

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

JUSTIFICATION GRAMMATICALE ORALE D'ÉLÈVES DE 1RE SECONDAIRE À TRAVERS DES PHRASES

DICTÉES DU JOUR RÉALISÉES EN CONTEXTE D'ORAL RÉFLEXIF

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JOHANIE BÉRARD

JANVIER 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mon baccalauréat n'était pas encore terminé que j'envisageais le prolongement de mon parcours universitaire. C'est en partie toi, Rosianne Arseneau, qui a allumé cette étincelle. Ton parcours m'a inspirée à poursuivre le mien, même si je ne saisisais pas trop ce dans quoi je m'embarquais et que j'avais déjà besoin d'être rassurée. Merci d'avoir pris le temps de me guider dans les premières étapes de ce cheminement.

Mes prochains remerciements vont à mes directrices de recherche, Isabelle Gauvin et Kathleen Sénéchal. En étant étudiante dans ton cours de didactique de la grammaire, j'ai tout de suite été frappée par ton aplomb et ton efficacité, Isabelle. Dès le début de notre collaboration, tu as su être transparente avec moi, ce qui m'a permis de mieux comprendre et d'accepter le processus itératif d'un projet de mémoire. Pour m'encourager, j'ai souvent pensé à ton conseil : « une maîtrise réussie est une maîtrise terminée ». J'ai eu la chance inouïe d'être également dirigée par toi, Kathleen Sénéchal, alors que la communication orale se greffait à mon projet. Grâce à ton approche rigoureuse, mais rassurante, j'ai adoré t'avoir à mes côtés tout au long de mon parcours, et ce, jusqu'à quelques semaines avant ton départ pour la plus grande aventure de ta vie : l'accueil d'un enfant. Il n'était pas question pour toi que tu ne lises pas l'entièreté de mes chapitres, et j'en suis profondément reconnaissante. En bref, malgré tous les imprévus que comporte une recherche, je savais que je ne pouvais être mieux épaulée avec vous deux à mes côtés.

Un grand merci à mes deux premières lectrices, Emmanuelle Soucy et Marie-Hélène Forget, qui ont su, dès la présentation de mon projet de mémoire, me donner confiance en mes idées et en mon écriture. Vos commentaires m'ont indéniablement aidé à mieux comprendre mon sujet de recherche et à améliorer le contenu de mon travail.

Annie Pellicano, notre rencontre a marqué un tournant décisif dans mon parcours. Mon cheminement n'aurait jamais au grand jamais été le même sans toi. Malgré le fait que tu aies terminé avant moi, que tu sois au Québec ou au Yukon, tu as été présente pour me conseiller et m'encourager. Ton positivisme contagieux m'a permis de voir de la lumière là où je percevais des nuages. Sache que ta présence a été une réelle source de motivation. Au-delà de ce mémoire, j'en retire une amitié douce et sincère.

Je ne pourrais passer sous silence ma direction d'école qui a soutenu mon projet de différentes façons, entre autres en laissant la recherche entrer dans les classes. Quelle chance de travailler dans un milieu aussi ouvert à l'innovation !

Merci également aux élèves, à qui j'enseignais, qui ont accepté de participer à cette recherche même si le fait d'être filmé était intimidant. Je sais pertinemment que vous vouliez donner le meilleur de vous-mêmes et j'en suis profondément reconnaissante. Sans vous, cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Mes collègues en or, c'est à votre tour d'être remerciés. Au fil des années (au pluriel !), vous vous êtes intéressé.es à mon projet et vous m'avez écoutée dans les moments encourageants comme dans les moments plus difficiles de mon parcours. Quel soulagement de savoir que je pouvais compter sur vous en cas de besoin ! Une mention spéciale à mon acolyte, Thierry, un enseignant d'une efficacité hors norme qui accueille toujours mes idées avec enthousiasme. C'est tellement stimulant de pouvoir partager des découvertes avec un collègue comme toi qui est prêt à tout essayer ! Les Femmes du bureau, merci pour votre intérêt, votre écoute et vos encouragements. Marylène, tu pouvais comprendre ce que je vivais. Merci d'avoir ouvert la porte de ton bureau et d'avoir accepté de te pencher sur mon travail. Je te l'ai dit, tu serais excellente pour accompagner des étudiants à la maîtrise.

À mes amies qui prenaient des nouvelles de l'avancement de mon projet, merci. Geneviève, Gabrielle, Daphné, Bianca, Stéphanie, je n'ai ni lâché l'enseignement ni ma maîtrise : je fracasse les statistiques ! Anne-Marie, merci pour ta fidèle écoute et ton côté posé. J'avais toujours un plan de match après avoir échangé avec toi. Sandrine, je me souviendrai de nos sessions de travail dans les cafés. Cela aura été une source de motivation pour moi.

Je termine mes remerciements en soulignant le soutien de ma famille. Merci à mes deux parents qui ont été un vrai modèle de travail et de persévérance. Vous m'avez appris à persévérer pour atteindre mes buts, ce qui m'a permis de mener à terme ce projet de longue haleine. Merci à ma grande sœur qui a toujours eu une oreille attentive et de précieux conseils. Mes beaux-parents, il n'en existe pas de meilleurs que vous. Merci pour vos mots encourageants accompagnés de petits plats. Enfin, un merci tout spécial à toi, Simon, qui a eu accès à toute ma vulnérabilité autant dans les moments les plus exaltants qu'éprouvants. J'admire ton esprit logique qui m'a ramenée à l'essentiel plus d'une fois. Jamais tu n'as cru que je n'y parviendrais pas, et cela a fait toute la différence. Nous pouvons maintenant passer ensemble à un prochain chapitre.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'enseignement de la communication orale.....	5
1.1.1 La place de l'oral dans les classes de français.....	6
1.1.2 Activités fréquentes d'oral en classe de français.....	7
1.2 L'enseignement de la grammaire	10
1.2.1 La place de la grammaire dans les classes de français	10
1.2.2 La place du raisonnement grammatical dans l'enseignement de la grammaire.....	11
1.3 L'enseignement cloisonné du français.....	13
1.4 Problème de recherche.....	14
1.5 Objectifs généraux de recherche	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	16
2.1 Le concept d'oral réflexif.....	16
2.1.1 L'oral réflexif dans la recherche en didactique du français	18
2.2 La notion de raisonnement grammatical.....	20
2.2.1 Le raisonnement grammatical dans la recherche en didactique du français.....	21
2.2.2 Des exemples d'activités favorisant le raisonnement grammatical : la <i>dictée zéro faute</i> et la <i>phrase dictée du jour</i>	23
2.3 La notion de justification.....	26
2.3.1 La justification orale dans la recherche en didactique du français.....	30
2.4 Le modèle didactique des ateliers formatifs de l'oral	31
2.5 L'approche intégrée du français : intégration de l'oral à la grammaire	33
2.5.1 L'approche intégrée dans la recherche en didactique des langues.....	34
2.6 Question de recherche.....	36
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Type de recherche.....	38
3.2 Échantillon et considérations éthiques.....	38

3.3	Contexte de la recherche	40
3.3.1	Élaboration des activités d’enseignement et d’apprentissage : ateliers formatifs de l’oral et <i>phrases dictées du jour</i>	45
3.4	Instruments de collectes de données, types et méthode d’analyse des données	49
3.4.1	Élaboration de la grille d’analyse relative à la justification orale	51
3.4.2	Élaboration de la grille d’analyse relative au raisonnement grammatical	56
CHAPITRE 4 ANALYSE DES RÉSULTATS		63
4.1	Évolution des élèves des deux classes en lien avec la justification orale entre la phrase 1 et la phrase 10	64
4.1.1	Synthèse des résultats des deux classes en lien avec la justification orale	68
4.2	Évolution des élèves des deux classes en lien avec le raisonnement grammatical entre la phrase 1 et la phrase 10	69
4.2.1	Synthèse des résultats des deux classes en lien avec le raisonnement grammatical	79
4.3	Évolution des dyades (classe 2) en lien avec la justification orale entre la phrase 1 et la phrase 10.....	80
4.3.1	Dyades 1, 3 et 6 : résultats à la hausse	80
4.3.2	Dyade 4 : résultats à la baisse	86
4.3.3	Dyades 2 et 5 : résultats variables	90
4.4	Évolution des dyades (classe 2) en lien avec le raisonnement grammatical entre la phrase 1 et la phrase 10.....	96
4.4.1	Dyades 1, 3 et 6 : résultats à la hausse	96
4.4.2	Dyade 4 : résultats à la baisse	102
4.4.3	Dyades 2 et 5 : résultats variables	105
CHAPITRE 5 DISCUSSION		110
5.1	Retombées de la réalisation de <i>phrases dictées du jour</i> dans un contexte d’oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire sur la capacité d’élèves de 1 ^{re} secondaire à mobiliser une justification orale (1) ET à développer un raisonnement grammatical (2)	111
5.1.1	Enseigner la justification orale en contexte de grammaire pour développer les conduites justificatives et le raisonnement grammatical	111
5.1.2	Favoriser l’oral réflexif entre pairs pour augmenter la prise de parole.....	116
5.1.3	Favoriser l’oral réflexif entre pairs pour viser la coconstruction des apprentissages : le cas des dyades	117
5.1.4	Préconiser l’approche intégrée pour favoriser le développement de plusieurs compétences ou composantes	120
5.2	Limites de la recherche et pistes d’amélioration	121
CONCLUSION		124
ANNEXE A EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD		128
ANNEXE B CERTIFICAT ÉTHIQUE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		130

ANNEXE C CARACTÉRISTIQUES DES DIX PHRASES DICTÉES DU JOUR	135
ANNEXE D ATELIER FORMATIF DE L'ORAL RÉALISÉ AVANT LE PROJET DE RECHERCHE	136
ANNEXE E ATELIER FORMATIF DE L'ORAL SUR LA JUSTIFICATION ORALE EN CONTEXTE DE GRAMMAIRE 138	
ANNEXE F DÉMARCHE DE LA JUSTIFICATION ORALE ADAPTÉE DE DUMAIS ET AL. (2015) ET DE DUMAIS ET SOUCY (2021)	141
ANNEXE G FONCTIONS DE LA JUSTIFICATION EN CONTEXTE DE GRAMMAIRE OBSERVÉES PAR FORGET ET GAUVIN (2017)	142
ANNEXE H OBSERVABLES MÉTALINGUISTIQUES IDENTIFIÉS PAR BOIVIN (2014)	143
ANNEXE I OBSERVABLES MÉTALINGUISTIQUES IDENTIFIÉS PAR GAUVIN ET THIBEAULT (2016)	144
ANNEXE J USAGE DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES DANS DES DICTÉES INNOVANTES RELEVÉ PAR FISHER ET NADEAU (2014)	145
BIBLIOGRAPHIE	146

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Démarche de justification.....	29
Tableau 3.1 Répartition des élèves de l'échantillon	39
Tableau 3.2 Déroulement de la recherche et de la prise de données	40
Tableau 3.3 Contextes de réalisation des <i>phrases dictées du jour</i>	43
Tableau 3.4 Répartition des caractéristiques des <i>phrases dictées du jour</i> 1 et 10	46
Tableau 3.5 Catégories d'analyse déductive des justifications orales des élèves	51
Tableau 3.6 Fonctions de la justification pour les séquences <i>expliquer, chercher et débattre</i>	53
Tableau 3.7 Catégories d'analyse inductive des justifications orales des élèves.....	55
Tableau 3.8 Catégories d'analyse déductive relative au raisonnement grammatical	57
Tableau 3.9 Catégorie d'analyse inductive relative au raisonnement grammatical.....	61
Tableau 4.1 Proportion du nombre de justifications orales des deux classes par rapport au nombre total de prises de parole	64
Tableau 4.2 Degré d'élaboration des justifications orales des deux classes par rapport à leur nombre total	65
Tableau 4.3 Répartition des fonctions des justifications orales des deux classes par rapport à leur nombre total	67
Tableau 4.4 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des deux classes par rapport au nombre total de prises de parole	69
Tableau 4.5 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des classes 1 et 2 par rapport à leur nombre total.....	70
Tableau 4.6 Degré d'adéquation des termes de métalangage des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	73
Tableau 4.7 Adéquation des manipulations syntaxiques des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	75
Tableau 4.8 Adéquation des jugements de grammaticalité des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	78
Tableau 4.9 Proportion du nombre de justifications orales des dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de prises de parole	81

