteur de savoir que le mode infinitif représente la forme nominale du verbe (Chartrand *et al.*, 1999, p. 203) et qu'il ne doit jamais accorder ce dernier. Nous pouvons dire que le verbe est invariable au présent du mode infinitif tout comme il l'est au présent du mode participe. Il s'agit donc d'un mode impersonnel (tout comme le mode participe), par opposition aux modes personnels que sont l'indicatif, le subjonctif et l'impératif. Finalement, le passé du mode participe (PP), source de grandes difficultés pour beaucoup de scripteurs, est la forme adjectivale du verbe (Chartrand *et al.*, 1999, p. 204). À ce titre, il devra s'accorder en genre et en nombre comme un adjectif (ajout des affixes –s et –e, si nécessaire), selon la structure syntaxique où il se trouvera : employé seul, employé avec l'auxiliaire être, employé avec l'auxiliaire avoir. Ce type de traits morphologiques du verbe pose un problème, puisque le scripteur se retrouve avec un verbe qui s'accorde comme un adjectif. Concevoir et maîtriser ces connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées au verbe est habituellement très difficile pour un scripteur novice.

Tableau 2.2
Classes de mots variables – Aide-mémoire à l'intention des élèves

Classes des mots variables	Précisions syntaxiques et sémantiques	Donneurs ou receveurs	Règles
Le nom	Il porte en lui son genre et il varie en nombre selon le contexte. Pour le reconnaître, placer un déterminant (un, une) devant : un bureau, une idée.	Donneur d'accord	A un genre qui lui est propre (certains noms peuvent être de deux genres – épïcènes – et peuvent être employés au féminin ou au pluriel selon le contexte, <i>élève</i> par exemple) et un nombre selon le contexte de l'idée exprimée.
Le pronom	Il y a deux sortes de pronoms : pronom de reprise, sans sens sémantique, et pronom nominal, dont le sens ne provient pas d'un antécédent et qui a une signification qui lui est propre. Il remplace un élément bien précis de la phrase (GN, GPrép, GAdj, GInf, une subordonnée complétive et une P) (Chartrand <i>et al.</i> , 1999, p. 149).	Donneur d'accord	Un pronom peut varier en personne, en nombre et en genre selon sa fonction (Chartrand, 1999, p. 150) et ce qu'il exprime. Le pronom, tout comme le nom, est un donneur d'accord, puisqu'il donne son genre et son nombre à l'adjectif et il donne sa personne et son nombre au verbe (Chartrand <i>et al.</i> , 1999, p. 151).
L'adjectif	Il qualifie ou classe un nom ou un pronom. On peut mettre l'adverbe « très » devant l'adjectif qualifiant.	Receveur d'accord	Il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il qualifie ou classe.
Le déterminant	Il précède toujours un nom ou un autre déterminant ou un adjectif qui précède un nom (<i>Une idée, toutes les idées, une bonne idée</i>).	Receveur d'accord	Il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il précise.

Classes des mots variables	Précisions syntaxiques et sémantiques	Donneurs ou receveurs	Règles
Le verbe	« La valeur première du verbe est de situer dans le temps le fait ou l'évènement dont il est question dans la phrase » (Chartrand <i>et al.</i> , 1999, p. 174). Pour le reconnaître, seul le verbe peut être encadré par « ne... pas ». Seul le verbe peut se conjuguer (j'aime, tu aimes, il aime...).	Receveur d'accord selon le mode, le temps et la personne (singulier ou pluriel)	Le verbe peut se conjuguer selon la personne (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e du singulier ou du pluriel) pour les modes indicatif, subjonctif et impératif ou s'accorder en genre et en nombre au temps passé du mode participe ou est invariable lorsqu'il est au mode infinitif ou au temps présent du mode participe.

2.2.3.3 Les classes de mots invariables

Même si les mots invariables ne font pas partie d'un sous-système en soi, ils représentent des connaissances déclaratives importantes lorsque l'on écrit, puisqu'ils possèdent des fonctions importantes dans la phrase. Par exemple, savoir distinguer la préposition *à*, qui introduit un complément, du verbe avoir *a* est important. Cela permet de bien compléter des idées et de faire la différence entre deux mots qui ont la même sonorité (logogramme), par exemple *a* ou *à*. On définit les logogrammes comme étant une façon « de donner une image visuelle à certains mots permettant ainsi la reconnaissance rapide de leur sens » (Catach, 2005). Marin (2012, p. 20) mentionne également que les logogrammes sont souvent composés de mots très courts, voire monosyllabiques (ex. : bon/bond, car/quart, la/là). Nous pourrions ajouter à ces exemples les cas des *a/à* ou de *ces/ses/c'est/s'est/sais/sait* et bien d'autres encore. D'ailleurs, plusieurs outils de grammaire ont tenté de les répertorier, certains sans toujours en préciser le sens syntaxique, comme nous l'avons mentionné dans notre problématique au point 1.3. Savoir que *à* est une préposition qui amène un complément indirect, un complément du nom ou un complément de phrase est beaucoup plus pertinent que de dire ce qu'il n'est pas (*à n'est pas le verbe avoir*). Savoir que *mais* est une conjonction et que celle-ci met en opposition des P (phrases) et qu'elle les coordonne est aussi plus pertinent que d'apprendre que *mais* ne peut

être remplacé par *tes*, qui est un déterminant. Les logogrammes, ou les homophones, ne sont pas une classe de mots en soi, mais être capable de reconnaître les ressemblances et les différences entre certains mots variables et invariables est certainement un atout considérable pour le jeune scripteur. Il ne faut donc pas tomber dans la facilité de l'apprentissage par « trucs de remplacement » (Nadeau et Fischer, 2006) : il faut plutôt que l'apprenant connaisse bien les classes et la fonction syntaxique des mots qu'il écrit.

La préposition (tableau 2.3) constitue le noyau du groupe prépositionnel et exige toujours une expansion placée à sa droite. Pour la reconnaître, le remplacement sera habituellement très efficace, tout comme le fait de comprendre qu'elle sert à introduire un complément à un mot ou groupe de mots, qui sera nécessairement à sa droite. Par exemple, dans la phrase « *Je vote pour ce règlement* », la préposition *pour* peut se remplacer par la préposition *contre*; puisque la préposition est un mot invariable, il n'y a aucun accord possible. Cependant, comme l'indiquent Chartrand *et al.* (1999, p. 217), certaines prépositions peuvent causer des erreurs courantes comme celle de suggérer le pluriel du nom qui la suit. Par exemple, dans la phrase « *J'ai beaucoup d'intérêt pour cette activité* », intérêt se met au singulier même s'il semble y en avoir beaucoup. Ici, le scripteur doit se demander si ce nom est comptable, ce qui n'est pas le cas dans ce contexte. La présence de la préposition *d'/de* induit souvent ce genre de difficulté, puisqu'il n'est pas facile de déterminer si le nom doit être au singulier ou au pluriel. « La règle générale est de mettre le nombre qui correspond au sens » (Chartrand *et al.* 1999, p. 217).

La conjonction (tableau 2.3) est une classe de mots invariables (Chartrand *et al.*, 1999). Comprendre la coordination, la juxtaposition et la subordination créées par les coordonnants et les subordinants est essentiel pour le scripteur, bien que cette connaissance influence moins la bonne utilisation de l'orthographe grammaticale. Cependant, nous tenons à expliquer l'essentiel de cette classe de mots puisqu'il est parfois utile de la différencier des autres.

Dans cette catégorie, **la conjonction de coordination** (tableau 2.3) est le mot que l'on utilise pour mettre en relation des unités syntaxiques de même niveau, des P, des groupes ou des phrases subordonnées. Il est donc habituellement placé entre deux unités qu'il sépare. « Car,

et, donc, mais » en sont des exemples. Pour reconnaître un coordonnant, le remplacement est à favoriser encore une fois. La **conjonction de subordination** est l'autre catégorie faisant partie des conjonctions. Elle permet de « joindre deux phrases par l'enchâssement de l'une dans l'autre. La phrase enchâssée est nommée phrase subordonnée, ou subordonnée, car elle dépend syntaxiquement de la P ou du groupe enchâssant » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 235). À la différence des conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination lient des phrases qui ne sont pas de même niveau syntaxique : « parce que, quand, etc. » en sont des exemples et tout comme pour les coordonnants, le remplacement est la manipulation syntaxique à privilégier pour les reconnaître. Les coordonnants et les subordonnants ne varient pas, cependant il est essentiel de les reconnaître, puisque certains peuvent posséder le même son que d'autres mots. C'est le cas de *ou/où, mais/mes*, ou encore de *donc/dont*, et ce, même s'ils n'ont pas la même prononciation.

L'adverbe (tableau 2.3) est le noyau du groupe adverbial et remplit la fonction syntaxique de modificateur du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe. Certains adverbes sont nommés adverbes complexes. Il s'agit d'adverbes formés de plusieurs mots, comme *peu à peu* ou *c'est-à-dire*. Plusieurs adverbes sont formés d'un adjectif et de la terminaison « -ment, -ement, -emment, -amment ». Pour reconnaître l'adverbe, la manipulation syntaxique est à privilégier tout comme le fait de comprendre que c'est un des seuls mots qui est « effaçable ». De plus, il est possible de le remplacer par un autre adverbe.

Certains adjectifs, dans certaines structures, ont une valeur adverbiale. Ainsi, ils sont considérés comme tels et, à ce titre, demeurent invariables. Par exemple, « Ces bonbons coûtent cher » par opposition à « Mes chers amis, je vous écris... ». Dans le premier cas, *cher* est un adverbe, il est donc invariable, tandis que dans le second, il est adjectif, il prend donc la marque du genre et du nombre du nom. C'est d'ailleurs pour ces raisons d'ordre homophonique, ou logogrammique, que nous prenons en considération les mots classés comme invariables. Sur le plan morphogrammique, ils ne sont pas modifiables; cependant, puisqu'ils peuvent facilement être pris pour une classe de mots variables, nous les intégrons dans notre recherche afin de permettre aux scripteurs qui vivront l'expérimentation de bien les différencier.

Tableau 2.3
Classes de mots invariables – Aide-mémoire à l'intention des élèves

Classes des mots invariables	Précisions syntaxiques et sémantiques	Règles
La préposition	<p>Sert à introduire un complément indirect et se trouve toujours à la droite du mot ou du groupe de mots qu'il complète.</p> <p>La préposition peut souvent être confondue avec d'autres mots ayant le même son.</p>	<p>La préposition constitue le noyau du groupe prépositionnel.</p> <p>Le choix d'une préposition est souvent délicat, il faut consulter un dictionnaire au mot qui commande une préposition afin de déterminer celle qui convient (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 216).</p>
La conjonction	<p>Elle est un mot invariable qui ne remplit pas une fonction à proprement parler, mais elle joue un rôle syntaxique qui consiste à relier des P, des groupes ou des phrases subordonnées (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 232).</p>	<p>La conjonction sert à coordonner des idées entre elles (mais, ou, et, donc, car, ni, or) ou à subordonner des idées entre elles (que, si, parce que, etc.)</p>
L'adverbe	<p>Modifie ou précise le sens du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe auquel il est joint. Il possède plusieurs valeurs différentes (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 227).</p> <p>Certains adverbes peuvent aussi être des adjectifs, ils seront alors invariables selon le contexte : cher, fort, bon, bas (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 222).</p>	<p>L'adverbe constitue le noyau du groupe adverbial et se trouve habituellement seul de son groupe (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 216).</p> <p>Seul l'adverbe <i>tout</i> varie devant un mot féminin commençant par une consonne ou un <i>h dit aspiré</i> (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 222).</p>

2.2.3.4 Les groupes de mots

Un groupe (figure 2.3) « est une unité syntaxique non autonome organisée d'un noyau » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 72). Cette unité syntaxique qui forme un tout peut être constituée d'un ou de plusieurs mots et portera le nom du mot qui commande, sur le plan syntaxique, les autres éléments du groupe appelés expansions. Voici les groupes que nous pouvons retrouver à l'intérieur d'une phrase : nominal (GN), verbal (GV), adjectival (GAdj), adverbial (GAdv),

prépositionnel (GPrép), infinitif (GInf) et participe présent (GPart). Comme le mentionnent Chartrand *et al.* (1999) dans leur ouvrage, trois classes de mots ne forment pas le noyau d'un groupe. Il s'agit du déterminant, de la conjonction et du pronom.

Les groupes d'une phrase (P) forment une structure hiérarchique et les reconnaître permet au scripteur de développer sa compétence à bien orthographier grammaticalement ses mots, puisqu'il comprendra mieux les interrelations que chaque groupe entretient avec les autres. Cela lui permet de mieux comprendre les sous-ensembles de ses phrases pour ainsi mieux orthographier grammaticalement ses mots. Dans la figure suivante (figure 2.3), le premier niveau est celui des constituants de la P, le deuxième et le troisième niveaux décrivent la structure des constituants du premier niveau et, finalement, le quatrième niveau représente le lien entre les groupes et chacun des mots (Chartrand *et al.*, 1999, p. 75).

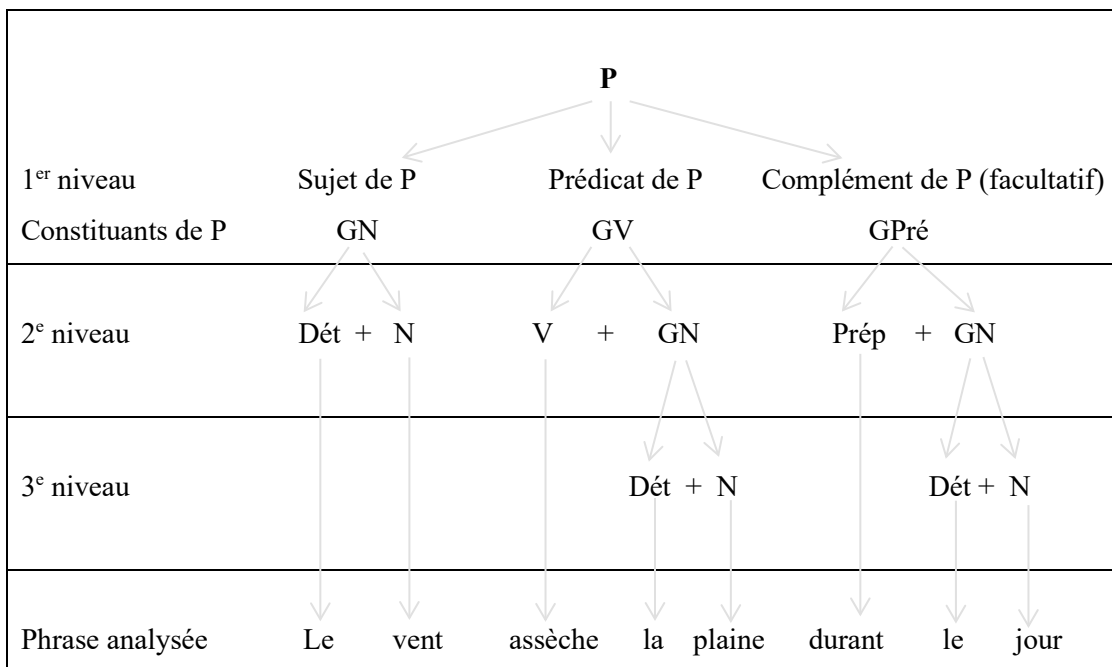


Figure 2.3 Exemple d'une structure hiérarchique de la phrase et des interrelations entre ses constituants

Source : Chartrand *et al.*, 1999, p. 75

2.2.3.5 Les fonctions syntaxiques

La fonction syntaxique est la relation qu'un groupe entretient avec d'autres groupes de la P (Chartrand *et al.*, 1999). Parmi les nombreuses fonctions syntaxiques, il y en a onze principales que nous abordons plus particulièrement : sujet de P, complément de P, prédicat de P, complément direct du verbe, complément indirect du verbe, attribut du sujet, attribut du complément direct du verbe, complément du nom, complément du pronom, complément de l'adjectif, modificateurs (voir tableau 2.5). Ces fonctions influencent l'orthographe grammaticale puisqu'il s'agit de comprendre la relation intrinsèque qu'il y a entre les groupes de mots de la phrase. Par exemple, la fonction *sujet de P* permet d'établir la relation entre ce dernier et le prédicat de P.

2.2.3.6 Les manipulations syntaxiques

Afin d'aider le jeune scripteur à reconnaître les classes de mots, les groupes de mots et leurs fonctions, l'utilisation des manipulations syntaxiques (tableau 2.4) est indispensable, puisque ces dernières permettent de déterminer la structure d'une phrase et d'en distinguer ses constituants. On les nomme également outils de manipulations syntaxiques : l'effacement, le déplacement, le remplacement, l'addition et l'encadrement.

L'effacement est l'action de supprimer un mot ou un groupe de mots. Cette manipulation sert à « repérer les constituants obligatoires ou facultatifs dans une P, à repérer les groupes facultatifs dans un groupe pour identifier leur fonction et à repérer le noyau du GN sujet de P pour faciliter l'accord du verbe » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 66). Dans la phrase « Les élèves de l'école Marcel-Raymond ont réalisé de beaux projets cette année », certains groupes sont essentiels à cette phrase afin qu'elle soit syntaxiquement correcte. Par exemple, on ne peut effacer le GN *Les élèves*, ce qui montre qu'il est essentiel à la phrase, contrairement au groupe de mots *cette année* qui est complément de phrase et donc non essentiel à cette phrase pour la rendre syntaxiquement correcte.

Le déplacement est l'action de changer la position d'un mot ou d'un groupe de mots dans une P. Cette manipulation permet de « faciliter l'identification de la fonction d'un groupe et de

délimiter les frontières d'un groupe » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 67). Dans l'exemple mentionné plus haut, le complément de phrase *cette année* est un bon exemple pour montrer le déplacement. Ce groupe de mots pourrait être déplacé à plusieurs endroits dans la phrase : « *Cette année*, les élèves de l'école Marcel-Raymond ont réalisé de beaux projets »; « Les élèves de l'école Marcel-Raymond, *cette année*, ont réalisé de beaux projets ».

Le remplacement est l'action de remplacer un mot ou un groupe de mots dans la phrase par un autre mot ou groupe de mots. Cette manipulation permet, entre autres, d'identifier surtout la classe du mot en question. Par exemple, dans notre phrase citée plus haut, il nous est possible de remplacer le nom *année* par le nom *saison*. Donc, sachant que *saison* est un nom, il est obligatoire qu'*année* en soit un aussi. Cette manipulation syntaxique sert aussi à repérer les groupes et les subordonnées qui ont la fonction de complément du nom, d'identifier les principales fonctions et de délimiter un groupe en le remplaçant par un pronom (Chartrand *et al.*, 1999, p. 68). Remplacer un mot ou un groupe de mots par un pronom s'appelle aussi la pronominalisation.

L'addition (ou ajout) consiste à ajouter un mot ou un groupe de mots dans une P et permet, par exemple, de distinguer un adjectif qualifiant d'un adjectif classifiant. On peut également, afin de déterminer si le groupe joue la fonction de CP, détacher certains éléments de la phrase en les plaçant à la fin et en ajoutant à leur gauche la locution *et cela se passe*, ou, *et il/elle le fait*. Toujours dans l'exemple que nous avons créé plus haut, nous pourrions ajouter l'adverbe « très » devant l'adjectif *beaux* (*très beaux*) pour confirmer que *beaux* est bel et bien un adjectif qualifiant et non classifiant.

Finalement, **l'encadrement** est l'action d'encadrer un groupe par « c'est... qui », « ce sont... qui », « c'est... que », ou « ce sont... que ». Cette dernière manipulation syntaxique sert à repérer un groupe dont la fonction est sujet de P et à repérer un groupe complément (Chartrand *et al.*, 1999, p. 70). Par exemple, nous pourrions encadrer les mots de la phrase mentionnée plus haut *Les élèves de l'école Marcel-Raymond* par « ce sont... qui » afin d'identifier le GN qui a la fonction de sujet de P : « **Ce sont** *les élèves de l'école Marcel-Raymond* **qui** ont réalisé de beaux projets cette année. »

Dans leur ouvrage, Chartrand *et al.* (1999, p. 122) ont explicité en tableau la synthèse des manipulations permettant d'identifier les fonctions syntaxiques. Cet outil (les manipulations syntaxiques) est d'une grande utilité lorsque le scripteur doit identifier, par exemple, le GN sujet afin de bien l'accorder en nombre et en personne ou lorsqu'il doit bien ponctuer sa phrase si le scripteur a déplacé un CP dans celle-ci.

Tableau 2.4
Manipulations syntaxiques permettant de mieux comprendre les interrelations
entre les mots d'une phrase
Source : Chartrand et al., 1999, p. 122

Manipulations				
Fonctions	Effacement	Déplacement	Pronominalisation	Encadrement
Sujet de P	Non	Non	Oui (il/elle, ils/elles, cela, ça)	Oui
Complément de P	Oui	Oui	Non	
Prédicat de P	Non	Non		
Complément direct du verbe	Oui/non (selon le verbe)	Non	Oui (le, la, les, en, devant le verbe); (cela, ça, après le verbe)	Oui Surtout utile pour les pronoms personnels conjointes
Complément indirect du verbe	Oui/non (selon le verbe)	Non	Oui (lui/leur, y, en, avant le verbe)	Oui Surtout utile pour les pronoms personnels conjointes
Attribut du sujet	Non	Non	Souvent (le, en)	

Manipulations				
Fonctions	Effacement	Déplacement	Pronominalisation	Encadrement
Attribut du complément direct du verbe	Non (généralement)	Non	Non	
Complément du nom	Oui (généralement)	Non (sauf pour les groupes détachés)		
Complément du pronom	Oui (généralement)	Oui/non (selon le pronom)		
Complément de l'adjectif	Oui	Non		
Modificateurs	Oui	Non		

Note : Une case vide signifie que la manipulation n'est pas pertinente pour identifier la fonction syntaxique.

2.2.4 Les grands systèmes d'accord

Lorsqu'un scripteur maîtrise bien les outils nécessaires pour faire de la grammaire, il sera davantage en mesure de comprendre les trois grands systèmes d'accord : les accords avec le GN, les accords régis par le sujet et les accords régis par le CD.

Comme nous l'avons vu dans la partie des classes de mots variables, ceux-ci peuvent s'accorder en genre, en nombre et en personne que Chartrand *et al.* (1999) nomment traits grammaticaux, qui sont, par définition, les caractéristiques qu'un mot possède. Cependant, et c'est bien ce qui complique l'apprentissage et la maîtrise de la langue française, un mot peut bien posséder des caractéristiques, mais il n'est pas dit qu'elles sont visibles morphologiquement. C'est pourquoi on dira également que les mots variables possèdent des marques grammaticales qui sont des variations de forme d'un mot selon les traits grammaticaux qu'il possède. Pour reprendre l'exemple des auteurs, les mots *fleurs bleues* portent tous les deux les traits grammaticaux du genre féminin et du nombre pluriel, mais leurs

marques sont différentes. Le féminin du nom *fleurs* n'est pas visible contrairement à l'adjectif *bleues*.

Certains mots montrent donc une différence sur le plan visuel et sonore et d'autres uniquement sur le plan visuel, ce qui compliquera aussi l'apprentissage des règles d'accord.

2.2.4.1 Les accords régis par le GN

Le groupe du nom a une influence majeure sur plusieurs autres groupes de mots de la phrase puisqu'il est, comme nous l'avons vu précédemment, un donneur d'accord. À l'intérieur même du groupe du nom, deux cas principaux d'accord sont possibles, soit l'accord du déterminant et l'accord de l'adjectif. Ces deux receveurs d'accord prendront le genre et le nombre du nom auquel ils sont liés. Il y a certaines règles particulières d'accord de l'adjectif dans le groupe du nom, mais nous désirons nous en tenir aux plus régulières.

Nous trouvons important de mentionner ici que le verbe au temps passé du mode participe employé seul (PPS) est considéré par plusieurs auteurs comme un adjectif (Chartrand *et al.*, 1999, Bescherelle, 2012). Comme le Bescherelle, nous le considérons comme un verbe s'accordant comme un adjectif puisque cet ouvrage est un des outils de conjugaison se retrouvant régulièrement sur le bureau des élèves.

2.2.4.2 Les accords régis par le sujet

Trois règles sont ici importantes à retenir pour un scripteur, soit l'accord du verbe, l'accord de l'adjectif noyau qui est attribut du sujet, et l'accord du verbe au temps passé du mode participe (PP) employé avec l'auxiliaire *être*.

Le verbe est un receveur d'accord : il reçoit la personne et le nombre du GN, ou du pronom sujet, avec lequel il est en relation, et ce, selon son mode et son temps. Nous trouvons important de mentionner le mode et le temps du verbe, puisqu'ils influencent la forme morphologique du verbe. Cet aspect sera explicité au point 2.2.5 (*La conjugaison*).

L'adjectif, receveur d'accord, peut être attribut du sujet; il prendra donc les marques du genre et du nombre du sujet auquel il est lié.

Finalement, tout comme l'adjectif, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* (PPÊ) se fera en genre et en nombre avec le sujet auquel il est lié. Cette ressemblance avec l'adjectif est intéressante, puisqu'elle représente bien la définition même du mode participe qui est la forme adjectivale du verbe (Chartrand, 1999, p. 204).

2.2.4.3 Les accords régis par le CD

Pour cette recherche, nous ne retenons que la règle générale de l'accord du verbe au temps passé du mode participe employé avec l'auxiliaire *avoir* (PPA) régi par le CD. Cette règle est pour plusieurs scripteurs un défi en soi à appliquer, puisqu'elle est, d'une certaine manière, contraire à l'accord régi par le sujet qui est beaucoup plus courant. D'ailleurs, l'apprentissage de cette règle se fera habituellement au début du secondaire, contrairement aux deux autres précédemment citées.

Le verbe au temps passé du mode participe employé avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec le groupe jouant la fonction CD, si et seulement si celui-ci est placé avant le verbe. Chartrand *et al.* (1999) mentionnent qu'il n'y a que quatre cas possibles où le CD peut être placé avant le verbe. Nous en mentionnons deux, puisqu'ils représentent les cas les plus courants : dans la P subordonnée commençant par le pronom *que*, qui remplit la fonction de complément direct (*La personne **qu'**il a rencontrée est très gentille*) et lorsqu'il y a un pronom personnel conjoint placé devant le verbe (cette personne, il *l'a rencontrée*).

Finalement, il y a l'accord des participes passés pronominaux qui est aussi régi par le CD, tout comme l'accord de l'attribut du CD, que nous explicitons dans le tableau suivant (tableau 2.5). Ce sont des cas plus marginaux que nous ne traiterons pas avec les élèves de notre échantillon étant donné qu'ils sont en difficulté d'apprentissage en écriture, mais que nous jugeons important de mentionner puisqu'ils font partie du programme d'enseignement au secondaire. Le tableau 2.5 explique les règles générales d'accord et est issu de l'ouvrage de Chartrand *et al.* (1999).

Tableau 2.5

Règles générales d'accord, outil utilisé avec les élèves faisant partie de l'expérimentation

Les accords dans le GN	L'accord du déterminant	S'accorde en genre et en nombre avec le nom.
	L'accord de l'adjectif et du PPS	
Les accords régis par le sujet	L'accord du verbe	S'accorde en personne et en nombre avec le sujet, et ce, selon son mode et son temps.
	L'accord de l'adjectif noyau du GAdj attribut du sujet	S'accorde en genre et en nombre avec le sujet.
	L'accord du PPÊ	
Les accords régis par le CD	L'accord du PPA	S'accorde en genre et en nombre avec le nom noyau d'un GN complément direct (CD), ou le pronom CD, placé avant le verbe. Le cas de l'accord du PP employé avec l'auxiliaire <i>être</i> est un cas particulier. Si celui- ci est un verbe occasionnellement pronominal, le pronom personnel (<i>me, te, se, nous</i> ou <i>vous</i>) doit être un CD ou il doit y avoir un CD autre que le pronom pour qu'il y ait accord en genre et en nombre avec ce dernier. Parfois, l'accord se fera avec le sujet. Si le pronom est un CI, il n'y a pas d'accord possible.
	L'accord des PP pronominaux	
	L'accord de l'attribut du CD	Le cas de l'accord de l'attribut du CD est un autre cas particulier, plus précisément de l'accord de l'adjectif noyau du GAdj attribut du complément : il s'agit d'un cas où « deux GN sont en relation syntaxique, il n'y a pas vraiment accord entre les deux noms noyaux des GN. Le nom faisant partie du GN dépendant prend le genre et le nombre que commande le sens », comme l'indique Chartrand <i>et al.</i> (1999).

2.2.5 La conjugaison

Le verbe est la classe de mots qui possède le plus grand nombre de variations. La conjugaison est ce que l'on appelle « l'ensemble des différentes formes que le verbe peut prendre » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 174). Selon ces auteurs, le mode, le temps, l'aspect, la personne et le nombre sont les cinq grandes catégories qui influencent la forme grammaticale du verbe. Dans le cadre de cette recherche, nous en retenons quatre, soit le mode, le temps, la personne et le nombre. Cependant, nous jumellerons les deux dernières en une. Par exemple, nous dirons 1^{re} personne du singulier (je) ou 1^{re} personne du pluriel (*nous*).

Aussi, pour cette partie, nous utilisons également l'outil grammatical qui se retrouve régulièrement dans les classes de français et que les élèves connaissent bien, soit Le Bescherelle (2012). Cet outil offre une très bonne vue d'ensemble de tous les verbes (12 000) et permet d'identifier assez aisément les formes possibles de cette classe de mots.

2.2.5.1 Le radical et la terminaison du verbe

Le verbe se divise en deux parties importantes, le radical et la terminaison.

Le **radical** représente la racine du verbe et elle exprime le sens du verbe (Chartrand *et al.*, 1999, p. 175). Cette partie ne change habituellement pas. Cependant, le radical de certains verbes subira une légère modification morphologique afin d'être phonologiquement correct. C'est le cas de certains verbes du premier groupe, verbes se terminant en *er* comme *appeler*. Ce dernier se verra ajouter la lettre « l » lorsqu'il se terminera par un « e » muet, comme dans « j'appelle ».

La **terminaison** est la partie qui se modifie lors de l'accord et désigne le mode, le temps, la personne et le nombre (Chartrand *et al.*, 1999, p. 175). Par exemple, le verbe *aimer*, qui possède la terminaison « er », connaît cinq terminaisons distinctes au temps présent du mode indicatif : 1^{re} et 3^e personne du singulier = *aime*, 2^e personne du singulier = *aimes*, 1^{re} personne du pluriel = *nous aimons*, 2^e personne du pluriel = *vous aimez* et 3^e personne du pluriel = *ils aiment*. Il est donc important pour le scripteur de reconnaître le radical et la

terminaison d'un verbe s'il désire bien l'accorder, puisque plusieurs modifications sont possibles.

2.2.5.2 Les groupes de verbes

Outre certains verbes comme avoir, être et aller, en grammaire dite nouvelle, on classe en deux groupes la grande majorité des verbes. On appellera les verbes dits réguliers ceux du 1^{er} groupe tandis que nous appellerons irréguliers les verbes du 2^e groupe. Il est à noter cependant que Le Bescherelle ne les classe pas ainsi et que c'est l'outil le plus souvent utilisé pour l'analyse et la compréhension des verbes dans les écoles québécoises.

Les **verbes du 1^{er} groupe** sont ceux ayant comme terminaison « er ». Dans plusieurs outils de conjugaison, on peut compter près des deux tiers des 12 000 verbes de l'index faisant partie du 1^{er} groupe. De ces deux tiers, la très grande majorité s'accordera comme le verbe modèle « aimer ». Ces verbes ne subiront donc pas de modification à leur radical, tandis que les autres verbes en « er » subiront une modification à leur radical, mais la modification subie à la terminaison sera la même que tous les verbes en « er ».

Les **verbes du 2^e groupe** sont ceux ayant comme terminaison « ir », mais qui feront « -issant » lorsqu'ils seront temps présent du mode participe : « finir/finissant, grandir/grandissant », par opposition aux verbes comme « partir » (≠partissant). Ce dernier n'étant pas du 2^e groupe, il sera donc un verbe dit irrégulier du 3^e groupe. Il y a près de 1500 verbes faisant partie du 2^e groupe, selon le Bescherelle.

Tous les autres verbes du troisième groupe ont une conjugaison dite irrégulière. Par exemple, *pouvoir* est unique, aucun autre verbe ne s'accordant comme celui-ci. Il y a des verbes dont une vingtaine d'autres s'accordent comme eux, c'est le cas de *venir*, *revenir*, *advenir*, *subvenir*, *tenir*, *retenir* et plusieurs autres s'accordent comme le verbe *venir*.

2.2.5.3 Les auxiliaires, les temps simples et les temps composés

Certains verbes sont dits auxiliaires et permettent, lorsqu'ils sont utilisés avec un verbe qui est au temps passé du mode participe, de créer des temps composés. Les deux auxiliaires les plus souvent utilisés sont les auxiliaires *être* et *avoir*. Il y a d'autres auxiliaires comme *devoir*, *aller*, *sembler*, etc., mais nous nous contenterons des deux premiers, puisqu'ils sont ceux avec lesquels nous travaillerons davantage lors de notre expérimentation.

Les temps simples sont ceux dans lesquels les verbes conjugués ne sont composés que d'un mot (j'aime), tandis que les temps composés sont formés de deux mots soit un auxiliaire et le verbe au temps passé du mode participe (j'ai aimé).