Tableau 4.10 Proportion du nombre de marqueurs de relation dans les dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de justifications orales.....	81
Tableau 4.11 Degré d'élaboration des justifications orales des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total	82
Tableau 4.12 Répartition des fonctions des justifications orales dans les dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total.....	84
Tableau 4.13 Proportion du nombre de justifications orales de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole	86
Tableau 4.14 Degré d'élaboration des justifications orales de la dyade 4 par rapport à leur nombre total	87
Tableau 4.15 Répartition des fonctions des justifications orales de la dyade 4 par rapport à leur nombre total	88
Tableau 4.16 Proportion du nombre de justifications orales des dyades 2 et 5 par rapport au nombre total de prises de parole	90
Tableau 4.17 Degré d'élaboration des justifications orales des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre total	92
Tableau 4.18 Répartition des fonctions des justifications orales de la dyade 5 par rapport à leur nombre total	93
Tableau 4.19 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de prises de parole	96
Tableau 4.20 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total.....	97
Tableau 4.21 Degré d'adéquation des termes de métalangage des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux	98
Tableau 4.22 Adéquation des manipulations syntaxiques des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	100
Tableau 4.23 Adéquation des jugements de grammaticalité des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	101
Tableau 4.24 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole.....	102
Tableau 4.25 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole.....	103
Tableau 4.26 Degré d'adéquation des termes de métalangage de la dyade 4 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	104

Tableau 4.27 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des dyades 2 et 5 par rapport au nombre total de prises de parole	105
Tableau 4.28 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre total.....	106
Tableau 4.29 Degré d'adéquation des termes de métalangage des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux	106
Tableau 4.30 Adéquation des manipulations syntaxiques des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux.....	108
Tableau 4.31 Adéquation des jugements de grammaticalité des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AIF	Approche intégrée du français
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
NG	Négociation graphique
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PDA	Progression des apprentissages

RÉSUMÉ

Malgré les prescriptions ministérielles, l'enseignement des compétences et composantes du français se fait trop souvent de manière cloisonnée dans les écoles (Gauvin *et al.*, 2017 ; Lord, 2017 ; Simard *et al.*, 2019). Inspirée de l'approche intégrée du français, notre recherche propose des activités intégratrices qui favorisent le développement de la justification grammaticale orale d'élèves de 1^{re} secondaire, soit un de nos objectifs. Un deuxième objectif est de décrire les retombées de la réalisation de ces activités sur la capacité des élèves à mobiliser une justification orale (1) et à développer un raisonnement grammatical (2). Nos activités consistent en dix *phrases dictées du jour* réalisées en contexte d'oral réflexif entre pairs et en un atelier formatif de l'oral portant sur la justification orale en contexte de grammaire. Il s'agit d'une recherche de type descriptive qualitative à visée exploratoire. À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur la réalisation de *phrases dictées du jour* en contexte d'oral réflexif entre pairs ni sur l'enseignement préalable aux *phrases dictées du jour* de la justification orale. Suivant un devis descriptif qualitatif, les données récoltées grâce à l'enregistrement des échanges durant les *phrases dictées du jour* 1 et 10 dans deux groupes d'élèves ayant réalisé des *phrases dictées du jour* dans un contexte différent seront comparées afin de rendre compte des constantes et des changements de la capacité des élèves à mobiliser une justification orale et à développer un raisonnement grammatical. Les résultats de notre étude montrent une plus grande amélioration de la capacité des élèves à mobiliser des justifications orales et des raisonnements grammaticaux chez les élèves de la classe 2, soit ceux qui ont travaillé les *phrases dictées du jour* en contexte d'oral réflexif entre pairs et qui ont reçu un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire. Ces résultats nous permettent de croire qu'il serait pertinent de favoriser un contexte d'oral réflexif entre pairs et de procéder à un enseignement de la justification orale pour le développement de justifications grammaticales orales d'élèves. Toutefois, l'analyse des résultats en lien avec les raisonnements grammaticaux des élèves indique une moins grande adéquation des éléments grammaticaux malgré un nombre plus élevé d'éléments. Cela confirme l'importance d'enseigner, en amont, les outils de la grammaire moderne du français afin d'en assurer la maîtrise chez les élèves. Aussi avons-nous observé des résultats variables auprès de nos six dyades : trois se sont améliorées en tout point, deux ont progressé sur certains éléments seulement alors qu'une d'entre elles a régressé à tous les niveaux. Ces résultats suggèrent de réfléchir plus longuement à la formation des dyades pour qu'il y ait réellement une coconstruction de sens lors de travail en contexte d'oral réflexif entre pairs.

Mots clés : oral réflexif, atelier formatif de l'oral, enseignement de l'oral, justification, phrase dictée du jour, raisonnement grammatical, approche intégrée du français.

INTRODUCTION

C'est en constatant l'écart qui se trouvait entre les pratiques observées dans les classes de français et celles étudiées pendant notre formation universitaire qu'il nous est venu l'idée de ce mémoire. Le manque de liens entre les composantes du français au moment de l'enseignement nous a d'abord marquées. Autrement dit, les éléments faisant partie de la discipline français tels que la lecture, l'écriture, l'oral, la grammaire, la littérature, etc. (Simard *et al.*, 2019) nous semblaient travaillés de manière assez indépendante les unes des autres. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise de l'enseignement secondaire* (PFEQ), le ministère de l'Éducation (MEQ, 2006b) fait la promotion d'une « formation décloisonnée » en ce sens où il y est mentionné qu'il « faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre [l]es éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs » (p. 11). Or, en pratique, dans les classes de français, ce n'est souvent pas ce qui s'observe (Soucy, 2023 ; Turcotte et Caron, 2020), mais plutôt un enseignement des compétences en silos (Gauvin *et al.*, 2016 ; Lord, 2017 ; Simard *et al.*, 2019). Nous entendons ici par compétences « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22), ce pourquoi, tout comme Soucy (2023), nous sommes d'avis que lire, écrire, parler et écouter sont les compétences langagières à développer dans la discipline français. Ce sont à ces quatre compétences que nous ferons référence tout au long de ce mémoire même si le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) ne reconnaît que trois compétences, soit celles de lire, écrire et communiquer oralement en raison du fait que parler et écouter ont été associés conjointement à la compétence orale. Des recherches en didactique du français mettent de plus en plus de l'avant le potentiel de l'approche intégrée du français (AIF) pour l'apprentissage des élèves (Hébert *et al.*, 2015 ; Tremblay et Turgeon, 2019) malgré le fait que davantage d'études empiriques soient nécessaires (Soucy, 2022). Un manque dans la recherche portant sur l'enseignement intégré de l'oral et de la grammaire serait d'ailleurs à combler (Vincent *et al.*, 2016). Qui plus est, les enseignants manqueraient d'outils pour savoir comment enseigner les compétences et ses composantes de manière intégrée (Biao, 2020 ; Lord, 2017). Nous pensons entre autres au peu de matériel didactique disponible pour permettre aux enseignants d'y parvenir (Lord, 2017). Les conditions nécessaires à sa mise en œuvre ont également été peu étudiées (Lord, 2017) : jusqu'à tout récemment, avant le travail de conceptualisation de Soucy (2022), aucune définition opérationnelle de l'approche intégrée du français n'était disponible, ce qui faisait assurément obstacle à sa mise en œuvre. Ces derniers points nous ont encouragées, dans le cadre de cette recherche, à vouloir fournir aux enseignants de

français des activités visant l'intégration de l'oral à la grammaire. Également, avec notre proposition, nous avons voulu pallier diverses lacunes soulevées dans des recherches en didactique de la communication orale et de la grammaire.

D'une part, selon des études portant sur la didactique de la grammaire, les pratiques entourant l'enseignement de la grammaire et le rôle attribué à l'apprenant, soit celui de « récepteur de connaissances » (Chartrand *et al.*, 2016, p. 66), mettent du temps à s'actualiser dans les classes de français (Lord, 2012). Pourtant, rendre l'élève actif dans ses apprentissages en s'intéressant à ses raisonnements grammaticaux serait bénéfique pour leur compréhension du fonctionnement de la langue (Chartrand et Lord, 2013 ; Lord, 2012). Les nombreuses recherches ayant porté sur les dictées innovantes, comme les *phrases dictées du jour*, témoignent de l'intérêt de ces dispositifs à solliciter le raisonnement grammatical des élèves, par exemple en demandant aux élèves de justifier les graphies choisies (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Sautot et Geoffre, 2017). Toutefois, les *phrases dictées du jour* exploitent habituellement la modalité du grand groupe (Nadeau et Fisher, 2014), ce qui ne favorise pas la prise de parole chez tous les élèves. Un moyen de pallier cela est de modifier le déroulement des *phrases dictées du jour* en ajoutant des échanges en dyades avant d'effectuer le retour en grand groupe. Elles seront alors réalisées dans un contexte d'oral réflexif entre pairs, soit un sujet de recherche dont l'intérêt est grandissant puisqu'il permet aux élèves d'entrer en interaction avec les autres pour apprendre (Sénéchal *et al.*, 2023b).

D'autre part, des recherches ayant porté sur la didactique de l'oral constatent que des consignes sont données en guise d'enseignement (Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015) et que l'oral préparé et calqué sur l'écrit est trop souvent privilégié à l'oral spontané (Dumais *et al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). Ce sont pour ces raisons que nous prévoyons l'enseignement de la justification orale à travers un atelier formatif de l'oral de Dumais, un modèle d'enseignement dont la pertinence a été démontrée (Dumais et Messier, 2016 ; Soucy et Dumais, 2022). L'intérêt de cet objet de l'oral repose sur le fait qu'il s'agit d'une conduite discursive fréquemment utilisée par les élèves à l'école comme à la maison (Forget, 2015), sans nécessairement qu'elle soit maîtrisée en contexte formel (Forget, 2015), qui est sollicitée lors du travail sur les *phrases dictées du jour*. De ce fait, la compétence à communiquer oralement ne servira pas uniquement de support à l'activité grammaticale, mais sera également soutenue dans son développement, ce qui s'inspire de l'approche intégrée en français (AIF) (Soucy, 2022).

Nos objectifs consistent à concevoir des activités intégratrices qui favorisent le développement de la justification grammaticale orale d'élèves de 1^{re} secondaire et à en décrire les retombées sur les apprenants. Pour atteindre ces objectifs, des activités visant à se soutenir mutuellement seront combinées : des activités grammaticales, plus précisément dix *phrases dictées du jour* réalisées en contexte d'oral réflexif entre pairs, et un enseignement de la communication orale opéré à travers un atelier formatif de l'oral portant sur la justification en contexte de grammaire. S'inscrivant dans une approche *descriptive qualitative* à visée *exploratoire*, notre recherche porte sur un sujet peu étudié, mais prometteur, qui nous permettra de recueillir des données empiriques sur les retombées du contexte de réalisation de ces activités sur la capacité d'élèves de 1^{re} secondaire à mobiliser des justifications orales (1) et à développer des raisonnements grammaticaux (2). À notre connaissance, aucune étude n'a porté sur la réalisation de *phrases dictées du jour* en contexte d'oral réflexif entre pairs ni sur un enseignement préalable de la justification orale. Notre recherche est donc susceptible de contribuer à l'avancement des connaissances en didactique du français, plus précisément à celles reliées aux champs de recherche consacrés à la communication orale (oral réflexif, justification orale) et à la grammaire (*phrases dictées du jour*, raisonnement grammatical). Aussi pourra-t-elle contribuer à recueillir des observations sur les liens à établir entre la communication orale et la grammaire en contexte d'enseignement et la façon dont elles peuvent se soutenir mutuellement, ce que vise l'approche intégrée en français (AIF).