Maîtriser toutes les connaissances précédemment expliquées n'est pas une tâche facile. Il appert que trois décennies sont habituellement nécessaires pour les comprendre et les utiliser avec aisance (Cogis, 2005). Beaucoup d'énergie sera déployée par les apprenants et les enseignants afin que tous y parviennent un jour ou l'autre au courant de leur parcours scolaire. D'ailleurs, la prochaine partie traitera de l'apprentissage de l'écriture.

2.3 L'apprentissage de l'écriture

Nous abordons dans cette partie de notre cadre conceptuel les éléments s'intéressant à l'apprentissage. Au point 2.3.1, nous présentons les perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes de notre recherche. Au point 2.3.2, nous ciblons les éléments en jeu lorsque le scripteur novice apprend à écrire et plus particulièrement lorsqu'il apprend à maîtriser les règles de l'orthographe grammaticale. En d'autres mots, ce sont les éléments en jeu lorsqu'un scripteur apprend les connaissances déclaratives mentionnées au point précédent et qu'il apprend à les manipuler, soit lorsqu'il apprend à développer ses connaissances procédurales et conditionnelles.

2.3.1 Perspective cognitiviste et traitement de l'information

La présente recherche se situe dans une perspective cognitiviste, puisqu'elle s'intéresse particulièrement aux processus internes de l'apprentissage. Cette compréhension de ce qui se passe comme activité cognitive lorsqu'un scripteur novice tente d'apprendre cet acte complexe est essentielle, puisqu'elle devient un facteur permettant d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement (Vienneau, 2011).

La perspective cognitiviste comprend la manière dont l'apprenant traite l'information afin de l'emmagasiner dans sa mémoire à long terme. Celle-ci est très significative pour notre recherche car, comme nous l'avons vu dans le modèle de Hayes (1995) et celui de Hayes et Flower (1980), plus les connaissances (déclaratives, procédurale et conditionnelles) en jeu seront stockées dans la MLT, plus l'apprenant pourra libérer sa MT. C'est d'ailleurs pour cette raison, et pour éviter de multiplier les sous-sections et permettre une présentation plus fluide, que nous désirons aborder ici de façon plus précise les éléments clés du traitement de l'information déjà présents dans la partie 2.3.1. Ces éléments du traitement de l'information nous permettent de mettre en lumière certains aspects de notre proposition de stratégie d'enseignement dont nous discutons au dernier point de ce chapitre. Nous retenons ici l'analyse de Gagné (1985) explicitée par Vienneau (2011), puisqu'elle est, de notre point de vue, accessible sur le plan pédagogique et didactique (figure 2.4).

Pour apprendre, l'être humain doit traiter l'information qu'il perçoit par ses sens, que l'on nomme *récepteurs*. Ces organes sensoriels permettent de capter les stimuli qui proviennent de l'environnement de l'apprenant. Rien n'est encore traité, l'individu ne fait que recevoir de l'information par l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat ou le goût. Par la suite, ces stimuli doivent être sélectionnés dans la « première mémoire » que l'on appelle également registre sensoriel. C'est une première étape d'élagage, puisque « la capacité du registre sensoriel est très grande (des centaines de stimuli) et son activité est très rapide (calculée en millisecondes) » (Vienneau, 2011, p. 126). C'est une étape où les phénomènes de la perception et de l'attention sélective sont très actifs, l'individu fait des choix et se concentre de plus en plus sur l'essentiel avant d'utiliser sa mémoire à court terme (MCT). C'est une étape importante permettant à l'individu de se concentrer sur les éléments essentiels de ses tâches.

À la phase du traitement de l'information dans la MCT, aussi appelée *mémoire de travail*, l'apprenant traite très peu d'informations à la fois (de 5 à 9). C'est à cette étape que les stimuli sont décodés, organisés, réorganisés. Le *générateur de réponse* est « la dernière étape active du traitement de l'information pendant laquelle la réponse est générée à partir de l'information en cours de traitement dans la mémoire de travail et de l'information puisée et réactivée de la MLT » (Vienneau, 2011, p. 127). Cette réponse est donnée par les effecteurs, soit les organes phonateurs ou musculaires, qui permettent l'émission d'une réponse.

Une fois la réponse donnée, tout n'est pas terminé, puisque l'apprenant est en *attente* d'une réponse. L'attente est l'aspect plus affectif du processus de traitement de l'information. Elle est tout aussi importante que les précédentes phases, puisqu'elle pourrait influencer la motivation de l'apprenant à poursuivre ou non l'apprentissage.

Finalement, le dernier élément du traitement de l'information, toujours selon Vienneau (2011), est celui du *contrôle exécutif*. Tout comme l'attente, ce contrôle est une composante périphérique du système de traitement de l'information et il permet à l'apprenant d'exercer un contrôle conscient sur l'ensemble des opérations effectuées lors du traitement des données. C'est, en d'autres mots, la composante métacognitive du processus; elle est très importante, puisqu'elle permet à l'apprenant de comprendre comment il apprend, ce qu'il doit améliorer. Plus l'apprenant développe sa métacognition, plus il est conscient de la manière dont il traite l'information et plus il peut agir pour améliorer son apprentissage.

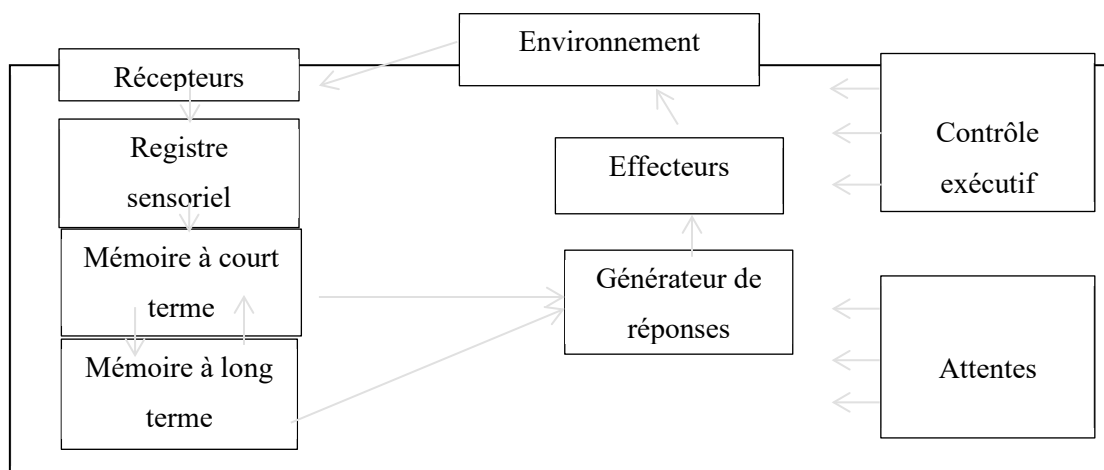


Figure 2.4 Modèle du traitement de l'information de Gagné

Source : Adaptée de Gagné (1974 et 1985, cité par Vienneau 2011, p. 126.)

Après cette analyse du traitement de l'information, nous pouvons effectuer plusieurs liens entre ces éléments du tableau de Gagné (1985), ceux des modèles du processus d'écriture de Hayes (1995) et de Hayes et Flower (1980). C'est d'ailleurs ce que nous faisons plus loin afin d'explicitier l'apprentissage de l'écriture et plus particulièrement l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Toutefois, l'apprentissage ne repose pas uniquement sur le traitement brut de l'information : elle implique aussi la construction des savoirs, notamment dans une perspective sociale, une perspective constructiviste et une perspective socioconstructiviste.

2.3.2 Perspectives constructiviste et socioconstructiviste

La perspective constructiviste, issue du mouvement constructiviste (Vienneau, 2011), repose notamment sur la théorie du conflit cognitif de Piaget et nous interpelle particulièrement, puisqu'elle met en lumière une facette importante de l'apprentissage. « Ce sont les processus de l'assimilation, et de l'accommodation, qui exercent des rôles complémentaires menant à l'équilibration » (Vienneau, 2011, p. 181). L'assimilation représente l'intégration d'un nouvel objet de connaissance à la structure cognitive de l'individu, tandis que l'accommodation est davantage la modification de cette nouvelle connaissance en un nouveau schème mental. Ainsi, pour apprendre, l'enfant doit avant tout assimiler des informations sur les choses qui l'entourent. Par la suite, ces informations seront confrontées à d'autres et ce sera par accommodation que l'apprenant réajustera les nouvelles informations. Prenons l'exemple d'un élève qui a assimilé que le mot « marteau » s'écrivait « marto ». Ce sera uniquement par un conflit cognitif¹ qu'il changera l'élément emmagasiné dans sa MLT, et ce, au contact d'un étayage sous quelque forme que ce soit. Après cet instant de déséquilibre, ce nouvel apprentissage remplacera le précédent jusqu'au prochain déséquilibre, par exemple lorsque l'apprenant sera confronté à la marque du pluriel de ce mot.

¹ Le conflit cognitif est un élément essentiel à notre recherche, c'est pour cette raison que nous l'abordons de façon plus complète au point 2.3.2.1.

On comprend donc ici que c'est l'apprenant qui construit son apprentissage et que l'enseignant ne peut que l'influencer. Pour l'enseignant, plusieurs stratégies d'enseignement peuvent lui être utiles afin d'aider ses élèves à apprendre. Nous verrons d'ailleurs au point 2.4.1 comment un enseignant peut aider l'élève, par le questionnement, à faire face à ses déséquilibres, voire les créer, et à améliorer ses connaissances.

La perspective socioconstructiviste, issue également du mouvement constructiviste, accorde un rôle plus prépondérant aux interactions sociales lors de l'apprentissage de l'apprenant : « le socioconstructivisme est un constructivisme socialement déterminé » (Vienneau, 2011, p. 182). Notre recherche s'intéresse également aux travaux de Vygotski (1997/1934) et de Bruner (1991) et particulièrement à ceux visant les théories de Vygotski sur le conflit sociocognitif et sur la zone prochaine (ou proximale) de développement. Pour Vygotski (1997/1934), l'enfant est d'abord et avant tout un être social et c'est par la médiation de l'adulte que l'enfant peut accélérer ses apprentissages. Ce sera donc en étant en interaction avec son entourage que l'enfant vivra des conflits de nature cognitive que nous appelons aussi conflits sociocognitifs. Pour Vygotski (1997/1934), ces conflits permettent à l'enfant de développer ses connaissances, mais surtout si ce dernier est guidé par un adulte, ce qui représente une différence avec le concept du conflit cognitif de Piaget. Cette médiation de l'adulte doit cependant tenir compte de la zone prochaine de développement. Ce concept, défini par Vygotski (1997/1934), représente la « zone cognitive à l'intérieur de laquelle des apprentissages difficiles deviennent possibles grâce à la médiation efficace d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle de guide » (figure 2.5) (Vienneau, 2011).

Cette zone varie d'un apprenant à l'autre. Ce qui semble difficile pour un élève peut sembler très facile pour un autre. Il est donc ardu d'uniformiser l'enseignement dans ce contexte, puisque la zone prochaine de développement demande que l'apprentissage soit difficile, ce qui ne peut être le cas pour tous les élèves d'une classe.

La médiation pédagogique (médiation exercée par l'enseignant) est donc un élément essentiel de notre recherche, puisqu'elle permet de conceptualiser ce qui est fait dans notre expérimentation, ce que nous explicitons à la fin de ce chapitre.

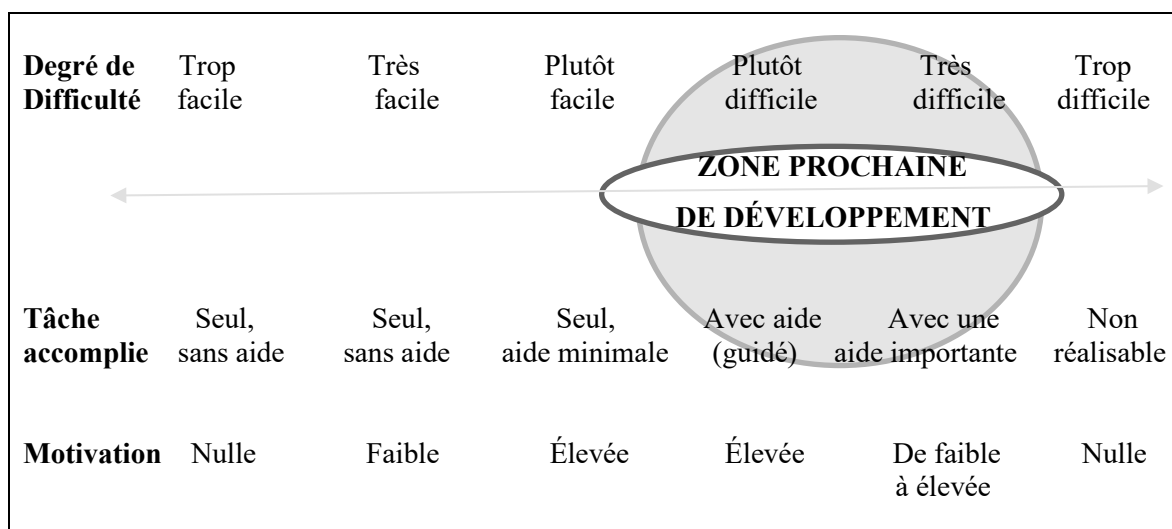


Figure 2.5 Schéma de la zone prochaine de développement

Source : Vienneau, 2011, p. 176

2.3.2.1 Le conflit cognitif ou apprendre à inhiber ses perceptions

Legendre (2005) définit le conflit cognitif comme une stratégie pédagogique qui permet d'amener l'apprenant à changer ses perceptions primitives pour des conceptions performantes. Comme nous l'avons indiqué précédemment, c'est l'apprenant qui gère son apprentissage, c'est lui qui décide s'il adhère à la nouvelle conception plus performante. L'enseignant, par le biais de cette stratégie, désire semer le doute chez le sujet à propos de ses conceptions personnelles, erronées ou non.

Récemment, plusieurs recherches ont été réalisées en neurosciences et en neuroéducation. Bien sûr, toutes ces recherches en sont à leurs balbutiements : « les découvertes neuroscientifiques exploitées par le secteur de l'éducation restent encore limitées à ce jour, en partie parce qu'il n'existe pas encore de consensus fort sur les applications potentielles de la recherche sur le cerveau aux politiques éducatives » (OCDE, 2007, p. 3). Quoi qu'il en soit, nous croyons bon de présenter ici une recherche qui nous permet d'ajouter un élément important à l'apprentissage lié au conflit sociocognitif de Piaget et de Vygotski.

Dans leur recherche, Lubin, Lanoë, Pineau et Rossi (2012) ont tenté de montrer de façon empirique que, pour apprendre, l'enfant doit surmonter le conflit cognitif entre une connaissance antérieure jugée inefficace, au bénéfice d'une nouvelle jugée efficace. C'est, en d'autres mots, apprendre aux élèves à prendre conscience qu'il est normal d'être déstabilisé par un nouvel apprentissage et que le « blocage d'origine affective qui diminue ou paralyse les processus de la pensée se doit d'être surmonté si on désire construire de nouvelles connaissances ou de nouveaux apprentissages » (Legendre, 2005, p. 776). Basés sur des théories centrées sur l'apprentissage à l'inhibition déjà éprouvées en laboratoire à l'aide de techniques comportementales et d'imagerie cérébrale, les auteurs ont proposé une démarche pédagogique innovante, liée à la fois aux mathématiques et à l'orthographe, et réalisée en classe avec des élèves de 6 à 11 ans. « En partant d'erreurs récurrentes observées par les enseignants chez leurs élèves, nous avons élaboré un dispositif didactique expérimental d'apprentissage à l'inhibition dont nous avons testé l'efficacité » (Lubin *et al.*, 2012). Dans leur résumé, les auteures concluent que ce genre d'apprentissage est fondamental pour permettre aux élèves d'apprendre à apprendre. Les résultats de cette recherche permettent de mettre en évidence l'avantage de l'apprentissage et, par le fait même, d'un enseignement à l'inhibition en rapport à un apprentissage classique (Lubin *et al.*, 2012) :

On sait maintenant que le cerveau, lorsqu'il est soumis à un apprentissage, qu'il se crée des perceptions qu'il a construites avec ses connaissances antérieures. Lorsque cet apprentissage va à l'encontre de ses valeurs et croyances, il se doit d'inhiber ses mauvaises perceptions afin de faire place aux nouvelles (OCDE, 2007).

À titre d'exemple, nous pourrions penser à un élève qui a pris l'habitude de conjuguer le verbe avec le groupe nominal sujet en pensant que ce dernier est toujours juste avant le verbe. Pour mieux comprendre cette notion, il doit confronter sa connaissance antérieure avec le fait que le GN sujet ne précède pas toujours le verbe et qu'il doit poser la bonne question pour l'identifier et enfin conjuguer ses verbes de bonne façon. Pour y arriver, il doit donc inhiber ses mauvaises perceptions et ainsi développer sa compétence métagraphique.

2.3.3 La compétence métagraphique

Jaffré (1995, p. 108) définit le terme métagraphique comme étant « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits ». La compétence métagraphique est donc un atout pour le scripteur puisque celle-ci lui permet d'être conscient de ce qu'il écrit, d'être capable de comprendre les choix qui s'offrent à lui sur la manière dont il doit écrire ses mots, et ce, autant sur le plan lexical que grammatical. La compétence métagraphique permet au scripteur de justifier, d'expliquer et de commenter ses choix orthographiques lorsqu'il est en situation d'écriture ou de manière différée lors d'un retour sur ce qu'il a écrit (Jaffré et Ducard, 1996). En classe, la compétence métagraphique permet aussi à l'élève d'objectiver sur sa façon dont il écrit, ou a écrit, des mots et sur sa façon de résoudre des problèmes liés à l'orthographe des mots lors de ses échanges avec ses pairs ou avec l'enseignant (Marin, 2012).

Amener les élèves à développer leur compétence métagraphique est donc très important. Cela leur permet d'agir sur ce qu'ils écrivent puisqu'ils deviennent de plus en plus conscients de leurs représentations, erronées ou non, des mots qu'ils écrivent, et de comprendre davantage le système orthographique de la langue française.

2.3.3.1 Le questionnement métagraphique

La pensée métacognitive, selon Flavell (1976), se rapporte aux connaissances que l'individu a de ses processus cognitifs et du contrôle qu'il peut exercer sur ceux-ci. L'auteur ajoute également que la pensée métacognitive doit être en action lorsque l'individu n'a pas encore automatisé des façons efficaces pour résoudre ses problèmes, ce qui exigera un effort cognitif considérable de la part de ce dernier, surtout si le problème qu'il rencontre est nouveau et complexe.

Lorsque le scripteur se retrouve devant une tâche d'écriture, il est confronté à un problème, soit celui de gérer ses idées et sa façon de les exprimer en respectant les normes grammaticales, entre autres. D'ailleurs, comme Nadeau (1995) le mentionne, « les recherches

montrent bien à quel point ce processus est exigeant du point de vue de la charge cognitive ». Le scripteur doit donc développer sa métacognition en cours d'écriture que nous nommons pensée méta-graphique puisqu'il s'agit de prendre conscience de ces processus cognitifs rédactionnels. Donc, lorsqu'il écrit, le scripteur doit apprendre à se questionner efficacement sur tout ce qu'il doit contrôler : idées et grammaire. Il doit donc être capable de s'observer lui-même et d'identifier les stratégies qui l'aideront à cheminer dans sa tâche d'écriture. Par exemple, il doit se rendre compte que son plan est à améliorer s'il n'est plus en contrôle de ses idées, ou encore, se rendre compte qu'il fait face à une problématique d'ordre grammatical lorsqu'il est en train d'écrire un mot. Tout cela en temps réel, ce qui risque fort probablement de le surcharger cognitivement comme l'exprime Nadeau (1995).

Dans son article *Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale*, l'auteure Marie Nadeau (1995) propose trois étapes importantes pour développer son questionnement méta-graphique favorisant ainsi le transfert des connaissances déclaratives lors du développement des connaissances procédurales et conditionnelles. Pour ce faire, le scripteur doit :

1. « identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder (en le distinguant parmi toute la variété des autres mots présents);
2. rechercher le mot avec lequel il s'accorde (malgré une variété de structures de phrases);
3. inscrire la marque d'accord appropriée » (Nadeau, 1995).

Ce questionnement méta-graphique doit se réaliser sur chacun des mots qui demandent une réflexion concernant son orthographe grammaticale. Il exige de la part du scripteur de s'arrêter régulièrement et consciemment sur chacun de ses mots en même temps qu'il pense à la manière d'exprimer ses idées. Si cette tâche est complexe pour un scripteur expert, elle l'est d'autant plus pour un apprenti scripteur. C'est d'ailleurs pour cette raison que son enseignement devra être pensé et préparé judicieusement afin que l'apprenant développe ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles concernant cet acte complexe, et ce, le plus consciemment possible.

2.4 Enseigner l'orthographe grammaticale : perspective didactique

Tout d'abord, cette partie du cadre conceptuel vise à mettre en place les assises sur lesquelles s'appuie la stratégie d'enseignement que nous avons développée dans notre pratique et qui sera au cœur de cette étude. Elle vise à expliciter différentes recherches qui ont eu, selon leur auteur ou auteure, des résultats significatifs en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Au point 2.4.1, nous abordons le sujet de l'approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Nous poursuivons, au point 2.4.2, avec quelques recherches qui se sont intéressées au processus d'écriture et plus précisément à la rédaction avec correction simultanée et, finalement, au point 2.4.3, nous explicitons quelques recherches qui se sont intéressées à l'étayage et discutons de la pertinence de cette façon d'enseigner l'écriture.

2.4.1 L'approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe grammaticale

« Selon l'approche intégrée, l'enseignement de l'orthographe s'effectue en étroite relation avec des activités de productions écrites » (Marin, 2012, p. 39). Cette approche permet de créer des ponts entre l'enseignement de l'orthographe et les réelles situations d'écriture suggérées aux élèves. De cette manière, l'enfant peut plus facilement comprendre comment appliquer en procédures les connaissances déclaratives enseignées, puisqu'il y voit rapidement les liens existant entre la théorie et la pratique (Cogis 2005, Brissaud et Cogis 2011, Marin, 2012). Par exemple, lors d'une situation d'écriture, l'enseignant peut arrêter l'activité en cours et demander aux élèves d'observer des phrases qu'ils ont préalablement écrites. À partir des observations, des échanges et des commentaires des élèves et de l'enseignant, des règles de grammaire sont expliquées, analysées, comprises et, ainsi, les élèves peuvent presque immédiatement les appliquer dans la poursuite de leur activité première, soit la production écrite en cours.

La construction des savoirs orthographiques n'est donc plus dirigée par un programme ou un manuel que l'enseignant suit, elle est plutôt dirigée par les écrits des élèves, par leurs erreurs et leurs bons coups. Dans cette approche globalisante, l'enseignant doit, par l'analyse des productions écrites de ses élèves, planifier des leçons grammaticales permettant à ses élèves

de progresser à partir de leurs forces et de leurs difficultés d'une production écrite à l'autre. Les élèves apprennent l'orthographe grammaticale en produisant des textes. « De ce fait, l'enseignant et les élèves font partie intégrante de l'apprentissage. L'approche intégrée favorise un apprentissage fonctionnel, social et contextuel de l'orthographe (Allal *et al.*, 2001, cités dans la recherche de Marin, 2012, p. 39). » D'ailleurs, Cogis (2005, p 157) rappelle fort pertinemment que « [p]our apprendre à écrire, il faut écrire. En écrivant, on orthographie. Pour savoir orthographier en écrivant, il faut travailler l'orthographe au cours d'activités d'écriture. »

C'est **en situation d'écriture** que l'élève peut comprendre qu'il est dans une réelle situation de résolution de problème, comme l'ont mis de l'avant Hayes et Flower (1980). Ainsi, l'élève sent davantage la nécessité d'améliorer son bagage de connaissances déclaratives et procédurales, puisqu'il désire réussir. Il est donc plus motivé et, par le fait même, il peut créer des analogies plus facilement entre les règles apprises et les règles qu'il doit appliquer, ce qui favorise le transfert des connaissances. D'ailleurs, Simard (1995) mentionne qu'un enseignement de l'orthographe a plus de chance d'être bénéfique s'il est réalisé en constante relation avec des activités complexes et signifiantes de production écrite et l'étude des connaissances déclaratives et procédurales reliées à l'écriture.

Plusieurs études ont été réalisées afin de confirmer l'efficacité de l'approche intégrée. D'ailleurs Marin (2012), dans sa recherche, a consacré une partie de son cadre théorique à neuf d'entre elles. Comme elle le mentionne, ces études sur l'approche intégrée peuvent s'intéresser à plusieurs aspects de l'acte d'écrire (orthographe lexicale, grammaticale, ponctuation, syntaxe, grammaire du texte et même lecture). C'est d'ailleurs ce qui en complexifie l'analyse, puisque ces recherches, même si elles traitent d'un sujet commun, soit l'approche intégrée, n'ont pas la même visée et la même méthodologie. Certaines sont expérimentales, d'autres quasi expérimentales, quantitatives ou qualitatives, d'autres sont réalisées par l'enseignant ou par un expérimentateur. Toutes ces nuances peuvent influencer les résultats et l'analyse de ces études. Cependant, des neuf études analysées par Marin (2012), sept indiquent qu'une « approche intégrée de l'orthographe favorise le développement des

compétences orthographiques des élèves à l'égard de différents aspects » et deux ne semblent pas arriver à des conclusions positives.

Aussi, comme nous l'avons mentionné, ces recherches sur l'approche intégrée s'intéressaient à diverses composantes de l'apprentissage de la langue. Cependant, même si aucune ne cible particulièrement l'orthographe grammaticale comme nous souhaitons le réaliser, nous jugeons bon de les considérer dans notre recherche, puisqu'elles montrent d'une certaine manière la pertinence de cette approche.

Marin (2012) a également utilisé, dans le cadre de sa recherche, l'approche intégrée qu'elle nomme toutefois *approche développée*. Cette approche s'inspire de l'approche intégrée, puisqu'elle prend en compte les représentations orthographiques des élèves lorsqu'ils sont en situation d'écriture. Plus concrètement, cette approche se déroule lorsque l'élève se retrouve dans une activité complexe d'écriture dans laquelle l'enseignant le soutient (étayage). À l'intérieur même de cette principale activité complexe d'écriture, des activités spécifiques sont créées afin d'aider l'élève à mieux comprendre la tâche qu'il réalise pour ensuite poursuivre l'activité première, soit écrire son texte. Les activités spécifiques peuvent reprendre selon les besoins des élèves. Cette approche se situe dans un curriculum, illustré par Allal *et al.* (2001), qu'ils nomment « curriculum en spirale, composé de séquences en boucle incluant le soutien de l'enseignant » (Marin, 2012, p. 51). L'expérimentation a été réalisée auprès de quatre classes d'élèves de quatrième année du primaire ciblés comme étant en difficulté (deux classes, groupe expérimental, et deux classes, groupe témoin). Après douze semaines, incluant des prétests, des post-tests et des entretiens métagraphiques auprès des élèves ciblés et des entretiens semi-dirigés effectués auprès des enseignantes, les résultats indiquent que l'*approche développée* (intégrée) a permis aux élèves d'améliorer leur compétence orthographique et surtout liée à la morphologie des mots, ce qui nous intéresse particulièrement. Marin (2012) mentionne également dans son résumé que les élèves en difficulté ont progressé au même titre que les autres élèves..

Arseneau (2010) a aussi réalisé une recherche liée à l'approche intégrée qui nous a intéressé tout autant, puisque l'auteure ciblait de façon précise quelques éléments de l'orthographe

grammaticale, soit l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou l'accord de l'attribut du sujet. Les résultats se sont révélés intéressants puisque l'analyse des données montre l'efficacité de la série de cours. En effet, les élèves ont su mieux réussir les accords en contexte d'exercice, obtenant une note de 75 % au post-test plutôt que 53 % au prétest. Les résultats en contexte réel d'écriture sont tout aussi impressionnants, passant de 48 % avant la série de cours à 82 % après (Arseneau, 2010). Les élèves de troisième secondaire faisant partie de cette recherche-action semblent avoir bien répondu aux activités didactiques suggérées par l'enseignante-chercheuse, qui a pris soin de les intégrer dans un processus d'écriture, donc d'utiliser l'approche intégrée. Il semble que les élèves aient bien transféré les apprentissages du participe passé vus en exercice, ce qui constituait la tâche source, puisque ceux-ci étaient aussi liés et utilisés dans le cadre de leur tâche complexe d'écriture, appelée tâche cible.

Ces recherches montrent certainement que l'approche intégrée semble prometteuse pour l'enseignement de l'orthographe. Cependant, nous constatons qu'encore trop peu de recherches ont été réalisées afin de la documenter scientifiquement, et ce, en ciblant uniquement l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale au niveau secondaire.

2.4.2 Les stratégies de correction simultanée des erreurs et l'étayage

Pour mieux écrire, il faut savoir corriger les erreurs *en temps réel*, au moment de l'écriture. Quand un scripteur expert écrit, il sait se concentrer sur plusieurs éléments de cette tâche complexe : idées liées à son plan initial, structure de son texte, manière de traduire ses idées en mots, respect des règles d'accord des mots variables, etc. Tout cela s'effectue dans un va-et-vient constant entre les idées et l'orthographe; l'expert alterne entre la planification, la mise en texte, la réécriture et la révision de son texte, en mobilisant ses connaissances, ses savoir-faire et son attitude (Hayes et Flower, 1980). De plus, lorsqu'il vit une incertitude sur le plan orthographique, il sait arrêter le flux de ses idées pour utiliser les outils que la grammaire propose afin d'adopter l'orthographe appropriée. Donc, au besoin, il est capable de modifier ses conceptions erronées pour les bonnes conceptions de l'orthographe grammaticale.

Dans le cadre de notre recension des écrits, nous avons trouvé peu de recherches s'intéressant à cette idée qu'enseigner l'acte d'écrire, c'est aussi enseigner à l'élève à développer la correction de l'orthographe grammaticale en cours de rédaction. La plus récente que nous avons repérée est celle de Lecavalier, Brassard et Préfontaine de 1991 qui est explicitée dans l'ouvrage de Préfontaine (1998), *Écrire et enseigner à écrire*. Dans leur recherche de 1991, réalisée au collégial, les auteures ont tenté de vérifier les stratégies efficaces et inefficaces de lecture et d'écriture dans un contexte de production écrite. Fait intéressant pour notre recherche, l'auteure mentionne que, même si cette recherche a été réalisée auprès d'élèves du collégial, elle croit que « les stratégies de lecture et d'écriture sont aussi valables pour tout lecteur et scripteur, quelles que soient son année d'études et la nature du texte qu'il lit » (Préfontaine, 1998, p. 71). L'auteure mentionne également que les stratégies de lecture et d'écriture sont toujours les mêmes, quels que soient l'âge et l'habileté des scripteurs.

Ici, dans notre recherche, nous nous attardons surtout aux stratégies efficaces de production écrite ainsi qu'aux recommandations faites par l'équipe de chercheuses aux enseignants et enseignantes de français concernant des stratégies d'enseignement. Selon elles, les stratégies efficaces qui permettent à un scripteur de bien écrire un texte sont divisées en quatre étapes : préécriture (planification), écriture, révision et mise au propre. Et, tout comme Hayes et Flower (1980), rien n'est linéaire, toutes ces étapes peuvent se réaliser dans un va-et-vient entre ces quatre étapes. L'étape qui nous interpelle davantage est celle liée à la mise en texte, soit l'écriture, que nous explicitons davantage, les trois autres étapes (préécriture, révision et mise au propre) étant présentées plus succinctement.

Sans équivoque, le plan est une étape cruciale avant que le scripteur commence sa mise en texte, cependant cela ne veut pas dire qu'il ne peut y déroger et le modifier au besoin. D'ailleurs, Préfontaine (1998, p. 35) mentionne que « le scripteur doit donc savoir qu'il a la liberté de modifier son plan s'il en a le besoin, il s'agit là d'ailleurs d'une stratégie d'écriture fortement recommandée et efficace (Lecavalier, Brassard et Préfontaine, 1991). » Mais, pour modifier un plan faut-il avant tout qu'il y en ait un, c'est essentiel. C'est le rôle premier de l'enseignant, soucieux de faire vivre des réussites de scripteur à ses élèves, de leur enseigner l'importance de faire un plan (tableau 2.6).

Nous présentons ici les stratégies que nous jugeons efficaces pour l'élève à l'étape de l'écriture (tableau 2.6) proposées par les auteures et leur recherche. Pour elles, l'écriture devrait « être réalisée en utilisant conjointement les trois stratégies suivantes : la rédaction linéaire, la rédaction avec consultation et la rédaction avec correction simultanée à la rédaction » (Préfontaine, 1998, p. 73).