Dans cette recherche, nous présentons cinq chapitres. Dans le premier chapitre, il est d'abord question des défis entourant l'enseignement du français, plus particulièrement des défis reliés à l'enseignement de l'oral et de la grammaire. Les problèmes soulevés par rapport à l'enseignement de la communication orale et de la grammaire nous mènent à la formulation de nos objectifs généraux de recherche. Ensuite, les notions et les concepts sur lesquels s'appuie notre recherche, soit l'oral réflexif, le raisonnement grammatical, la justification comme conduite langagière, les ateliers formatifs de l'oral ainsi que l'approche intégrée en français sont définis dans le deuxième chapitre en plus de mettre en lumière quelques études pertinentes pour l'élaboration de la nôtre. Ce chapitre se solde par la question de recherche à laquelle nous tentons de répondre par la réalisation de notre projet. Le troisième chapitre consiste en la description de la démarche méthodologique que nous choisissons d'adopter pour mener cette recherche. Nous précisons le type de recherche effectué, l'échantillon retenu, le déroulement de la collecte des données, etc. L'analyse des résultats obtenus auprès de notre échantillon, accompagnée de la transcription d'enregistrements audio illustrant ceux-ci, se fait au chapitre quatre. Le cinquième et dernier chapitre permet de discuter ces résultats en regard des autres recherches en didactique du français

afin de faire émerger les constats saillants de notre recherche. La présentation des limites de notre recherche ainsi que des pistes d'amélioration met fin à ce chapitre. Pour clore ce travail de recherche, nous réitérons les éléments fondamentaux de notre recherche en précisant les apports de celle-ci ainsi que des pistes pour la conduite de futures recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Pour enseigner le français dans les classes du Québec, le programme de formation universitaire prévoit entre autres divers cours de didactique du français entremêlés à des stages dans les écoles. De plus, afin de maintenir à jour le niveau de compétence des enseignants, depuis 2021, la Loi sur l’instruction publique oblige les enseignants à suivre trente heures d’activités de formation continue sur deux ans. Malgré cet accompagnement des futurs enseignants et des enseignants en poste, des recherches en didactique du français soulignent des lacunes dans l’enseignement du français, entre autres celui de l’oral (Dumais *et al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015 ; Sénéchal, 2012 ; Soucy, 2023 ; Soucy et Dumais, 2022) et celui de la grammaire (Gauvin *et al.*, 2016 ; Lord, 2012 ; Sautot et Geoffre, 2017). D’abord, les enseignants de français négligent la compétence à communiquer oralement au profit des compétences à lire et à écrire (Chartrand et Lord, 2013 ; Sénéchal, 2012). À travers des activités orales peu variées (Sénéchal et Chartrand, 2012), l’enseignement d’objets de l’oral s’avère peu présent dans les classes de français (Lafontaine et Messier, 2009 ; Soucy et Dumais, 2022). De surcroît, les pratiques d’enseignement de la grammaire restent assez traditionnelles chez les enseignants en poste malgré les avancés des recherches en didactique de la grammaire (Chartrand et Lord, 2013 ; Sautot et Geoffre, 2017). Enfin, l’enseignement des compétences (lire, écrire, parler, écouter) et des composantes (grammaire, littérature, etc.) du français devrait se faire selon une approche intégrée plutôt que de manière isolée (MEQ, 2006a ; Sénéchal *et al.*, 2022 ; Simard *et al.*, 2019 ; Soucy, 2023 ; Soucy, 2022 ; Tremblay et Turgeon, 2019). Dans ce chapitre, nous ferons un état des connaissances de deux composantes de la discipline française, soit l’oral et la grammaire, dans le but d’en dégager les éléments problématiques. Il sera d’abord question de la place qu’occupe l’oral dans les classes de français et des activités d’oral les plus récurrentes lorsqu’elles sont présentes (1.1). Ensuite, nous verrons la place qu’occupe l’enseignement de la grammaire en classe de français en nous arrêtant plus spécifiquement sur la verbalisation et sur la justification du raisonnement grammatical (1.2). L’enseignement cloisonné du français sera abordé comme dernier problème à l’enseignement du français (1.3). Ce chapitre se conclura par la formulation de notre problème de recherche (1.4) et de nos objectifs généraux de recherche (1.5).

1.1 L’enseignement de la communication orale

De nombreuses recherches en didactique du français font état de l’enseignement lacunaire de la compétence à communiquer oralement dans les écoles du Québec, et ce, tant au primaire qu’au

secondaire (Dumais et *al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015 ; Sénéchal, 2012 ; Soucy, 2023). En plus d'accorder moins d'importance à l'oral qu'aux autres compétences du français (Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2012 ; Soucy, 2023), les enseignants de français adopteraient souvent les mêmes pratiques et celles-ci s'avèreraient peu efficaces pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale (Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). Ainsi, dans les sections suivantes, nous aborderons d'abord la place que les enseignants de français réservent au développement de la compétence à communiquer oralement dans leur classe (1.1.1). Ensuite, malgré le fait que la compétence orale soit le parent pauvre du français, nous nous pencherons sur les activités orales mises en place par les enseignants lorsqu'ils travaillent l'oral en classe de français. La façon dont ils s'y prennent pour susciter l'apprentissage d'objets de l'oral sera également détaillée (1.1.2).

1.1.1 La place de l'oral dans les classes de français

Les données les plus récentes proviennent de l'enseignement primaire (Dumais et Soucy, 2020) et soulèvent un problème qui semble récurrent : la compétence à communiquer oralement demeure peu enseignée. Ce constat a été formulé au terme des trois années d'une recherche collaborative menée auprès de huit enseignants qui visait à répondre à la question suivante : « Comment des enseignants de 1^{re} à la 6^e année du primaire au Québec font-ils pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves ? » (Dumais et Soucy, 2020, p. 94). Une analyse comparative menée dans le cadre d'une recherche de maîtrise en 2012 sous la forme d'une enquête par questionnaire avait pointé les mêmes constats, mais cette fois-ci concernant l'ordre d'enseignement secondaire (Sénéchal, 2012). Les données comparées par Sénéchal étaient celles recueillies par la recherche *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF) en novembre 2008 et par une étude du *Conseil de la langue française* (CFL) en octobre 1985 et traitaient spécifiquement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale et des représentations y étant liées. Cette analyse avait entre autres pour objectif de déterminer les constantes et les changements depuis 25 ans concernant ces éléments en classe de français au secondaire (Sénéchal, 2012). Selon les élèves et les enseignants du secondaire interrogés, le constat demeure le même entre octobre 1985 et novembre 2008 : « les activités de communication orale sont peu présentes dans la classe de français au secondaire » (Sénéchal, 2012, p. 87).

De surcroît, les enseignants qui ont participé à la recherche de l'ÉLEF ont classé l'oral au dernier rang en termes d'importance, après la lecture et l'écriture. Ils vivaient une plus grande insécurité à enseigner

l'oral en comparaison aux autres compétences de la discipline, notamment en raison du manque de ressources pour son enseignement (Sénéchal, 2012). Une autre recherche, menée par Lafontaine et Messier (2009) durant l'année scolaire 2007-2008 auprès de 964 élèves et 14 enseignants de français au secondaire, visait à comprendre les représentations d'élèves et d'enseignants par rapport à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Selon les sujets interrogés, l'enseignement de l'oral en français au secondaire représente moins de 10 % du temps de classe, soit l'équivalent d'environ cinq activités d'oral par année, principalement en production (Lafontaine et Messier, 2009). Les chercheuses ont formulé l'hypothèse suivante pour expliquer ces résultats : comme la pondération prescrite par le *Programme de formation de l'enseignement du français au secondaire* (MELS, 2011) est moindre pour l'oral que pour les autres compétences du français, les enseignants y accorderaient moins d'importance et de temps d'enseignement en classe. Autrement dit, ils délaisseraient l'oral par manque de temps et se justifieraient en faisant référence à la pondération associée à la communication orale au bulletin. De plus, ils laisseraient davantage l'oral de côté étant donné que les élèves éprouveraient, à leur avis, de grandes difficultés en écriture et en lecture (Lafontaine et Messier, 2009). Il n'en demeure pas moins que les activités de communication orale sont encore à ce jour peu présentes dans les classes de français au secondaire (Sénéchal et Chartrand, 2012 ; Soucy et Dumais, 2022) et que les enseignants occupent en grande partie le temps de parole (Raucy, 2014 ; Sénéchal *et al.*, 2023b). Au terme de cette section, le constat qu'il est possible de formuler est que peu de place est réservée à l'oral en classe de français. Une solution envisagée serait d'intégrer le développement de la compétence à communiquer oralement aux activités déjà en place dans les classes en lecture, en écriture ou même en grammaire. La grammaire, comme composante de la compétence à écrire, apparaît comme particulièrement intéressante à nos yeux en raison de la place qu'elle occupe actuellement dans les classes de français. En effet, les résultats d'ÉLEF concernant la place de la grammaire montrent que les enseignants y accordent une grande importance. Toutefois, il faut s'assurer que la nature des activités de communication orale menées en classe se prête à cette intégration des compétences.

1.1.2 Activités fréquentes d'oral en classe de français

Lorsque l'on s'intéresse à la façon dont l'oral est traité en classe, il s'avère qu'il est souvent utilisé comme un médium, mais rarement traité comme un objet d'enseignement (Lafontaine, 2003 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Soucy et Dumais, 2022). Bien que l'exploitation de ce type d'oral en classe soit importante, puisqu'il est « au service des autres volets du français » (Dumais *et al.*, 2017, p. 106) et sert de support à l'enseignement et à l'apprentissage de diverses notions (Dumais *et al.*, 2017), cela ne suffit pas à

développer la compétence à communiquer oralement des élèves (Lafontaine, 2003). Il apparaît ainsi essentiel que l'oral comme objet d'enseignement-apprentissage ait sa place en classe (Dolz et Schneuwly, 2009 ; Dumais *et al.*, 2017). Une des raisons pouvant expliquer le peu d'enseignement d'objets de l'oral serait la méconnaissance de l'enseignement de l'oral chez le personnel enseignant (Dumais *et al.*, 2023 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2016 ; Soucy et Dumais, 2022). À titre d'exemple, Lafontaine et Messier (2009) ont noté, chez les enseignants interrogés dans le cadre de leur recherche, une certaine confusion entre l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Leurs résultats montrent que le nombre d'activités d'oral vécues en classe concorde avec le nombre d'évaluations de l'oral, comme si elles étaient uniquement réalisées à des fins d'évaluation. Cette faible proportion du temps accordé à l'enseignement-apprentissage de l'oral laisse alors très peu de place à des activités formatives de communication orale (Lafontaine et Messier, 2009).

De plus, les pratiques d'enseignement de la communication orale se révèlent peu diversifiées (Dumais et Soucy, 2020 ; Sénéchal et Chartrand, 2012). Même si l'exploitation de différents genres oraux en classe permet d'améliorer la compétence à communiquer oralement des élèves (Dolz et Schneuwly, 2009) et qu'il s'agit d'une prescription ministérielle, ce n'est pas ce qui est observé dans les classes du Québec (Sénéchal, 2016). On remarque ainsi un manque d'adéquation entre les prescriptions et les pratiques (Sénéchal, 2016). En effet, même si la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) propose de travailler quatre à six genres oraux chaque année du secondaire, l'activité de production orale la plus populaire et quasi exclusive dans les classes demeure de loin l'exposé oral, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Dumais *et al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). Non seulement le genre de l'exposé oral est-il omniprésent dans les classes de français, mais en plus, il ne serait pas réellement enseigné (Dumais et Soucy, 2020 ; Sénéchal, 2016). En guise d'enseignement de l'oral, des consignes en lien avec la production attendue seraient plutôt présentées aux élèves du primaire et du secondaire (Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015 ; Soucy et Dumais, 2022). En effet, au secondaire, selon les résultats obtenus par Lafontaine et Messier (2009), « la formulation de consignes s'avère la stratégie la plus employée ». Des données collectées en 2012 grâce à un questionnaire distribué à 192 enseignants des trois cycles du primaire montrent que 80,6 % des répondants disent utiliser souvent ou assez souvent les consignes pour enseigner l'oral, ce qui correspond aussi à la pratique la plus fréquemment recensée (Nolin, 2013). Les huit enseignantes ayant participé à l'étude de Dumais et Soucy (2020) ainsi que les deux ayant plus récemment participé à celle de Soucy et Dumais (2022) abondent dans le même sens, c'est-à-dire qu'elles constatent qu'elles ne pratiquent pas réellement un enseignement de

l'oral, mais dictent principalement des consignes. Ces consignes reflèteraient en réalité leurs attentes par rapport aux critères d'évaluation ciblés pour évaluer les exposés oraux (Dumais et Soucy, 2020 ; Soucy et Dumais, 2022), ce qui ne contribue pas au développement de la compétence à communiquer des élèves (Dumais *et al.*, 2017). Le fait que l'exposé oral soit la pratique la plus populaire dans les classes du Québec pose problème, puisque cette activité ne permet pas aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement dans des situations de communication de la vie courante (Dumais *et al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020). De ce fait, « le développement de la compétence à communiquer oralement ne doit [] pas se limiter à des prises de parole formelles telles que l'exposé oral » (Dumais *et al.*, 2023). En effet, cette prise de parole formelle, préparée, se rapproche trop souvent d'un écrit oralisé appris par cœur et récité de mémoire, voire calquée sur l'écrit (Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). Les élèves se trouvent alors peu préparés à communiquer adéquatement dans les situations de communication de leur vie quotidienne malgré que ce soit nécessaire (Dumais *et al.*, 2023) et malgré que les prescriptions ministérielles québécoises visent à les rendre compétents à communiquer oralement dans des situations scolaires et sociales variées, entre autres celles requérant une justification des propos (MEQ, 2006a ; MEQ, 2006b).