- *La rédaction linéaire* est une stratégie qui consiste à produire un texte plus rapidement, sans interrompre le flux des idées. Selon notre expérience d'enseignant, c'est une stratégie que beaucoup de jeunes scripteurs utilisent, ce qui leur occasionne certains problèmes, comme le mentionne Préfontaine (1998, p. 41) : surcharge de la mémoire à court terme, lorsqu'elle est constamment utilisée, et traitement de l'information (les idées) de façon incomplète. C'est pourquoi Préfontaine suggère « d'avoir recours à l'une ou l'autre des deux autres stratégies ».
- *La rédaction avec consultation* permet de mieux respecter les idées du plan afin de faire contrepoids à une planification inadéquate. Elle permet de ne pas surcharger la mémoire de travail, mais peut créer un effet de dépendance aux textes lus (Préfontaine, 1998, p. 41).
- Finalement, la stratégie de *rédaction avec correction simultanée* est celle où « le scripteur peut s'arrêter aussi souvent que nécessaire pour faire des corrections microstructurelles (d'orthographe lexicale et grammaticale, par exemple) sans pour autant perdre le fil de ses idées » (Préfontaine, 1998, p. 41). Cette stratégie sera d'autant plus efficace si la planification est bien réalisée. De plus, cette stratégie permet au scripteur de libérer sa mémoire de travail surtout à l'étape suivante, soit celle de la révision. D'ailleurs, Préfontaine (1998, p. 42) mentionne deux éléments très importants qui nous permettent de croire que cette stratégie doit être enseignée aux jeunes scripteurs. Premièrement, « le non-recours à cette stratégie [...] explique que certaines erreurs de langue persistent dans le texte, même après que celui-ci a été relu plusieurs fois. » Cette mention nous interpelle, puisqu'elle est un élément très important de notre recherche, lequel est explicité dans la cinquième partie du présent

chapitre. Deuxièmement, cette stratégie, lors de l'analyse des données d'une recherche du groupe DIEPE en 1995, faisait figure de parent pauvre, c'est-à-dire qu'elle était très peu enseignée par les enseignants de l'époque : 12 % seulement indiquaient l'enseigner *de façon approfondie*, 48 % *en couvrant l'essentiel* et 40 % *rapidement, à l'occasion et pas cette année*. Nous n'avons pas trouvé d'autres études plus récentes montrant si les enseignants avaient amélioré ou non cette pratique d'enseignement. Cependant, nos 31 années d'expérience en enseignement au secondaire et nos 15 années comme superviseur de stage au secondaire nous confirment sensiblement le même constat.

Toujours selon ces auteurs, il y a également des stratégies d'enseignement que l'enseignant devrait utiliser à l'étape de la rédaction afin d'aider les scripteurs novices, comme expliquer les stratégies d'écriture et aider les élèves pendant l'écriture. C'est d'une certaine manière ce que nous appelons dans cette recherche l'étayage, discuté au point suivant.

Dans les étapes de révision et de mise au propre (tableau 2.6), une importance est mise sur les stratégies d'écriture précédentes (planification et rédaction), ce qui exprime l'idée que rien n'est linéaire et que le produit final n'est que la couche supérieure, celle qui recouvre les versions précédentes et toutes les allées et venues entre les trois dimensions suggérées par Hayes et Flower citées au point 2.2.2.

Paradis (2012), l'exprime bien dans sa recherche :

« Cette construction (de texte) est organisée simultanément à plusieurs niveaux, qui comprennent une ou plusieurs dimensions : les phonèmes (combinaisons particulières de sons en mots); les mots (classes grammaticales, orthographe, sémantique, conjugaison); les phrases (syntaxe, ponctuation, marqueurs de relation); le texte (séquences textuelles et leur articulation, reprises pronominales et lexicales, organisateurs textuels, cohésion verbale); le discours (situation de communication – auteur, destinataire, but du texte, sujet à traiter, lieu et moment de diffusion du texte; gestion en différé du sens à donner au texte, puisque le lecteur est absent au moment de la rédaction; modalisation; normes linguistiques; énonciation/narration; registres de langue). Chacune de ces dimensions mérite une étude spécifique en classe, car, **au moment de la mise en texte, elles doivent être gérées simultanément**. Toute une tâche pour l'apprenti scripteur! » (Paradis, 2012)

La recherche de Paradis (2012), tout comme celle de Lecavalier, Brassard et Préfontaine (1991), confirme bien l'importance d'enseigner la stratégie de rédaction avec correction simultanée et nous verrons à la fin de ce cadre conceptuel la piste didactique que nous poursuivons.

Tableau 2.6
Stratégies de préécriture, d'écriture, de révision et de mise au propre

Étapes	Préécriture (planification)	Écriture	Révision Mise au propre
Stratégies	1) consultation des directives et stratégies de relecture des textes en lien avec le sujet 2) formulation d'idées 3) paraphrase des textes lus par synonymie et contraction 4) détermination des idées principales du texte 5) hiérarchisation des idées du plan, ajout de références sur le plan en indiquant les pages des références importantes 6) révision de la formulation des idées et de la logique du plan	1) rédaction linéaire 2) rédaction avec consultation 3) rédaction avec correction simultanée à la rédaction	1) relectures successives du brouillon 2) utilisation d'ouvrages de consultation linguistique 3) corrections topiques, stratégies d'écriture au besoin 4) transcription du brouillon 5) révision 6) correction sur le brouillon 7) révision et correction du propre

Outre ces deux recherches faisant mention de la mise en texte avec correction simultanée, nous avons également trouvé un écrit de Wolfe (1979). L'auteure explique comment elle a su amener ses élèves défavorisés à apprendre à écrire, et ce, à l'aide d'une démarche d'enseignement de l'écriture qui inclut une étape de composition avec correction simultanée.

Il est certain que l'expérience vécue par Wolfe (1979) et ses élèves nous interpelle, puisqu'elle fait aussi référence à la composition avec correction simultanée.

Dans le cadre d'une stratégie de correction simultanée des erreurs, l'apprenant gagnera à apprendre sous le modelage d'un enseignant, dont l'étayage constitue une forme particulière. Bruner (1991, p. 263) définit *l'étayage* comme étant « un ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. » Dans sa recherche, Marin fait également mention de l'étayage, puisqu'il est d'une grande importance dans son approche, et en explique très clairement les modalités :

L'étayage doit être offert dans la zone proximale de développement afin que les apprentissages se réalisent. Cette zone se situe entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il peut réaliser grâce à une personne plus expérimentée (Berk et Winsler, 1995). Un étayage apporté dans cette zone permet à l'enfant de s'approprier graduellement les savoirs et les savoir-faire qui lui sont proposés afin de terminer sans aide le travail ou de les réutiliser dans une autre activité qu'il pourra réaliser sans aide (Vygotski, 1997/1934). Afin de travailler dans cette zone, l'individu qui étaye doit constamment évaluer les représentations de l'apprenant afin de pouvoir ajuster ses interventions à son niveau (Lajoie, 2005; Pea, 2004). De plus, il est souhaitable qu'il diminue graduellement son aide afin que l'apprenant devienne de plus en plus autonome (Van de Pol, Volman et Beishuizen, 2010). (Marin, 2012, p. 52)

L'étayage permet à l'apprenant de développer des connaissances et des compétences et de surmonter des obstacles qu'il n'aurait pas pu franchir seul (Boyles et Peregoy, 1990, cités dans la recherche de Marin). De plus, l'étayage permet d'accélérer l'apprentissage et d'éviter à l'apprenant de faire du « sur place », ce qui nuirait à son apprentissage. De là l'importance pour l'enseignant de bien guider l'élève dans son processus d'apprentissage de l'écriture.

Aussi, comme le mentionnent Lecavalier, Brassard et Préfontaine (1991), cités dans la partie précédente, c'est le rôle de l'enseignant, avant l'étape d'écriture de l'élève, d'enseigner les stratégies d'écriture pendant l'écriture. Aider l'élève peut vouloir dire bien des choses. Pour nous, dans le cadre de cette recherche, aider l'élève, c'est le guider **pas à pas** dans son processus d'écriture, jusqu'à ce qu'il soit assez autonome pour poursuivre seul, tout comme le mentionne Vygotski (1997/1934, cité par Marin, 2012).

2.5 Présentation de la stratégie d'enseignement à l'étude

Avant d'expliquer de façon détaillée la stratégie de l'enseignement de l'orthographe grammaticale que nous préconisons dans cette recherche, nous faisons, au point 2.5.1, un rappel de six principes fondamentaux que nous avons, selon nous, suffisamment explicités dans notre cadre conceptuel. Ces rappels serviront d'éléments clés de notre chapitre suivant, soit la méthodologie de notre recherche. Après ceux-ci, nous expliquons de façon détaillée la stratégie en question au point 2.5.2 et nous terminons, au point 2.5.3, en rappelant notre objectif général, notre question de recherche et nos objectifs de recherche.

2.5.1 Fondements théoriques de l'approche proposée

Rappel 1 : seul l'élève construit son apprentissage et, grâce à sa motivation intrinsèque, ses connaissances antérieures et la réorganisation de ses connaissances, il pourra s'en construire de nouvelles. Nous pouvons également affirmer que tout ce système d'apprentissage peut être influencé par ses processus internes (valeurs affectives et cognitives) et externes (matériel didactique ou de référence, interactions sociales avec les pairs ou médiation de l'adulte). Finalement, il faut préciser qu'il y a plusieurs types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) et qu'elles concernent les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève.

Rappel 2 : Pour apprendre à bien orthographier grammaticalement ses textes, le scripteur n'a pas le choix : il devra développer ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées aux trois principaux systèmes d'accord du français ainsi qu'à la conjugaison.

Rappel 3 : Hayes et Flower (1980) rappellent que les processus cognitifs déployés au moment de l'écriture sont itératifs. Cela explique toute la complexité de l'apprentissage de cet acte, car « au moment de la mise en texte, [tout doit] être géré **simultanément**. Toute une tâche pour l'apprenti scripteur! » (Paradis, 2012)

Rappel 4 : Lorsque l'élève apprendra à se corriger au fur et à mesure qu'il écrit, il automatisera peu à peu ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, ce qui libérera sa mémoire à court terme. Il est important que l'enseignant le fasse remarquer à l'élève pour qu'il en prenne conscience. Si les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ne se sont pas suffisamment développées, l'élève doit en prendre conscience afin de compenser par lui-même ce manque. C'est le rôle de l'enseignant d'amener l'élève à comprendre qu'il faut « savoir » pour « savoir-faire ».

Rappel 5 : « [...] L'enseignant et les élèves font partie intégrante de l'apprentissage. **L'approche intégrée** favorise [...] un apprentissage fonctionnel, social et contextuel de l'orthographe » (Allal *et al.*, 2001, cités dans la recherche de Marin, 2012, p. 39). « Pour apprendre à écrire, il faut écrire. En écrivant, on orthographie. Pour savoir orthographier en écrivant, il faut travailler l'orthographe au cours d'activités d'écriture » (Cogis, 2005, p. 157).

Rappel 6¹ : L'élève ne peut apprendre seul à écrire, l'aide de l'enseignant est incontournable. Outre tout l'enseignement donné par l'enseignant en salle de classe pour faire apprendre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à l'orthographe grammaticale, le scripteur novice doit, à un moment de cette longue formation, être guidé **pas à pas (étayage)** lors de sa mise en texte afin d'apprendre à contrôler toutes les dimensions de celle-ci, de façon autonome.

2.5.2 Approche d'enseignement de l'orthographe grammaticale suggérée

Dans cette partie, nous expliquons la stratégie d'enseignement de l'orthographe grammaticale que nous souhaitons mettre à l'essai et que nous désirons étudier dans l'actuelle recherche. Pour ce faire, au point 2.5.2.1, nous établissons avant tout une vue d'ensemble de celle-ci lorsqu'elle est en cours d'exécution, ce qui permet au lecteur de mieux comprendre les

¹ Nous savons qu'un tel dispositif didactique personnalisé ne va pas sans certaines contraintes et limites, et ce, même en considérant toutes les conditions de mise en place présentées au point 2.5.3. Il est donc important de mentionner ici que nous suggérons des pistes de solution dans notre conclusion pour pallier cette contrainte qu'aura un enseignant à rencontrer individuellement tous ses élèves ayant des difficultés d'apprentissage en écriture.

éléments explicatifs de sa mise en place cités dans les points suivants. Suivent, au point 2.5.2.2, les conditions circonstancielles favorables dans lesquelles cette stratégie d'enseignement de l'orthographe doit être mise en pratique. Nous finalisons cette partie en explicitant de façon détaillée toutes les étapes de la stratégie d'enseignement suggérée au point 2.5.2.3.

2.5.2.1 Vue d'ensemble de la stratégie

Pour que le lecteur se crée une image plus juste de ladite stratégie utilisée dans le cadre de cette recherche, et afin de mieux en expliciter par la suite les composantes et sous-composantes, voici une courte description de son déroulement.

La stratégie d'enseignement *Écriture zéro faute* utilisée ressemble à la stratégie d'enseignement « dictée zéro faute » dans laquelle l'enseignant dicte un court texte (une ou deux phrases) tout en permettant aux élèves de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant son déroulement (Nadeau et Fisher, 2006, p. 215). Toutefois, comme la stratégie d'écriture se déroule dans le cadre d'un apprentissage intégré de l'écriture, ce n'est pas l'enseignant qui dicte le texte, mais l'élève, puisqu'il s'agit de sa création textuelle du moment. L'enseignant guide l'élève pendant que ce dernier écrit, et ce, en le questionnant et en le faisant douter de ce qu'il écrit, surtout de l'orthographe de ses mots. Il le questionne sur la classe des mots au fur et à mesure qu'il écrit. Lorsque l'élève ne peut répondre aux demandes de son enseignant, une recherche dans les outils de grammaire est nécessaire. L'enseignant doit s'assurer que l'élève écrit correctement chacun des mots au fur et à mesure qu'il écrit. Après 15-20 minutes d'écriture, de 20 à 50 mots auront habituellement été écrits, bien écrits.

2.5.2.2 Explication détaillée de la stratégie

Étape 1 (phase de préparation) : Assis côte à côte et possédant chacun leurs outils grammaticaux sur leur bureau, l'enseignant et l'apprenant discutent du plan du texte à rédiger. Des éléments de ce qui a été écrit précédemment en classe de français peuvent être mentionnés. C'est le temps d'activer les connaissances antérieures sur la structure du texte et

sur les difficultés rencontrées et les bons coups réalisés précédemment. L'enseignant peut également demander à l'élève de faire un rappel des règles de l'orthographe grammaticale qui ont été vues en classe ou lors de la dernière rencontre.

Étape 2 (phase de préparation) : L'enseignant aide l'élève à établir un microplan assez précis de ce qui sera écrit lors de cette courte rencontre d'étayage. Quand l'élève s'engage dans la mise en texte, il doit posséder assez bien ce qu'il écrira (2 ou 3 phrases, de 20 à 50 mots, selon les forces et faiblesses de l'élève).

Étape 3 (phase de réalisation) : Lors de la mise en texte, l'élève doit s'arrêter régulièrement à la demande de son enseignant qui le questionne. « Pourquoi écris-tu ce mot de cette façon? Es-tu certain qu'il s'écrit comme cela? Prouve-le! Es-tu vraiment sûr? Quelle est la classe de ce mot? Quelles sont les questions que tu te poses lorsque c'est un nom [déterminant, adjectif, pronom, verbe, préposition, conjonction, adverbe]? » Toutes les sous-questions portant sur l'identification des classes de mots et de leurs caractéristiques peuvent être posées. Par exemple, l'enseignant pourrait questionner l'élève quant au verbe : « Quel est son mode, son temps, sa personne? » Chaque fois que l'élève ne peut répondre, il doit utiliser les outils qui se trouvent devant lui et l'enseignant doit le guider dans sa recherche, surtout au début. D'ailleurs, il n'est pas rare que l'élève doive chercher une information qu'il a précédemment cherchée, mais dont il ne se souvient plus. C'est souvent là que l'élève se dit qu'il va s'en souvenir dorénavant.

Il est à noter qu'il est préférable que l'enseignant de français voie avec ses élèves en groupe-classe toutes les connaissances déclaratives et procédurales que nous avons présentées dans les tableaux 2.1, 2.2 et 2.3. Cet enseignement doit être réalisé de façon intégrée, soit pendant une ou des situations d'écriture. Ainsi, les classes, groupes et fonctions des mots, tout comme les manipulations syntaxiques, auront été abordés et analysés par les élèves. Des schémas représentant toutes les règles des classes de mots peuvent aussi être réalisés par les élèves, facilitant ainsi la compréhension et la rétention en mémoire de celles-ci.

Étape 4 (phase d'intégration) : Après 15 minutes de mise en mots, l'enseignant corrige le texte de l'élève, qui a nécessairement zéro faute, et compte le nombre de mots. Aussi, c'est le temps de faire le retour sur les mots cherchés afin de consolider les apprentissages et de sensibiliser l'élève sur ce qu'il savait ou ne savait pas (connaissances déclaratives), sur ce qu'il savait faire ou ne savait pas faire (connaissances procédurales) et sur ce qu'il doit maintenant travailler pour s'améliorer.

Étape 5 (phase d'intégration) : Discuter de l'effet créé chez l'élève de ne pas avoir un texte bourré de fautes. L'enseignant et l'élève conviennent ensuite d'un prochain rendez-vous, si cela n'a pas été prévu. Il ne devrait pas se trouver trop éloigné dans le temps de celui qui vient d'avoir lieu afin d'assurer un bon suivi.

2.5.3 Les conditions de mise en place de la stratégie

Après plusieurs tentatives à expérimenter notre stratégie, nous avons établi cinq conditions importantes pour mettre en place la stratégie *Écriture zéro faute* :

Condition 1¹ : L'apprenant doit être seul avec l'enseignant et, préférablement, l'élève doit y être de façon volontaire. Comme écrire est exigeant sur le plan cognitif (rappel 3) et afin que l'apprenant puisse se concentrer de façon maximale, il est important qu'il soit seul avec l'enseignant qui effectuera l'étayage (rappel 6). Aussi, le fait d'être là volontairement démontre que la motivation intrinsèque de l'élève à améliorer et à apprendre à mieux orthographier ses textes est présente (rappel 1).

Condition 2 : Le lieu de travail doit être un local où se trouvent deux bureaux côte à côte et sur lesquels se trouvent un dictionnaire Robert, un dictionnaire Multi et un recueil de conjugaison, le Bescherelle par exemple.

¹ Voir la note de bas de page du rappel 6 du point 2.5.1.

Il est important que les outils soient toujours les mêmes afin que l'apprenant développe son habileté à chercher. Aussi, chacun doit avoir ses outils, car il n'est pas rare que l'enseignant doive chercher également afin d'aider le jeune scripteur. Nous favorisons les outils mentionnés ci-dessus puisqu'ils se trouvent habituellement dans les classes des écoles du Québec. Nous préférons le Robert au Larousse, puisque ce dernier est davantage un outil encyclopédique qu'un outil de langue française, et nous privilégions le Multi comme outil de grammaire, puisqu'il traduit assez bien et simplement les règles grammaticales de la langue française. Le Bescherelle, quant à lui, est un outil qui explicite bien la conjugaison du verbe, et les règles le régissant y sont bien expliquées, par exemple celles concernant le participe passé. Aussi, il est important de préciser que ces outils n'adoptent pas toujours la terminologie de la nouvelle grammaire, ce qui pose parfois un problème. C'est d'ailleurs le rôle de l'enseignant de donner les précisions d'usage à l'élève.

Cette condition est importante, puisque l'apprenant doit vérifier ses connaissances déclaratives et procédurales et, en s'appuyant sur ces outils, il confirme ce qu'il sait ou non (rappel 2). Comme nous l'avons aussi mentionné au rappel 1 du point précédent, le processus d'apprentissage est alimenté par les processus externes.

Condition 3 : La durée de chaque séance d'étayage doit être de 30 minutes, puisqu'il est très exigeant pour l'apprenant de réaliser toutes les tâches d'écriture de façon simultanée, surtout lors des premières rencontres. Le nombre de mots écrits varie selon les forces et faiblesses de l'apprenant. Nous avons ciblé un but à atteindre avec les élèves, soit 50 mots en 15 minutes. Mais, rien n'est ici scientifique, le calcul a été réalisé pour que les élèves aient le temps d'écrire assez aisément 500 mots en 3 h 15, comme les élèves doivent pouvoir le faire lors de l'épreuve unique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) de 5^e secondaire. Il est cependant important de compter le nombre de mots écrits afin de sensibiliser l'apprenant au fait qu'il écrit de plus en plus rapidement sans faire de faute.

Le fait de compter les mots et de constater les progrès réalisés par l'apprenant au fil des rencontres d'étayage permet de répondre aux attentes de l'apprenant et d'influencer sa motivation intrinsèque (rappel 1).

Condition 4 : Chaque séance d'étayage doit être structurée selon les trois temps d'enseignement : préparation, réalisation, intégration. Une situation d'enseignement d'apprentissage comporte habituellement ces trois temps d'enseignement.

Lors de la phase de préparation, l'enseignant présente habituellement la situation à l'élève et explique la tâche à réaliser. C'est le temps d'activer les connaissances antérieures, de donner de la signification à la tâche proposée, etc.

Lors de la phase de réalisation, c'est surtout l'élève qui est en action : il tente de résoudre le problème qui lui est soumis ou de réaliser la tâche demandée.

Finalement, lors de la phase d'intégration, c'est le temps de l'objectivation, de vérifier ce qui a été appris. Cette phase se réalise souvent par le questionnement.

Ce modèle de SAÉ proposé par le MEES peut être modifié en fonction des caractéristiques du contexte d'enseignement et/ou des élèves. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait puisque les leçons proposées se réalisent en peu de temps (30 minutes) et dans un contexte individualisé.

Lors de la préparation, activer les connaissances antérieures de l'élève et amener celui-ci à parler de sa condition affective vis-à-vis de la tâche sont des actes indispensables pour l'enseignant (rappels 1 et 4), tout comme discuter de ce qui sera écrit dans les prochaines minutes, c'est-à-dire le plan (rappel 3).

Lors de la réalisation, questionner l'élève sur ce qu'il fait et le laisser répondre à ces questions sans trop l'aider, mais en le guidant, est une habileté que l'enseignant doit développer. L'enseignant doit aussi très bien maîtriser ce qu'il enseigne. Lorsqu'il est cependant lui-même aux prises avec des questionnements, il doit montrer l'exemple et chercher également (rappel 4). Aussi, l'enseignant donne des informations sur ce que l'élève apprend et informe ce dernier de ses réalisations, de la manière dont il apprend, et des progrès qu'il réalise. Par exemple : « Génial, tu as su répondre à cette question sans chercher cette fois! » (rappel 4).

Lors de l'intégration, l'enseignant fait le bilan de la rencontre avec l'élève : nombre de mots écrits en x minutes et nombre de fautes, idéalement zéro. Les mots cherchés, les règles apprises, les points positifs et ceux à améliorer, ainsi que les stratégies aidantes sont rappelés (rappels 2, 4, 6).

Condition 5 : L'apprenant doit déjà être engagé dans un processus d'écriture dans le cadre de son cours de français.

Cette condition fait appel au rappel 5 cité précédemment. Ici, lorsque l'élève écrit durant 15-20 minutes, il doit réaliser une partie de toutes les dimensions du modèle de Hayes et Flower (1980). Premièrement, le produit : l'élève doit communiquer en utilisant correctement la langue française. Deuxièmement, ce court texte fait également partie du *processus* qu'il a déjà entamé dans le cadre d'un autre cours. Lorsqu'il écrit sa rédaction, il se fie à son plan qui a préalablement été fait en classe de français. Pendant cette rédaction, il peut réécrire et réviser son texte ou il le fera ultérieurement lorsqu'il poursuivra sa rédaction dans le cadre de son cours. Troisièmement, en tant que *scripteur*, l'apprenant doit mobiliser des connaissances, des savoir-faire et des attitudes correspondantes. Bref, on retrouve ici toutes les dimensions de l'écriture du modèle de Hayes et Flower (rappel 3), tout comme on retrouve les principes de l'enseignement de l'approche intégrée, puisque l'élève apprend en écrivant (rappel 5).

2.6 Question et objectifs spécifiques de recherche

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de mettre à l'essai, dans le contexte de la **grammaire dite nouvelle**, une stratégie d'enseignement permettant de placer des élèves québécois de la fin du secondaire dans de réelles situations d'écriture (**enseignement intégré**) et de leur enseigner individuellement (**étayage**) la **rédaction avec correction simultanée** de façon à ce qu'ils puissent accroître leur compétence à écrire en se questionnant sur les idées et sur la façon de bien orthographier grammaticalement leurs mots.

Notre question de recherche s'énonce comme suit : En quoi la stratégie d'enseignement *Écriture zéro faute* permet-elle à des élèves de 5^e secondaire québécois en difficulté

d'apprentissage en écriture d'améliorer leur compétence métagraphique sur le plan de l'orthographe grammaticale?

De cette question découlent deux objectifs spécifiques :

- 1) Décrire les manifestations observables du questionnement métagraphique des participants sur le plan de l'orthographe grammaticale, et ce, à trois moments spécifiques de la prise des données : au début, soit avant l'intervention proprement dite, pendant et après les quatre premières rencontres individualisées et, enfin, au terme des quatre dernières rencontres individualisées.
- 2) Faire le bilan du nombre d'occurrences orthographiques sur le plan grammatical dans les productions d'élèves, et ce, aux trois moments spécifiques de la prise des données.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Après avoir explicité les assises sur lesquelles s'appuie cette recherche en dressant un portrait de la problématique et de son cadre conceptuel, il nous faut maintenant présenter notre démarche méthodologique afin de décrire la façon dont nous comptons nous y prendre pour répondre à notre question de recherche ainsi qu'à nos objectifs spécifiques. Il est d'abord question du type de recherche poursuivi. Nous établissons ensuite l'échantillonnage des participants de notre recherche. Dans une section suivante, nous présentons de façon détaillée et précise le déroulement de l'intervention de recherche. Enfin, nous décrivons et justifions le choix des outils de collecte et d'analyse des données. Nous terminons le chapitre par les limites et les biais de la recherche.

3.1 Le type de la recherche

Notre recherche est descriptive, à visée interprétative, et se réalise dans le contexte d'une recherche de développement d'outils didactiques (Van der Maren, 2004). En effet, nous voulons décrire les retombées de la stratégie à l'étude auprès d'élèves de la fin du 2^e cycle du secondaire, plus précisément ceux de 5^e secondaire, et pour ce faire, nous réalisons une intervention auprès d'un groupe de cinq élèves. Par cette recherche, nous décrivons les manifestations observables du questionnement métaorthographique de ces élèves ainsi que celles liées au nombre d'occurrences orthographiques grammaticales dans leurs productions écrites. En effet, par notre recherche, nous voulons mieux saisir le questionnement métaorthographique de nos participants. Également, nous souhaitons, dans une certaine mesure, comparer les données recueillies liées à l'orthographe grammaticale à trois moments spécifiques de notre intervention de recherche, soit avant, pendant et après l'intervention auprès des élèves.

O¹ X O² X O³

Nos observations du questionnement métagraphique des élèves et du nombre d'occurrences orthographiques grammaticales nous conduisent à apprécier la stratégie *Écriture zéro faute* mise à l'essai dans notre recherche et à proposer, en conclusion, des pistes d'intervention didactique.

3.2 L'échantillonnage

Puisque l'intervention projetée auprès des élèves demande en moyenne six heures par élève, il va sans dire que notre échantillonnage devait être limité à quelques participants. Cet échantillonnage a été réalisé par choix raisonné (Fortin, 2010).

Les élèves de la fin du 2^e cycle du secondaire, et plus précisément ceux de la 5^e secondaire, représentent la population ciblée par cette recherche. Afin de minimiser les coûts et le temps consacré aux déplacements et à la mise en place de tout le processus d'échantillonnage, cette population d'élèves est sélectionnée à l'intérieur des murs d'une école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, région de l'enseignant-chercheur, mais autre que son école d'enseignement où plusieurs interventions ont déjà été réalisées par le chercheur depuis 2013. Nous croyons que cela pourrait créer un biais si l'intervention était réalisée à l'école où nous enseignons. Les élèves ciblés sont des francophones du secteur public et issus de classes dites *ordinaires*. L'indice du seuil de faible revenu de cette école au moment de notre recherche était de 10,77 et son rang décile (SFR) de 3. Son indice socio-économique était de 11,93 et son rang décile (MSE) de 5. Le nombre d'élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire était de 221 au moment de notre prise de données. Nous désirons réaliser notre recherche dans ce milieu socio-économique moyennement aisé puisque, dans cette école, les cohortes concernées se classent dans la moyenne au Québec sur le plan de la passation du test d'écriture en français langue d'enseignement, 5^e secondaire, et ce, afin que notre échantillonnage soit assez représentatif de la moyenne des élèves de 5^e secondaire du Québec en écriture.

Afin d'éviter un biais méthodologique et d'obtenir un échantillonnage le plus homogène possible, nous éliminons tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ciblées par un plan d'intervention de l'équipe-école (TDAH, dyslexie, etc.). Par exemple, nous excluons de notre échantillonnage les élèves ayant des troubles de développement de l'attention de type

inattentif, de type hyperactif-impulsif et mixte. Nous faisons de même pour tous les élèves n'ayant pas reçu un enseignement du français, langue maternelle, lors des quatre années précédentes. Nous croyons tout de même que de tels élèves gagneraient certainement à être aidés de façon individualisée comme nous le faisons avec nos élèves choisis.

Dans l'école sélectionnée, nous faisons écrire une production initiale (texte à dominante argumentative) à tous les élèves de 5^e secondaire. De ces élèves, nous sélectionnons cinq d'entre eux présentant des difficultés majeures (15 erreurs et plus pour 500 mots) sur le plan de l'orthographe grammaticale. Le critère 5 de l'épreuve du MEES représente, comme nous l'avons mentionné dans la problématique de la recherche, le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale commises par l'élève. Seuls les élèves ayant obtenu la cote D ou E à ce critère, pour un texte de 500 mots, sont retenus pour faire partie de l'échantillonnage (tableau 3.1).

Tableau 3.1
Critère 5 tiré du document officiel de l'épreuve unique de juin 2016 du MELS
Source : MELS, 2014

	A			B			C			D				E			
Nombre d'erreurs	0	1-2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15	16	17	18	19	20	21	21+
Points	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	6	4	1	0

Pour déterminer l'échantillonnage final de notre recherche, nous portons notre attention sur le type d'erreurs d'orthographe commises par les élèves, soit une prédominance d'erreurs d'orthographe grammaticale (2/3 et plus) dans leur production.

Il faut aussi prendre en considération que les élèves ont toujours la possibilité de refuser ou d'arrêter à tout moment l'intervention.

3.3 Le déroulement de l'intervention

Dans cette partie de la méthodologie, nous présentons le déroulement de l'intervention de recherche afin d'expliquer, de façon détaillée, chacune des étapes. Nous présentons d'abord un

plan général de l'intervention, sa vue d'ensemble, et détaillons par la suite chaque étape du déroulement de l'intervention.

3.3.1 Le plan d'intervention

Nous avons prévu une durée de 15 semaines pour réaliser cette recherche, soit de janvier à la mi-avril 2018 inclusivement. Douze rencontres au total étaient prévues avec chacun des élèves. La sélection des participants et la passation de la production écrite initiale, d'une durée de deux semaines, se sont réalisées en janvier. L'intervention proprement dite, d'une durée de six semaines, s'est réalisée en février et mars. À mi-chemin de l'intervention, une seconde production écrite a eu lieu. Enfin, au terme de l'intervention, les élèves ont eu à faire une troisième production écrite.

3.3.1.1 La production écrite initiale

À la fin janvier, l'enseignant-chercheur a rencontré individuellement dans le cadre scolaire, mais en dehors de ses cours d'enseignement, les cinq élèves ciblés. Cette rencontre, d'une durée maximale d'une heure, nous a permis d'établir un premier contact avec chacun des cinq élèves choisis et d'élaborer avec eux la planification des onze prochaines rencontres. De plus, nous y avons réalisé la première prise de données, soit une production écrite de 100 mots (30 minutes) qui consistait en un entretien métagraphique¹, soit de faire écrire l'élève et le faire verbaliser sur les mots qu'il écrivait, plus précisément sur les règles liées à l'orthographe grammaticale (classes de mots et règles qui les sous-tendent). Finalement, les élèves explicitaient leurs connaissances générales des règles des cinq classes de mots variables.

¹ Pour nous, l'entretien métagraphique représente un entretien entre l'enseignant-chercheur et l'élève au cours duquel il nous est possible de cerner le plus précisément possible ce à quoi pense l'élève lorsqu'il écrit et surtout le type de questions qu'il se pose concernant l'OG. C'est pourquoi nous utilisons le terme *questionnement métagraphique* plutôt que des termes tels que *verbalisation*, *explication* ou *justification*.

3.3.1.2 L'intervention proprement dite

L'intervention proprement dite se composait de neuf rencontres de trente minutes à raison de deux ou trois fois par semaine (février, mars et début avril). Ces neuf rencontres (un modelage et huit pratiques guidées) ont été entrecoupées par un entretien métagraphique en milieu de parcours.

Lors de la **rencontre de modelage**, un retour sur la compréhension de l'élève concernant les règles générales régissant l'orthographe grammaticale a été effectué. Il s'agissait de s'assurer de la compréhension de celles-ci. Cet enseignement se faisait en utilisant la stratégie du modelage. L'enseignant a écrit un texte en verbalisant au fur et à mesure ce qui se passait dans sa tête. Il a utilisé le référentiel (annexe I) énumérant les classes de mots et leurs règles respectives. D'ailleurs, à la fin de cette rencontre, nous avons demandé à l'élève un petit devoir, soit de s'approprier les éléments de ce référentiel adapté en orthographe grammaticale. Chacun devait créer une feuille de notes personnalisée (schéma, par exemple) intégrant tous les éléments mentionnés sur le référentiel. L'enseignant a aussi préparé la prochaine rencontre en discutant du plan de production écrite que l'élève devait travailler dans le cadre d'un de ses cours, car l'élève doit être dans un réel processus d'écriture afin d'intégrer ses connaissances le plus efficacement possible (enseignement intégré). La situation d'écriture pouvait être un devoir ou un travail que l'élève devait réaliser dans le cadre de son cours de français ou de tout autre cours : analyse littéraire, critique, résumé, dissertation, laboratoire de chimie, recherche en univers social, ou éthique et culture religieuse, etc. L'important, c'était que cette future situation d'écriture (SÉ) soit significative, réelle, et qu'elle soit lue par un enseignant.