Effectivement, il est attendu que l'élève, à la fin du premier cycle du secondaire, soit en mesure de justifier ses propos, que ce soit dans le cadre de la lecture, de l'écriture ou de la communication orale. Comme il s'agit d'une conduite fréquemment sollicitée en contexte scolaire dans le cadre d'activités réalisées dans les classes de français ou dans d'autres disciplines (Chartrand, 2016 ; Dumais et Soucy, 2021 ; Forget, 2015), il paraît pertinent qu'un enseignement de la justification comme objet de l'oral ait lieu (Dumais et Soucy, 2021 ; Forget, 2015 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Soucy et Dumais, 2022). Augmenter le temps de pratique des élèves, par exemple en favorisant les contextes qui demandent aux élèves de répondre à une question en « pourquoi » en fournissant des raisons, serait aidant, mais insuffisant pour que les élèves maîtrisent ces conduites orales et qu'ils développent leur compétence à communiquer oralement (Fasel-Lauzon, 2014). De plus, bien que les élèves aient une expérience de la justification provenant d'interactions sociales en classe et en dehors de la classe, et ce depuis un jeune âge, il reste qu'ils ont besoin de « développer des compétences qui les rendent mieux aptes à justifier dans des situations plus formelles » et complexes (Forget, 2015, p. 53). La verbalisation visant à justifier ou à expliquer ¹ permettrait à l'apprenant de construire ses connaissances relativement à un contenu, comme une notion grammaticale,

¹ Les nuances entre *justifier* et *expliquer* seront présentées à la section 2.3.

et à vérifier sa compréhension, en plus de lui permettre de développer la maîtrise de ces conduites à l'oral (Fasel-Lauzon, 2014 ; Forget et Gauvin, 2017). La justification à l'oral pourrait donc être exploitée dans le cadre d'une activité de grammaire de façon à améliorer la capacité des élèves à justifier oralement leur raisonnement grammatical. Car il semblerait que même si la recherche en didactique de la grammaire a montré la pertinence de développer le raisonnement grammatical des élèves (Cogis *et al.*, 2015 ; Gauvin *et al.*, 2013, 2016 ; Gauvin et Messier, sous presse, 2024), il n'est pas exploité à sa juste valeur (Gauvin *et al.*, 2016 ; Lord, 2012), et ce, malgré la place encore bien marquée des activités grammaticales en classe de français au secondaire (Lord, 2012).

1.2 L'enseignement de la grammaire

Comme mentionné précédemment, les enseignants semblent principalement préoccupés par le développement des compétences à lire et à écrire (Chartrand et Lord, 2013). La grammaire occupe aussi une partie importante du temps consacré à l'enseignement du français (Chartrand et Lord, 2013). Toutefois, malgré les années qui passent et les avancées en didactique de la grammaire, des travaux portant sur l'enseignement de la grammaire témoignent de la lenteur du changement des pratiques des enseignants (Chartrand et Lord, 2013 ; Lord, 2012 ; Sautot et Geoffre, 2017). Engager l'élève dans une réflexion sur la langue et lui faire verbaliser son raisonnement ne semble toujours pas au cœur des pratiques courantes des enseignants de français (Chartrand, 2012b). Nous verrons donc l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire dans les classes de français ainsi que les pratiques courantes lorsqu'il est question de l'enseignement de la grammaire (1.2.1). Cela nous mènera enfin à déterminer la place qu'accordent les enseignants de français au raisonnement grammatical des élèves (1.2.2).

1.2.1 La place de la grammaire dans les classes de français

Dans l'optique de faire apprendre la grammaire, les activités dites plus « traditionnelles » sont encore bien présentes dans les classes de français au profit de celles plus innovantes (Lord, 2012). L'enseignement grammatical et la production de textes ont aussi été des objets d'intérêt pour la recherche *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF) présentée plus haut. Dans sa recherche doctorale, Lord (2012) a cherché à dresser le portrait des pratiques et des représentations de l'enseignement de la grammaire chez des enseignants de français au secondaire. Après l'analyse des données du volet grammaire, la chercheuse a conclu que les pratiques déclarées des enseignants relativement à l'enseignement de la grammaire avaient peu changé depuis 25 ans en comparaison avec les résultats obtenus dans la recherche du *Conseil de la langue française* en 1982. Les données recueillies

par la recherche ÉLEF, auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de français et d'élèves de 4e et 5e secondaire, ont permis de retracer les principales activités grammaticales déclarées comme étant vécues en classe de français, activités qui semblent encore assez traditionnelles :

De brefs rappels de connaissances considérées comme étant acquises ; des activités de repérage d'un phénomène grammatical (le pronom relatif) dans des phrases ou des textes ; des exercices pour automatiser des procédures (accorder des participes passés) ; des leçons sur une notion (la juxtaposition) dans lesquelles les enseignants donnent de l'information ; la correction de devoirs ou de dictées et une recherche dans Internet sur une notion grammaticale (Chartrand et Lord, 2013, p. 523).

Les enseignants interrogés ont déclaré que les exercices de grammaire étaient l'activité la plus fréquente réalisée de manière hebdomadaire : « 94 % des enseignants affirment en faire faire à leurs élèves à chaque cours ou une ou quelques fois par semaine » (Lord, 2012). Le résultat à cette question est similaire à celui de l'enquête menée par le *Conseil de la langue française* en 1982 (Lord, 2012). Les pratiques recensées pourraient s'expliquer par la présence d'une culture scolaire très forte, c'est-à-dire des pratiques que les enseignants ont connues durant leur propre parcours scolaire (Chartrand, 2012a). Ainsi, les activités sollicitant la verbalisation du raisonnement grammatical, par exemple la dictée zéro faute ou la *phrase dictée du jour*, seraient pratiquées par « une minorité d'enseignants » seulement (Chartrand, 2012b, p. 3), ce qui pose problème.

1.2.2 La place du raisonnement grammatical dans l'enseignement de la grammaire

Selon les dernières recherches en didactique de la grammaire, les enseignants font très peu verbaliser le raisonnement grammatical des élèves et, lorsqu'ils les questionnent, les enseignants seraient plutôt à la recherche de la bonne réponse (Gauvin *et al.*, 2016 ; Lord, 2012). Une recherche de Gauvin *et al.* (2016) visait à dresser un portrait des savoirs grammaticaux et didactiques de futurs enseignants de français du secondaire. Au total, les données de 85 questionnaires distribués aux étudiants de deux cohortes provenant de deux universités ont été analysées ainsi que l'enregistrement de tous les cours de grammaire donnés par huit stagiaires pendant cinq semaines. Dans cette recherche, un écart entre les savoirs des étudiants et leurs pratiques attire l'attention. Selon les données issues de l'analyse du questionnaire distribué, plus de 9 étudiants sur 10 jugeaient important d'accéder à la réflexion métalinguistique des élèves (Gauvin *et al.*, 2016). Or, en pratique, les stagiaires filmés questionnaient principalement les élèves afin de vérifier leurs connaissances et de les valider sans vraiment chercher à comprendre le raisonnement grammatical qui se cache derrière la réponse (Gauvin *et al.*, 2016). Pourtant, les didacticiens s'entendent

sur la pertinence de faire justifier le raisonnement grammatical des élèves à l'oral ou à l'écrit (Chartrand *et al.*, 2016 ; Lord, 2012) pour permettre à l'enseignant d'accéder aux connaissances des élèves et d'ajuster son enseignement par la suite (Chartrand *et al.*, 2016 ; Gauvin *et al.*, 2013 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Sautot et Geoffre, 2017). L'apprenant se trouve encore bien souvent « un récepteur des connaissances » alors qu'il devrait jouer un rôle beaucoup plus actif pour arriver à intégrer le métalangage, c'est-à-dire « l'ensemble des termes qui servent à parler de la langue, et plus spécifiquement de la grammaire » (Chartrand *et al.*, 2016, p.66), et à comprendre les notions grammaticales et le fonctionnement de la langue dans sa globalité (Chartrand et Lord, 2013 ; Lord, 2012).

Afin de susciter le raisonnement grammatical chez les élèves, les activités de négociation graphique (NG) comme les *phrases dictées du jour* ou les *dictées zéro faute* semblent être une méthode d'enseignement de la grammaire (Gauvin et Messier, sous presse, 2024) que l'on pourrait qualifier de prometteuse (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Sautot et Geoffre, 2017). Ces activités poussent les élèves à partager leur raisonnement grammatical afin de résoudre un problème en grammaire, souvent d'ordre orthographique (Sautot et Geoffre, 2017). À vrai dire, la recherche montre de plus en plus l'efficacité des activités de NG, mais encore trop peu de données sont disponibles : « cette mise en œuvre de la NG au travers d'activités ritualisées a fait ses preuves dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et on commence à disposer de données sur l'efficacité de ces dispositifs » (Sautot et Geoffre, 2017, p.73). De surcroît, les activités de NG peinent à entrer largement dans les classes en raison de difficultés rencontrées par les enseignants (Sautot et Geoffre, 2017). En effet, un travail de préparation est nécessaire afin de bien mener ces activités et cela demande aux enseignants de bien maîtriser les notions grammaticales ciblées, de cerner un niveau de difficulté adapté pour les élèves tout en assurant une progression, ce qui n'est pas une tâche facile (Sautot et Geoffre, 2017). À cela s'ajoute le défi d'étayer adéquatement le raisonnement grammatical des élèves (Sautot et Geoffre, 2017). La mise en place de ces activités se fait également sans un enseignement de la justification orale alors que, comme nous l'avons mentionné (cf. 1.1.2), les enseignants auraient tout intérêt à en faire un objet d'enseignement-apprentissage de façon à améliorer la capacité des élèves à justifier leur raisonnement grammatical (Gauvin et Forget, 2017). Aussi sommes-nous d'avis, à la lumière de tous ces constats, qu'il serait pertinent de favoriser un enseignement intégré de l'oral et de la grammaire.

1.3 L'enseignement cloisonné du français

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise du primaire* (MEQ, 2006a), on mentionne de manière explicite la pertinence d'enseigner les notions des compétences du français en les liant entre elles, puisque « bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent. » (p. 73). De son côté, la *Progression des apprentissages au secondaire* de la discipline français (MELS, 2011) associe chaque mode de discours à des genres en particulier, ce qui permet de travailler les compétences à partir d'une même production langagière (Chartrand *et al.*, 2015). L'approche intégrée valorisée dans le programme et par la recherche (Simard *et al.*, 2019) s'intéresse ainsi à l'intégration et à l'articulation des compétences, plus particulièrement à la façon dont les compétences opèrent de concert et se développent conjointement (Soucy, 2022). Toutefois, davantage de recherches doivent rapidement se pencher sur la façon d'intégrer les compétences et les composantes en français (Biao, 2020 ; Graham, 2020 ; Soucy, 2022). En réalité, les enseignants disposeraient de peu d'outils ou auraient seulement accès à des d'outils inadaptés pour opérationnaliser cela (Biao, 2020 ; Lord, 2017), ce qui expliquerait en partie la pratique d'un enseignement cloisonné, voire en silos (Gauvin *et al.*, 2016 ; MEQ, 2019 ; Simard *et al.*, 2019).