Lors des **quatre premières pratiques guidées**, l'enseignant a guidé l'élève dans son processus d'écriture. Chacune de ces rencontres, d'une durée de 30 minutes, se divisait en trois étapes : préparation, réalisation, intégration. Durant la période de préparation (5-7 minutes), le plan d'écriture d'un court texte a été créé. L'élève devait planifier une écriture de deux ou trois phrases, 50 mots au maximum. Lors de la réalisation (15 minutes chronométrées), le jeune scripteur se mettait à écrire pendant que l'enseignant le questionnait sur ce qu'il écrivait, et ce, au fur et à mesure que les mots défilaient sur la feuille. Si l'élève ne pouvait répondre aux questions de l'enseignant, il devait chercher dans les outils de référence

(feuilles de notes ou schéma du devoir, Multi dictionnaire, Le Robert, Le Bescherelle). Sans certitude, aucune avancée n'était permise. L'enseignant a questionné et sous-questionné l'élève afin de l'amener à répondre à ces questions liées aux règles de l'orthographe grammaticale. Il a aussi suggéré à l'élève des modifications afin d'améliorer sa feuille de notes ou son schéma. Finalement, lors de l'intégration (5-7 minutes), l'enseignant a effectué un bilan des apprentissages réalisés. Il a demandé à l'élève de compter le nombre de mots écrits et il a corrigé le texte qui, en principe, ne contenait aucune erreur d'orthographe grammaticale. Le bilan était donné, zéro faute sur x mots, ce qui représente la cote A ou 20/20 au critère 5 de la grille de correction présentée au tableau 3.1. L'enseignant a aussi fait remarquer à l'élève le temps exact qu'avait duré cette écriture afin de déterminer s'il devait accélérer ou non son rythme d'écriture au cours des rencontres ultérieures. Le bilan de l'aide apportée par l'enseignant et des recherches effectuées dans les outils de référence était aussi mis en relief. Quelles questions ont été posées? Quels mots ont été cherchés? Quels apprentissages ont été réalisés? Il était important que l'élève note ses réponses à la fin de son texte afin que l'on puisse s'y référer lors des rencontres suivantes.

Au fil des rencontres de 30 minutes, les interactions de l'enseignant se faisaient plus rares et l'élève devait être de plus en plus autonome à se questionner au fur et à mesure qu'il écrivait.

Après la **quatrième pratique guidée**, le deuxième entretien métagraphique (2^e prise de données) a été réalisé au moyen d'une courte production écrite de 100 mots (30 minutes). Encore une fois, l'élève devait expliciter ses connaissances générales des règles des cinq classes de mots variables.

Finalement, lors des **quatre dernières pratiques guidées**, l'enseignant-chercheur a guidé l'élève lorsqu'il écrivait, de la façon décrite précédemment.

3.3.1.3 La production écrite finale

Lors d'une toute **dernière rencontre** (3^e prise de données), un troisième entretien métagraphique a été réalisé; l'élève devait, encore une fois, écrire un court texte de 100 mots (30 minutes) et justifier le mieux possible l'orthographe de chacun des mots écrits en

nommant leur classe de mots et les règles qui les sous-tendent. Par la suite, l'enseignant-chercheur a demandé à l'élève, pour une dernière fois, d'explicitier ses connaissances générales des règles des cinq classes de mots variables.

Tableau 3.2
Déroulement de la recherche

Groupes	Avant l'intervention (janvier)	Intervention (février, mars, début avril)	Après l'intervention (mi-avril)
Tous les élèves de l'enseignant ou des enseignants nous permettant de réaliser notre recherche dans leurs classes.	Pour créer notre échantillonnage (6 périodes) Production d'un texte à dominante argumentative		
Cinq élèves faisant partie de l'intervention	1^{re} prise de données : Production écrite de 100 mots (30 minutes) + Explicitation des règles de l'orthographe grammaticale des cinq classes de mots variables (15 minutes)	Interventions (9 rencontres) (30 minutes à raison de 2 ou 3 rencontres/sem.) 1^{re} rencontre : modelage 2^e à 5^e et 6^e à 9^e rencontres : pratiques guidées/ étayage (30 minutes/renc.) + 2^e prise de données : Production écrite de 100 mots (30 minutes) + Explicitation des règles de l'orthographe grammaticale des cinq classes de mots variables (15 minutes)	3^e prise de données : Production écrite de 100 mots (30 minutes) + Explicitation des règles de l'orthographe grammaticale des cinq classes de mots variables (15 minutes)

3.4 Outils et procédure de collecte des données

Cette partie présente la manière dont nous avons collecté les données auprès des élèves tout en explicitant les outils permettant cette collecte de données. Il est question des trois entretiens métagraphiques qui comprennent chacun une production écrite au cours de laquelle chaque l'élève devait expliciter ses connaissances vis-à-vis des règles de l'orthographe grammaticale liées aux cinq classes de mots variables.

3.4.1 Trois productions écrites de 100 mots

La production écrite est un outil de collecte et d'analyse de données important de cette recherche puisqu'elle permet de vérifier le degré de maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves en contexte réel de communication écrite. Cet outil nous permet surtout de vérifier si les élèves ont réussi à transférer leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à l'orthographe grammaticale. Donc, pour cette recherche, nous avons utilisé avant, pendant et après l'intervention, une courte production écrite de 100 mots. Pour ce faire, une semaine avant chaque production écrite, un sujet a été suggéré aux participants et ils devaient préparer une feuille de notes sur laquelle ils planifiaient quelques idées sur le sujet. Juste avant la rédaction, une question ouverte leur était posée et ils devaient y répondre en suivant la démarche du texte à dominante argumentative. Il s'agissait d'écrire une introduction, un court paragraphe de développement ou d'une conclusion d'une lettre ouverte.

Afin de garder toutes les traces de ces écrits et des réflexions des élèves, nous avons utilisé un stylo *Smartpen Echo* qui enregistre en temps réel l'écriture et tout le verbatim de l'élève et de l'enseignant-chercheur. Ici, nous n'avons pas aidé l'élève lors de son écriture, cependant nous lui avons demandé de verbaliser le plus possible ce qui se passait dans sa tête. Nous l'avons questionné parfois s'il ne verbalisait pas sa pensée : à quoi penses-tu? Pourquoi t'arrêtes-tu? Rencontres-tu un problème? Toutes les questions étaient posées dans le but d'amener l'élève à verbaliser le plus possible sa pensée métagraphique.

3.4.2 Questions liées aux classes de mots variables

L'élève devait également verbaliser les règles de l'orthographe grammaticale des cinq classes de mots variables. Pour ce faire, nous avons donné une feuille blanche à l'élève et l'avons questionné sur les classes de mots qu'il connaissait. Si l'élève semblait bien maîtriser les règles de ces cinq classes de mots variables, nous ne le questionnions pas nécessairement, ou très peu, afin de vérifier sa compréhension. Cependant, au contraire, s'il ne semblait pas les maîtriser, nous le guidions graduellement afin de vérifier sa compréhension vis-à-vis de ces règles. Par exemple, nous pouvions lui demander d'énumérer les classes de mots qu'il connaissait. Par la suite, nous pouvions lui demander d'explicitier la règle des classes de mots qu'il avait nommée. À titre d'exemple, nous pouvions lui demander d'expliquer, après qu'il avait nommé la classe du nom, comment il s'y prenait pour expliquer la manière de l'accorder à une autre personne.

Tout comme pour les productions écrites, l'élève a utilisé le crayon *Smartpen Echo* pour écrire et enregistrer ses explications liées aux règles de l'orthographe grammaticale des classes de mots variables, et ce, toujours en temps réel.

3.4.3 Journal de bord

Il va de soi que l'enseignant-chercheur a utilisé un journal de bord pour conserver les traces du déroulement de ses activités pendant l'intervention ainsi que ses observations permettant de peaufiner son analyse des données. D'ailleurs, les huit pratiques guidées auprès de chacun des élèves ont été enregistrées à l'aide du stylo *Smartpen Echo*. Donc, toutes les questions ainsi que les réponses dites à voix haute par l'élève et l'enseignant-chercheur ont servi de données afin de décrire la progression ou non des élèves à mieux orthographier grammaticalement leurs textes.

3.5 L'analyse des données

Cette partie de la méthodologie présente la façon dont les données recueillies auprès des élèves, à l'aide des outils précédemment expliqués, ont été analysées. Il est donc question de l'analyse des données des productions écrites et des entretiens métagraphiques.

3.5.1 L'analyse des données du nombre d'occurrences des productions écrites

Chaque production écrite a été analysée à l'aide d'une grille développée dans le but de rendre compte de la compétence des élèves à bien orthographier grammaticalement leurs mots (annexe II). La première section de la grille indique le nombre total d'erreurs d'orthographe grammaticale du texte sur le nombre total de mots contenus dans le texte. Cette mise en relation donne un portrait juste de la compétence des élèves à bien orthographier grammaticalement leurs mots, car elle permet d'établir la proportion de mots respectant la norme de l'orthographe grammaticale que les élèves sont en mesure de produire. Puisque la longueur des textes est différente d'un élève à l'autre, le ratio facilite le traitement des données puisqu'il permet d'effectuer des comparaisons. Le même procédé de ratio est utilisé pour chaque classe de mots variables, ce qui nous permet (1) de vérifier où se trouvent les forces et faiblesses de chaque élève et (2) de décrire si l'intervention semble avoir une influence marquée ou non sur certaines classes de mots. Nous avons créé une sous-classe, le verbe au temps passé du mode participe, afin d'en vérifier son utilisation par les élèves puisqu'il représente habituellement une difficulté majeure pour les scripteurs.

Aussi, étant donné que notre recherche s'adresse à des élèves de 5^e secondaire en difficulté d'apprentissage en écriture, nous avons fait le choix de leur remettre un référentiel adapté en orthographe grammaticale (annexe I). À titre d'exemple, pour ce qui est de l'accord du pronom, plutôt que d'indiquer toutes les informations de notre cadre conceptuel, nous n'avons mentionné que le pronom prend le genre, le nombre et la personne du groupe de mots qu'il remplace. Autre exemple, pour l'accord des participes passés, nous n'avons pas considéré tout le métalangage mentionné dans la grammaire de Chartrand *et al.* (1999), nous l'avons plutôt simplifié et vulgarisé en ne tenant compte que des règles d'accord usuel des participes passés employés seuls, avec l'auxiliaire être et avec l'auxiliaire avoir, et nous n'avons pas fait

mention de l'accord du participe passé employé à la forme pronominale, bien que cette règle soit au programme pour des élèves de 5^e secondaire.

3.5.2 L'analyse des données des entretiens métagraphiques

L'entretien métagraphique concernant les connaissances déclaratives et procédurales des élèves liées aux règles d'orthographe grammaticale de chacune des cinq classes de mots variables nous a permis de vérifier leur compréhension du système d'accord de l'orthographe grammaticale. Pour ce faire, nous avons classé leurs réponses selon trois catégories :

- 1) Donneur ou receveur;
- 2) La façon de le reconnaître;
- 3) La façon de l'accorder.

Par la suite, nous avons classé chacune des réponses selon deux principes :

- 1) Juste, partiellement juste ou erronée;
- 2) Formalisée ou non formalisée

Par *justesse* de la réponse, nous voulions exprimer que ce que dit l'élève est conforme à la règle acceptée en grammaire nouvelle. Si sa réponse faisait référence à un élément juste de la règle, mais qu'elle comportait une ou plusieurs erreurs, nous la jugions partiellement juste. Si celle-ci ne comportait aucun élément juste, nous la jugions erronée. Le terme *formalisée*, quant à lui, concerne le fait que l'élève exprime sa réponse clairement, de façon explicite. Si sa réponse était exprimée de façon plutôt vague, non explicite, nous la jugions non formalisée. Chaque réponse pouvait donc être soit juste et formalisée, soit partiellement juste et formalisée, soit erronée et formalisée. Chaque réponse pouvait également être juste et non formalisée, partiellement juste et non formalisée ou erronée et non formalisée.

Nous avons réalisé trois tableaux distincts, que nous ne présentons pas ici, dans lesquels toutes les réponses des cinq élèves étaient cumulées. Ces tableaux représentaient nos données brutes que nous analysons au chapitre IV.

3.5.3 L'analyse des données des entretiens métagraphiques des productions écrites

Pour nos trois derniers outils d'analyse des données, nous avons reproduit tout le verbatim des élèves pendant leurs trois entretiens métagraphiques et nous avons retenu les questionnements qu'ils ont exprimés pour chacune des classes de mots (annexes III, IV et V). Par la suite, nous avons analysé et comptabilisé tous ces questionnements. Un questionnement peut être jugé de trois façons¹ :

- 1) Questionnement lié à une réponse juste ou erronée;
- 2) Questionnement complet, partiellement complet, absence de questionnement;
- 3) Questionnement faux.

Pour juger une réponse à un « questionnement lié à une réponse juste » (RJ), le mot sur lequel s'est questionné l'élève devait être bien orthographié grammaticalement et, au contraire, pour juger une réponse à un « questionnement lié à une réponse erronée » (RE), le mot devait être mal orthographié grammaticalement.

Un questionnement complet (QC) exprime que l'élève a mentionné la classe du mot qu'il écrit ainsi que sa règle respective. Un questionnement partiellement complet (QPC) exprime que l'élève n'a mentionné qu'un des deux éléments (classe du mot ou règle de cette classe). Une absence de questionnement (AQ) indique que l'élève n'a rien verbalisé à ce sujet concernant le mot écrit.

Un questionnement faux (F) indique que l'élève verbalise un questionnement sur un mot grammaticalement juste ou erroné, mais que son questionnement est faux ou comporte une ou des faussetés.

Finalement, nous avons analysé tous les résultats des questionnements des élèves pour chacune des classes de mots dans des tableaux de données brutes, soit un tableau par élève et

¹ Nous les explicitons de façon plus détaillée au chapitre suivant.

un tableau pour l'ensemble des élèves, pour ensuite réaliser une analyse plus complète de ces résultats, décrite au chapitre 4.

3.5.4 L'analyse des données du journal de bord

Avec les enregistrements réalisés lors des huit pratiques guidées, nous avons analysé si l'élève développait sa pensée métagraphique lorsqu'il écrivait. Par exemple, nous avons analysé s'il répondait plus aisément aux questionnements de l'enseignant ou s'il tentait plus rapidement de chercher dans les outils de référence (dictionnaire, outil de conjugaison, notre référentiel) avant que l'enseignant le questionne, démontrant ainsi qu'il réalisait qu'il ne savait pas comment s'écrit, s'accorde ou se conjugue un mot. Le journal de bord a servi notamment à éclairer les observations faites par l'enseignant-chercheur au cours de l'intervention de recherche.

3.6 Limites et biais de la recherche

Évidemment, cette recherche comporte des limites, la première étant le peu de participants faisant partie de l'échantillon. Puisque la démarche proposée exige une participation particulièrement exigeante (six heures par participant) de la part de l'enseignant-chercheur, il nous était donc impossible de réaliser une recherche comportant un plus grand nombre de participants. Par le fait même, il nous est aussi impossible d'établir des généralisations à partir des résultats obtenus.

La deuxième limite de notre recherche, et par le fait même de notre stratégie *Écriture zéro faute*, est qu'elle est difficilement applicable dans un contexte réel de classe. Puisque cette stratégie demande un enseignement individualisé, il faudrait qu'elle soit appliquée lors des périodes d'aide ou de récupération hors des heures régulières de cours, ou que l'enseignant demande l'aide d'élèves ayant davantage de facilité avec l'application et la compréhension des règles de l'orthographe grammaticale. Il est clair que des modelages et des pratiques guidées seraient nécessaires afin que la stratégie *Écriture zéro faute* puisse être réalisée en classe de façon efficace. C'est d'ailleurs un des éléments que nous suggérons dans notre conclusion.

Cela dit, le nombre peu élevé d'élèves sollicités pour notre recherche nous a permis d'approfondir l'analyse des questionnements métagraphiques de nos participants, ce qui constitue une force de notre recherche. Nous avons pu, par exemple, mettre en relief de façon plus précise les données recueillies. Nous avons également pu, ce que nous souhaitons, cibler des pistes de travail pour une intervention didactique future et en faire part aux membres de la collectivité enseignante et scientifique.

Pour ce qui est des biais que nous avons anticipés, nous sommes conscient qu'il est possible que nos neuf rencontres avec les élèves aient pu créer un effet de désirabilité. Aussi, puisque notre recherche s'est terminée au mois d'avril, soit juste avant le test du MEES du premier jeudi du mois de mai, il est fort probable que les élèves se soient investis davantage dans notre expérimentation puisqu'ils ressentaient sûrement un sentiment d'urgence afin de bien performer lors dudit test. Enfin, comme nous l'avons mentionné au point 3.3.1.2, nous leur remettions à la rencontre de modelage, soit après la première prise de données, un référentiel adapté en orthographe grammaticale (annexe I). Nous sommes donc conscient que celui-ci ait pu influencer les réponses des élèves lors des 2^e et 3^e prises de données, mais cette façon de faire est un des éléments clés de la stratégie *Écriture zéro faute*.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Avant de commencer la présentation de cette analyse, nous désirons rappeler le déroulement des trois prises de données ainsi que des huit pratiques guidées. Chaque prise de données se déroulait de la même manière et durait environ 45 minutes : une situation d'écriture (30 minutes) et un entretien concernant les classes de mots (15 minutes).

Quelques jours avant ces prises de données, chaque élève recevait un texte sur un sujet d'actualité et, lors de la prise de données, il devait composer une partie d'un texte à dominante argumentative, soit une lettre ouverte (introduction, paragraphe de développement ou conclusion). Quelques minutes avant chaque prise de données, le chercheur et l'élève discutaient de ce qui allait être écrit : sujet amené, posé, divisé, par exemple. Une fois les idées sommairement planifiées, l'élève commençait à écrire, et ce, en verbalisant le plus possible ce à quoi il pensait en écrivant son texte. Lorsque l'élève arrêta pour réfléchir, nous tentions de le faire verbaliser afin d'entendre le plus possible ses pensées. Des questions de relance étaient posées telles que :

- Es-tu bloqué?
- À quoi penses-tu?
- Es-tu en train de te poser une question?
- Pourquoi t'arrêtes-tu? (Préfontaine & Fortier, 1997)

Une fois le texte écrit, nous demandions à l'élève de nommer les classes de mots qu'il connaissait et d'en expliquer la ou les règles d'accord, comme s'il devait l'expliquer à une autre personne. Par exemple, lorsqu'il mentionnait que le nom faisait partie d'une des classes de mots variables, nous lui demandions d'expliquer comment celui-ci s'accordait et de nous dire ce qu'il savait de cette classe de mots. Toutes ces données (écrits et paroles) ont été enregistrées grâce au crayon Echo SmartPen que nous utilisons.

Après avoir réalisé les neuf rencontres auprès des cinq élèves de l'échantillon et après avoir procédé à la collecte de données avant, pendant et après ces rencontres (prises de données 1, 2 et 3), nous rendons compte des résultats obtenus à l'aide des différents outils. Dans ce chapitre, nous procédons d'abord à l'analyse des résultats relatifs à la qualité de l'orthographe grammaticale des trois productions écrites de 100 mots des élèves (tableau 4.1). Par la suite, nous analysons les connaissances déclaratives rapportées par les élèves lors des différentes prises de données concernant les classes de mots (tableau 4.2). Finalement, dans la section 4.3, nous présentons l'analyse des questionnements orthographiques déployés par les élèves lors de l'écriture de chacun des trois textes. Puisque notre recherche est descriptive, nous désirons ici décrire les résultats pour ensuite les interpréter.

4.1. Résultats relatifs à la qualité de l'orthographe grammaticale des trois textes écrits

Pour analyser les données relatives à la qualité de l'orthographe grammaticale des écrits des élèves, nous avons d'abord comptabilisé le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale que les élèves ont commises dans chaque texte (prises de données 1, 2 et 3). Ensuite, au point 4.1.1, nous avons exprimé ce nombre sous la forme d'un ratio, soit le nombre d'erreurs commises tous les 100 mots. Les résultats ont été arrondis à la décimale près. Par la suite, nous avons analysé les types d'erreurs par classe de mots (point 4.1.2). Ainsi, nous pouvons interpréter plus loin si une classe de mots a posé plus de difficultés orthographiques qu'une autre ou si, par exemple, les élèves semblent s'être améliorés davantage quant à l'une de ces classes de mots. Les résultats sont également exprimés sous forme de ratio, soit le nombre d'erreurs commises pour chaque classe de mots tous les 100 mots. Ils ont également été arrondis à la décimale près.

4.1.1. Résultats pour l'ensemble des classes de mots

Dans cette partie, nous présentons le tableau décrivant le nombre d'erreurs d'OG pour chacun des élèves à chacun de leur texte et le total pour l'ensemble des élèves. De plus, nous avons décrit en pourcentage le taux d'amélioration ou de détérioration obtenu par les élèves entre les

prises de données 1 et 2 et entre les prises de données 1 et 3. Nous avons effectué ce calcul en utilisant la formule suivante.

$$\%_{\text{amélioration}} = \frac{n_{\text{erreurs prise de données 3}} - n_{\text{erreurs prise de données 1}}}{n_{\text{erreurs prise de données 1}}} \times 100$$

Par exemple, si un élève avait fait quatre erreurs à la 1^{re} prise de données et deux à la 3^e prise de données, nous avons effectué le calcul suivant : $(2 - 4) \div 4 = -0,5 \times 100 = -50 \%$. L'élève a donc fait 50 % moins d'erreurs, ce qui représente une amélioration de 50 %.

Lorsque nous prenons connaissance des données révélées par le tableau 4.1 présenté plus bas, nous constatons que les élèves faisaient en moyenne 5,3 erreurs tous les 100 mots avant les quatre premières interventions de 30 minutes, ce qui représente un résultat de 26,5 erreurs par 500 mots (nombre de mots exigé au test du MEES). Si les élèves avaient commis un tel nombre d'erreurs lors de l'épreuve unique, ils auraient obtenu la cote E au critère 5, ce qui aurait bien représenté les difficultés qu'avaient ces élèves à bien orthographier les mots de leurs textes. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, nous n'avons comptabilisé que les erreurs d'orthographe grammaticale. Le nombre d'erreurs aurait été encore plus élevé si nous avions tenu compte de l'orthographe d'usage, qui est prise en compte au critère 5 par le MEES.

Tableau 4.1

Nombre d'erreurs d'OG tous les 100 mots et pourcentage d'amélioration ou de détérioration

	Prise de données 1		Prise de données 2		Prise de données 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Élève 1	4	-	5,5	-37,7	3,2	20
Élève 2	5,7	-	1,2	79	0	100
Élève 3	5,3	-	5,4	0	1,9	64
Élève 4	8,5	-	3,1	64,7	1	88,2
Élève 5	3,3	-	1,2	63,6	0	100
Moyenne des erreurs des 5 élèves	5,4	-	3,3	38,9	1,2	77,8

Les résultats de la 2^e prise de données nous révèlent également qu'après deux heures de rencontre auprès des élèves, soit quatre rencontres de trente minutes, ils commettent 38,9 % moins d'erreurs d'OG. Ils ont fait en moyenne 3,3 fautes tous les 100 mots, ce qui équivaut à 16,5 fautes dans un texte de 500 mots. Cela leur aurait valu la cote D au test du MEES.

C'est lors de la 3^e prise de données, soit après quatre heures de rencontre, que les élèves ont réussi à diminuer considérablement leur nombre d'erreurs d'OG en ne faisant que 1,2 erreur tous les 100 mots. Cela représente une amélioration de 77,8 %, soit un total de 6 erreurs pour 500 mots, ou l'équivalent d'une cote B au critère 5 (MEES).

Sur le plan individuel, ce tableau nous révèle aussi certains éléments intéressants. Par exemple, l'élève 1 a fait plus d'erreurs (5,5/100 mots) à la deuxième prise de données comparativement à la première (4/100 mots), soit une augmentation de 37,7 %. Cependant, il a terminé avec 2,9 erreurs à la troisième prise de données, une amélioration de près de 20 %, ce qui est tout de même en deçà de la moyenne du groupe, qui s'établit à 77,8 %. Pour ce qui est des élèves 2 et 5, ceux-ci ont suivi sensiblement la même tendance, soit celle de s'améliorer graduellement. Il y a donc eu une diminution progressive du nombre d'erreurs au fil des trois prises de données pour ces deux élèves. L'élève 3 a eu également une très bonne amélioration, mais surtout à la fin, puisqu'il n'a pas progressé entre les prises de données 1 et 2. Il a commis 5,3 et 5,4 erreurs lors de ces prises de données. Cependant, à la troisième, il a énormément progressé en diminuant son nombre d'erreurs à 1,2, une amélioration de 64,2 %. Finalement, même si son amélioration n'est pas de 100 % comme les élèves 2 et 5, l'élève 4 a eu une très bonne amélioration (88,2 %). Il est aussi intéressant d'observer son amélioration de 64,7 % entre la première et la deuxième prise de données. Il a progressé rapidement et a poursuivi sa diminution du nombre d'erreurs dans ses textes.

Ces différences entre les élèves sont interprétées davantage plus loin. L'analyse des verbalisations concurrentes à la tâche (tableau 4.3) ainsi que l'analyse des connaissances déclaratives (tableau 4.2) guident cette interprétation.

4.1.2. Résultats pour chaque classe de mots

Le tableau 4.2 dresse le nombre d'erreurs d'OG pour chaque classe de mots, et ce, pour l'ensemble des cinq élèves. Nous désirons, par celui-ci, décrire l'évolution de la maîtrise des règles d'OG des élèves en lien avec chacune des classes de mots afin d'observer si certaines d'entre elles causaient de plus grandes ou de moins grandes difficultés aux élèves. Aussi, ce tableau nous aide à vérifier si la stratégie *Écriture zéro faute* peut avoir influencé ou non l'apprentissage et le contrôle de l'OG de certaines classes de mots.

Tableau 4.2
Nombre d'erreurs d'OG tous les 100 mots par classe de mots pour l'ensemble des élèves

	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
Nom	0,98	0,94	0,20
Déterminant	0,39	0,23	0,20
Adjectif	0,98	0,94	0,20
Pronom	0,39	0	0,20
Verbe	1,95	0,70	0,41
Préposition	0,39	0	0
Conjonction	0	0	0
Adverbe	0,20	0	0

À l'observation du tableau 4.2, nous pouvons constater que l'accord et la conjugaison du verbe ont été les plus grandes difficultés des élèves, et ce, autant à la première prise de données (les élèves ont réalisé 1,95 erreur tous les 100 mots) qu'à la 3^e prise de données (0,41/100 mots). Par contre, nous pouvons également affirmer que l'amélioration a été considérable, puisque les élèves n'ont fait que deux erreurs à la troisième prise de données comparativement à dix erreurs à la première, soit une amélioration de 78,9 %.

Le nom et l'adjectif sont, après le verbe, les deux autres classes de mots pour lesquelles les élèves ont rencontré le plus de difficultés aux première et deuxième prises de données avec un

nombre presque identique d'erreurs, soit 0,98/100 mots et 0,94/100 mots. Concrètement, les cinq élèves ont fait au total cinq erreurs à la première prise de données pour chacune de ces classes de mots et quatre à la deuxième. Au début, les élèves se questionnaient peu concernant l'accord du nom, en mentionnant parfois que le mot devait prendre un « s », mais jamais ils ne nommaient la classe du mot en question. C'est la même situation qui se produisait avec l'adjectif; ils mentionnaient par exemple que celui-ci devait s'accorder avec un autre mot. Voici un exemple démontrant ce fait : « Aussi, “ je crois qu'à 16 ans, les jeunes sont capables ”, y va prendre un “ s ” parce que doit s'accorder avec “ les jeunes ”, “ y sont capables de prendre leurs propres décisions ”. » On remarque ici l'incertitude de l'élève 2 à accorder le mot « capables ». D'ailleurs, il ne l'identifie pas comme un adjectif. C'est à la troisième prise de données que les élèves semblent avoir démontré un plus grand contrôle de l'accord du nom et de l'adjectif avec une erreur seulement, soit une amélioration de 80 % pour chacune de ces deux classes de mots.

Finalement, les autres classes de mots (déterminant, pronom, préposition, adverbe et conjonction) n'ont pas semblé causer de grandes difficultés aux élèves du début à la fin de l'expérimentation. Pour chacune de ces classes de mots, très peu d'erreurs ont été faites par les élèves à la première prise de données (0,32/100 mot au maximum), tandis qu'à la dernière prise de données, une erreur pour le déterminant et une pour le pronom ont été commises (0,20/100) et aucune pour les classes de mots invariables. C'est d'ailleurs assez fidèle à ce qu'on sait en didactique de la grammaire : le statut d'un phénomène dans la langue devrait dicter le moment et la fréquence auxquels on doit étudier ce phénomène. Le nom et le verbe sont des classes de mots présentes dans chaque phrase, ou presque; l'adverbe est nettement moins fréquent.

4.2. Analyse des connaissances déclaratives des élèves concernant les classes de mots

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, pour chacune des trois prises de données, les élèves devaient écrire un texte de 100 mots. Par la suite, nous leur demandions de nous expliquer ce qu'ils connaissaient des classes de mots et de leurs règles respectives. Par exemple, lors de cette prise de données, nous leur posions ces questions :

1. Peux-tu me nommer les classes de mots et m'expliquer ce que tu sais à leur sujet?
2. Si tu avais à expliquer à une autre personne comment accorder ces classes de mots, que leur dirais-tu? Comment leur expliquerais-tu ces règles?
3. Que veux-tu dire par « donne l'accord »?

Ces questions étaient posées sensiblement de la même manière à nos cinq élèves afin d'éviter un biais, puisqu'un élève aurait pu avoir mentionné des caractéristiques auxquelles un autre élève n'aurait pas pensé, faute d'avoir été questionné sur ce sujet. Il faut aussi préciser que, lors de la rencontre de modelage, nous leur avons remis notre référentiel (annexe I) et nous leur avons proposé de l'étudier pour qu'ils puissent se l'approprier, une caractéristique de la stratégie *Écriture zéro faute*. Ce référentiel a été régulièrement utilisé pendant les huit rencontres de 30 minutes de pratique guidée; nous croyons donc que les informations qu'il contient, soit la façon de reconnaître les classes de mots et la façon de les accorder, s'il y a lieu, ont influencé les élèves dans leurs réponses. Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie, ce référentiel (annexe I) est un aide-mémoire qui présente l'essentiel des règles d'accord de chacune des classes de mots et simplifie certaines règles pour les rendre plus accessibles à des élèves ayant des difficultés à orthographier grammaticalement les mots de leurs textes.

Finalement, après avoir fait une compilation des explications des élèves, nous les avons divisées en trois caractéristiques :

- 1) Est-ce que cette classe est donneur ou receveur d'accord? (Tableau 4.3)
- 2) Comment fait-on pour reconnaître cette classe de mots? (Tableau 4.4)
- 3) Quelle est la règle ou quelles sont les règles d'accord qui concernent cette classe de mots? (Tableau 4.5)

Puis nous avons jugé chaque réponse selon deux critères : la justesse de la réponse et le niveau de formalisation. Par *justesse de la réponse*, nous voulions exprimer que ce que dit l'élève est conforme à la règle acceptée en grammaire nouvelle. Si sa réponse faisait référence à un élément juste de la règle, mais qu'elle comportait une ou plusieurs erreurs, nous la jugions partiellement juste. Si celle-ci ne comportait aucun élément jugé juste, nous la jugions erronée.

Le terme *formalisation*, quant à lui, concerne le fait que l'élève exprime sa réponse clairement, de façon explicite. Si sa réponse était exprimée de façon plutôt vague, non explicite, nous la jugeons non formalisée. Chaque réponse pouvait donc être juste et formalisée, partiellement juste et formalisée ou erronée et formalisée. Chaque réponse pouvait également être juste et non formalisée, partiellement juste et non formalisée ou erronée et non formalisée. À titre d'exemple, si l'élève mentionnait pour le verbe qu'il « est un donneur d'accord », cette réponse était jugée erronée et formalisée puisque ce que dit l'élève est faux, mais mentionnée de façon claire, explicite. Voyons un autre exemple : « les verbes, eux autres, c'est des donneurs d'accord, j'sais plus, heu non, toujours eux autres qu'on accorde, mais sont-ils comme le nom? Heu, non, ils reçoivent l'accord. » Ici, cette réponse a été jugée partiellement juste et non formalisée puisque l'élève mentionne un élément juste à la fin de sa réponse, mais nous constatons que l'élève n'en est pas vraiment certain, il hésite, c'est peu explicite; c'est pourquoi nous la jugeons non formalisée. Nous avons également indiqué les élèves qui n'ont pas mentionné la classe de mots en question ou qui l'ont mentionnée, mais ne l'ont pas explicitée.

Après avoir compilé et qualifié nos données selon nos critères, nous les avons quantifiées et présentées en trois tableaux (4.3, 4.4 et 4.5). Pour la caractéristique de donneur ou receveur d'accord des classes de mots variables (tableau 4.3), nous présentons notre analyse au point 4.2.1. Par la suite, nous avons comptabilisé au tableau 4.4 les données liées à la caractéristique concernant la façon de reconnaître les classes de mots variables et en avons fait l'analyse au point 4.2.2. Finalement, nous avons comptabilisé les réponses des élèves explicitant l'accord des mots variables au tableau 4.5 que nous analysons au point 4.2.3.

Tableau 4.3
Analyse des connaissances déclarées des élèves quant aux donneurs d'accord

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
Le nom est un donneur d'accord	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	3	3	1
		Non formalisée	0	1	0
	Erronée	Formalisée	0	0	0
Non formalisée		0	0	0	
	Non explicitée		2	1	4
	Non mentionnée		0	0	0
	Sous-total		5	5	5
Le déterminant est un receveur d'accord	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	1	2	0
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	1
Non formalisée		0	0	0	
	Non explicitée		3	3	4
	Non mentionnée		1	0	0
	Sous-total		5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
L'adjectif est un receveur d'accord	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	1	1	0
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	0
Non formalisée		0	0	0	
Non explicitée		3	3	5	
Non mentionnée		1	1	0	
	Sous-total		5	5	5
Le pronom est un donneur d'accord	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	2	2	0
		Non formalisée	0	1	1
	Erronée	Formalisée	1	0	0
Non formalisée		0	0	0	
Non explicitée		2	2	3	
Non mentionnée		0	0	1	
	Sous-total		5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
Le verbe est un receveur d'accord	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	1	1	0
		Non formalisée	0	1	1
	Erronée	Formalisée	1	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Non mentionnée		3	3	4
	Sous-total		5	5	5

4.2.1. Connaissances déclarées des élèves liées à la caractéristique de donneur ou de receveur d'accord des mots variables

Dans le tableau 4.3, nous avons présenté la quantification des données par les élèves concernant les cinq classes de mots variables en lien avec la caractéristique de donneur ou de receveur d'accord. Il s'agit de la quantification des données brutes dans lesquelles il est possible de lire toutes les réponses données par les élèves lorsqu'ils expliquaient tout ce qu'ils savaient concernant les classes de mots. Nous savons que ces connaissances ont été vues par les élèves au primaire et au secondaire, nous imaginions donc qu'ils pourraient expliciter leur pensée sur la caractéristique de donneur/receveur d'accord des mots, et ce, sans aide de notre part.

Dans un premier temps, nous analysons l'ensemble des explications des élèves en cinq points distincts, soit par classe de mots (point 4.2.1.1) et, dans un deuxième temps, nous analysons ce que chaque élève a expliqué en lien avec cette caractéristique de donneur/receveur des ces cinq classes de mots (point 4.2.1.2).

4.2.1.1. La caractéristique « donneur ou receveur d'accord » des mots variables expliquée par les élèves – Vue d'ensemble

Dans l'ensemble, nous remarquons que les élèves ont peu parlé de cette caractéristique de donneur et de receveur d'accord des mots malgré qu'ils aient reçu depuis leur primaire un grand nombre d'explications liées à celle-ci.

Les élèves ont porté une attention particulière au nom avec 8 mentions sur 15 au total, mais presque toutes ont été faites aux 1^{re} et 2^e prises de données, tandis qu'à la 3^e prise de données, étonnement, les élèves ont abandonné cette caractéristique, sauf l'élève 5.

Après le nom, c'est le pronom qui a reçu un peu plus d'attention liée à cette caractéristique avec 7 mentions sur 15 de la part des élèves. Nous pourrions pratiquement affirmer ici que les donneurs avaient la cote de la part des élèves comparativement aux receveurs. Les élèves ont fait peu de mentions concernant le déterminant (4) et le verbe (5), ce qui est minime si nous considérons leur importance d'utilisation.

L'adjectif fait figure de parent pauvre avec uniquement deux mentions au total lors des trois prises de données, c'est très peu. D'ailleurs, deux élèves ont omis de nommer cette classe de mots, soit un élève à la 1^{re} prise de données et un élève à la 2^e prise de données.

Aussi, nous remarquons que les élèves n'ont donné aucune une réponse jugée juste (0 %); ils ont cependant donné beaucoup de réponses jugées partiellement justes (88,5 %) et trois jugées erronées (11,5 %).

Nous constatons donc, par cette courte analyse de nos résultats, que ces élèves en difficulté d'apprentissage en écriture ne maîtrisaient pas cette notion de donneur/receveur d'accord des classes de mots variables. Si, au départ, ils mentionnaient assez naturellement que le nom est un donneur d'accord, ils ne semblaient pas en saisir réellement le sens. D'ailleurs, ces élèves ne semblaient pas non plus considérer l'importance de l'interrelation entre les donneurs et les receveurs. Ils semblaient plutôt parler de celle-ci parce qu'ils en avaient entendu parler dans leurs cours de français, mais sans en comprendre réellement le sens. De plus, nous croyons

que cette notion de donneur/receveur ne les a pas interpellés davantage au cours de notre expérimentation parce que nous n'en faisons pas mention sur notre référentiel (annexe I) ni pendant nos rencontres.

4.2.1.2. La caractéristique « donneur ou receveur d'accord » des mots variables expliquée par chacun des élèves

Lorsque nous analysons le nombre de mentions faites par les élèves en lien avec la caractéristique de donneur/receveur, nous remarquons que près de 35 % des mentions de l'élève 1 sont liées à cette caractéristique, soit 9 mentions sur 26. Par exemple, pour le nom, il a écrit ceci : « Donneur d'accord, le genre et le nombre, se lui qui donne l'accord à l'adjectif, le verbe, le déterminant. » Il a indiqué sensiblement la même chose pour le pronom, mais en mentionnant qu'il donnait l'accord au verbe. Il a même parlé du temps et du nombre : « Il donne l'accord, le temps, le nombre, donneur d'accord au verbe. » Pour le déterminant et l'adjectif, il a écrit : « Resois l'accord du nom. » Il a écrit la même chose pour l'adjectif, mais seulement à la deuxième prise de données, et il a changé le verbe recevoir pour percevoir « Perçoit l'accord du nom. » Finalement, pour le verbe, il a indiqué qu'il recevait l'accord du pronom. Étonnamment, il n'a pas parlé de cette caractéristique à la 3^e prise de données comme si ce n'était plus nécessaire. C'est d'ailleurs ce qu'ont fait les autres élèves, comme il est possible de le constater au tableau 4.3 dans la colonne de la 3^e prise de données. Au point 4.4.2, nous expliquons les raisons de ce changement radical de la part des élèves dans leur façon d'expliquer les classes de mots, et plus particulièrement celle du nom.

L'élève 2 a fait 4 mentions liées à cette caractéristique sur les 26, soit 15 % des mentions. Il n'a parlé que des donneurs d'accord en mentionnant ceci pour le nom : « Le nom donne l'accord au déterminant. », et ceci pour le pronom : « Donne l'accord au verbe. » Il n'a rien indiqué pour les trois autres classes de mots, il se concentrait davantage sur la façon de les accorder, soit la troisième caractéristique. Nous le voyons au point 4.2.3.

L'élève 3 n'a parlé que de cette caractéristique de donneur/receveur à la 2^e prise de données et seulement pour le nom. Il a donné une explication partiellement juste en mentionnant ceci : « Donneur d'accord, c'est lui qui va faire que tout le reste va s'accorder. » Était-ce parce qu'il

ne considérait pas cette caractéristique comme importante ou qu'il n'en avait aucune idée? Difficile de répondre à cette question, mais cet élève a tout de même avoué ne pas en savoir beaucoup concernant les classes de mots lorsque nous lui avons demandé de répondre à notre consigne.

L'élève 4 n'a parlé de cette caractéristique de donneur/receveur pour le déterminant qu'à la 3^e prise de données et, étrangement, en affirmant que celui-ci « donne son genre et son nombre au nom », ce que nous avons jugé erroné. Cette affirmation est étrange, puisque cet élève a aussi indiqué, pour la troisième caractéristique, que le nom s'accordait selon le contexte et qu'on devait se poser les questions « est-ce que ça se compte? » et « est-ce qu'il y en a plusieurs? ». Il n'a donc pas changé totalement sa perception de départ (prises de données 1 et 2) lorsqu'il mentionnait que le nom s'accordait en genre et en nombre avec le déterminant. Nous en discuterons davantage au point 4.2.3. Cet élève a aussi parlé de cette caractéristique avec le pronom en mentionnant qu'il donnait son genre et son nombre au verbe, mais cela ne semble pas très clair pour lui, puisqu'il affirmait également que le pronom s'accorde en genre et en nombre avec le verbe. Avouons que cela semble confirmer aussi que cet élève ne maîtrise pas les concepts de donneur/receveur d'accord des mots. Tout comme l'élève 2, il a fait 4 mentions sur les 26 du groupe.

L'élève 5 est celui, après l'élève 1, qui a fait le plus référence à cette caractéristique (8/26), soit 31 % des mentions du groupe. Cependant, de ces huit mentions, deux étaient erronées et, à chacune des prises de données, il a omis de mentionner une classe de mots. À la 1^{re} prise de données, il n'a pas parlé du déterminant. À la 2^e prise de données, c'est l'adjectif qui a été oublié et, à la 3^e prise de données, le pronom. Aux trois prises de données, il a indiqué que le nom est un donneur d'accord. Pour ce qui est du déterminant, il en a uniquement parlé à la deuxième prise de données en indiquant ceci : « Resois l'accord du nom ». Il avait écrit la même chose à la première prise de données, mais pour l'adjectif cette fois. Aussi, cet élève a donné une explication erronée à la première prise de données lorsqu'il a parlé du pronom et du verbe. Il a indiqué que le pronom était receveur et, lorsqu'il a parlé du verbe, il a mentionné que celui-ci était donneur d'accord. D'ailleurs, il est possible de remarquer qu'il est perplexe par rapport à cette caractéristique de donneur/receveur lors de la deuxième prise de données

lorsqu'il mentionne ceci : « Eux autres [verbes], c'est des donneurs d'accord, j'l'sais plus, heu non, toujours eux autres qu'on accorde, mais sont-tu comme le nom? Heu non, ils reçoivent l'accord. » Nous pourrions penser qu'un changement est en train de s'opérer dans sa façon de comprendre l'interrelation entre les mots variables, mais que tout est encore assez complexe à ses yeux.

En guise de conclusion partielle, nous pouvons observer, par ces explications de la part des élèves et par ce tableau, que cette caractéristique de donneur ou de receveur d'accord ne semblait pas être maîtrisée pour expliquer les classes de mots variables puisque, même après notre intervention, aucun d'entre eux n'a pu donner une réponse juste.

4.2.2. Connaissances déclaratives des élèves liées à la caractéristique de la reconnaissance des mots variables

Au tableau 4.4, nous avons comptabilisé les explications données par les élèves quant aux façons de reconnaître les mots variables. Tout comme pour la caractéristique précédente, nous ne sommes pas intervenu pour les guider dans leurs explications. Il faut cependant préciser qu'aux prises de données 2 et 3, les élèves ont certainement été influencés par le référentiel (annexe I) remis lors du modelage et par nos pratiques guidées, puisque la stratégie à l'étude nécessite de reconnaître les classes de mots au fur et à mesure qu'ils écrivaient.

Comme pour la première caractéristique, nous les avons également jugées justes, partiellement justes ou erronées et formalisées ou non formalisées, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Nous analysons, dans un premier temps, la vue d'ensemble des explications des élèves, et ce, afin d'observer, sur un plan qualitatif, leurs réponses (4.2.2.1). Par la suite, nous analysons cette caractéristique selon chacune des classes de mots variables (4.2.2.2) afin de vérifier si les façons de reconnaître certaines classes de mots étaient plus facilement comprises que d'autres.

Aussi, avant d'effectuer l'analyse de ces résultats au tableau 4.4, nous croyons important de mentionner que, dans la classe de mots du verbe, nous avons ajouté deux sous-ensembles, soit

la façon de reconnaître le verbe à l'infinifitif présent et celle de reconnaître le verbe au participe passé.

Enfin, il est également important de mentionner que la justesse des réponses pour chaque classe de mots est liée à ce que nous avons explicité dans notre cadre conceptuel et est en lien avec le référentiel (annexe I) fourni aux élèves lors du modelage, soit après la première prise de données. Pour faciliter la lecture de ce point, nous ajoutons ici les éléments attendus pour reconnaître les classes de mots variables et jugés justes :

- Le nom : On peut toujours placer un déterminant devant (ex. : un, une).
- Le déterminant : Il est toujours devant un nom.
- L'adjectif : On peut mettre l'adverbe *très* devant l'adjectif qualifiant ou le remplacer s'il est classifiant.
- Le pronom : Il est souvent placé devant un verbe et on peut le remplacer par un autre pronom.
- Le verbe : On peut l'encadrer de « ne... pas » et c'est le seul que l'on peut conjuguer. Le verbe au mode infinitif présent peut être remplacé par *mordre*, le verbe au participe passé peut être remplacé par *mordu*.

Il faut aussi mentionner que, lors de l'intervention, nous avons mentionné aux élèves que le verbe de remplacement « mordre » n'était que l'un parmi ceux que l'on peut prendre dans les verbes du 3^e groupe.

Tableau 4.4

Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à la reconnaissance des classes de mots

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
Reconnaître le nom	Juste	Formalisée	0	0	3
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	0	2	0
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Non explicitée Non mentionnée		5	3	2
			0	0	0
	Sous-total		5	5	5
	Reconnaître le déterminant	Juste	Formalisée	0	1
Non formalisée			0	0	0
Partiellement juste		Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	1	0
Erronée		Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
Non explicitée Non mentionnée			4	3	2
			1	0	0
Sous-total			5	5	5
Reconnaître l'adjectif		Juste	Formalisée	0	2
	Non formalisée		0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	1	0	1
		Non formalisée	1	0	1
	Erronée	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Non explicitée Non mentionnée		2	2	2
			1	1	0
	Sous-total		5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3	
Reconnaître le pronom	Juste	Formalisée	0	1	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	0	1	2	
		Non formalisée	1	1	1	
	Erronée	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Non explicitée Non mentionnée		4	2	1	
			0	0	1	
	Sous-total			5	5	5
	Reconnaître le verbe	Juste	Formalisée	0	0	1
Non formalisée			0	0	0	
Partiellement juste		Formalisée	1	0	1	
		Non formalisée	0	0	0	
Erronée		Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	1	
Non explicitée Non mentionnée			4	5	2	
			0	0	0	
Sous-total			5	5	5	
Reconnaître le verbe à l'infinitif		Juste	Formalisée	0	0	4
	Non formalisée		0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	1	0	1	
		Non formalisée	0	0	0	
	Erronée	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Non explicitée Non mentionnée		4	5	5	
			0	0	0	
	Sous-total			5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
Reconnaître le verbe au participe passé	Juste	Formalisée	0	0	4
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Non explicitée		5	5	0
Non mentionnée		0	0	0	
Sous-total			5	5	5

À la 1^{re} prise de données, nous remarquons que les élèves ont fait seulement 5 mentions liées à la reconnaissance des classes de mots. Reconnaître les classes de mots ne semblait pas être un élément important pour les élèves, puisque seuls 14 % de leurs explications y étaient liées. À la 2^e prise de données, les mentions ont presque doublé, passant de 5 à 9. Finalement, à la 3^e prise de données, les élèves ont fait 25 mentions liées à cette caractéristique sur un total de 35. C'est une hausse considérable, mais nous devons indiquer que certains élèves nous ont questionné à la 2^e prise de données, à savoir s'ils devaient ajouter la façon de reconnaître les verbes à l'infinitif et au participe. Nous leur avons alors mentionné que nous voulions tout savoir ce qu'ils savaient à ce sujet plutôt que de leur répondre qu'ils devaient faire comme bon leur semblait. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous savions que cette façon de faire pouvait créer un biais à notre recherche, mais nous voulions également savoir s'ils avaient gardé en mémoire la façon de reconnaître ces deux modes verbaux.

Quoi qu'il en soit, nous remarquons que cette caractéristique ne semblait pas être importante au départ pour les élèves choisis et qu'elle est devenue pour eux plus importante au fur et à mesure que nous avançons dans notre processus de recherche. Si nous ne considérons pas les mentions faites par les élèves pour la reconnaissance des verbes aux modes infinitif et participe, les élèves ont tout de même fait 14 mentions sur 25 (56 %) à la 3^e prise de données contrairement à 4 mentions sur 25 (16 %).

Aussi, par ce tableau (4.4), il nous est possible d'analyser le nombre de réponses justes entre les trois prises de données. Il n'y a eu aucune réponse juste à la première prise de données sur les cinq mentionnées, mais 4/9 à la deuxième et 16/25 à la troisième prise de données. C'est une hausse de 64 %. D'ailleurs, entre la 2^e et la 3^e prise de données, nous avons remarqué que pendant nos pratiques guidées, les élèves répondaient beaucoup plus rapidement à nos questionnements liés à la reconnaissance des classes de mots. Nous les sentions beaucoup plus sûrs d'eux-mêmes. Souvent, ils devançaient nos questions en mentionnant rapidement la classe des mots qu'ils écrivaient, et ce, en ajoutant les raisons de leurs affirmations. Par exemple, l'élève pouvait verbaliser ceci en écrivant sa phrase : « Les armes... mmm... armes, c'est un nom parce que je peux dire une arme et ça se compte et il y en a plusieurs, donc arme avec un " s ". » Ce n'était pas le cas à la 1^{re} prise de données, on entendait plutôt ceci : « De nos jours... " s ", " les cours "... ».

Finalement, il faut noter que nous n'avons pas jugé bon d'analyser les affirmations partiellement justes, erronées ou non mentionnées liées à cette caractéristique, puisque celles-ci sont très peu révélatrices et n'ajoutent rien à notre analyse.

4.2.2.1. Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à la reconnaissance des classes de mots variables selon chaque classe de mots

Dans cette partie d'analyse liée au tableau 4.4, nous désirons décrire ce que les élèves ont déclaré pour chacune des classes de mots variables. Nous désirons observer si notre intervention semble avoir influencé les élèves à mieux reconnaître certaines classes de mots plutôt que d'autres.

Le nom

Dès le départ, aucun élève n'a parlé de la reconnaissance du nom. Ce n'est qu'à la 2^e prise de données que les élèves 1 et 4 ont donné des réponses partiellement justes et formalisées :

« Souvent¹ après un déterminant » et « Précédé d'un déterminant. » Ici, nous remarquons que les élèves essayaient de se rappeler ce qu'ils avaient vu dans le référentiel ou de se rappeler ce que nous leur demandions lors des quatre pratiques guidées réalisées avec eux avant cette prise de données. À la 3^e prise de données, ces deux mêmes élèves et l'élève 2 ont donné une réponse juste et formalisée : « On peut mettre un déterminant devant, un ou une. » C'est donc une augmentation de 60 % puisque trois élèves sur cinq ont donné une réponse juste et formalisée à la 3^e prise de données, contrairement à aucun à la première. Nous en discutons davantage lorsque nous analysons les résultats des questionnements des élèves au point suivant, puisque le nom a également reçu une attention particulière de leur part.

Le déterminant

Fait intéressant, le déterminant a reçu la même attention que le nom de la part des mêmes élèves. La seule différence se trouve à la 2^e prise de données : l'élève 4 a donné une réponse juste et formalisée plutôt que partiellement juste et formalisée. Il y a donc eu également une augmentation de 60 % de réponses justes et formalisées entre la 1^{re} et la 3^e prise de données. Cela démontre peut-être une cohérence, puisque ces deux classes de mots sont intimement liées.

L'adjectif

Pour cette classe de mots, nous observons que les élèves semblaient trouver plus difficile d'expliquer de façon juste et formalisée la manière de la reconnaître. Seul l'élève 4 y est parvenu aux prises de données 2 et 3 en mentionnant ceci : « Peut mettre *très* devant et souvent placé devant un nom. » Nous avons jugé juste cette réponse, puisqu'elle possédait l'élément mentionné sur le référentiel, soit qu'il est possible de mettre l'adverbe *très* devant l'adjectif, et ce, malgré le fait qu'il est partiellement juste de mentionner que l'adjectif est souvent placé devant un nom. Étrangement, l'élève 1 a aussi donné cette réponse à la 2^e prise de données et l'a abandonnée à la troisième, en indiquant uniquement que l'adjectif est « avant

¹ Le mot souvent n'exprime pas le fait qu'il faut décontextualiser le nom et y placer un déterminant (un/une) devant pour le reconnaître, c'est pourquoi nous ne jugeons pas cette réponse juste.

ou après un nom », réponse faisant plutôt partie de la grammaire dite traditionnelle. D'autres ont donné des réponses partiellement justes et formalisées, ou maladroites, comme « Remplacer par un autre adjectif ou par très », « J'm'en sers pour qualifier un nom, pour apporter une précision à un nom », respectivement les élèves 2 et 3. L'élève 5 a mentionné, à la 1^{re} prise de données, que l'adjectif complète le nom, ce que nous avons jugé comme étant une réponse partiellement juste et formalisée. Il faut donc croire que cette classe de mots semble avoir posé problème aux élèves quant à sa reconnaissance, puisqu'un seul élève sur cinq a su donner une réponse acceptable à la 3^e prise de données.

Le pronom

Pour obtenir une réponse juste et formalisée pour la reconnaissance du pronom, l'élève devait mentionner que celui-ci était souvent placé devant un verbe et qu'il était possible de le remplacer par un autre pronom. Nous avons observé que les élèves ont surtout retenu la première façon, soit que le pronom est placé devant un verbe, mais qu'ils n'ont pas nuancé leur propos en mentionnant « souvent », comme dans le référentiel. Donc, comme pour l'adjectif, il n'y a qu'un élève qui a obtenu une réponse juste et formalisée et c'est l'élève 4, à la 2^e prise de données. À la 3^e, les élèves 1 et 4 ont mentionné que le pronom était devant le verbe, mention que nous avons jugée partiellement juste et formalisée, et les élèves 3 et 5 ont donné des réponses partiellement juste et non formalisée en disant ceci : « Sert à remplacer quelque chose, quelqu'un. » et « Y a je, tu, il, nous, vous, ils. » Donc, tout comme l'adjectif, les façons de reconnaître le pronom ne semblent pas avoir été très bien comprises par les élèves, et ce, malgré nos huit pratiques guidées.

Le verbe

Tout comme pour le nom, la reconnaissance du verbe a reçu une attention particulière, mais surtout pour la reconnaissance des verbes au temps présent du mode infinitif et au temps passé du mode participe.

Premièrement, il faut mentionner qu'un seul élève a parlé de la reconnaissance du verbe à la 1^{re} prise de données : c'est l'élève 5 qui a mentionné que le verbe est une « action, er, ir, autres », ce qui fait surtout référence à la grammaire traditionnelle. À la 2^e prise de données,

aucun élève n'a mentionné un élément lié à cette caractéristique tandis qu'à la 3^e prise de données, un seul, l'élève 2, a mentionné une réponse juste et formalisée en indiquant que, pour reconnaître le verbe, on peut l'encadrer de « ne... pas » et qu'il se conjugue. L'élève 1 a donné une réponse erronée et non formalisée en mentionnant ceci : « Après un nom ou un déterminant, ah non, c'est plus nom, c'est plus le sujet. » Avouons qu'il était perplexe, mais il a su se reprendre comme trois autres élèves pour donner une réponse juste et formalisée en mentionnant que le verbe à l'infinitif présent pouvait être remplacé par un autre verbe à l'infinitif, l'exemple du verbe « mordre » ayant été retenu par ceux-ci, et que le verbe au participe passé pouvait être facilement reconnu en le remplaçant également par un autre verbe des mêmes mode et temps, « mordu » étant l'exemple donné. L'élève 2 a donné une réponse que nous avons jugée partiellement juste et formalisée en ne distinguant pas les modes et les temps, il n'a donné que la stratégie de remplacement « mordre/mordu ».

Donc, pour le verbe, un élève sur cinq a mentionné la façon générale de le reconnaître à la 3^e prise de données. Cependant, nous observons que la façon de reconnaître le verbe au temps présent du mode infinitif et au temps passé du mode participe semble avoir été mieux comprise puisque les élèves ont su mieux exprimer leur compréhension, dépassant la simple mention du « truc » souvent enseigné « mordre/mordu » pour la reconnaissance des verbes du premier groupe. C'est d'ailleurs un élément que nous jugeons appréciable, puisqu'il n'est pas rare, dans notre pratique quotidienne d'enseignement, que des élèves de 5^e secondaire n'aient pas encore compris la stratégie de remplacement des verbes écrits à ces modes impersonnels.

Finalement, en guise de conclusion partielle concernant l'analyse des connaissances déclarées des élèves quant à la reconnaissance des classes de mots variables selon chaque classe de mots, nous pourrions affirmer qu'au départ, cette caractéristique ne semblait pas être un élément important pour l'ensemble des élèves et qu'elle l'est devenue graduellement au fur et à mesure que nous progressions dans nos pratiques guidées. D'ailleurs, lors de celles-ci, nous leur posions régulièrement cette question : « quelle est la classe de ton mot? » S'ils ne le savaient pas, ils regardaient sur leur référentiel (feuille de notes ou schéma) ou dans le dictionnaire. Nous jugeons donc normal qu'ils aient commencé à considérer un peu plus cette caractéristique.

Aussi, nous remarquons que la reconnaissance du nom, du déterminant et du verbe aux modes infinitif et participe semble avoir été mieux comprise par les élèves après notre intervention. Cependant, la façon de reconnaître les trois autres classes de mots variables (l'adjectif, le pronom et le verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif) ne semble pas avoir été saisie et retenue par nos cinq élèves.

4.2.3. Connaissances déclaratives des élèves liées à l'accord des mots variables

Pour ce dernier point concernant les connaissances déclarées par les élèves et liées aux classes de mots, nous nous attardons ici à ce qu'ils ont mentionné pour expliquer leurs perceptions quant à l'accord des classes de mots variables. Comme nous l'avons explicité au début de ce point 4.2, nous leur avons demandé de façon précise de nous expliquer comment ils s'y prendraient pour expliquer l'accord des mots de chacune des classes de mots qu'ils avaient préalablement énumérées. Comme pour les éléments déclarés précédemment, nous avons colligé toutes leurs réponses dans un tableau de données brutes. Enfin, nous avons quantifié ces données au tableau 4.5 afin de vérifier si les élèves avaient modifié leur façon d'expliquer les règles d'accord des classes de mots.

Aussi, nous trouvons important de rappeler ici les éléments faisant partie de notre cadre conceptuel explicitant les règles d'accord des mots variables qui se trouvaient aussi dans le référentiel (annexe I), mais écrites de façon à être mieux comprises par des élèves ayant des difficultés à accorder les mots dans leurs textes. Voici donc ce rappel du référentiel concernant l'accord des mots variables :

- L'accord du nom : Est-ce qu'il se compte? Est-ce qu'il y en a plusieurs?
- L'accord du déterminant : S'accorde en genre et en nombre avec le nom.
- L'accord de l'adjectif : S'accorde en genre et en nombre avec le nom (son donneur d'accord).
- L'accord du pronom : Prend le genre et le nombre ou la personne de ce qu'il remplace.

- La conjugaison du verbe : Il se conjugue selon le mode, le temps et la personne aux modes indicatif, subjonctif et impératif.

Au temps présent du mode infinitif, il est invariable.

Au temps passé du mode participe :

- Sans auxiliaire : il s'accorde en genre et en nombre avec le nom.
- Employé avec l'auxiliaire être : s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.
- Employé avec l'auxiliaire avoir : ne s'accorde jamais avec le sujet, s'accorde en genre et en nombre avec le complément direct placé avant le verbe.

Nous sommes conscient que cette liste de règles d'accord n'emploie pas tous les termes mentionnés dans une grammaire et qu'elle n'est pas exhaustive mais, selon nous, elle simplifie et vulgarise l'essentiel des connaissances nécessaires pour guider les élèves en difficulté en écriture dans leur processus d'appropriation des règles d'accord des mots variables lors de leur écriture.

Au tableau 4.5 des deux prochaines pages, nous présentons la quantification des réponses des élèves quant à leurs connaissances liées aux règles d'accord des mots variables. Ensuite, nous les analysons premièrement de façon globale. En d'autres mots, nous explicitons la vue d'ensemble afin d'indiquer ce qui semble avoir changé ou non entre les trois prises de données réalisées (4.2.3.1). Par la suite, nous nous attardons sur chacune des classes de mots afin de vérifier si certaines semblent avoir été mieux comprises que d'autres (4.2.3.2).

Tableau 4.5

Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord de chaque classe de mots

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3	
L'accord du nom	Juste	Formalisée	0	0	5	
		Non formalisée	0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	1 ¹	1	0	
	Erronée	Formalisée	1	1	0	
		Non formalisée	1	0	0	
	Non explicitée Non mentionnée			2	3	0
				0	0	0
	Sous-total			5	5	5
	L'accord du déterminant	Juste	Formalisée	3	1	4
Non formalisée			0	0	0	
Partiellement juste		Formalisée	1	3	0	
		Non formalisée	0	1	0	
Erronée		Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
Non explicitée Non mentionnée				0	0	1
				1	0	0
Sous-total			5	5	5	
L'accord de l'adjectif		Juste	Formalisée	2	3	4
	Non formalisée		0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	0	1	0	
		Non formalisée	0	0	1	
	Erronée	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Non explicitée Non mentionnée			2	0	0
				1	1	0
	Sous-total			5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3	
L'accord du pronom	Juste	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	1	0	1	
	Erronée	Formalisée	2	1	1	
		Non formalisée	0	1	1	
	Non explicitée Non mentionnée		2	3	2	
			0	0	1	
	Sous-total			5	5	5
	L'accord du verbe	Juste	Formalisée	0	0	1
Non formalisée			0	0	0	
Partiellement juste		Formalisée	1	1	0	
		Non formalisée	1	0	2	
Erronée		Formalisée	2	3	0	
		Non formalisée	0	1	1	
Non explicitée Non mentionnée			1	0	1	
			0	0	0	
Sous-total			5	5	5	
L'accord du verbe à l'infinitif		Juste	Formalisée	0	1	5
	Non formalisée		0	0	0	
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Erronée	Formalisée	0	0	0	
		Non formalisée	0	0	0	
	Non explicitée Non mentionnée		0	0	0	
			5	4	0	
	Sous-total			5	5	5

	Exactitude	Formalisation	Prise de données 1	Prise de données 2	Prise de données 3
L'accord du verbe au participe passé employé seul	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	1
	Non explicitée		0	0	2
Non mentionnée		5	5	0	
Sous-total			5	5	5
L'accord du verbe au participe passé employé avec l'auxiliaire être	Juste	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	2
		Non formalisée	0	0	0
	Erronée	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Non explicitée		0	0	2
Non mentionnée		5	5	0	
Sous-total			5	5	5
L'accord du verbe au participe passé employé avec l'auxiliaire avoir	Juste	Formalisée	0	0	0
		Non formalisée	0	0	0
	Partiellement juste	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	1
	Erronée	Formalisée	0	0	1
		Non formalisée	0	0	1
	Non explicitée		0	0	1
Non mentionnée		5	5	0	
Sous-total			5	5	5

4.2.3.1. Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord des classes de mots variables – Vue d'ensemble

Lorsque nous observons le tableau 4.5, nous remarquons que les élèves ont donné beaucoup plus d'explications liées à l'accord des classes de mots variables lors de la 3^e prise de données qu'aux deux premières. En effet, ils ont émis 36 commentaires explicatifs sur un total de 45 (80 %), comparativement à 16 (35,5 %) et 18 (40 %) aux 1^{re} et 2^e prises de données. Ce qui explique en partie cette grande différence dans le nombre de commentaires explicatifs entre la 3^e prise de données et les deux premières prises de données, c'est qu'au départ, les élèves n'avaient pas nommé les verbes aux modes impersonnels contrairement à la 3^e prise de données. Nous avons cependant aussi calculé le nombre de commentaires explicatifs émis par les élèves en ne comptabilisant pas ces deux modes verbaux et les résultats, quoique moins impressionnants, expriment tout de même une hausse considérable à la 3^e prise de données.

Donc, pour expliquer les règles d'accord des cinq classes de mots variables en excluant les modes infinitif et participe, les élèves ont émis 16 commentaires sur 23 (69,5 %) à la 1^{re} prise de données, 18 commentaires sur 24 (75 %) à la 2^e prise de données et 21 commentaires sur 24 (87,5 %) à la 3^e, soit une hausse de 18 % entre la 1^{re} et la 3^e prise de données. Nous remarquons que cette hausse est attribuable en partie au nombre de commentaires émis par les élèves en lien avec les règles d'accord du nom et de l'adjectif; nous en discutons au point 4.2.3.2.

Aussi, lorsque nous observons ce tableau, nous pouvons remarquer que les élèves ont donné davantage de réponses justes à la 3^e prise de données comparativement aux deux premières. En effet, ils ont donné au total 21 réponses justes sur un total de 44 (47,7 %) à la 3^e prise de données tandis qu'ils en ont donné 6 sur 44 (13,6 %) à la deuxième et 5 sur 43 (11,6 %) à la première. Cela représente une hausse de 34,1 %. Cette hausse est encore plus marquée si nous ne calculons pas les réponses justes au sujet des verbes aux modes infinitif et participe puisqu'elle est de 40,8 %.

4.2.3.2. Analyse des connaissances déclarées des élèves quant à l'accord de chacune des classes de mots variables

Après avoir analysé de façon générale les données relatives aux connaissances déclarées quant à l'accord des classes de mots variables de la part des élèves, nous désirons ici analyser les commentaires qui ont été émis pour chacune des classes de mots. Nous croyons que cette analyse nous permet de rendre compte des règles d'accord qui semblent avoir été les mieux comprises par les élèves après notre intervention, tout comme celles qui ne semblent pas l'avoir été.