Concernant l'enseignement de la grammaire, au mieux, les enseignants en poste pratiquent une forme partielle d'articulation en partant d'un genre textuel à l'étude pour le repérage de phrases portant sur un objet grammatical ciblé (Lord, 2012). Selon Chartrand (2012b, p.4), « l'enseignement de la grammaire aura peu d'impact sur les compétences langagières [des élèves] s'il est cloisonné ». Il appert que les notions grammaticales acquises seraient rarement réinvesties de façon pertinente en écriture — ou en lecture (Lord, 2012 ; MEQ, 2019). Dans la recherche de Gauvin *et al.* (2016) dont il a été question précédemment (cf. 1.2.2), plus de 9 étudiants sur 10 considéraient important de contextualiser l'enseignement des notions grammaticales alors que la majorité des notions enseignées par les stagiaires (ex : la construction du groupe verbal, les phrases subordonnées, les participes passés et la phrase de base, etc.) n'ont été contextualisées ni en lecture, ni en écriture, ni en communication orale (Gauvin *et al.*, 2016). Plus précisément, les étudiants accordent peu d'importance à la contextualisation de l'enseignement grammaticale avec des activités en lecture et en oral : le visionnement des films des stagiaires indique qu'une faible portion des notions grammaticales a été contextualisée en lecture (8 %) et qu'aucune d'entre elles n'a été contextualisée en communication orale (0 %). Cette dernière compétence est elle aussi souvent enseignée de manière isolée des autres compétences (Sénéchal, 2016 ; Simard *et al.*, 2019). En ce sens, dans sa recherche menée auprès de vingt enseignantes du primaire, Soucy (2023) fait ressortir que

l'oral est la compétence la moins enseignée dans une approche intégrée de l'enseignement du français. Vincent *et al.* (2016) soulignent que « les liens grammaire-oral [sont] complètement ignoré [s] par la recherche » (p.20) et devraient faire l'objet d'études. Celles qui s'intéressent à l'intégration de l'oral aux autres composantes du français sont peu nombreuses, mais en augmentation (Colognesi *et al.*, 2017 ; Hébert, 2007 ; Hébert *et al.*, 2015 ; Lafontaine et Blain, 2007). Ces dernières témoignent de l'intérêt d'intégrer l'oral à d'autres composantes du français.

Nonobstant le nombre restreint d'études portant sur l'approche intégrée, de plus en plus de recherches démontrent les nombreux liens existant entre certaines compétences et composantes du français et témoignent des retombées sur l'apprentissage (Biao, 2020 ; Graham, 2020 ; Turcotte et Caron, 2020). Selon quelques recherches, l'oral, médium et/ou objet d'apprentissage, semblerait jouer un rôle positif dans l'apprentissage des autres compétences ou composantes du français (Hébert, 2007 ; Hébert *et al.*, 2015 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Sénéchal *et al.*, 2022 ; Tremblay et Turgeon, 2019). C'est spécifiquement le cas en contextes d'activités *phrase dictée du jour* ou *dictée 0 faute*, des pratiques innovantes visant la maîtrise de l'orthographe grâce, entre autres, à la verbalisation orale du raisonnement grammatical (Nadeau et Fisher, 2014). Les résultats d'une recherche-action menée en 2014 montrent que ces dictées innovantes, où l'oral est médium, permettent le développement de la compétence à écrire des élèves (Nadeau et Fisher, 2014). L'oral comme objet d'apprentissage n'a cependant pas été abordé dans cette étude. Comme l'articulation grammaire-oral repose sur un vide théorique à combler (Vincent *et al.*, 2016), il est, selon nous, pertinent d'intégrer l'enseignement de l'oral à l'enseignement de la grammaire afin de soutenir l'élève dans sa « justification [à l'oral] de la solution d'un problème grammatical » (p. 18), un genre justificatif prescrit pour la 1^{re} année du secondaire dans la *Progression des apprentissages* (2011).

1.4 Problème de recherche

Nous avons mis en lumière trois problèmes importants concernant l'enseignement de la communication orale et de la grammaire. Premièrement, en ce qui concerne l'oral, nous avons identifié le fait que l'enseignement de l'oral est encore peu présent dans les classes de français. Comme les enseignants présentent leurs consignes en guise d'enseignement de l'oral, cela revient à dire que des objets de l'oral ne sont pas réellement enseignés. Cette compétence est souvent mise de côté au profit des autres compétences du français. Nous avons aussi soulevé que le peu d'activités d'oral présentes dans les classes sont redondantes : l'exposé oral remporte haut la main le titre d'activité la plus populaire dans les classes, ce qui ne prépare pas les élèves à communiquer de façon adéquate et efficace dans les situations d'oral

spontané. Deuxièmement, en ce qui concerne la grammaire, nous avons constaté que son enseignement se fait encore de manière assez traditionnelle en faisant fi du raisonnement grammatical des élèves alors qu'il s'agit d'une pratique encouragée. Troisièmement, l'enseignement cloisonné des compétences et des composantes du français, plus particulièrement de l'oral et de la grammaire, a été critiqué du point de vue de l'approche intégrée en français. La somme de ces constats forme notre problème de recherche.

1.5 Objectifs généraux de recherche

Nos deux objectifs généraux consistent à concevoir des activités intégratrices qui favorisent le développement de la justification grammaticale orale d'élèves de 1^{re} secondaire et à en décrire les retombées sur les apprenants.

Pour atteindre ces objectifs, nous combinerons des activités grammaticales, plus précisément des *phrases dictées du jour* en contexte d'oral réflexif entre pairs, à un enseignement de la communication orale réalisé à travers un atelier formatif de l'oral portant sur la justification en contexte de grammaire. Ces activités, qui visent à se soutenir mutuellement, seront mises en œuvre dans des classes de français, langue d'enseignement, de 1^{re} secondaire.

De par ces objectifs, notre recherche tente entre autres d'écarter les obstacles évoqués précédemment. D'abord, la structuration d'un atelier formatif de l'oral portant sur la justification vise à contrer le peu d'enseignement de la compétence à communiquer oralement (Dumais et Soucy, 2020). Ensuite, la réalisation de *phrases dictées du jour* a pour but d'augmenter le temps de prise de parole des élèves en contexte d'oral spontané et non appris par cœur comme c'est habituellement le cas avec l'exposé oral, soit le genre le plus fréquent dans les classes de français (Dumais et *al.*, 2023 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). Ces dictées innovantes poussent également les élèves à partager le raisonnement grammatical qu'ils ont derrière le choix de leur graphie plutôt qu'une simple réponse sans justification (Chartrand, 2012b). À cela s'ajoute la réalisation de ces dictées en contexte d'oral réflexif entre pairs, ce qui vise à offrir encore plus d'occasions aux élèves de mettre en pratique les apprentissages faits en oral et en grammaire (Sénéchal et *al.*, 2021). Finalement, la conception de nos activités en grammaire et en oral se module à l'approche intégrée en français afin de contrecarrer l'enseignement des compétences et des composantes en silos et de permettre aux élèves d'établir des liens entre l'oral et la grammaire qui sont rarement travaillées conjointement en classe de français (Soucy, 2022 ; Soucy, 2023).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Nos objectifs de recherche nous amènent à considérer cinq concepts et notions. Nous définirons d'abord le concept d'oral réflexif (2.1) suivi de la notion de raisonnement grammatical (2.2) qui sera sollicité lors des *phrases dictées du jour* réalisées en contexte d'oral réflexif. Comme la justification orale visera à soutenir le raisonnement grammatical des élèves lors des activités grammaticales que nous vivrons, c'est la conduite justificative qui sera définie par la suite (2.3). Le modèle des ateliers formatifs de l'oral sera explicité subséquemment, puisque c'est à travers ces ateliers que nous enseignerons la justification orale (2.4). Également, comme notre démarche d'enseignement s'inspire de l'approche intégrée en français, nous nous pencherons sur cette dernière en présentant entre autres quelques constats provenant de la recherche (2.5). Finalement, notre question de recherche conclura ce chapitre (2.6).

2.1 Le concept d'oral réflexif

Il importe de décrire le contexte de communication dans lequel nous placerons les élèves dans le cadre de notre recherche, c'est-à-dire dans un contexte d'oral réflexif. Comme il s'agit d'un concept toujours en construction qui n'est pas encore parfaitement défini, nous présenterons de quelles façons il l'est actuellement avant d'exposer la définition que nous avons retenue. Toutefois, la définition du concept d'oral réflexif nécessite avant tout la présentation des statuts de l'oral, puisqu'il en sera question ultérieurement. Les recherches portant sur l'oral reconnaissent deux statuts de l'oral : l'oral *enseigné* et l'oral *utilisé*, aussi appelé *médium* ou encore *outil* (Dumais *et al.*, 2017). Plus récemment, Soucy et Dumais ont proposé la nomenclature « enseigné, utilisé et mobilisé » employée comme trois statuts différents de l'oral (2022). Il est question d'oral « mobilisé » lorsque les savoirs préalablement enseignés sont réinvestis dans un nouveau contexte (Soucy, 2022 ; Soucy et Dumais, 2022). Ce dernier statut nous apparaît particulièrement pertinent dans le cadre de notre recherche, ce pourquoi nous y ferons référence².

Dans le cas de l'oral réflexif, il ne s'agit pas d'un oral qui s'enseigne à proprement parler, mais des objets ou habiletés d'oral sont sollicités et mobilisés dans les situations nécessitant l'oral réflexif et peuvent être enseignés (Sénéchal *et al.*, 2021). L'oral réflexif est plutôt un oral *pour apprendre* et non d'un oral *à apprendre* (Allen, 2014). En effet, « l'oral réflexif est un outil de réflexion cognitive et métacognitive

² Nous y reviendrons dans la section 2.3.

recouru par l'enseignant et par les élèves pour apprendre » (Lafontaine et Blain, 2007, p. 124). Dupont et Grandaty (2012) le considèrent d'ailleurs comme un oral de travail. À titre d'approche à visée socioconstructiviste, l'oral réflexif s'appuie sur les interactions en classe, notamment sur les échanges entre pairs. Ce faisant, les apprentissages se font à travers ces interactions (Lafontaine et Blain, 2007 ; Sénéchal *et al.*, 2023b), selon le principe de ce que Chabanne et Bucheton (2002) appellent la co-construction de la pensée. Ainsi, « l'activité de l'élève est considérée comme catalyseur des apprentissages » (p. 18). Outre dans les interactions entre pairs, l'oral réflexif peut aussi se réaliser par des échanges entre les élèves et l'enseignant où le questionnement et l'étyage, comme forme d'accompagnement, viennent enrichir la réflexion et la prise de parole de l'élève (Dumais *et al.*, 2017). Pour Chabanne et Bucheton (2002), le terme « réflexif » prend tout son sens dans les interactions : « Ces oraux sont réflexifs dans la mesure où ils permettent réellement de penser ensemble, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre. Le langage de chacun réfléchit d'abord celui de l'autre » (p. 8). C'est pour cette raison qu'ils considèrent cet oral comme une prise de parole en évolution et qu'ils la comparent à un brouillon. Peu importe le contexte dans lequel l'oral réflexif se réalise, sa pratique permet à l'enseignant d'avoir accès au raisonnement des élèves et de comprendre ce qui se passe dans leur tête (Allen, 2014). Ceux-ci tentent de mettre en mots leur pensée, par exemple en verbalisant leur démarche, en partageant leurs questionnements, en contextualisant les stratégies auxquelles ils ont fait appel pour résoudre un problème, etc. (Allen, 2014 ; Sénéchal *et al.*, 2021). Favoriser l'oral réflexif en classe signifie donc que les apprenants prennent davantage la parole en classe sans qu'une préparation ne soit toujours nécessaire (Dumais *et al.*, 2017 ; Sénéchal *et al.*, 2021). Autrement dit, cette façon de faire augmente les occasions de prise de parole en contexte d'oral spontané (Dumais *et al.*, 2017), qui ne fait actuellement pas partie des formes les plus travaillées en classe pour le développement de la compétence à communiquer oralement (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013, 2015). Aux fins de notre étude, nous retenons la définition de l'oral réflexif proposée par Sénéchal et ses collaboratrices :

L'oral réflexif consiste en **une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral** et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.). (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 182)

Nous avons choisi cette définition du concept d'oral réflexif puisqu'en plus d'être la définition la plus récente à avoir été construite à partir des écrits existant sur la question, elle correspond exactement à la situation et aux conditions dans lesquelles nous placerons les élèves. Effectivement, nous convenons qu'il

ne suffit pas de faire parler les élèves pour qu'un oral soit réflexif : la coconstruction d'un savoir doit être visée (Sénéchal *et al.*, 2023a). Dans le cadre de notre recherche, le savoir à coconstruire est celui de la justification grammaticale. De ce fait, le dispositif des *phrases dictées du jour* permettra aux élèves de mobiliser la justification orale afin d'exposer leur raisonnement grammatical. Comme nous souhaitons observer la mobilisation d'un objet de l'oral enseigné, c'est-à-dire le réinvestissement de la conduite justificative préalablement enseignée, l'oral réflexif s'inscrit dans un statut d'oral *mobilisé*. À travers cette activité, les élèves auront l'occasion d'exprimer à leurs pairs et à la personne enseignante leur raisonnement et de le nuancer, d'en douter, de partager leur désaccord, etc. À ce moment, la posture d'accompagnement adoptée par l'enseignante dans le contexte des *phrases dictées du jour* concorde avec celle qui doit être mise en œuvre en contexte d'oral réflexif : l'enseignante intervient en petits ou en grand groupe pour démarrer les discussions ou les relancer plutôt que de donner la réponse, par exemple en posant la question « pourquoi ? » à une graphie proposée par un élève.