Le nom

L'accord du nom a reçu une attention particulière de la part des cinq élèves, puisqu'il leur causait beaucoup de difficultés avant la 3^e prise de données. Il était difficile pour eux de déterminer en cours d'écriture s'ils devaient accorder ou non le nom, surtout si celui-ci n'était pas précédé d'un déterminant et qu'il suivait une préposition, par exemple (ex. : une femme d'affaire/d'affaires). C'est après la 2^e prise de données que les élèves ont davantage pris conscience de l'importance de reconnaître le nom en y plaçant un déterminant devant (un, une, par exemple), comme nous l'avons vu au point 4.2.2. Par la suite, ils ont appris à mieux s'interroger par rapport à son accord en vérifiant si celui-ci était comptable ou non et si, dans le contexte dans lequel il se trouvait, il était possible de déterminer sa quantité. Nous croyons qu'il est normal que les élèves aient développé une plus grande habileté à accorder correctement le nom et à comprendre la règle explicitée dans notre référentiel puisque, pendant nos huit pratiques guidées, nous leur posions toujours les questions suivantes lorsqu'ils devaient en écrire un : « Es-tu certain que c'est un nom? Prouve-le. Quelles questions dois-tu te poser pour accorder un nom lorsque tu écris? Est-ce qu'il est comptable? Est-ce qu'il y en a plusieurs? » Nous avons donc vu les élèves progresser entre la 1^{re} et la 3^e prise de données.

Donc, nous ne sommes pas étonné de constater qu'au départ, les élèves ne savaient pas dire la bonne manière d'accorder un nom. Leurs réponses étaient plutôt erronées, puisque deux élèves (élèves 3 et 4) sur cinq ont indiqué que le nom s'accordait en genre et en nombre avec le déterminant et que l'élève 5 a indiqué ceci : « prend ou peut être (m, s), (f, s), (m, p) et (f, p). »

De plus, nous remarquons que rien n'a changé à la 2^e prise de données. Même si l'élève 3 n'a rien mentionné lors de cette prise de données, les élèves 4 et 5 ont gardé leur perception de départ. Aussi, après la 2^e prise de données, nous nous rappelons avoir mentionné aux élèves qu'il était très important de comprendre l'accord du nom, puisque celui-ci influence plusieurs autres accords. Les élèves semblent avoir compris l'importance de notre message puisqu'ils ont exprimé correctement la règle enseignée par la suite. Est-ce que cela signifie que les élèves comprennent mieux comment accorder le nom dans leurs textes? Nous le croyons, mais nous nuancions cette affirmation puisque, comme nous l'avons vu dans l'analyse au point 4.2.1 liée à la caractéristique de donneur ou receveur d'accord, l'élève 4 avait mentionné à la 3^e prise de données que le déterminant donnait son accord au nom. Cette affirmation contredit donc la mention faite pour expliquer l'accord du nom. Nous constatons donc que sa perception de départ, soit celle d'affirmer que le nom s'accorde en genre et en nombre avec le déterminant, persiste encore chez cet élève. A-t-il uniquement repris de mémoire ce qu'il y avait sur le référentiel, et ce, sans réellement comprendre? Nous ne pouvons pas vraiment répondre à cette question, mais elle nous permet de nuancer notre analyse lorsque nous constatons que 100 % de nos élèves ont pu donner une réponse juste et formelle quant à l'accord du nom lors de la 3^e prise de données. Nous pourrions certainement mieux en discuter lorsque nous croiserons nos données à la fin de ce chapitre.

Le déterminant

Pour ce qui est du déterminant, puisque les élèves semblaient avoir des difficultés à expliquer comment le reconnaître, nous trouvons étonnant de constater que la règle de cette classe de mots était vraiment bien mémorisée, et ce, dès la 1^{re} prise de données. En effet, trois élèves (élèves 1, 2, 4) ont donné une réponse juste et formalisée en affirmant qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le nom. L'élève 3 a donné une réponse partiellement juste, puisqu'il a indiqué que celui-ci s'accordait avec le nom, mais n'a pas mentionné que c'était en genre et en nombre. Étrangement, à la 2^e prise de données, les réponses des élèves sont devenues moins précises et seul l'élève 2 a donné une réponse juste et formalisée, tandis que les élèves 1, 4 et 5 ont donné une réponse partiellement juste et formalisée en omettant de mentionner avec quelle

classe de mots le déterminant s'accordait (élèves 1 et 4) ou en omettant de mentionner que c'est en genre et en nombre qu'il s'accorde avec le nom (élève 5).

Finalement, à la 3^e prise de données, quatre élèves (1, 2, 3 et 5) ont mentionné la règle de façon juste et formalisée en mentionnant que le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom. L'élève 4 a mentionné que le déterminant donnait son genre et son nombre au nom et nous avons analysé cette affirmation dans la caractéristique de donneur/receveur au point 4.2.1. Par contre, nous comprenons bien qu'il contredit ses affirmations des deux premières prises de données, mais nous considérons tout de même cette réponse comme non explicitée. Donc, nous constatons que les élèves maîtrisaient très bien la règle d'accord du déterminant au départ et qu'ils ont confirmé davantage cette compréhension à la 3^e prise de données puisque quatre élèves ont donné une réponse juste et formalisée plutôt que trois à la 1^{re} prise de données.

L'adjectif

L'accord de l'adjectif ne semblait pas, lui non plus, poser trop de difficulté aux élèves. Au départ, deux élèves (1 et 4) ont donné une réponse juste et formalisée. À la 2^e prise de données, l'élève 2 s'est ajouté et l'élève 3 a donné une réponse partiellement juste et non formalisée en mentionnant ceci : « C'est qualitatif, il va s'accorder avec le contexte, par exemple, si c'est le ciel ou la forêt noire, là, si c'est masculin il va rester masculin, si c'est une fille, belle ou beau, ça dépend, s'accorde avec le nom ou le sujet. Si c'est singulier, féminin, masculin, pluriel. » Cette très longue réponse exprime bien la difficulté de cet élève à expliciter sa pensée concernant les règles d'accord, mais il s'est tout de même amélioré à la 3^e prise de données lorsqu'il a mentionné ceci pour expliquer la règle d'accord de l'adjectif : « regarde le genre et le nombre du nom s'accorde avec. » Même si nous avons encore considéré cette réponse comme non formalisée, nous l'avons jugée comme partiellement juste. Celle-ci s'ajoute aux quatre autres réponses justes et formalisées données par les élèves 1, 2, 4 et 5. Donc, tout comme pour le déterminant, les élèves ont confirmé qu'ils connaissaient assez bien la règle d'accord de l'adjectif au départ et ont démontré une excellente compréhension à la 3^e prise de données avec quatre réponses justes et formelles et une réponse juste et informelle.

Le pronom

Si les règles d'accord du nom, du déterminant et de l'adjectif semblaient être bien comprises, ce ne fut pas le cas avec le pronom. Tout comme pour le nom, les élèves avaient de la difficulté à exprimer leur compréhension liée à l'accord de ce donneur d'accord. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, on ne peut pas parler d'accord proprement dit lorsque nous parlons du pronom. Rappelons que Chartrand et *al.* (1999) mentionne que, sur le plan morphologique, le pronom « varie généralement selon la personne, le nombre, le genre et la fonction qu'il remplit. » Nous avons simplifié ces éléments sur notre référentiel pour les élèves en mentionnant que le pronom prend le genre, le nombre ou la personne de ce qu'il remplace. Cette façon d'expliquer comment orthographier correctement un pronom en parlant d'accord du pronom n'est peut-être pas conforme à la norme, mais nous croyions qu'elle aiderait les élèves à mieux les orthographier et à mieux en expliquer la règle, ce qui n'a pas été le cas.

Lorsque nous observons notre tableau, nous remarquons que les élèves ont semblé tout aussi perplexes aux trois prises de données pour expliciter leur pensée liée à la façon de bien orthographier un pronom. En effet, au départ, l'élève 1 a mentionné que le pronom ne s'accordait pas. Nous avons jugé cette affirmation erronée puisque ce n'était pas ce qu'il y avait sur notre référentiel, même si nous savions qu'habituellement nous ne devons pas parler d'accord du pronom et que cet élève avait en partie raison. L'élève 3 a mentionné ceci : « s'accorde avec le nom. Par exemple, si j'écris Jean, le pronom je vais le mettre en fonction de Jean. » Nous avons jugé cette affirmation partiellement juste et non formalisée, car l'élève tentait d'exprimer la variation du pronom en personne : « Jean », 3^e p. singulier, donc « il ». Finalement, l'élève 4 a mentionné que le pronom s'accorde en genre et en nombre avec le verbe, ce que nous avons jugé comme étant une réponse erronée et formalisée.

À la 2^e prise de données, le portrait n'a guère changé : les élèves 1, 2 et 4 n'ont rien explicité; l'élève 3 a mentionné que le pronom s'accorde avec le sujet; l'élève 5 a mentionné qu'il s'accorde avec le nom, ce que nous avons jugé comme étant des réponses erronées et formalisées.

Enfin, à la 3^e prise de données, rien ne s'est amélioré, il y a eu deux réponses erronées (élèves 1 et 2) et une partiellement juste de la part de l'élève 3. D'ailleurs, nous savons que cet élève a pris conscience de ce qu'était un pronom pendant nos rencontres, puisqu'il nous questionnait passablement à ce sujet. D'ailleurs, dans sa réponse, il a même parlé du pronom *on*, qu'il a cherché à plusieurs reprises lors des pratiques guidées. Il a finalement compris qu'il était un pronom indéfini et qu'il ne pouvait pas prendre de « t » à la fin. Il le fait remarquer dans sa réponse lors de la 3^e prise de données : « s'accorde tout dépendamment de ce qu'il remplace en genre et en nombre » « Parfois, il est indéfini, comme (on). » Nous avons jugé sa réponse partiellement juste.

Le verbe

Le verbe est une classe de mots dont nous avons traité cinq propriétés notables, soit la conjugaison du verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif; l'accord au participe passé employé sans auxiliaire; l'accord au participe passé employé avec l'auxiliaire être; l'accord au participe passé employé avec l'auxiliaire avoir; et l'invariabilité de l'infinitif présent.

- Verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif

Lorsque les élèves écrivaient un verbe lors de nos pratiques guidées, nous leur posions régulièrement les questions suivantes : « Quelle est la classe de ce mot? Prouve-le. Un verbe, quel est son mode? Son temps? Sa personne? » Aux premières pratiques guidées, tous les élèves, sans exception, nous ont demandé ce qu'était un mode. C'est à ce moment que nous prenions un temps d'arrêt pour les faire chercher dans le *Bescherelle* (2012) et aucun ne connaissait la manière de repérer un verbe dans cet outil. Cela nous a passablement étonné et démontrait une méconnaissance marquée de la part de ceux-ci concernant l'accord du verbe. Bien sûr, ils connaissaient la question à poser pour trouver le sujet, quoiqu'aucun n'en ait fait mention lors des trois prises de données.

Disons que leurs réponses nous ont surpris à la première prise de données, puisqu'ils ont, pour la plupart, donné des réponses erronées. Deux élèves (2 et 4) ont mentionné que le verbe s'accordait en genre et en nombre avec le pronom, ce

que nous avons jugé comme étant une réponse erronée et formalisée. L'élève 3 a donné une réponse partiellement juste et non formalisée en mentionnant ceci : « Je regarde à quel temps on l'écrit et, ensuite, je l'accorde selon un pronom ou un nom. Par exemple, j'ai un pronom " ils couraient " c'est -ent parce que c'est " ils " au pluriel, parce qu'ils étaient plusieurs. Aussi, si c'est " Jean court ", " Jean ", c'est une personne, je l'accorde selon le genre et le nombre. » Nous avons hésité entre réponse « erronée » et « partiellement juste », puisqu'il est clair que certains éléments ne semblaient pas compris par cet élève, mais nous avons aussi constaté qu'il comprenait la relation entre le groupe nominal sujet qui représente une personne (réelle ou grammaticale, nous n'en sommes pas certain) et qu'il devait conjuguer le verbe selon un temps. Finalement, à la 1^{re} prise de données, l'élève 1 a mentionné que le verbe s'accorde avec le pronom, le temps et le nombre, ce que nous avons jugé comme étant une réponse partiellement juste et formalisée. Cependant, tout comme pour l'élève 3, nous avons beaucoup hésité, pensant aussi que cette réponse était erronée.

À la 2^e prise de données, rien ne s'est amélioré pour les trois premiers élèves gardant sensiblement les mêmes réponses ou en les modifiant de façon inadéquate; c'est pour cela que nous les avons jugées erronées et formalisées. L'élève 4 a cependant donné une réponse partiellement juste, puisqu'il a repris certains éléments du référentiel en mentionnant ceci : « Trouver le mode (ind., subjonctif), le temps (présent, passé) ». Nous ne croyons pas vraiment qu'il comprenait ce qu'il mentionnait, mais qu'il répétait plutôt ce qu'il se rappelait du référentiel, qu'il avait certainement étudié. Cependant, nous ne pouvons confirmer ce fait. Finalement, l'élève 5 a mentionné un élément, cette fois, et a dit qu'on doit trouver le « mode (indicatif), temps » et voir dans le dictionnaire des verbes, réponse que nous avons jugée partiellement juste, malgré une certaine hésitation de notre part. Nous trouvons tout de même intéressant ici qu'il mentionne devoir vérifier dans le Bescherelle pour s'assurer de la conjugaison des verbes.

Pour la 3^e prise de données, seul l'élève 5 a donné la réponse attendue indiquée sur le référentiel. Les élèves 1 et 4 ont donné une réponse partiellement juste et l'élève 3 une réponse erronée.

Cette analyse nous permet de constater que les élèves ne maîtrisaient pas les règles de conjugaison des verbes aux modes personnels et qu'après notre intervention, elles semblaient encore assez nébuleuses pour eux.

- Mode infinitif

Lors des deux premières prises de données, les élèves n'ont jamais fait mention des modes infinitif et participe, ce n'est qu'à la 3^e prise de données qu'ils en ont parlé. Certains de façon automatique, d'autres en nous posant la question s'ils devaient en parler. Nous leur avons donc mentionné que nous voulions savoir ce qu'ils se rappelaient à leur propos. C'est certainement pour cette raison que tous les élèves en ont fait mention. Fait intéressant, tous ont mentionné que les verbes à l'infinitif présent étaient invariables. Cet élément nous interpelle puisque, lors de nos huit pratiques guidées, nous leur demandions constamment le mode et le temps des verbes à l'infinitif présent, et ce, de tous les groupes (1^{er}, 2^e et 3^e).

D'ailleurs, plusieurs nous ont affirmé qu'ils croyaient que la stratégie de remplacement par un autre verbe à l'infinitif n'était pratique que pour les verbes du 1^{er} groupe, ce que nous avons démenti à ce moment-là, car il n'est pas rare que des élèves mêlent l'infinitif des verbes du 3^e groupe avec les conjugaisons de l'indicatif présent : « on va les mordrent », par exemple. C'est pour cette raison que nous leur demandions constamment de nous indiquer le mode; si le verbe était à l'infinitif, ils devaient nous mentionner qu'il est invariable. Ainsi, nous trouvons intéressant que les cinq élèves aient su donner une réponse juste et formelle pour le verbe au temps présent du mode infinitif lors de la 3^e prise de données.

- Mode participe et temps passé

Si les élèves semblent avoir bien intégré la règle d'invariabilité des verbes au temps présent du mode infinitif, on ne peut pas en dire autant des règles d'accord des verbes au temps passé du mode participe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, aucun n'a parlé de leurs règles lors des deux premières prises de données. Cependant, à la 3^e prise de données, chacun a tenté à sa manière de les expliquer.

Participe passé employé sans auxiliaire

Pour la règle de l'accord des verbes au temps passé du mode participe employé sans auxiliaire, nous leur avons souvent fait lire la règle explicitée dans le Bescherelle (2012) dans lequel on mentionne que le participe passé employé seul découle du statut de l'adjectif et qu'il adopte donc sa règle, soit celle de s'accorder en genre et en nombre avec le nom. Aucun élève n'a su donner une réponse juste et formelle. L'élève 1 a mentionné qu'il s'accordait avec le sujet, l'élève 2 n'a fait que nommer le PPS, l'élève 3 ne se souvenait plus du mot « participe », il a plutôt dit le mot « indicatif ». L'élève 4 a mentionné que le PPS s'accordait en genre et en nombre avec le sujet et l'élève 5 a écrit qu'il fallait poser la question « qui es-qui? ». Ils ne semblent pas avoir retenu la règle en question.

Participe passé employé avec l'auxiliaire être

Ce fut un peu plus réussi pour cette règle, puisque l'élève 4 a encore mentionné qu'il s'accordait en genre et en nombre avec le sujet. Néanmoins, nous doutons fortement qu'il ait compris, puisqu'il a aussi indiqué cette réponse pour le PPS et le PPA. L'élève 1 a indiqué qu'il s'accordait avec le sujet, mais a omis de mentionner qu'il s'accordait en genre et en nombre, c'est pour cette raison que nous avons jugé sa réponse partiellement juste. Les élèves 2 et 3 n'ont rien indiqué, sauf l'élève 2, qui a tout de même écrit PPÊ. L'élève 5 a encore écrit « qui es-qui? », réponse que nous avons jugée erronée, mais nous avons hésité, puisqu'il semblait vouloir dire qu'il s'accordait en genre et en nombre avec le

sujet en posant la question « qui est-ce qui? » Ce n'était pas assez clair pour juger cette réponse partiellement juste.

Participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

Pour ce qui est du PPA, deux élèves (1 et 5) ont donné une réponse partiellement juste en mentionnant qu'il s'accorde avec le CD placé devant, mais ils ont omis de mentionner qu'il s'accordait en genre et en nombre. L'élève 2 a mentionné qu'il s'accordait avec le sujet si celui-ci est placé avant le verbe : il n'a pas vraiment saisi la règle. L'élève 3 n'a rien indiqué et l'élève 4 a encore mentionné qu'il s'accordait en genre et en nombre avec le sujet. Donc, pour ce qui est des accords des participes passés, nous pouvons affirmer que, lors de la 3^e prise de données, les élèves semblaient avoir pris conscience de leur existence, puisqu'ils savaient mieux les reconnaître, comme nous l'avons remarqué au point 4.2.2, mais qu'ils avaient été peu habiles à en expliquer les règles régissant leur accord.

Finalement, nous constatons que les élèves ont une difficulté marquée avec les règles d'accord ou de conjugaison du verbe. Ils se sont améliorés vers la fin, mais très peu. Cependant, ils semblent avoir acquis certaines connaissances liées au verbe. L'invariabilité de l'infinitif présent est sans contredit la règle d'accord qui semblait être bien apprise par tous à la fin. Les règles d'accord des verbes au temps passé du mode participe ont tout de même été mieux expliquées à la 3^e prise de données, puisqu'aucune mention n'avait été faite à son sujet aux deux premières prises de données. Nous constatons également que certains élèves ont pris conscience qu'il était important de connaître le mode, le temps et la personne des verbes qu'ils écrivent, ce qui leur semblait inconnu au départ puisqu'ils parlaient surtout de l'accord avec le pronom.

En guise de conclusion concernant les représentations des règles d'accord des classes de mots variables que les élèves ont déclarées lors des trois prises de données, nous constatons qu'au départ ceux-ci connaissaient vraiment très peu les règles de base pour accorder les mots variables de leurs textes ou ne savaient carrément pas comment les exprimer lorsque nous leur posions la question. Seuls le déterminant et l'adjectif semblaient être connus de leur part. Ce

bilan nous permet de comprendre les difficultés qu'ils avaient à bien orthographier les mots de leurs textes avant que nous commençons nos expérimentations puisqu'ils maîtrisaient très peu les règles qui les régissent.

D'ailleurs, nous observons que les élèves ont beaucoup mieux répondu à notre demande à la 3^e prise de données puisque 47,7 % de leurs réponses étaient justes comparativement à 11,6 % à la première. Les mentions liées au nom et au verbe au temps présent du mode infinitif ont connu une hausse de 100 %, tandis que les mentions liées au déterminant, à l'adjectif, au verbe aux trois modes personnels et au PPÊ, ont connu une légère hausse avec un ou deux éléments justes de plus qu'à la première prise de données.

4.3. Analyse des questionnements concernant l'OG durant l'écriture

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, lors des trois prises de données avec chacun des élèves, nous leur avons demandé de verbaliser le plus possible ce à quoi ils pensaient pendant l'écriture. Il nous arrivait de les guider concernant la grammaire du texte, mais nous ne les avons jamais aidés lorsqu'ils nous posaient des questions concernant l'orthographe grammaticale de la phrase telles que : « est-ce que je dois mettre deux p'tits points? » ou « c'est quand on peut dire avait que ça prend un accent ou c'est le contraire? » Nous voulions entendre et enregistrer leurs questionnements concernant cette orthographe et, s'ils hésitaient ou gardaient le silence, nous leur demandions de verbaliser davantage ou nous leur posions des questions telles que : « À quoi penses-tu? Pourquoi t'arrêtes-tu? »

Par la suite, nous avons retranscrit tout ce qui a été dit pendant ces situations d'écriture et nous y avons identifié les questionnements liés à l'orthographe grammaticale. Un questionnement lié à l'OG était une réflexion, une certaine forme d'analyse sur un mot que l'élève verbalisait pour indiquer comment il pensait l'accorder.

Enfin, après avoir mis en tableau tous les questionnements liés à l'orthographe grammaticale de chacun des élèves, nous avons compilé en un tableau tous les résultats de l'ensemble des élèves. Ce sont surtout ces résultats que nous explicitons dans cette partie d'analyse, puisque nous désirons vérifier, après avoir réalisé notre intervention, si les élèves ont développé leur

compétence métagraphique, soit celle de se questionner consciemment et efficacement concernant les règles de l'orthographe grammaticale.

Au point 4.3.1.1, nous présentons les résultats concernant le nombre de questionnements que les élèves ont exprimés durant les trois prises de données. Par la suite, au point 4.3.1.2, nous présentons les résultats concernant la qualité des questionnements du groupe d'élèves durant les trois prises de données et, finalement, au point 4.3.1.3, nous présentons une analyse des résultats concernant le nombre de questionnements pour chacune des classes de mots.

4.3.1. Analyse du nombre et de la qualité des questionnements des élèves lors des trois prises de données concernant l'OG

Avant de présenter nos résultats aux points 4.3.1.1, 4.3.1.2 et 4.3.1.3, il nous faut expliquer la façon dont nous avons jugé et classé ces questionnements. En analysant les verbatim, nous avons identifié tous les questionnements des élèves liés à l'OG. Un questionnement retenu était une simple allusion liée à l'orthographe grammaticale, comme une affirmation sur l'accord d'un nom. Par exemple, voici une partie du verbatim de l'élève 5 à la 1^{re} prise de données : « Le ministère, virgule, devrait-il réinstaurer les cours... “ cours ” avec un “ s ”... “ d'éducation sexuelle ”... “ cours d'éducation sexuelle dans les classes ”, donc “ classes ” va prendre un “ s ”, parce qu'y est accordé avec “ les ”... “ au secondaire ”? ». Ici, dans la partie de ce verbatim, l'élève se questionne sur deux noms « cours et classes » et, pour chacun d'eux, il se questionne très sommairement, puisqu'il ne mentionne pas la classe des mots en question ni la règle qui la sous-tend. Son questionnement est plutôt absent pour le nom *cours*, car il ne mentionne rien à son propos, sauf la réponse « cours avec un “ s ” ». Nous avons donc jugé ce questionnement comme étant une « absence de questionnement » (AQ). Cependant, pour le nom *classes*, puisque l'élève mentionne une règle (malgré qu'elle soit fausse ou comporte un élément faux), mais qu'il ne fait pas mention de sa classe de mots, nous jugeons ce questionnement comme « partiellement complet » (QPC^f). Nous avons ajouté la lettre « f » en exposant pour indiquer que ce questionnement comporte une ou plusieurs faussetés afin de pouvoir également les comptabiliser. Bien sûr, si l'élève 5 avait mentionné la classe du mot et la règle qui la sous-tend, nous aurions jugé ce questionnement complet (QC).

Aussi, nous avons qualifié la réponse à ces questionnements afin de vérifier si celle-ci était juste ou erronée. Ainsi, pour les deux exemples précédents, nous avons indiqué « juste » (RJ) même si nous avons bien saisi que l'élève ne sait pas que le mot *cours* prend toujours un « s ». D'ailleurs, cela démontre bien la raison pour laquelle nous sommes persuadé que, lorsque nous appliquons la stratégie *Écriture zéro faute*, il faut questionner l'élève sur tous les mots, même si ceux-ci sont écrits correctement. Pour un mot mal orthographié, nous avons indiqué (RE) pour réponse erronée comme dans l'exemple suivant de l'élève 5 : « En premier temps, en premier temps, virgule, je vous **parlerez**, je vous morderez, ça va être “ ez ” parce que je vais vous morderez... oui... ». Ce questionnement a été jugé comme étant une AQRE puisqu'il y a une absence de questionnement (AQ), car l'élève applique plutôt un « truc » qu'il a appris et ne questionne vraiment pas la classe du mot et, puisque c'est une erreur, nous jugeons sa réponse comme erronée (RE).

En d'autres mots, pour qu'un questionnement soit jugé complet, l'élève devait indiquer correctement la classe du mot et sa ou ses règles d'accord, et pour que la réponse à ce questionnement soit jugée juste, celle-ci devait être grammaticalement correcte. D'une certaine manière, nous avons vérifié si les élèves appliquaient les trois étapes pour démontrer le transfert de leurs connaissances déclaratives dans leurs écrits, soit celles élaborées par Marie Nadeau (1995) :

- « identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder (en le distinguant parmi toute la variété des autres mots présents);
- rechercher le mot avec lequel il s'accorde (malgré une variété de structures de phrases);
- inscrire la marque d'accord appropriée » (Nadeau, 1995).

4.3.1.1. Analyse du nombre de questionnements des élèves lors des trois prises de données concernant l'OG

Avant de commencer notre intervention, nous n'avions pas d'information concernant le nombre et la qualité des questionnements liés à l'orthographe grammaticale qu'un élève pouvait effectuer durant la rédaction du texte de 100 mots. Avant de commencer cette

recherche, nous pensions que ce nombre augmenterait au fur et à mesure que nous progressions dans nos pratiques guidées et que leurs questions deviendraient plus justes ou précises. Cela s'est révélé faux pour le nombre de questionnements car, dans les faits, ils ont maintenu un nombre de questionnements passablement égal à chaque prise de données, comme nous pouvons l'observer dans les graphiques des figures 4.1 et 4.2 qui suivent ce paragraphe.

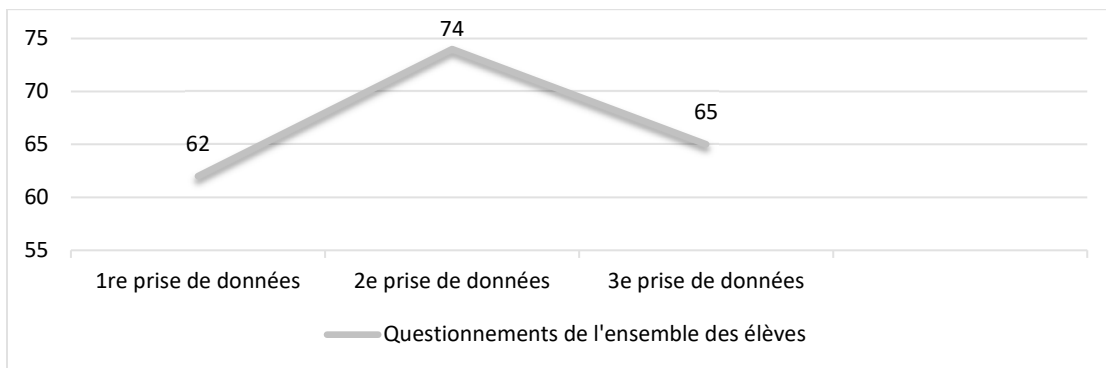


Figure 4.1 Nombre de questionnements exprimés par l'ensemble des élèves à chaque prise de données

Nous avons détecté 62 questionnements sur 507 mots (12,2 %) dans les verbatim des élèves lors de la première prise de données, tandis que nous en avons détecté 74 sur 431 mots (17,1 %) à la 2^e prise de données et 65 sur 507 mots (12,8 %) à la 3^e prise de données. Malgré une légère hausse du nombre de questionnements à la 2^e prise de données, nous pouvons conclure que les élèves se questionnaient tout autant avant qu'après notre intervention. Au graphique de la figure 4.2, nous avons voulu observer si certains élèves n'avaient pas suivi cette tendance, ce qui a été le cas pour un élève seulement.

En effet, l'élève 3 a plus que doublé son nombre de questionnements passant de 7 à 18. Par contre, deux élèves (4 et 5) ont plutôt diminué leur nombre de questionnements. Une baisse d'un questionnement pour l'élève 5 et de cinq pour l'élève 4. Nous trouvons cet élément révélateur puisque ces élèves ont fait beaucoup moins d'erreurs lors de la troisième prise de données comparativement à la première, comme nous l'avons indiqué au point 4.1.1 lors de l'analyse des résultats du nombre d'erreurs.

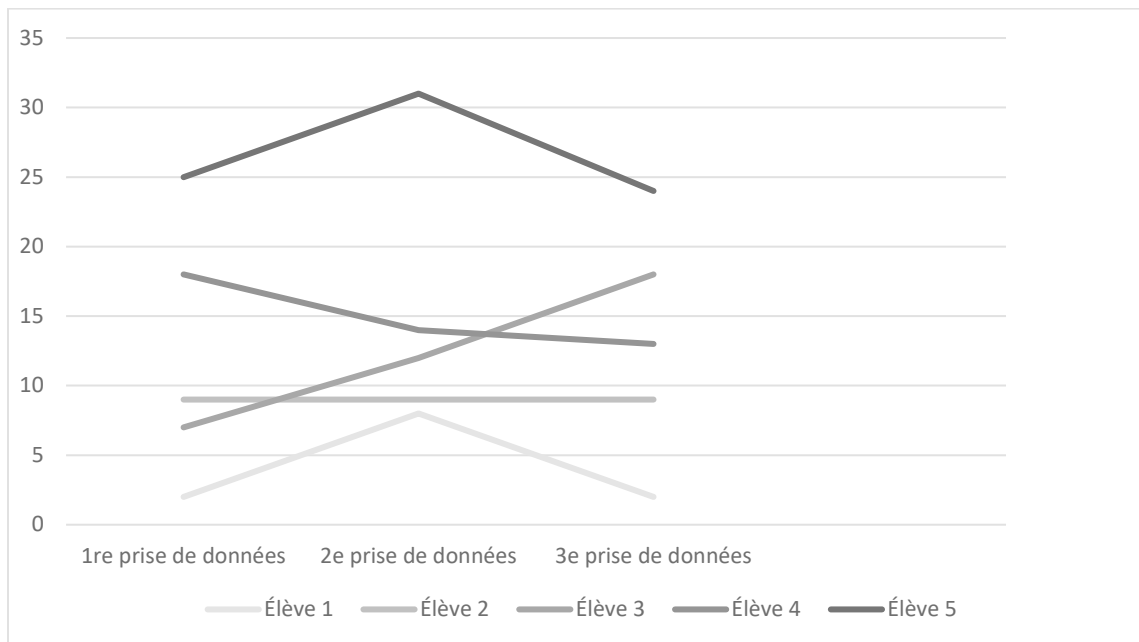


Figure 4.2 Nombre de questionnements par élève à chaque prise de données

Il faut croire que le nombre de questionnements n'est pas nécessairement garant de la bonne façon d'orthographier grammaticalement les mots d'un texte. L'important n'est donc pas nécessairement de se poser des questions lorsque l'on écrit, mais c'est surtout de se poser les bonnes questions.

D'ailleurs, l'élève 1 a exprimé davantage de questionnements à la 2^e prise de données et il y a fait aussi plus d'erreurs d'OG, comme nous l'avons fait remarquer au point 4.1.1. Cet élève avait fait 4 erreurs tous les 100 mots à la 1^{re} prise de données et 5,5 à la deuxième et 3,2 à la troisième, pour une amélioration de 20 % de son nombre d'erreurs tous les 100 mots. L'élève 2 est le seul qui a exprimé le même nombre de questionnements pour les trois prises de données, soit 9 questionnements chacune. Nous discutons plus loin de ceci, puisqu'il y a certainement des liens à réaliser entre le nombre de questionnements exprimés par chacun des élèves et leur nombre d'erreurs laissées dans chacun de leur texte.

4.3.1.2. Analyse de la qualité des questionnements concernant l'OG des élèves lors des trois prises de données

Au graphique 4.3, nous représentons la qualité des questionnements que les élèves ont exprimés lors des trois prises de données. Ce graphique à bandes nous montre bien la grande différence entre la première prise de données et les deux dernières concernant le nombre de questionnements que nous avons jugés absents (AQ). En effet, à la 1^{re} prise de données, 77,4 % des verbalisations témoignaient d'une absence de questionnement grammatical, car les élèves ne faisaient que mentionner certains « trucs » appris sans verbaliser les deux premières étapes mentionnées précédemment au point 4.3.1. À la 2^e prise de données, ils ont diminué considérablement ce pourcentage de verbalisations, témoignant d'une absence de questionnement grammatical passant de 77,4 % à 36,5 %. Ils ont encore amélioré ce nombre (AQ) en le diminuant à 26,1 % à la 3^e prise de données.

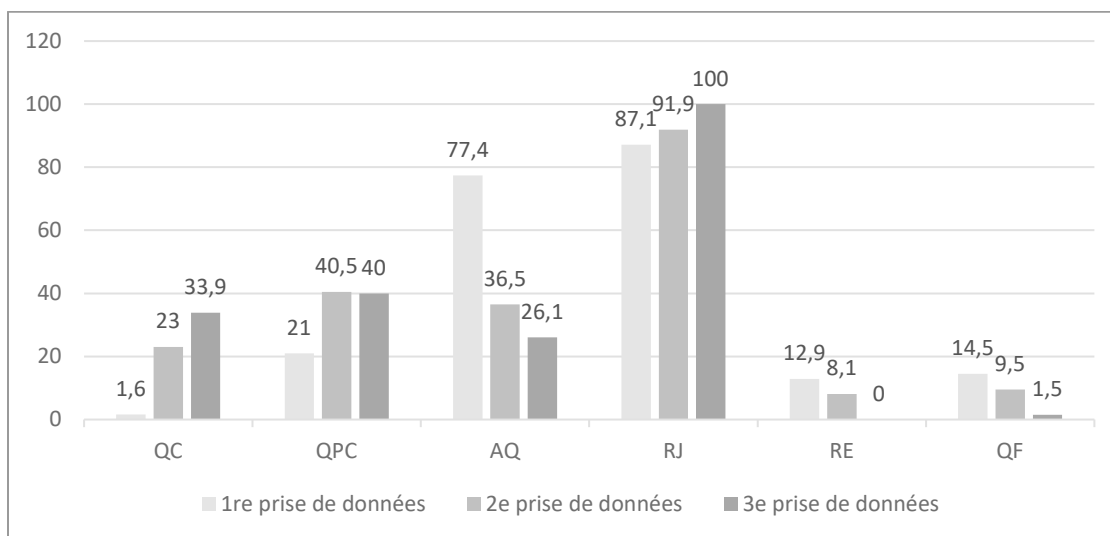


Figure 4.3 Qualité des questionnements concernant l'OG des élèves lors des trois prises de données

Bien sûr, inversement, ils ont augmenté leur nombre de questionnements jugés complets ou partiellement complets. Au départ, ils n'avaient fait qu'un seul questionnement complet sur 62 questionnements à la 1^{re} prise de données, soit 1,6 %. D'ailleurs, étrangement, ce questionnement concernait un verbe au temps passé du mode participe employé avec

l'auxiliaire avoir, exprimé par l'élève 5. Ils ont augmenté ce nombre de QC à 17 sur 74, soit 23 % lors de la 2^e prise de données, une amélioration de 21,4 %. Finalement, à la 3^e prise de données, ils ont exprimé 33,9 % de questionnements complets, soit 22 sur 65 pour une amélioration de 32,3 %.

Pour ce qui est des questionnements partiellement complets, ceux-ci ont connu une bonne augmentation, moindre que les QC, mais tout de même substantielle. À la 1^{re} prise de données, 13 questionnements sur 62 (21 %) étaient jugés partiellement complets, 30 sur 74 (40,5 %) à la 2^e prise de données et 26 sur 65 (40 %) à la troisième, pour une augmentation de 19 % au total.

Finalement, sur ce graphique, nous avons également mis le nombre de mots questionnés qui ont été bien orthographiés (RJ). Il y a eu 54 réponses justes sur 62 (87,1 %) à la 1^{re} prise de données, 68/74 à la deuxième (91,9 %) et toutes les réponses des élèves ont été jugées justes à la 3^e prise de données (100 %). Bien sûr, à l'opposé, les réponses erronées ont connu une baisse considérable. Nous pourrions discuter de ces intéressants résultats qu'il est possible de lier aux données que nous avons analysées au point 4.1.1, soit le nombre d'erreurs tous les 100 mots que les élèves ont commises à la 3^e prise de données.

Finalement, au graphique 4.3, nous avons également identifié les données des questionnements jugés faux puisqu'ils comportaient au moins une ou plusieurs faussetés, et ce, même si ceux-ci avaient été jugés comme étant des QC, QPC ou AQ, avec une RJ ou RE. Par exemple, lorsqu'un élève a mentionné que le mot « a » prend un accent lorsque l'on peut dire « avait ». Dans cet exemple, puisque l'élève mentionnait un « truc » sans nommer la classe du mot ou la règle, nous indiquions qu'il y avait absence de questionnement (AQ) et que la réponse était jugée juste (RJ), mais cette affirmation comportait une fausseté. Il y a eu 9 questionnements faux à la 1^{re} prise de données (14,5 %) et 7 à la deuxième, soit 9,5 %. À la dernière prise de données, les élèves ont réalisé 1 questionnement qui comportait une fausseté sur 65, soit 1,5 %. Ils ont donc fait moins d'erreurs dans leurs questionnements lors de la 3^e prise de données, ce qui est conséquent avec tous les autres résultats.

4.3.2. Analyse du nombre de questionnements concernant chaque classe de mots

Nous avons également analysé le nombre de questionnements pour chacune des classes de mots afin de décrire si une ou des classes de mots ont été davantage explicitées par les élèves lors de leurs écrits.

Nombre de questionnements concernant le verbe

En observant le graphique 4.4, nous remarquons que le verbe est la classe de mots qui a reçu le plus d'attention de la part des élèves si nous considérons tous les modes. Pourtant, comme nous l'avons vu au point 4.2, c'est aussi avec cette classe de mots que les élèves éprouvaient des difficultés à exprimer correctement leurs connaissances déclaratives. Il est intéressant de croiser tous ces résultats lors de notre discussion. Les questionnements concernant le verbe représentent 47,5 % des 200 questionnements au total. De façon plus précise, le verbe aux modes personnels (indicatif, subjonctif et impératif) a aussi reçu passablement d'attention de la part des élèves avec 39 questionnements au total (19,5 %), le verbe au temps présent du mode infinitif a aussi reçu beaucoup d'attention avec 42 questionnements, soit près de 21 % des questionnements. Pour ce qui est du verbe au temps passé du mode participe (PP), dans l'ensemble, ils n'ont formulé que 13 questionnements sur 200, soit 6,5 %. Cependant, les élèves n'ont écrit aucun PP à la 3^e prise de données, ce qui est assez étonnant. Nous en discuterons au point suivant.

Nombre de questionnements concernant le nom

Ensuite, le nom est la classe de mots pour laquelle les élèves se sont davantage posé de questions (55 des 200 questionnements), et ce, pour les trois écrits, soit 27,5 % des questionnements. Fait intéressant, nous en discuterons plus tard, c'est aussi pour cette classe de mots que les élèves ont le plus amélioré leur façon de se questionner, comme nous l'avons vu au point 4.2.1.

Nombre de questionnements concernant le pronom et l'adjectif

À l'opposé, concernant le nombre de questionnements, le pronom fait figure de parent pauvre, puisqu'il n'était l'objet que de 2 % des questionnements des élèves (5 sur 200) et le déterminant n'a reçu qu'un peu plus d'attention (12 questionnements sur 200), soit 6 % des

questionnements. D'ailleurs, nous discuterons plus loin de certaines difficultés des élèves à bien se questionner efficacement lorsqu'ils avaient à écrire des mots de ces deux classes. L'adjectif a été questionné 21 fois sur les 200, soit 10,5 %.

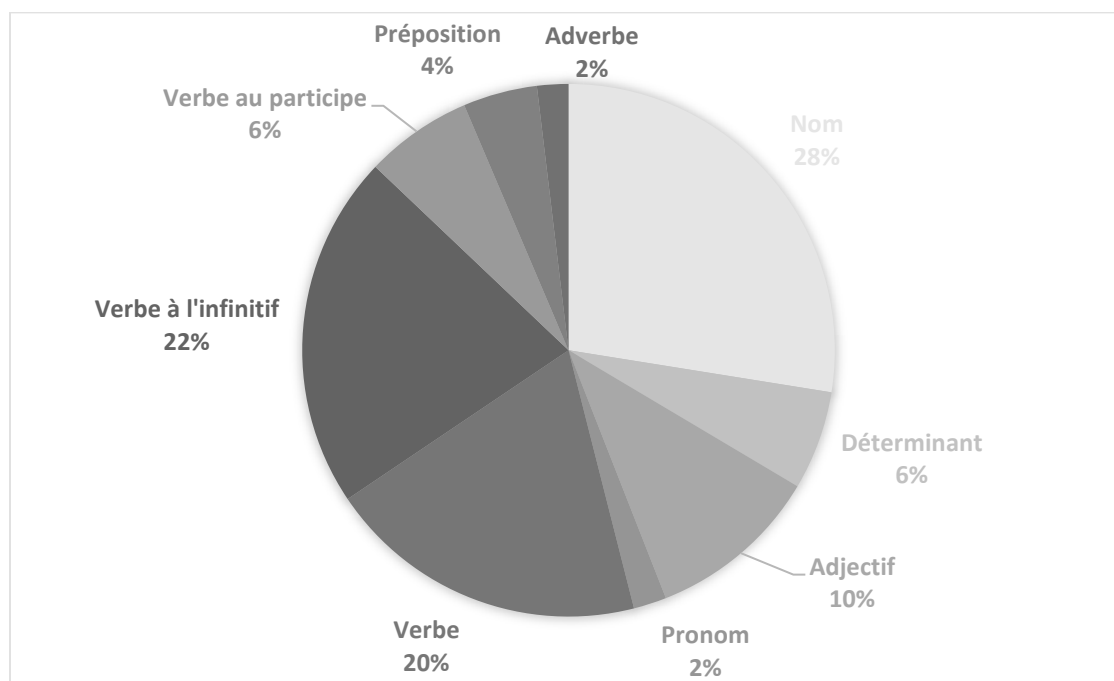


Figure 4.4 Pourcentage du nombre de questionnements par classe de mots pour l'ensemble des trois prises de données

Nombre de questionnements concernant les classes de mots invariables

Finalement, les élèves ont effectué 9 questionnements sur 200 (4,5 %) liés à la préposition, mais tous ont été effectués pour l'analyse de la préposition « à », tandis que l'adverbe a tout de même reçu une attention particulière, surtout de la part de l'élève 5 qui en a effectué 3 sur les 4 questionnements (6 %). Nous n'avons pas considéré la conjonction dans notre tableau puisqu'aucun élève n'en a fait mention.

4.3.2.1. Analyse de la qualité des questionnements jugés complets, partiellement complets ou absents pour chacune des classes de mots variables

Pour faire suite aux deux sections précédentes, nous jetons maintenant un regard aux résultats que nous avons compilés concernant la qualité des questionnements des élèves lors de chacune des trois prises de données, mais cette fois, de façon plus pointue, soit pour chacune des classes de mots. Pour ce faire, nous avons fait neuf figures, une pour chaque classe de mots variables (nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe aux modes personnels, verbe au mode infinitif présent et verbe au PPS, PPÊ et PPA). Chacune de ces figures est un petit histogramme 3D dans lequel nous trouvons trois colonnes, soit une pour chaque prise de données. Chaque colonne 3D est également divisée en trois, la partie noire représente le pourcentage des questionnements jugés absents (AQ), la partie gris foncé représente le pourcentage des questionnements jugés partiellement complets (QPC) et la partie gris pâle représente le pourcentage des questionnements jugés complets (QC).

Par ces histogrammes, nous voulons observer si certaines classes de mots semblent avoir été mieux comprises et analysées que d'autres par les élèves au fur et à mesure qu'ils écrivaient. Aussi, nous voulons vérifier si les élèves ont développé davantage ou non leur compétence métagraphique puisque nous pourrions lier ces données. En d'autres mots, nous souhaitons interpréter les données afin de comprendre si les élèves ont développé plus particulièrement certaines connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour certaines classes de mots. L'analyse de ces résultats nous permettra encore davantage, nous le souhaitons, de comprendre les forces, les faiblesses et les limites de la stratégie *Écriture zéro faute*.

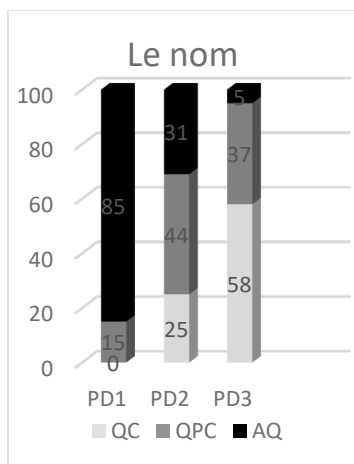


Figure 4.5 Pourcentage du nombre de questionnements pour le nom

Le nom

Lorsque nous analysons l'histogramme lié au nom (figure 4.5), nous observons qu'aucun élève n'a formulé de questionnement complet à la 1^{re} prise de données (0/20). Ces chiffres correspondent bien à la difficulté que ces élèves avaient à bien expliquer leurs connaissances déclaratives liées à l'accord du nom que nous avons observées au point 4.2.3.2. Aucun élève n'avait réussi à expliquer de façon juste la manière dont il est possible de reconnaître le nom et la règle qui le sous-tend. Cependant, à la 2^e prise de données, les élèves ont commencé à expliciter davantage leur analyse lorsqu'ils écrivaient un nom puisqu'ils ont formulé 4 questionnements complets et 6 partiellement complets sur un total de 16. À la 3^e prise de données, les élèves ont encore mieux performé, puisqu'ils ont exprimé 11 questionnements complets sur 19, soit 58 % des questionnements. Ils ont formulé 7 questionnements partiellement complets sur 19 (37 %) et un seul a été jugé comme étant une absence de questionnement, soit 5 %. Cette amélioration est intéressante, puisqu'elle est en lien avec les autres éléments analysés liés au nom, soit leurs connaissances déclaratives observées au point 4.2.3.2. Elle découle également de leur maîtrise de l'accord du nom dans leur texte à la 3^e prise de données, puisqu'ils n'y ont fait qu'une erreur d'accord du nom au total, comme nous l'avons également explicité au point 4.1.2. Ce croisement de données est davantage présenté lors de notre interprétation des résultats au point 4.4.

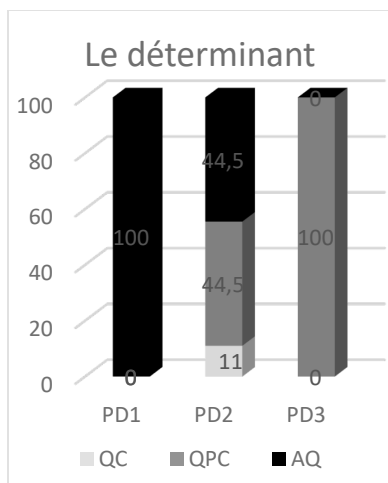


Figure 4.6 Pourcentage du nombre de questionnements pour le déterminant

Le déterminant

Il nous est difficile de considérer l'analyse de la qualité des questionnements des élèves liés au déterminant dans notre recherche puisque les élèves en ont peu formulés, soit 2 à la 1^{re} prise de données, 9 à la 2^e et 1 à la 3^e prise de données. Quoiqu'il en soit, nous constatons que les élèves ont exprimé deux questionnements jugés comme étant des absences de questionnement (AQ) à la 1^{re} prise de données, tandis qu'à la 2^e prise de données 4 questionnements sur 9 ont été jugés comme étant des AQ, 4 partiellement complets et 1 a été jugé complet. À la 3^e prise de données, ils ont fait 1 seul questionnement partiellement complet. Cependant, nous devons ajouter, dans cette analyse, la difficulté que les élèves ont eue à analyser les déterminants, puisqu'ils ont fait 4 erreurs sur les 12 déterminants questionnés au total lors des trois prises de données, et 2 de ces questionnements comportaient des éléments faux. D'ailleurs, nous présentons deux exemples concernant le déterminant *certain* que l'élève 3 a eu beaucoup de difficulté à questionner aux deux premières prises de données :

« É3 : [...] et de répondre... avait... à certaine ques... certaines questions... certaines questions.

B : Tu sembles hésiter, là?

É3 : J'hésite vraiment, c'est le genre de fautes que j'fais souvent, faque...

B : Qu'est-ce qui se passe vraiment dans ta tête?

É3 : Ouan, là, mettons, je, les adolescents... les adolescents se posent des questions, donc, j'me demandais si certaines questions, là, j'vas l'mettre au

pluriel, parce que des fois... ils pourraient se poser une question, faque c'est une manière que j'ai pour... j'ai du trouble à être (inaudible.).

B : OK.

É3 : répondre à certaines questions... qu'ils se posent » (élève 3 à la 1^{re} prise de données).

« Ah ok, fait que coudonc, est-ce qu'on là... nécessite, yé là, parfait... avoir une arme à feu nécessite... certaine compétence, certain, on l'avait déjà checké... au dernier cours on avait été voir, y me semble, c't'un mot invariable parce que si c'est certaines personnes, par exemple... parce c'est, si c'est certaines personne, on sait pas si y en a plusieurs, une... » (élève 3 à la 2^e prise de données).

On constate ici que cet élève n'a pas saisi comment bien questionner un déterminant, et ce, même à la 2^e prise de données. Nous avons jugé ces 2 questionnements comme étant des AQ, le premier suscitant une réponse juste et le deuxième, une réponse erronée. Aussi, il est intéressant de lire dans le deuxième exemple que l'élève indique qu'il avait déjà cherché ce mot lors des pratiques guidées ou en classe, mais qu'il ne se rappelait plus ce qu'il avait dit. Pourtant, s'il s'était arrêté sur l'analyse des classes de mots de ces deux mots (certaines et compétences), cela lui aurait simplifié le travail puisque la règle du déterminant est fort simple lorsque l'on comprend bien son rapport avec le nom.

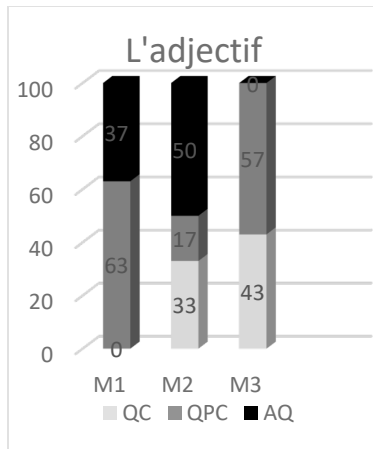


Figure 4.7 Pourcentage du nombre de questionnements pour l'adjectif

L'adjectif

L'adjectif, quant à lui, semble être une classe de mots que les élèves comprenaient davantage au départ, puisqu'ils ont formulé 5 questionnements partiellement complets sur les 8 au total. Seulement 37 % (3/8) de leurs questionnements étaient des AQ. À la 2^e prise de données, des 6 questionnements, 33 % de ceux-ci ont été jugés complets, 17 % partiellement complets et 50 % comme étant des AQ. C'est à la 3^e prise de données que nous considérons que les élèves ont réalisé la meilleure progression, puisqu'ils n'ont eu aucun questionnement jugé comme étant une AQ sur les 7 questionnements réalisés au total, 3 questionnements étaient complets (43 %) et 4, partiellement complets (57 %).

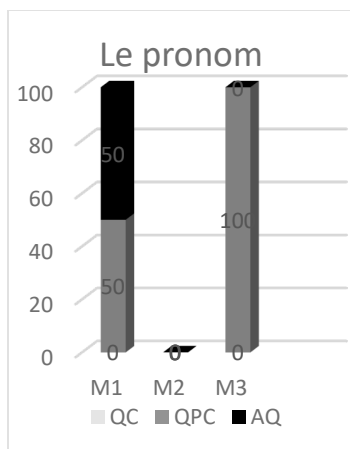


Figure 4.8 Pourcentage du nombre de questionnements pour le pronom

Le pronom

Pour le pronom, seulement 4 questionnements ont été formulés au total, et aucun élève n'a réussi à expliciter de façon complète son questionnement lié à cette classe de mots. Nous pourrions dire que les élèves ne maîtrisaient que très peu les règles qui régissent le pronom et qu'ils avaient aussi de la difficulté à les reconnaître. Ils ont cependant commis peu d'erreurs liées à cette classe de mots : était-ce parce qu'ils la maîtrisaient? Nous ne pouvons répondre à cette question. Quoi qu'il en soit, ils ont exprimé 2 questionnements à la 1^{re} prise de données, 1 partiellement complet et 1 jugé comme étant une AQ. À la 2^e prise de données, il n'y a eu aucun questionnement. À la 3^e prise de données, les 2 questionnements ont été jugés partiellement complets. Ce qui représente tout de même une légère amélioration malgré le peu de données que nous avons.

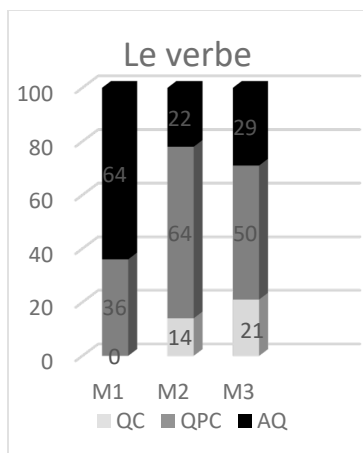


Figure 4.9 Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe aux modes personnels

Le verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif

Pour ce qui est de la qualité de questionnements liés au verbe (indicatif, subjonctif, impératif), il est intéressant de constater que les élèves ont su verbaliser plusieurs questionnements complets (21 %) à la 3^e prise de données comparativement à 14 % à la 2^e prise de données et à 0 % à la première. Bien sûr, à l'inverse, les questionnements jugés comme étant des AQ ont subi une baisse considérable passant de 64 % à la 1^{re} prise de données à 22 % à la 2^e prise de données et à 29 % à la troisième. Cela semble démontrer une meilleure maîtrise des règles d'accord du verbe de la part des élèves. Cette légère amélioration liée au verbe aux modes personnels s'harmonise bien avec la petite amélioration que les élèves ont réalisée concernant leurs connaissances déclarées liées à cette classe de mots au point 4.2. Nous développons davantage cet aspect lors de l'interprétation de nos résultats au point 4.4.

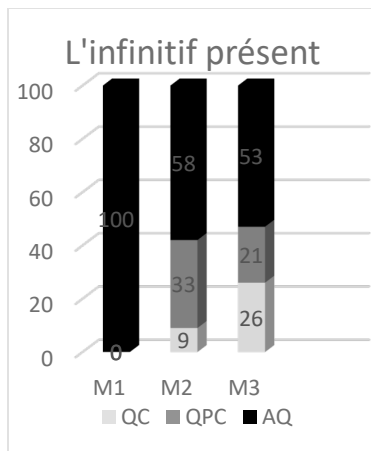


Figure 4.10 Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe au temps présent du mode infinitif

Le verbe à l'infinitif présent

Les questionnements liés à l'accord du verbe au temps présent du mode infinitif ont aussi subi une bonne amélioration, puisqu'au départ tous les élèves avaient des AQ à son propos. Ils ne faisaient que dire le « truc » mordre/mordu sans réellement le comprendre. Cependant, par la suite, à la 2^e prise de données, certains ont commencé à mentionner le mode (« c't'un infinitif »), donc un QPC, et un élève a complété en mentionnant qu'il était invariable (QC). À la 3^e prise de données, ce sont 5 questionnements sur les 19 (26 %) qui ont été jugés complets : voici comment les élèves le verbalisaient la plupart du temps : « c't'un infinitif, donc invariable ». Il y a eu également 2 questionnements jugés partiellement complets. Donc, les 100 % d'AQ à la 1^{re} prise de données ont diminué à 53 % à la dernière prise de données. Les élèves semblaient donc aller au-delà du simple truc. D'ailleurs, fait intéressant, certains ont questionné aussi les verbes du 2^e et du 3^e groupe, ce qui montre qu'ils ne l'utilisaient plus uniquement pour différencier les verbes du premier groupe à l'infinitif présent (er) et au participe passé (é) des verbes du premier groupe.

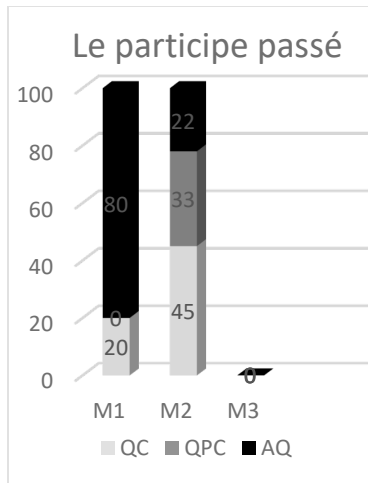


Figure 4.11 Pourcentage du nombre de questionnements pour le verbe au temps passé du mode participe

Le verbe au participe passé

Pour ce qui est des questionnements liés au verbe au temps passé du mode participe (PP), nous observons qu'il n'y a eu aucun questionnement lors de la 3^e prise de données puisqu'il n'y avait aucun PP sur les 507 mots écrits par les élèves. Cependant, nous pouvons constater que les élèves ont amélioré la qualité de leurs questionnements entre les deux premières prises de données faisant passer de 80 % à 22 % leurs AQ, de 20 % à 45 % leurs questionnements complets et de 0 % à 33 % leurs questionnements partiellement complets.

Fait intéressant, bien que l'accord du PP pose habituellement problème, les élèves ont su poser les bonnes questions de façon complète à 45 % du temps, comparativement à 20 % au départ. Nous donnons ici en exemple le verbatim de l'élève 2 qui a réalisé de grandes prises de conscience concernant l'accord du participe passé lors de la 2^e prise de données :

« C'est comme " utilisé ", mais je sais pas encore... mais je sais pas c'est quoi, elle.. j'sais pas c'est quel groupe, quelle classe de mot? Heu! Ahhh! (Il regarde sur sa feuille, mais les participes passés sont au verso, il finit par la retourner et voir les règles qu'il avait écrites.) Mmm... J'pense que c'est ça. Les armes seraient plus surveillées, seraient plus mordues. Ouan, c'est ça. Ouan, ben, ça prend accent aigu, pas " er ", c'est un participe passé, mode participe passé, faque s'accorde en genre et en nombre, non ça c'est seul, faque lui, les armes seraient plus surveillées, faque seraient, c'est... être,

s'accorde en genre et nombre avec le sujet, bon ben, qui est-ce qui seraient plus surveillées, faque c'est les armes faque une arme, c'est une et pis les, c'est "es". Faque en haut c'est la même affaire "les armes à feu sont beaucoup", ouan, faque... c'est un participe... sont beaucoup mordues, ouan, c'est un participe passé, accent aigu, sont, c'est être itou, faque s'accorde en genre et en nombre, qui est-ce qui? Les armes à feu sont beaucoup utilisées, qui est-ce qui sont beaucoup utilisées? C'est les armes à feu, faque "es" itou » (élève 2, 2^e prise de données).

Avouons que cet élève a beaucoup réfléchi pour formuler ces deux bons questionnements complets et qu'il semble développer sa compréhension liée aux règles d'accord du participe passé.

Finalement, concernant les questionnements liés au PP, à la 1^{re} prise de données les élèves n'ont réalisé aucun questionnement partiellement complet (0 %) et 33 % à la 2^e prise de données, ce qui représente également une bonne amélioration.

En guise de conclusion pour cette analyse de la qualité des questionnements pour chacune des classes de mots variables, le nom, le verbe (indicatif, subjonctif, impératif) et le verbe à l'infinitif sont les classes de mots qui ont été les mieux questionnées par les élèves au fur et à mesure que nous progressions dans nos pratiques guidées. Ce sont aussi ces classes de mots qui ont été les plus questionnées par les élèves. Pour ce qui est du verbe au temps passé du mode participe, les élèves ont su améliorer la qualité de leurs questionnements; toutefois, comme ils n'en ont pas écrit à la 3^e prise de données, nous ne pouvons pas vraiment nous permettre de croire qu'ils ont su s'améliorer comme les chiffres le montrent. L'adjectif quant à lui est une classe de mots dont les élèves ont montré une bonne maîtrise, et ce, autant au début qu'à la fin. Enfin, le déterminant et le pronom sont les classes de mots envers lesquelles les élèves ont montré une difficulté marquée à les questionner efficacement. Cependant, ces classes de mots ayant été également peu questionnées, il nous est difficile d'en tirer des conclusions pertinentes.

4.4. Interprétation et discussion

Rappelons que nous voulions mettre à l'essai notre stratégie d'enseignement appelée *Écriture zéro faute* auprès de cinq élèves de 5^e secondaire ayant des difficultés d'apprentissage en écriture. En décrivant, comme nous l'avons fait aux points précédents, les manifestations observables du questionnement métagraphique des participants sur le plan de l'orthographe grammaticale (objectif spécifique 1), et ce, à trois moments spécifiques de la prise des données, nous pouvons maintenant en tirer certaines conclusions. Au point 4.4.1, nous interpréterons le nombre d'occurrences orthographiques sur le plan grammatical dans les productions des cinq élèves (objectif spécifique 2) et nous croiserons ces résultats avec les réponses émises par les élèves lors de leurs entretiens métagraphiques liés aux règles des classes de mots et liées à leurs questionnements lors de leurs trois mises en écriture. Nous pourrions comprendre de façon plus complète les classes de mots qui ont été mieux maîtrisées par les élèves et ainsi, lors de notre discussion au point 4.4.2, nous établirons des liens entre nos résultats et nos éléments théoriques faisant partie de notre chapitre 2. Nous élaborerons aussi des hypothèses de solution pour que la stratégie *Écriture zéro faute* puisse être diffusée dans les milieux scolaires de façon efficace ou pour qu'elle soit partagée dans le milieu scientifique afin que celui-ci s'y intéresse suffisamment, en espérant que d'autres recherches y soient consacrées.

4.4.1. Interprétation des données concernant le nombre d'occurrences orthographiques liées aux classes de mots variables et croisement des résultats

Lorsque nous analysons nos résultats présentés au chapitre précédent, nous constatons que certaines classes de mots ont reçu une attention particulière de la part des élèves et que d'autres ne semblent pas en avoir reçu autant. Pour expliquer ce fait, nous décrivons les comparaisons possibles entre les résultats des trois outils de collecte de données que nous avons utilisés : la qualité de l'orthographe grammaticale des productions écrites, les connaissances déclarées des élèves lors des entretiens métagraphiques et les questionnements des élèves lors de leurs productions écrites.

Le nom

De façon générale, notre intervention semble avoir permis aux élèves de mieux comprendre cette classe de mots puisqu'ils ont fait beaucoup moins d'erreurs liées au nom lors de la 3^e prise de données. Dès la rencontre de modelage, nous avons remarqué une très grande difficulté de la part des élèves à expliquer leurs connaissances déclaratives le concernant, les élèves n'arrivant pas à exprimer la façon d'accorder cette classe de mots. De plus, ils ne questionnaient pas le nom de façon adéquate lorsqu'ils en écrivaient un dans leur texte, se contentant de mentionner que ce mot prenait un « s » sans jamais mentionner que c'était un nom et qu'il variait selon son contexte. Certains ont même indiqué que le nom s'accordait avec son déterminant, connaissance déclarative liée à la grammaire dite traditionnelle. Ce n'est qu'après la 2^e prise de données que les choses ont changé, puisque nous avons davantage questionné les élèves lorsqu'ils écrivaient un nom, en insistant sur la façon de le reconnaître et la façon de le questionner pour l'accorder correctement. Ces quatre dernières pratiques guidées semblent avoir porté fruit, puisque nos trois prises de données corroborent cette affirmation. En effet, à la 3^e prise de données, les élèves ont fait cinq fois moins d'erreurs du nom, passant de 5 erreurs tous les 100 mots à 1 erreur du nom tous les 100 mots. Ils ont tous déclaré avec justesse la bonne façon de le reconnaître et de l'accorder tandis qu'aucun élève y était parvenu à la 1^{re} prise de données. Finalement, toujours à la 3^e prise de données, ils l'ont tous questionné de façon complète et précise 11 fois sur un total de 19 contrairement à aucune fois sur un total de 20 lors de la 1^{re} prise de données. Il y a donc lieu de croire que la stratégie *Écriture zéro faute* a fait la différence concernant ces bons résultats.

Le déterminant

Les élèves semblent avoir amélioré légèrement leurs connaissances liées à cette classe de mots mais, puisqu'ils semblaient tout de même bien la maîtriser au départ, l'écart est beaucoup moins important entre la 1^{re} et la 3^e prise de données, contrairement au nom. Lors de la 1^{re} prise de données, ils n'ont fait que 2 erreurs tous les 100 mots tandis qu'ils en ont fait 1 seule à la 3^e, soit deux fois moins. Aussi, lors du premier entretien métagraphique, trois élèves ont donné de bonnes réponses en indiquant que le déterminant était un receveur d'accord et qu'il s'accordait en genre et en nombre avec le nom, et un quatrième l'a fait à la dernière prise de données. Cela représente aussi une légère amélioration. De plus, à la 3^e prise

de données, seule la connaissance liée à la façon de le reconnaître s'est améliorée substantiellement, puisque trois élèves ont su l'exprimer correctement plutôt qu'aucun à la 1^{re}. Pour ce qui est des questionnements liés à cette classe de mots lors de nos trois entretiens métagraphiques, il y en a eu très peu à la 1^{re} prise de données (2 AQ) tout comme à la 3^e prise de données (1 questionnement partiellement complet). Étrangement, c'est à la 2^e prise de données que les élèves ont le plus questionné le déterminant (9 questionnements), mais 1 seul était complet. Ces résultats ne nous permettent donc pas de conclure que la stratégie a particulièrement aidé les élèves à mieux accorder les déterminants de leurs textes ni à mieux expliquer les connaissances déclaratives qui concernent cette classe de mots.

L'adjectif

Tout comme pour l'accord du nom, les élèves ont fait cinq fois moins d'erreurs d'accord de l'adjectif à la 3^e prise de données et ils ont très bien amélioré leurs connaissances déclaratives le concernant. En effet, les cinq élèves ont su donner une réponse juste concernant la façon d'accorder l'adjectif. Cependant, un élève seulement a pu expliquer la bonne façon de le reconnaître. Quant au nombre de questionnements liés à cette classe de mots, aucun n'était complet à la 1^{re} prise de données sur 8 questionnements tandis qu'il y en a eu 3 complets sur 7 lors de la 3^e prise de données. Cela nous permet d'affirmer que notre intervention a vraisemblablement permis aux élèves de mieux accorder les adjectifs de leurs textes et qu'ils ont passablement amélioré leur compréhension liée à cette classe de mots.