2.1.1 L'oral réflexif dans la recherche en didactique du français

Selon les études ayant traité d'oral réflexif, la mise en place de ce type d'oral en classe semble pertinente et prometteuse pour l'apprentissage (Allen, 2014 ; Allen *et al.*, 2017 ; Hébert, 2007 ; Lafontaine et Blain, 2007 ; Sénéchal *et al.*, 2021 ; Sénéchal *et al.*, 2022 ; Sénéchal *et al.*, 2023a et b). Récemment, Sénéchal *et al.* (2023a) ont travaillé en collaboration avec douze enseignantes du primaire afin d'élaborer des « pratiques d'enseignement et de gestion de classe soutenant les interactions entre élèves en contextes d'oral réflexif ». Au cours de l'année scolaire 2021-2022, les membres des deux communautés de pratique formés par ces enseignants se sont rencontrés à trois reprises. Les résultats du deuxième regroupement ont été exposés par les chercheuses. Avant la première rencontre, les enseignantes devaient capter de manière audiovisuelle des portions de cours illustrant ce qu'elles considéraient comme étant de l'oral réflexif. À titre d'exemple, la *phrase dictée du jour* a été ciblée comme étant une activité s'inscrivant dans un contexte d'oral réflexif. C'est à partir de ces premières traces que les pistes de réflexion et d'amélioration ont émergé. Ainsi, en prévision des prochaines rencontres, les enseignantes devaient ajuster leurs pratiques et filmer une nouvelle séquence qui ferait l'objet d'échanges réflexifs. Par exemple, dans la classe de 3^e cycle de l'enseignante 4, la *phrase dictée du jour* a d'abord été réalisée en grand groupe en septembre. En février, des sous-groupes de petits, moyens et grands parleurs ont été formés afin de favoriser les échanges, c'est-à-dire d'offrir un temps de parole plus élevé et une moins grande concurrence entre les élèves (Florin *et al.*, 1999). Au terme de cette expérimentation, les chercheuses ont constaté que les enseignantes ressentaient un grand besoin de contrôle alors qu'elles auraient avantage à adopter une

posture d'accompagnement lorsque les élèves échangent entre eux. Il a également été question du regroupement d'élèves. Selon les participantes, le regroupement des élèves en petits, moyens et grands parleurs serait bénéfique pour des échanges actifs dans les sous-groupes tout comme le préconisent Florin et al. (1999). Elles ont aussi nommé plusieurs retombées positives à l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire un modèle d'enseignement où, entre autres, les élèves ont besoin de l'un et de l'autre pour réaliser la tâche et mobilisent différentes habiletés de coopération. Enfin, il semblerait important que la personne enseignante nomme clairement l'intention d'apprentissage afin qu'elle mène à une réelle collaboration au sein des équipes. La troisième année de la recherche se poursuit et des sous-groupes de deux ou trois enseignants seront formés afin de bien répondre aux besoins spécifiques des enseignantes.

Parmi les autres recherches nous apparaissant près des objectifs de la nôtre figure, entre autres, la recherche qualitative de Lafontaine et Blain (2007) portant sur « l'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone » (p. 119). Regroupés à quatre, les élèves devaient lire leur texte, fournir un commentaire positif, questionner et fournir des pistes d'amélioration. Les échanges visaient à améliorer le fond, soit « la cohérence des idées véhiculées dans le texte, l'efficacité de la communication et l'organisation textuelle » (p. 125), et à corriger la forme, soit « les erreurs [de langue] dans le texte » (p. 125). Les chercheuses ont analysé les interactions verbales des participants en les enregistrant. Sans pouvoir généraliser leurs observations, elles ont constaté que l'oral réflexif porte fruit dans les groupes rédactionnels, puisqu'il sert à « apprendre l'écriture » et qu'il a donc un objectif précis et tangible (p. 138). Effectivement, dans ce contexte, la prise de parole permet entre autres de repérer des erreurs de langue, de proposer des corrections, de formuler des suggestions, ce qui témoigne des compétences métalangagières des élèves. Les pairs pratiquent l'étayage et s'aident donc entre eux à améliorer leur texte : ils acceptent presque toutes les recommandations lorsqu'elles sont pertinentes, qu'elles concernent le fond ou la forme.

Les élèves ont donc développé leur compétence en écriture et, par extension, en grammaire, puisqu'un des buts de l'activité était d'améliorer la qualité de la langue écrite. Les retombées positives sur les compétences grammaticales des élèves nous encouragent à vouloir travailler, en contexte d'oral réflexif, une activité de grammaire qui sollicite des habiletés similaires. Cependant, une limite de la recherche de Lafontaine et Blain (2007) nous apparaît aussi importante à nommer et à dépasser : aucun objet spécifique de l'oral n'a été enseigné en vue d'être mobilisé par les élèves dans le cadre des groupes de révision rédactionnels (GRERE). Tel que mentionné par les chercheuses, il ne suffit pas de parler pour apprendre à

parler. Ainsi, elles considèrent qu'il aurait été pertinent de travailler explicitement l'oral et de l'enseigner à travers les GRERE.

C'est pourquoi nous déduisons que certains éléments d'oral devraient faire l'objet d'un enseignement afin d'être mobilisés en contexte d'oral réflexif, notamment la conduite justificative qui soutiendrait le raisonnement grammatical des élèves, que nous proposons de traiter dans le cadre de notre recherche.

2.2 La notion de raisonnement grammatical

Des recherches en didactique des langues première et seconde (Boivin, 2014 ; Fortier *et al.*, 2019 ; Gauvin et Thibeault, 2016) se sont intéressées aux réflexions métalinguistiques des apprenants, puisque ces dernières sont révélatrices de la « capacité du sujet à réfléchir intentionnellement et consciemment sur le langage pris comme objet » (Demont et Gombert, 1995, p. 11). La réflexion métalinguistique s'avère très pertinente lors de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire (Gauvin et Messier, sous presse, 2024). En effet, les deux principales finalités à l'enseignement de la grammaire, soit le développement de la compétence langagière et de la compréhension du fonctionnement de la langue, accordent une place importante à la réflexion sur la langue : « [elle] assure la maîtrise de la compétence langagière (écrire, lire et parler) de même que les activités langagières (écrire, lire et parler) permettent de réfléchir sur la langue pour en comprendre le fonctionnement » (Gauvin et Messier, sous presse, 2024, p.9). Le développement de la réflexion métalinguistique est en réalité un des principes transversaux directeurs qui devrait guider l'enseignement de la grammaire « tout au long de la démarche didactique, de la planification à la réalisation en classe » (Gauvin et Messier, sous presse, 2024, p.10). Concrètement, l'accès à la réflexion métalinguistique des élèves, et son développement, est primordial (Boivin, 2014 ; Bourdages *et al.*, 2021 ; Gauvin et Messier, sous presse, 2024) et se fera en questionnant les élèves afin d'accéder à leur raisonnement grammatical (Gauvin et Messier, sous presse, 2024).

Le raisonnement grammatical s'appuie en réalité sur le principe de réflexion métalinguistique : « l'élève est accompagné [par l'enseignant] dans son processus réflexif jusqu'à une zone de développement potentiel, et l'enseignant est en mesure de juger de ce qui se passe chez [lui] » (Bourdages *et al.*, 2021, p.134). Il s'agit alors à la fois d'un outil diagnostique et d'un outil didactique pour les enseignants, puisque ces derniers peuvent cibler les connaissances des élèves, autrement dit leurs acquis et leurs difficultés, et pourront adapter leur enseignement en fonction des connaissances qui seront à déconstruire et à reconstruire (Gauvin *et al.*, 2013). Ainsi, selon Chartrand *et al.* (2016), le point de départ des enseignants

devrait être cet accès privilégié aux connaissances grammaticales des apprenants rendu possible grâce à la verbalisation de leur raisonnement grammatical (Gauvin *et al.*, 2013).

Selon Sautot et Geoffre (2017), pour que le raisonnement grammatical de l'élève se développe, ce dernier doit disposer d'outils de réflexion (qu'ils nomment opérations linguistiques) qui lui permettent de l'articuler. Ils font d'ailleurs référence aux différentes manipulations syntaxiques qui peuvent entre autres permettre l'identification des fonctions syntaxiques (Sautot et Geoffre, 2017). De leur côté, Fisher et Nadeau (2014) avancent que le recours au métalangage et aux manipulations syntaxiques peut servir de preuves d'analyses lors du travail en grammaire³. Encore faut-il savoir comment utiliser ces outils. Gauvin et Boivin (2012) ont étudié les connaissances grammaticales élaborées en cours d'apprentissage de l'accord du verbe chez des élèves de 1^{re} secondaire. Elles avancent que « l'élaboration des connaissances relatives à l'accord du verbe dépend de la manière dont les outils grammaticaux (manipulations syntaxiques et phrase de base) sont utilisés par les élèves ». Par exemple, le recours aux manipulations syntaxiques, appliquées⁴ aux phrases, permettrait une avancée des savoirs alors que leur application hors phrase mènerait à un piétinement ou à un recul du savoir. En bref, afin de guider convenablement les élèves à travers leur raisonnement grammatical et de les amener à comprendre le fonctionnement de la langue, le recours aux outils de la grammaire moderne s'avère pertinent, voire essentiel (Boivin, 2012 ; Gauvin *et al.*, 2017 ; Gauvin et Boivin, 2012 ; MEQ, 2006 a et b). Par contre, plusieurs études suggèrent que les enseignants n'y ont pas suffisamment recours lors du travail grammatical avec les élèves (Gauvin *et al.*, 2017 ; Gauvin et Boivin, 2012 ; Vincent *et al.*, 2016).

2.2.1 Le raisonnement grammatical dans la recherche en didactique du français

Une étude menée par Boivin en 2014 s'est intéressée aux interventions orales d'élèves lorsqu'ils sont amenés à résoudre des problèmes grammaticaux en classe autour de la subordonnée relative. Autrement dit, ces interventions à l'oral avaient lieu lorsque des élèves de 2^e et 4^e secondaire étaient amenés à verbaliser leur raisonnement grammatical en grand groupe et en dyades. Cette chercheuse visait à « savoir comment les différentes interventions des élèves, lorsqu'ils font de la grammaire, se répartissent en fonction des catégories d'analyse déterminées » (Boivin, 2014, p.1). Au total, 385 interventions d'élèves sur la langue ont été analysées selon la forme de l'intervention — affirmation, question ou hypothèse et

³ Cette étude sera présentée plus en détail à la section 2.2.2.