Le pronom

Tout comme pour le déterminant, les élèves n'ont fait que 2 erreurs d'accord du pronom à la 1^{re} prise de données et 1 seule à la 3^e prise de données. Cette légère amélioration corrobore aussi les résultats liés aux connaissances déclarées par les élèves à son sujet tout comme les questionnements qu'ils ont formulés lors des entretiens métagraphiques. En effet, au début de notre expérimentation, les élèves ne semblaient pas comprendre la manière de reconnaître un pronom ni d'en expliquer la règle et cela ne s'est pas vraiment amélioré par la suite. Aussi, ils se sont peu questionnés à son sujet, ne formulant que 2 questionnements (1 AQ et 1 QPC) à la 1^{re} prise de données et 2 questionnements partiellement complets à la 3^e prise de données. Ces résultats ne nous permettent donc pas d'affirmer que la stratégie les a particulièrement aidés à

mieux accorder les pronoms de leurs textes tout comme à mieux les expliquer ou les questionner.

Le verbe

Tout comme le nom et l'adjectif, les élèves ont fait cinq fois moins d'erreurs liées au verbe à la 3^e prise de données, passant de 10 erreurs tous les 100 mots à la 1^{re} prise de données à 2 erreurs tous les 100 mots à la troisième. Cependant, lorsque nous analysons de plus près ces résultats, nous constatons qu'ils ont fait trois fois moins d'erreurs liées au verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif, commettant 6 erreurs à la 1^{re} prise de données et seulement 2 à la 3^e. Pour ce qui est du verbe au temps présent du mode infinitif, les élèves ont fait 2 erreurs tous les 100 mots, mais aucune à la 3^e. Pour ce qui est du verbe au temps passé du mode participe, ils ont fait 3 erreurs sur 100 mots à la 1^{re} prise de données, 2 erreurs sur 100 mots à la deuxième et aucune à la fin, mais ce résultat ne peut être pris en considération puisqu'ils n'ont pas écrit de participe passé lors de la 3^e prise de données.

Les élèves ont aussi beaucoup plus et mieux questionné le verbe à la 3^e prise de données lors de leur entretien métagraphique. En effet, pour le verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif, les élèves ont formulé 3 QC, 7 QPC et 4 AQ sur un total de 14 questionnements, tandis qu'à la 1^{re} prise de données 4 étaient des QPC et 7 des AQ sur les 11 questionnements. Pour ce qui est du verbe au temps présent du mode infinitif, des 19 questionnements à la 3^e prise de données, 5 étaient des QC, 4 des QPC et 10 des AQ contrairement aux 12 AQ sur 12 à la 1^{re} prise de données. Au départ, les élèves utilisaient la stratégie de remplacement comme un truc (mordre/mordu) et ne semblaient pas comprendre que c'était une stratégie efficace pour reconnaître le mode et le temps d'un verbe. Ils ne semblaient pas comprendre qu'il fallait l'utiliser de façon consciente et efficace en sachant que le verbe à l'infinitif est invariable et que le verbe au temps passé du mode participe varie en genre et en nombre selon le contexte. D'ailleurs, pour ce qui est de ces derniers, nous remarquons que les élèves les ont mieux questionnés à la 2^e prise de données puisqu'ils ont réalisé 4 questionnements complets, 3 partiellement complets et 2 absences de questionnement sur les 9 questionnements au total, contrairement à 4 absences de questionnement et 1 questionnement complet sur 5 à la 1^{re} prise de données.

En guise de conclusion partielle concernant notre interprétation liée à la classe des verbes, nous constatons que notre intervention a grandement aidé les élèves à mieux les accorder, puisqu'ils se questionnaient beaucoup mieux à leur sujet lorsqu'ils les écrivaient et puisqu'ils ont su faire beaucoup moins d'erreurs en les écrivant à la 3^e prise de données. Par contre, nos pratiques guidées n'ont cependant pas amélioré, de façon générale, leur façon d'expliquer comment reconnaître un verbe aux modes indicatif, subjonctif et impératif, contrairement aux modes infinitif et participe, qui ont reçu une attention particulière lors de la 3^e prise de données avec la stratégie de remplacement (mordre/mordu). Pour ce qui est de la façon d'expliquer comment accorder ces verbes, seule la règle d'invariabilité du verbe au mode infinitif semble leur être restée en mémoire de façon unanime.

Finalement, pour clore notre interprétation des résultats concernant la maîtrise des classes de mots variables de la part des élèves à la fin de notre recherche, il nous est permis de croire que nos pratiques guidées ont aidé substantiellement les élèves à mieux accorder les noms, les adjectifs et les verbes de leurs textes parce qu'ils ont su mieux déployer des raisonnements grammaticaux productifs lorsqu'ils les écrivaient. Aussi, ils ont tout de même assez bien appris à exprimer comment reconnaître et accorder ces trois classes de mots. Nous croyons pouvoir affirmer que notre intervention a peu aidé les élèves à mieux accorder les déterminants et les pronoms de leurs textes et qu'ils ne semblent pas avoir compris davantage comment expliquer la façon de les questionner ou de les expliquer. Sans contredit, en nous appuyant sur les données de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que ce lien entre la bonne façon de questionner les mots d'un texte et le nombre d'erreurs laissées dans un texte est extrêmement important et que la stratégie *Écriture zéro faute* permet un enseignement efficace de la bonne façon de questionner les mots d'un texte.

4.4.2. Discussion

Dans cette partie, nous désirons revenir sur nos quatre principes qui ont guidé notre recherche et que nous avons bien établis dans notre cadre théorique et dans notre problématique. D'ailleurs, dans cette dernière, nous avons émis des hypothèses de solution afin que l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale soient faits de façon plus

efficace, et ce, surtout pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en écriture. Nous mentionnions ceci au point 1.3 du présent travail de recherche :

Nous croyons que l'enseignement de l'orthographe, pour qu'il y ait un meilleur transfert, doit s'appuyer sur quatre principes d'enseignement :

1. L'enseignement de la grammaire dite nouvelle;
2. L'étayage;
3. L'enseignement intégré de l'orthographe grammaticale;
4. L'enseignement explicite de la rédaction avec correction simultanée.

Après avoir décrit et interprété nos résultats, nous sommes maintenant certain de la véracité de cette hypothèse et nous voulons ici en préciser les raisons.

4.4.2.1. L'enseignement de la grammaire dite nouvelle

Lors de nos rencontres, nous avons constamment utilisé notre référentiel (annexe I) pour questionner les élèves. Cette utilisation régulière d'un métalangage précis de la grammaire nouvelle a certainement contribué à l'amélioration des apprentissages des élèves concernant les règles des classes de mots. Nous avons constaté que les élèves s'y référaient davantage et de façon autonome vers la fin de l'expérimentation. Nous sentions qu'ils comprenaient davantage les propriétés syntaxiques des classes de mots. Par exemple, ils utilisaient mieux les stratégies de manipulation syntaxique liées à la façon de reconnaître les mots de leurs textes et ils questionnaient mieux les mots de leurs textes en posant les bonnes questions concernant chacune des classes de mots variables. C'est d'ailleurs ce que Nadeau et Fisher (2006) mentionnaient : la régularité de la grammaire dite nouvelle permet aux scripteurs de mieux saisir les liens intrinsèques entre les classes et les groupes de mots. Cette régularité, plus constante et plus rigoureuse que la grammaire dite traditionnelle, a permis aux élèves de développer de bonnes habitudes de questionnement. À titre d'exemple, il n'était pas toujours facile pour eux de reconnaître un adjectif, mais avec la stratégie de l'ajout de l'adverbe « très » devant celui-ci, les élèves étaient en mesure de s'assurer qu'ils avaient bien affaire à un adjectif et pouvaient par la suite procéder à son accord correctement. Voici un autre exemple que nous avons souvent observé vers la fin de nos pratiques guidées, soit celui de

l'accord du nom. La stratégie d'ajout d'un déterminant devant les noms les a particulièrement aidés, puisqu'ils étaient certains que le mot qu'ils écrivaient était un nom et, par la suite, pour procéder à son accord, ils observaient le contexte dans lequel se retrouvait ce nom et ils se questionnaient efficacement pour effectuer son accord. D'ailleurs, nous croyons que cette façon de questionner le nom doit être davantage enseignée de manière explicite, puisque ces élèves en difficulté d'apprentissage en écriture ne connaissaient pas du tout les deux questions à se poser lorsqu'ils avaient à accorder un nom : Est-ce qu'il est comptable? Est-ce qu'il y en a plusieurs selon le contexte? Nous sommes encore une fois convaincu qu'un enseignement efficace et clair (explicite) de la grammaire dite nouvelle leur a permis de vraiment mieux comprendre les subtilités de l'orthographe.

4.4.2.2. L'étayage

Aider les élèves et les accompagner pendant leur processus d'écriture représente bien notre définition du mot étayage. Lors de nos rencontres, nous étions cognitivement très sollicités pour guider les élèves dans leurs questionnements. Nous le faisons pour chacun des mots, ce qui déstabilisait énormément les élèves au début. Certains se demandaient pourquoi nous les questionnions même sur les mots qu'ils avaient bien écrits. Nous leur répondions que nous voulions absolument qu'ils apprennent à bien différencier un doute d'une certitude. D'ailleurs, lors de la première prise de données, tous les élèves, sans exception, ont écrit de petits signes au-dessus des mots dont ils doutaient de l'orthographe. Ils ont complètement arrêté cette façon de faire lors de la 2^e prise de données. Leur nouvelle façon de faire, soit celle de se questionner au fur et à mesure qu'ils écrivaient, semble les avoir grandement aidés puisqu'ils se sont mis rapidement à chercher dans les outils de référence dès qu'ils hésitaient à répondre à nos questionnements. Ce doute leur créait un ou des conflits cognitifs, ce qui leur permettait, en vérifiant dans les outils de référence, de confirmer ou non leurs connaissances sur les éléments recherchés. Ils ont donc appris à mieux inhiber leurs fausses conceptions comme le suggéraient, dans leur recherche, Lubin, Lanoë, Pineau et Rossi (2012). Nous croyons donc que, grâce à cet étayage où nous questionnions constamment les élèves pendant qu'ils écrivaient, ceux-ci devaient surmonter des conflits cognitifs entre leurs connaissances antérieures jugées inefficaces, au bénéfice de nouvelles, jugées efficaces, comme les auteurs le précisaient dans leur recherche. Bien que nous sachions pertinemment qu'il est préférable de

réviser la syntaxe avant l'orthographe et que nous ne croyions pas que notre stratégie nuisait à cette façon de faire, nous nous sommes uniquement concentré sur les changements liés à l'OG. Nous avons également remarqué que cette stratégie améliorait les autres éléments de la grammaire (ponctuation, syntaxe, orthographe lexicale), mais nous ne pouvions pas les considérer dans notre recherche.

Cependant, il est important de mentionner que jamais nous ne laissons l'élève dans l'inconnu, il fallait à chaque mot avoir la bonne réponse et la bonne compréhension de la situation problématique qu'ils vivaient. L'idée ici n'est pas qu'ils doutent de tous les mots, comme l'indique Cogis (2005), puisque cela ne serait pas réaliste d'écrire en cherchant tous les mots. Cependant, nous croyons qu'un scripteur peu expérimenté doit apprendre à différencier ce qu'il sait de ce qu'il ne sait pas. C'est ce qu'un scripteur expérimenté fait habituellement, lorsqu'il doute : il ne se gêne pas pour arrêter le flux de ses idées pour chercher un mot dans les outils de référence pour ensuite poursuivre à écrire ses idées (Préfontaine, 1998).

4.4.2.3. L'approche intégrée

L'amélioration du nombre d'erreurs de la part des cinq élèves lors de la 3^e prise de données semble confirmer que l'approche intégrée favorise le transfert des connaissances de l'OG, puisque la stratégie *Écriture zéro faute* permet aux apprenants de comprendre les règles d'accord au moment même de la rédaction. Par exemple, lorsqu'un élève écrivait, nous le questionnions sur la classe de chacun des mots, ce qui l'obligeait à chercher, à comprendre la règle expliquée dans les outils de référence utilisés. Bien sûr, nous étions là pour l'appuyer dans cette recherche du savoir et ce n'est qu'après qu'il avait compris la ou les règles d'accord des mots cherchés qu'il pouvait les écrire. C'est pour cette raison que nous croyons que l'approche intégrée a permis aux élèves de mieux comprendre les règles liées à l'OG. D'ailleurs, les cinq élèves ont mieux performé lors des entretiens métagraphiques dans lesquels ils devaient expliciter les règles de l'OG. Alors que certaines règles d'accord de certaines classes de mots leur étaient inconnues ou n'étaient pas du tout mentionnées lors de la 1^{re} prise de données, celles-ci l'étaient lors de la 3^e prise de données, et ce, par l'ensemble des élèves. Ce fut surtout le cas pour l'accord du nom, de l'adjectif et du verbe au temps présent du mode infinitif. De plus, lors de la 3^e prise de données, tout comme lors des dernières

pratiques guidées, nous avons remarqué que les élèves semblaient mieux comprendre les interrelations entre les classes de mots, ce qui leur permettait par le fait même de mieux appliquer les règles de l'OG.

Ce changement, ou cette amélioration des connaissances déclarées de la part des élèves, semble corroborer ce que nous avons lu de Cogis (2005) et de Marin (2012) à ce sujet. D'ailleurs, Cogis (2005) suggérait que l'enseignement des règles de grammaire soit fait le plus près possible du moment de l'écriture puisque cela facilite le transfert des connaissances. Dans le cas de notre recherche, cette proximité entre la théorie et la pratique ne pouvait pas être plus immédiate puisque les élèves apprenaient des règles au fur et à mesure qu'ils écrivaient. Nous croyons que cette façon de faire est un des éléments essentiels de la stratégie *Écriture zéro faute*.

4.4.2.4. L'enseignement de la stratégie de rédaction avec correction simultanée

Lors de la 3^e prise de données, les élèves ont fait beaucoup moins d'erreurs (78 % d'amélioration) et nous croyons que notre stratégie leur a permis de mieux maîtriser les règles d'accord orthographique des mots qu'ils écrivaient. D'ailleurs, nous le constatons également lors de nos huit pratiques guidées. En effet, c'est même lors de la 2^e prise de données que nous avons remarqué un changement : les élèves se questionnaient davantage, et ce, au fur et à mesure qu'ils écrivaient, comme nous l'avons fait remarquer précédemment. Lorsqu'ils écrivaient aux 2^e et 3^e prises de données, les élèves hésitaient moins à chercher dans le dictionnaire ou à vérifier les mots qui semblaient leur causer certains problèmes. Puisqu'ils se corrigeaient en cours de rédaction, ils semblaient beaucoup moins surchargés cognitivement lors de leur courte révision et faisaient du même coup beaucoup moins d'erreurs, ce qui corrobore les recherches de Lecavalier, Brassard et Préfontaine (1991) et Préfontaine (1998), qui mentionnaient qu'il était beaucoup plus efficace pour un scripteur d'utiliser la stratégie d'écriture avec correction simultanée que d'utiliser la stratégie d'écriture linéaire. La stratégie *Écriture zéro faute* a permis sans aucun doute de leur enseigner explicitement cette stratégie d'écriture avec correction simultanée puisque cette dernière est au cœur de notre propre stratégie.

Lorsque nous faisons une pratique guidée auprès des élèves, les cinq premières minutes servaient à élaborer un petit plan d'écriture pour ensuite écrire 15 minutes pendant lesquelles nous les questionnions constamment. Par la suite, nous révisions le texte et demandions ce qu'ils avaient appris. Cette manière de faire semble linéaire à première vue, mais ce n'était pas le cas puisque l'élève faisait constamment une relecture de sa ou ses phrases pour s'assurer qu'il écrivait bien ce qu'il avait planifié au départ. Aussi, à la fin, lors de la courte révision, l'élève s'assurait que sa ou ses phrases exprimaient bien ce qu'il désirait exprimer lors du plan. Cette façon de faire corrobore également les propos de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1996); comme nous l'avons exprimé au point 1.3 de notre recherche et comme le mentionnent les auteurs, rien n'est linéaire dans ce processus et il est important de bien le faire comprendre aux jeunes scripteurs. Des allers-retours peuvent régulièrement se faire entre la planification, la rédaction et la révision/correction.

Cet élément (la rédaction avec correction simultanée) est certainement un autre rouage important de notre stratégie *Écriture zéro faute*.

4.4.2.5. Ajustements qui pourraient être apportés au dispositif didactique de la stratégie *Écriture zéro faute*

Après avoir réalisé notre intervention auprès des élèves et après avoir analysé et interprété nos données, nous pouvons mieux comprendre les forces et faiblesses de la stratégie que nous avons élaborée. C'est pour cette raison que nous croyons pertinent d'ajouter ici certains ajustements que nous jugeons importants :

- 1) Nous croyons qu'il serait bon d'insister davantage auprès des élèves aidés pour qu'ils étudient notre référentiel (annexe I) afin qu'ils intègrent plus rapidement les règles d'accord des classes de mots variables.
- 2) Après nos quatre premières pratiques guidées, nous avons constaté que les élèves avaient des difficultés avec l'accord du nom. Nous les avons donc questionnés davantage par la suite et cela a eu une influence marquée sur leurs résultats. De ce fait, nous croyons qu'il en aurait été de même si nous l'avions fait pour les autres

classes de mots avec lesquels ils semblaient avoir de la difficulté, le pronom par exemple.

- 3) Finalement, il serait intéressant d'effectuer une telle recherche en début d'année scolaire afin de vérifier si les élèves garderaient en mémoire leurs connaissances et compétences après plusieurs mois.

CONCLUSION

En résumé, nous croyons que notre stratégie *Écriture zéro faute* a permis aux élèves qui ont participé à notre recherche d'améliorer leur compétence à bien orthographier grammaticalement les mots de leurs textes. Les quatre principes faisant partie de notre stratégie ont certainement permis à ces élèves de développer leurs habiletés à reconnaître, à questionner et à accorder correctement les mots de leurs textes. De plus, notre stratégie leur a permis de développer de meilleures habitudes d'écriture, entre autres en employant efficacement la stratégie de rédaction avec correction simultanée. Ils ont donc pu apprendre à mieux se questionner au fur et à mesure qu'ils écrivaient et apprendre à mieux se poser des questions liées à la grammaire dite nouvelle. Ces quatre principes mis ensemble forment donc la force de notre stratégie. En effet, nous croyons que, si chacun de ces principes avait été enseigné de façon indépendante, les résultats n'auraient pas été aussi importants et significatifs.

À la lumière de tous les éléments mentionnés dans nos interprétations et nos discussions, nous pensons que notre stratégie devrait être enseignée aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en écriture puisqu'elle a réellement aidé nos cinq élèves à développer leurs compétences métagraphiques. Cependant, nous sommes conscient que la stratégie *Écriture zéro faute* comporte une grande contrainte, soit celle de devoir être enseignée de façon individuelle. Elle peut difficilement être enseignée de façon écologique. Toutefois, depuis que nous avons réalisé notre intervention de recherche au printemps 2017, et même un peu avant, nous l'avons expérimentée dans notre milieu d'enseignement à plusieurs reprises. Pour pallier cette contrainte, nous avons créé des activités pendant l'heure du dîner où des élèves que nous avons formés appliquent la stratégie avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en écriture. Les résultats ont été étonnants, les élèves aidés ont diminué leur nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale de 50 %, et ce, toujours après seulement huit rencontres de 30 minutes de pratique guidée. Cette façon de faire, soit celle de jumeler des élèves aidants avec des élèves ayant besoin d'aide, rappelle le dispositif pédagogique de la mini-leçon d'Yves Nadon et de ses collaborateurs (2016). Cependant, ici, nous exigeons de la part des élèves aidants d'appliquer de façon rigoureuse la stratégie *Écriture zéro faute*. C'est

d'ailleurs pour cette raison qu'une formation est obligatoirement donnée aux élèves aidants et que des modelages et des pratiques guidées sont nécessaires pour qu'ils puissent mieux comprendre comment aider leurs pairs.

Par ailleurs, nous croyons qu'il serait intéressant de mener une recherche similaire à la nôtre avec un plus grand échantillon. Pour ce faire, il serait certainement possible de jumeler notre stratégie d'enseignement *Écriture zéro faute* avec le dispositif pédagogique de la mini-leçon comme nous le faisons maintenant de façon systématique à notre école, et ce, pour tout élève désirant améliorer l'orthographe grammaticale de ses textes. D'ailleurs, à la fin de l'année 2018-2019, 121 élèves, sur un total de 320, auront fait partie d'une telle démarche. Il est maintenant clair pour nous que l'apprentissage de l'écriture, et plus particulièrement l'apprentissage de l'OG, doit se faire en utilisant les quatre principes de la stratégie *Écriture zéro faute*.

Enfin, nous désirons conclure sur une observation que nous n'avons pas intégrée dans notre recherche puisque nous devons limiter nos prises de données. Cette observation est celle de la motivation des élèves vis-à-vis de l'acte d'écrire. Hayes (1996), dans ses explications du processus d'écriture que nous avons largement explicité dans notre cadre théorique, en fait mention. Cette notion de motivation dans le processus d'écriture nous semblait très importante; d'ailleurs il faut noter que, lors de nos trois prises de données, nous demandions aux élèves de nous indiquer sur une échelle de 1 à 10 leurs perceptions de leur niveau de sentiment de compétence concernant l'acte d'écrire. Les réponses des cinq élèves ont été unanimes. Au départ, ils accordaient une cote de 3 sur 10 à leur niveau de compétence tandis que ce niveau a augmenté graduellement pour se stabiliser à 7 sur 10. La plupart mentionnaient qu'ils se sentaient vraiment meilleurs après les pratiques guidées, mais qu'ils savaient qu'ils avaient encore beaucoup à apprendre. Nous trouvons cet aspect très important dans le cadre de notre recherche, car nous croyons que cette hausse de la motivation des élèves corrobore les recherches de Viau (1999) et Bandura (2003) qui expliquent que le sentiment de contrôle, ou le sentiment de compétence, permet à l'élève d'augmenter sa motivation. C'est ce que nous avons perçu de la part de nos cinq élèves tout au long de notre recherche. Il n'y a rien de mieux pour un enseignant que d'enseigner le plaisir d'apprendre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Arseneau, A. (2010). *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Berk, L. E., et Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bescherelle, L-N. (2012). *BESCHERELLE T. 01- L'art de conjuguer N. éd.* Montréal : Hurtubise.
- Bombardier, D. (2018, 2 novembre). Le français pour les nuls. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2018/11/02/le-francais-pour-les-nuls>
- Boyles, O., et Peregoy, S. F. (1990). *Literacy scaffold: Strategies for first—and second—language readers and writers*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Lévis : PUL.
- Brissaud, C., et COGIS, D. (2001). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris : Hatier
- Bruner, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire - Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Conseil de la langue française.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française (3^e éd.)*. France : Armand Colin.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs*. France : P.U.F.

- Chartrand, S.-G. (2012). *Une fois la porte fermée... que fait-on dans les classes de français du secondaire? État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF)*. Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__4ffcd2557619__Diapo_stage_ELEF_Portail_30_10.pdf
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, S. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : L. Graffior.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2009). *Les enseignants de français du secondaire au Québec : données sociodémographiques et conditions de travail*. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n155-qf1093575/1769ac.pdf>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cyrenne, D., Smith, S., Harvey, M., et Boisclair-Châteauvert, G. (2014). *Perception de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Québec : Université Laval.
- Dion-Viens, D. (2009, 11 avril). Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>
- Dion-Viens, D. (2015, 4 février). Une étude révèle que le renouveau pédagogique a causé du tort. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2015/02/04/une-etude-revele-que-le-renouveau-pedagogique-a-cause-du-tort>
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthode quantitative et qualitative*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagné, R. M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale: The Dryden Press.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown and company.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite - Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, volume (N°115/116), p. 37-50.

- Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2006, September 20-22). *Grammar Performance in Writing: Some Gender Differences*. Article présenté à la Conférence SIG Writing, University of Antwerp.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Grevisse, M., et Goosse, A. (1980). *Nouvelle grammaire française*. Paris : Duculot.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Éditions Logiques.
- Hayes, J. R. et Flower, S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Jaffré, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 108). Paris : Nathan pédagogie.
- Jaffré, J. P., et Ducard, D. (1996). *Approches génétiques et productions graphiques*. Repéré à <https://search.proquest.com/docview/1307657490?pq-origsite=gscholar>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et intégralités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, volume (33 (5-6)), p. 541-557.
- Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lecavalier, Brassard et Préfontaine. (1991). *Les stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite - Rapport de recherche PAREA*. Valleyfield : Collège de Valleyfield
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claig, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : une étude longitudinale sur les épreuves uniques d'écriture de 5^e secondaire*. Québec : Université de Montréal.

- Lord, M-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Québec : Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.
- Lubin, A., Lanoë, C., Papineau, A., et Rossi, S. (2012). Apprendre à inhiber : une pédagogie innovante au service des apprentissages scolaires fondamentaux (mathématiques et orthographe) chez des élèves de 6 à 11 ans, *Neuroéducation*, volume (1). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/234075865_Apprendre_a_inhiber_une_pedagogie_innovante_au_service_des_apprentissages_scolaires_fondamentaux_mathematiques_et_orthographe_chez_des_eleves_de_6_a_11_ans
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Montréal : ESF Éditeur.
- Marin, J. (2012). *L'influence d'une approche pédagogique intégrée et différenciée sur la compétence orthographique d'élèves du deuxième cycle du primaire*. Québec : Université Laval.
- Martin, S., et Issenhuth, J.-P. (1986). *Le petit code : code syntaxique et orthographique*. Montréal : HRW.
- MELS. (2013). *Programme de formation de l'école québécoise : 2^e cycle*. Repéré à <http://www1.MELS.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=programme>
- MELS. (2014). *Épreuve unique, enseignement au secondaire, 2^e cycle, document d'information – Juin 2015 – Août 2015 – Janvier 2016, Français langue d'enseignement, 5^e année du secondaire*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2427544>
- MELS. (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire, français langue d'enseignement. Résultats et perspectives*. Québec : Direction de la formation des jeunes et direction de l'évaluation
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle : français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.MELS.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre051v2.pdf
- MELS (2008). *Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes*. Repéré à <http://www.MELS.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/index.asp?page=mesures>
- MEQ. (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle* (1 vol. par degré).
- MEQ. (1986). *Les résultats de l'épreuve de français de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*.

- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, volume (21(1)), p. 95-120.
- Nadeau, M. (1995). *Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale*. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44216ac.pdf>
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : G. Morin.
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. CERI : Paris.
- Ouillon, C., Boulanger, A., Dezutter, O., Fisher, C., Germain, D., Laurier, M.D., Cauchon, J. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SrDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Québec : Université Laval. _
- Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, volume (13(3)), p. 423-451.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques
- Préfontaine, C., & Fortier, G. (1997) Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. Dans J.-Y. Boyer & L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français : méthodes de recherche* (p. 219-228). Montréal : Éditions Logiques
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Richer, J. (2015, 15 décembre). Toujours pas de plan pour l'amélioration du français à l'école. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201512/15/01-4931501-toujours-pas-de-plan-pour-lamelioration-du-francais-a-lecole.php>
- Richer, J. (2015). Épreuve de français écrit : l'école privée supplante l'école publique. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201501/11/01-4834148-epreuve-de-francais-ecrit-lecole-privee-supplante-lecole-publique.php>
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1997). *Grammaire méthodique du français (3^e éd.)*. Paris : Quadriga / PUF.

- Simard, C. (1987). *Réflexions sur les programmes de français. Bilan et perspectives*. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1987-n65-qf1219134/45365ac.pdf>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactiques du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Dans R. Ouellet et L. Savard (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (p. 276-294). Montréal : CEQ Édition Saint-Martin.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative* (p. 123-143). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques
- Van de Pol, J., Volman, M. et Beishuizen, J. (2010). Scaffolding of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, volume (4(1)), p. 5-21.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec : ERPI.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement, théorie et pratiques (2^e éd.)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vygotski, L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wolfe, M. (1979). Le français écrit et les élèves en difficulté d'apprentissage : deux expériences en classe. *Québec français*, volume (42), p. 86-87.
- Yaguello, M., et Blanche-Benveniste, C. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Édition du seuil.

ANNEXE I

Référentiel en orthographe grammaticale adapté à des élèves en difficulté
d'apprentissage en écriture

Avant d'orthographier grammaticalement un mot, il est important de se poser la question suivante : Quelle est la classe du mot?	
Les 5 classes de mots variables <ul style="list-style-type: none"> • Nom • Déterminant • Adjectif • Pronom • Verbe 	Les 3 classes de mots invariables <ul style="list-style-type: none"> • Préposition • Conjonction • Adverbe

<u>Le nom commun</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • On peut mettre « un » ou « une » devant.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il y en a plusieurs? • Est-ce que ça se compte?

<u>Le déterminant</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Est toujours placé avant un nom, ou un adjectif qui est avant le nom, ou un autre déterminant devant le nom.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • S'accorde en genre et en nombre avec le nom.

<u>L'adjectif</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • On peut mettre « très » devant les adjectifs qualificatifs. • Utiliser la manipulation syntaxique de remplacement.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • S'accorde en genre et en nombre avec le nom.

<u>Le pronom</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Remplace un GN, un GPrép, un GAdj, un GInf ou un autre pronom. • Souvent placé avant le verbe.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Varie selon le genre et le nombre ou la personne du groupe qu'il remplace.

<u>Le verbe</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Il se conjugue. • On peut le placer entre « ne... pas ».
<u>Pour le conjuguer</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Se conjugue selon son mode (indicatif, subjonctif, impératif). • Se conjugue selon son temps (présent, passé, etc.) • Se conjugue selon sa personne (1^{re}, 2^e ou 3^e du singulier ou du pluriel = je, tu, il, nous, vous, ils)

<u>Le verbe au temps présent du mode infinitif</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement. On peut le remplacer par « mordre » ou tout autre verbe à l'infinitif présent.
<u>Pour le conjuguer</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Invariable

<u>Le verbe au temps présent du mode participe</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement. On peut le remplacer par « mordant » ou tout autre verbe au participe présent.
<u>Pour le conjuguer</u>	<u>Invariable</u>

Le verbe au temps passé du <u>mode participe</u>	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement. On peut le remplacer par « mordu » ou tout autre verbe au participe passé.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Employé <u>seul</u> = s'accorde en genre et en nombre avec le nom. • Employé avec l'auxiliaire <u>être</u> = s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. • Employé avec l'auxiliaire <u>avoir</u> = ne s'accorde jamais avec le sujet, s'accorde en genre et en nombre avec complément direct (CD) si celui-ci est placé avant le verbe.

L'adverbe	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Invariable

La préposition	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Invariable

La conjonction	
<u>Pour le reconnaître</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie de remplacement.
<u>Pour l'accorder</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Invariable

ANNEXE II

Tableau du nombre d'occurrences orthographiques

La production écrite

Ratio 1 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale sur le nombre de mots du texte de l'élève.
 _____ sur _____ = _____ %

Ratio 2 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées au nom sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

Ratio 3 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées au déterminant sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

Ratio 4 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées à l'adjectif sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

Ratio 5 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées au pronom sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

Ratio 6 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées au verbe sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

Ratio 7 : Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale liées au verbe au temps passé du mode participe sur le nombre de mots du texte de l'élève. _____ sur _____ = _____ %

ANNEXE III

Outil de classification et de quantification des connaissances déclarées des élèves selon chaque classe de mots lors des entretiens métagraphiques

L'entretien métagraphique lors de l'écriture

- Le nombre de **mots écrits** par l'élève pendant l'entretien : _____
- Le nombre de **mots** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **noms** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **déterminants** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **d'adjectifs** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **pronoms** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes au temps présent du mode infinitif** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes au temps passé du mode participe** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes au temps passé du mode participe employé seul** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes au temps passé du mode participe employés avec l'auxiliaire être** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de **verbes au temps passé du mode participe employé avec l'auxiliaire avoir** sur lesquels l'élève s'est questionné à voix haute : _____
- Le nombre de questionnements complets : _____
- Le nombre de questionnements partiellement complets : _____
- Le nombre de questionnements jugés comme étant des absences de questionnement : _____
- Le nombre de questionnements liés à une réponse juste : _____
- Le nombre de questionnements liés à une réponse erronée : _____

ANNEXE IV

Outil (tableau) de compilation des questionnements de chaque élève pour chaque classe de mots lors de l'écriture d'un texte de 100 mots aux trois prises de données

Questionnements de l'élève															Totaux				
	Le nom		Le déterminant		L'adjectif		Le pronom		Le verbe		L'infinitif présent		Le participe passé			La préposition		L'adverbe	
	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		J	E	J	E
Nombre de questionnements à la 1 ^{re} mesure:	QC																		
	QPC																		
	AQ																		
	Sous-total																		
Nombre de questionnements à la 2 ^e mesure :	QC																		
	QPC																		
	AQ																		
	Sous-total																		
Nombre de questionnements à la 3 ^e mesure :	QC																		
	QPC																		
	AQ																		
	Sous-total																		
	Total																		

1. Indique que le raisonnement comporte une ou plusieurs informations fausses. Par exemple, « Il a donné ... » et l'élève mentionne « a », je peux pas dire avait, donc « a » pas d'accent.

ANNEXE V

Feuille de notes du chercheur concernant les questionnements métagraphiques
des élèves lors de l'écriture

Le questionnement métagraphique des élèves lors de l'écriture

Questionnements métagraphiques	Commentaires
- Nombre de questionnements	
- Formulation des questionnements	
- Type de questionnements	
- Objets de savoirs grammaticaux ciblés	