⁴ Les chercheuses distinguent les manipulations appliquées dans la phrase (*Ce sont* certains savants comme Léonard de Vinci *qui* maîtrisent pratiquement toutes les connaissances de l'époque) de celles appliquées hors phrase (*c'est* la renaissance *qui* maîtrise, *c'est* certains savants *qui* maîtrisent, *c'est* Léonard de Vinci *qui* maîtrise, etc.) (Gauvin et Boivin, 2012).

les observables linguistiques – utilisation du métalangage, utilisation des manipulations syntaxiques, expression d'un jugement de grammaticalité. Les résultats de cette étude, qui se concentrent sur l'apprenant, montrent que lorsque les élèves ont verbalisé leur raisonnement grammatical, ils ont surtout formulé des affirmations (58,2 %) ainsi que des hypothèses (27,3 %). La formulation de questions représentait une faible portion des interventions du corpus (14,5 %). Cela met entre autres en évidence que les enseignants devraient davantage encourager la formulation de questions par les élèves lors d'un travail en grammaire (Boivin, 2014). Autrement, les élèves ont eu faiblement recours aux manipulations syntaxiques (17,9 %), ce qui renforce la nécessité de leur expliquer le fonctionnement des manipulations syntaxiques et de montrer qu'elles sont des outils permettant d'analyser la phrase afin qu'ils y aient recours. La présence du métalangage s'est avérée modérée dans le raisonnement des élèves (34 %), mais surtout, sa présence variait en fonction de la forme d'intervention. Finalement, les résultats indiquent que les jugements de grammaticalité, qui représentaient 25,5 % des interventions, étaient généralement adéquats et implicites. Boivin (2012) avance qu'une meilleure compréhension du rôle de ces jugements, en lien avec le recours aux manipulations syntaxiques, encouragerait probablement les élèves à les exploiter davantage lors de travail grammatical. Ces résultats s'avèrent intéressants pour notre recherche, puisqu'ils nous informent sur la façon dont le raisonnement grammatical des élèves se manifeste lorsqu'ils font de la grammaire. Nous pourrions à notre tour nous servir de ces manifestations observables.

Gauvin et Thibeault (2016) se sont également intéressés aux raisonnements grammaticaux d'élèves québécois. Leur but était de démontrer « la pertinence d'une didactique intégrée des langues qui tient compte de la réalité plurilingue des élèves pour l'enseignement de la grammaire en français langue d'enseignement au Québec. » (p. 2). Pour ce faire, les chercheurs ont analysé les discussions de 28 dyades de 5^e année et de 26 dyades de 4^e secondaire pendant lesquelles les élèves repéraient des erreurs glissées dans des phrases et en discutaient afin de les corriger. Ainsi, les raisonnements grammaticaux des élèves ont été analysés à partir de catégories s'inspirant de Boivin (2014) et adaptés à l'objet d'étude : les jugements de grammaticalité, les recours à des outils de la grammaire (manipulations syntaxiques, phrase de base et métalangage) et les autres interventions. Concentrons-nous sur l'étude de cas des élèves du secondaire ayant réalisé 331 interventions à partir de la construction erronée du verbe *téléphoner* dans les contextes **téléphoner Valérie* et **la téléphoner*. Sur les 251 jugements de grammaticalité posés par les élèves de 4^e secondaire, 48,6 % d'entre eux sont adéquats par rapport au français standard dont la majorité est explicite (61,5 %). Les autres jugements sont soit inexacts (22,7 %), soit incertains (28,7 %), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les raisonnements grammaticaux des élèves aient été teintés par

les registres du français qu'ils connaissent, comme le registre familier. Pendant leurs discussions sur l'emploi erroné du verbe *téléphoner*, les élèves ont faiblement utilisé les outils de la grammaire moderne. Sur un total de 331 interventions d'élèves, 6 comprennent l'application d'une manipulation syntaxique, 6 comptent une reconstruction de la phrase de base, dont 5 de manière partielle, et 21 interventions présentent du métalangage, ce qui représente uniquement 6 % des interventions des élèves. Le faible recours aux outils de la grammaire moderne pourrait s'expliquer par la nature même de l'erreur et par la présence importante de jugements de grammaticalité qui indiquent qu'un seul recours aux connaissances implicites a pu permettre d'identifier et parfois de corriger l'erreur. Les chercheurs concluent également que les élèves, en contexte d'identification et de correction d'erreurs sur la construction verbale visée dans l'étude, semblent avoir de la difficulté à mobiliser de manière intentionnelle leurs connaissances explicites, c'est-à-dire celles sur les manipulations syntaxiques, la phrase de base et le métalangage. Finalement, d'autres types d'interventions ressortent des données, comme quelques recours à la grammaire traditionnelle (3/331) et des constructions équivalentes en anglais (4/331). La présence de ce dernier résultat montre un potentiel intéressant pour l'enseignement de la grammaire qui tient compte du plurilinguisme des élèves et qui permet d'établir de liens interlinguistiques. Plus largement, les chercheurs mettent de l'avant l'importance d'enseigner de manière explicite les outils de la grammaire moderne (manipulations syntaxiques, phrase de base et métalangage) afin que les élèves apprennent à recourir systématiquement à ces outils d'analyse plutôt qu'ils s'appuient sur leurs connaissances implicites. Cela nous incite à vouloir enseigner la justification orale appliquée au contexte de grammaire afin de favoriser le recours aux outils de la grammaire moderne lorsque les élèves élaborent leur raisonnement grammatical, par exemple lorsqu'ils sont placés en contexte de négociation graphique.

2.2.2 Des exemples d'activités favorisant le raisonnement grammatical : la *dictée zéro faute* et la *phrase dictée du jour*

La négociation graphique (NG) est une des sept méthodes d'enseignement de la grammaire relevées par Gauvin et Messier (sous presse, 2024). On doit cependant à Haas (1999) le terme de négociation graphique et la mise au point des ateliers de négociations graphiques (Sautot et Geoffre, 2017). En s'inspirant des ateliers de négociation graphique de Haas, Cogis a développé la *phrase dictée du jour* (Cogis et al., 2015 ; Fisher et Nadeau, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2014). Il s'agit en fait d'une variante de négociation graphique tout comme la *dictée zéro faute* (Gauvin et Messier, sous presse, 2024). Voyons spécifiquement le déroulement d'une *dictée zéro faute* et d'une *phrase dictée du jour*.

Plusieurs variantes de la *dictée zéro faute* existent, mais nous présentons une démarche expérimentée au Québec dans des classes du primaire et du secondaire (Chartrand *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2014). Lors d'une *dictée zéro faute*, après avoir dicté le texte à ses élèves, l'enseignant agit comme un guide et les laisse poser toutes les questions souhaitées (Chartrand *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2014). Ils peuvent effectivement poser toutes les questions qui leur traversent l'esprit afin de répondre aux doutes qu'ils ont concernant l'orthographe des mots (Chartrand *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2014). Soutenus par l'enseignant, ce sont les élèves qui tenteront de répondre aux questions des autres élèves de la classe (Chartrand *et al.*, 2016). Le but premier de cette dictée n'est pas réellement de n'avoir aucune faute, mais plutôt de comprendre le raisonnement sous-jacent aux réponses (Chartrand *et al.*, 2016). La *dictée zéro faute*, bien qu'elle partage les mêmes principes fondamentaux, se distingue de la *phrase dictée du jour* par son déroulement. Lors d'une *phrase dictée du jour*, l'enseignant dicte une phrase ou deux à la classe (Chartrand *et al.*, 2016 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014). Après un temps de réflexion, les élèves sont invités à partager leurs graphies des mots de la phrase et l'enseignant les note au tableau. L'idée est de récolter les différentes graphies écrites par les élèves pour chaque mot ou presque. C'est à ce moment-ci que le doute s'installe et que les graphies sont confrontées. La discussion s'engage alors : les élèves verbalisent leur raisonnement grammatical afin de justifier leurs choix, un mot à la fois. Au fil de la discussion, les élèves doivent s'entendre sur les graphies à éliminer — à effacer du tableau — et à conserver — à laisser affichées au tableau. Au final, l'enseignant dévoile la phrase correctement écrite et les élèves la prennent en note (Chartrand *et al.*, 2016 ; Cogis *et al.*, 2015). Gauvin et Messier (sous presse, 2024) résument le déroulement de ces deux dictées innovantes de la façon suivante, ce qui suggère une certaine flexibilité dans leur mise en œuvre :

1. Dictée orale d'une structure grammaticale à transcrire (mot.s, groupe.s de mots, phrase.s, texte) ;
2. Transcription individuelle par les élèves de la structure dictée ;
3. Réflexion et confrontation en petits et/ou en grands groupes des transcriptions ;
4. Recherche de solutions (et justification par les élèves) ;
5. Présentation de la solution par l'enseignante (p. 14 et 15).

Bien que l'exposition des élèves à des graphies sans erreur comporte ses avantages (Stanké, 2014), il s'avère aussi bénéfique d'exposer les élèves à des graphies et à des raisonnements qui se trouvent parfois erronés (Chartrand *et al.*, 2016 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014). Les dictées innovantes permettent entre autres à l'enseignant d'orienter ses choix didactiques et ses interventions en ayant accès à l'état des connaissances de ses élèves (Chartrand *et al.*, 2016 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014).

Du côté des élèves, ces dictées leur permettent aussi de prendre conscience de leurs connaissances en les confrontant à celles des autres dans un contexte de résolution de problème et de les mobiliser en formulant un raisonnement grammatical complet et justifié (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Chartrand *et al.*, 2016 ; Dumais, 2010). En bref, l'erreur devient un tremplin pour faire progresser les apprentissages des élèves (Dumais, 2010).

La recherche de Nadeau et Fisher (2014) a permis de valider, au Québec, l'intérêt des dictées innovantes pour l'apprentissage. Plus précisément, leur expérimentation, auprès de 27 classes du primaire et 13 classes du secondaire des régions de Montréal et du Lac-Saint-Jean, avait comme principal objectif de déterminer si les dictées innovantes avaient une influence sur la progression des compétences orthographiques des élèves en production de texte. La même dictée évaluative ainsi qu'une rédaction dont le thème suscitait un nombre élevé de pluriels ont été réalisées par les élèves en début et en fin d'année scolaire afin d'être comparées. Les résultats de cette étude révèlent un progrès marqué pour l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire autant dans le cadre de la dictée que de la rédaction. Concernant le nombre d'erreurs grammaticales, 82 % des élèves se sont améliorés, 5 % ont maintenu leur résultat et 13 % ont connu une légère baisse de leur résultat. Pour l'accord du verbe, au primaire, les élèves du 2^e cycle ont amélioré leur résultat de 15,4 % alors qu'il s'agissait de 11,3 % pour les élèves du 3^e cycle (Cogis *et al.*, 2015). Au secondaire, les élèves de 1^{re} secondaire ont progressé de 4,5 % alors que les élèves de 3^e secondaire sont restés stables (Cogis *et al.*, 2015). Les résultats sont similaires et même plus élevés pour ce qui est des homophones grammaticaux. En bref, la classe se trouve plus performante en écriture et plus homogène. Cette recherche importante démontre ainsi un transfert des apprentissages en grammaire à l'écrit grâce, entre autres, à la verbalisation orale du raisonnement grammatical durant les dictées.

La place du métalangage et des manipulations syntaxiques chez les élèves et les enseignants lors des dictées innovantes a aussi fait l'objet d'une analyse dans la recherche de Nadeau et Fisher (2014). Pour ce faire, les discussions grammaticales des élèves de 11 classes du primaire ont été analysées en raison de leur grande progression de l'accord du verbe entre la dictée du prétest et celle du posttest. Pour ce qui est du métalangage, les élèves et les enseignants recourent assez équitablement au métalangage⁵ dans leurs échanges, ce qui laisse comprendre que leur discours se coconstruit à l'aide d'un langage commun. Après

⁵ Cinq catégories ont été relevées à partir du corpus analysé : « les termes relatifs aux classes de mots, aux relations et fonctions syntaxiques, à la terminaison des verbes, aux finales dans l'accord du GN, aux manipulations syntaxiques et *autres* » (Fisher et Nadeau, 2014, p. 177).

analyse, les classes qui ont le plus progressé dans les accords en dictée semblent être celles où « le volume d'emploi du métalangage est plus élevé » (Fisher et Nadeau, 2014, p. 182). Pour ce qui est des manipulations syntaxiques, malgré que l'échantillon analysé démontre un faible recours de ces dernières durant les discussions grammaticales, les classes qui ont le plus progressé en dictée sont celles qui affichent un taux de manipulations syntaxiques plus élevé en plus de les accompagner d'un jugement de grammaticalité explicite plus fréquent. Somme toute, l'amélioration orthographique des élèves apparaît plus grande dans les classes où le métalangage est plus répandu et où le recours aux manipulations syntaxiques, appuyé d'un jugement de grammaticalité, est plus fréquent. Cette recherche témoigne de l'importance d'enseigner et de recourir aux outils de la grammaire moderne, ce que nous garderons en tête lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des dictées innovantes en classe.

Au terme de cette expérimentation des dictées innovantes en classe de français, la verbalisation à l'oral du raisonnement grammatical de l'élève, à l'aide des outils de la grammaire moderne, s'avère pertinente pour le développement de la compétence à écrire. Nous voyons dans cette expérimentation une perspective de recherche qu'il serait intéressant de traiter. En effet, dans cette recherche, la communication orale n'a pas été enseignée, mais est sollicitée à travers la verbalisation du raisonnement grammatical des élèves. Nous souhaitons donc enseigner la justification orale afin de soutenir le raisonnement grammatical des élèves lors des *phrases dictées du jour*. Pour l'élève, cela revient à fournir une justification grammaticale orale, terminologie que nous pourrions employer dorénavant. Cette notion de justification sera définie dans la prochaine section.

2.3 La notion de justification

Les élèves ont recours à des conduites justificatives dans différentes situations de leur vie courante en dehors de l'école, par exemple avec leurs amis ou leur famille, mais gagneraient à les mettre en pratique dans un contexte plus formel pour augmenter leur degré de maîtrise (Forget, 2015) tel que la justification du choix d'une graphie dans une *phrase dictée du jour*. Dès 1996, Garcia-Debanco notait d'ailleurs que les élèves de 11 à 12 ans éprouaient de la difficulté à justifier une réponse à l'écrit. Selon la didacticienne, une des raisons pouvant expliquer ces difficultés serait que les élèves confondraient la justification et l'explication, une confusion qui existe aussi chez le corps enseignant (Sénéchal, 2017) et qui fait en sorte que la conduite justificative ne serait peut-être pas enseignée comme elle le devrait (Chartrand, 2000). Il s'agit toutefois d'une notion plutôt récente dans le PFEQ qui y a fait son entrée lors de la dernière réforme, en 2006, « et des flous persistent dans les instructions officielles quant aux caractéristiques propres à la

justification » (Forget, 2015, p. 48). Par exemple, pour définir la justification, on fait encore appel à des séquences textuelles enseignées depuis plus longtemps, comme l'explication et l'argumentation, ce qui peut contribuer à la confusion (MEQ, 2006b). Il ne faut pas oublier que les genres auront des séquences textuelles dominantes, et non exclusives, comme c'est le cas avec la solution à un problème de grammaire, un genre à dominante justificative (Chartrand *et al.*, 2015).

Dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), la justification figure parmi les sept modes de discours aux côtés de la description, de l'explication, de l'argumentation, de la narration, du théâtre et de la poésie, ce qui illustre d'emblée qu'elle s'en distingue. Toutefois, pour s'assurer de la bonne compréhension chez les enseignants de ce qu'est la justification, une note en bas de page explique en quoi cette notion se différencie de l'explication et de l'argumentation. On y mentionne que, « contrairement à l'explication, [la justification] ne vise pas à faire comprendre en rendant visibles les relations de causalité entre des éléments » (p. 21) et que contrairement à l'argumentation, « [la justification] ne cherche pas à convaincre le destinataire d'adopter une thèse sur un sujet controversé où s'affrontent deux thèses opposées » (p. 21). Plusieurs auteurs abondent aussi en ce sens (Chartrand, 2000, 2013 ; Forget, 2015 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Sénéchal, 2016). Ces spécifications présentes dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) témoignent de la complexité à définir cette notion et de l'ambiguïté qui l'entoure.

Bien que la justification s'apparente à l'explication et à l'argumentation (Chartrand, 2013), de nombreux auteurs différencient clairement ces trois conduites langagières (Chartrand, 2000, 2013 ; Forget, 2015 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Sénéchal, 2016). Selon Forget et Gauvin (2017), la justification est une notion qui peut être confondue avec l'explication en raison, par exemple, du fait que « ces deux conduites langagières sont textuellement construites de la même façon (**assertion**, *parce que*, éléments à l'appui) » (p. 17) en référence à la séquence prototypique de l'explication selon Adam (2005). Bien qu'elles se ressemblent sur certains points, les conduites justificatives et les conduites explicatives n'ont pas la même visée et ne répondent pas à la même question en pourquoi. Effectivement, l'explication, qui porte sur l'objet dont on cherche à expliquer les causes ou le fonctionnement (fait, phénomène) [Chartrand, 2013], répond à la question *Pourquoi est-ce ainsi ?* (Forget et Gauvin, 2017). Dans le cas de la justification, il s'agit d'« une conduite métadiscursive qui porte sur le dire », sur ce qui est exprimé, et qui répond à la question *Pourquoi affirmes-tu cela ?* (Chartrand, 2013, p. 8) à l'aide de raisons qui soutiennent l'affirmation (Forget, 2015).

Outre la mise en opposition avec l'explication et l'argumentation, les spécialistes définissent la conduite justificative en faisant référence à ses caractéristiques singulières. Si l'on se concentre sur les définitions propres à la justification, il peut être retenu que justifier consiste à « fournir les raisons ou les motivations visant à rendre un acte, une croyance, une position ou une réponse recevable aux yeux de son interlocuteur ou de son destinataire » (Forget, 2012, p. 238). Autrement dit, le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement ou d'une affirmation est exposé afin de le rendre légitime pour les autres (Chartrand, 2000) même si ces derniers ne le partagent pas (MELS, 2011, p. 17). La conduite de justification se veut donc le partage d'une position qui est jugée vraie et pertinente pour soi à un moment précis en fonction de ses connaissances actuelles (Forget, 2015). Ce sont ces éléments que nous retenons pour définir la notion de justification.

Il faut savoir que la forme et le contenu d'une justification varieront beaucoup d'un locuteur à l'autre, puisque la conduite justificative dépend du contexte (Forget, 2015). Une différence importante viendra d'abord du domaine duquel relève la justification : du domaine de la subjectivité ou du domaine du savoir (Chartrand, 2013 ; MELS, 2011, p. 17). Le domaine de la subjectivité concerne « des propos qui font intervenir des valeurs, des jugements, des connaissances, des émotions, etc. » (Chartrand, 2013, p. 9). Par exemple, il pourrait s'agir de justifier son appréciation d'une œuvre littéraire en classe (Chartrand, 2013 ; MELS, 2011). Le domaine du savoir, à l'école, fait intervenir les disciplines scolaires et leurs contenus ; nous pensons, par exemple, au fait de devoir justifier la solution à un problème de mathématique ou de grammaire (Chartrand, 2013 ; MELS, 2011). Dans le cadre de notre recherche, ce sont les conduites langagières du domaine du savoir qui nous intéressent, plus particulièrement celles du domaine des savoirs grammaticaux. Dans le domaine du savoir, Chartrand *et al.* (2015) résumant la séquence justificative ainsi : « Je dis X puisque Y, donc X+1 » (p. 28). Cette séquence est divisée en trois parties qui sont reliées par des marqueurs de relation. Dans ce cas de figure, « X représente la solution du problème, Y les éléments de la démonstration qui permet d'établir l'exactitude de la solution et X+1, la solution justifiée » (p. 2). Une nuance doit toutefois être apportée à cette séquence afin qu'elle soit en conformité avec la *Progression des apprentissages en français au secondaire* (MELS, 2011). En effet, on y mentionne, pour le domaine du savoir de la grammaire, que les élèves doivent justifier leurs propos afin de partager « les étapes d[e leur] raisonnement grammatical avec les données pertinentes et exactes » (p. 91) tel que le recours aux manipulations syntaxiques. Nous privilégions donc le terme de « raisonnement grammatical » plutôt que de « démonstration ». De son côté, Dumais *et al.* (2015) proposent une démarche inspirée de travaux de chercheuses ayant étudié la justification telles que Chartrand (2013), que

nous venons de présenter, ainsi que Forget (2014), en plus de s'appuyer sur les contenus de la PDA. C'est cette démarche de justification, présentée dans le tableau, que nous adaptons pour qu'elle corresponde aux besoins des savoirs grammaticaux.

Tableau 2.1 Démarche de justification

Structure de Dumais et <i>al.</i> , 2015	Structure de Dumais et <i>al.</i> (2015) adaptée pour le contexte grammatical
<p>L'élève énonce un propos, il affirme quelque chose. Il justifie ensuite son propos ainsi :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il présente la ou les raisons à l'origine de son propos. 2. Il explicite la ou les raisons à l'aide d'un ou de plusieurs procédés. [...] 3. L'élève peut terminer sa justification par une partie conclusive (en utilisant le connecteur « donc », par exemple). <p>L'utilisation de connecteurs est habituellement nécessaire pour bien marquer les liens logiques entre les différentes parties de la justification.</p> <p style="text-align: center;">Dumais et <i>al.</i>, 2025, p. 95-96 et Dumais et Soucy, 2021, p. 22</p>	<p>A. J'énonce un propos, j'affirme quelque chose (affirmation). Je présente l'orthographe du mot.</p> <p>B. Je justifie ensuite mon propos ainsi :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Je présente la ou les raisons à l'origine de mon propos. J'énonce la règle d'accord en utilisant le métalangage adéquat. 2. Je fournis une preuve à l'aide de plusieurs outils grammaticaux pour expliciter mon raisonnement (Lecavalier et al., 2011) (ex : classes de mots, genre et nombre, donneur/receveur d'accord, groupes de mots, fonctions syntaxiques, manipulations syntaxiques, jugement de grammaticalité, etc.) 3. J'utilise des marqueurs de relation entre mes phrases et idées pour organiser ma prise de parole.

Dès lors, nous en gardons une grande partie tout en la précisant afin qu'elle convienne au contexte de verbalisation du raisonnement grammatical et nous retirons la partie conclusive de la démarche comme elle est optionnelle et ne s'adresse pas à des élèves de 1^{re} secondaire selon la *Progression des apprentissages* (MELS, p. 21)⁶.

Dans le cadre de notre recherche, la justification orale est un oral *enseigné* à titre d'objet et un oral *mobilisé* (Soucy et Dumais, 2022) dans le contexte grammatical des *phrases dictées du jour*. Ce dernier statut de l'oral, reconnu plus récemment dans la littératie, signifie que l'élève doit mettre en pratique ses apprentissages en les réinvestissant dans d'autres contextes, ce qui lui permet de les consolider et, ultimement, de développer sa compétence à communiquer oralement (Soucy et Dumais, 2022). Ainsi, nous retenons que la justification grammaticale orale, qui sera *enseignée* et *mobilisée* dans le cadre de *phrases dictées du jour*, vise à rendre recevable aux yeux du locuteur (MELS, 2011) le choix d'une graphie en donnant accès aux étapes de son raisonnement grammatical. Toutefois, comme illustrée

⁶ Nous y reviendrons dans la section 3.3.1.

précédemment (cf. 1.1.2), la démarche justificative doit être enseignée si nous souhaitons qu'elle soit mobilisée en contexte grammatical.

2.3.1 La justification orale dans la recherche en didactique du français

Comme la justification est au cœur des pratiques des élèves en salle de classe comme à l'extérieur (Forget, 2015), des études en didactique du français se sont penchées sur cette conduite. En 2017, une étude menée par Forget et Gauvin s'est intéressée aux conduites de la justification orale *dans* et *pour* l'apprentissage de la grammaire. La recherche tentait de décrire les conduites justificatives des élèves lorsqu'ils se trouvaient en contexte de résolutions de problèmes grammaticaux. *Utilisent-ils des conduites de justification ? et Si oui, à quoi servent-elles ?* Telles étaient les deux questions auxquelles les chercheuses tentaient de répondre en soumettant les élèves à une tâche de correction de texte en dyades afin de favoriser les interactions orales autour de la grammaire. Une tâche de correction de texte en français ainsi qu'une tâche de correction de texte en anglais ont été réalisées auprès de deux classes d'élèves du 3^e cycle du primaire d'une école francophone. En 20 minutes, les élèves avaient pour objectif de corriger les erreurs glissées dans un texte et de le réécrire, le tout en discutant des corrections à apporter afin d'arriver à un consensus. L'analyse par théorisation ancrée de 16 dyades sur 22 (8 dyades en français et de 8 dyades en anglais) a d'abord permis d'établir que les conduites de justifications sont utilisées dans des tâches de résolution de problèmes grammaticaux, puisque 44 % des séquences analysées présentaient des justifications orales. Trois catégories de séquences ont été identifiées. En classe de français langue d'enseignement, les fonctions des justifications des élèves ont servi à *expliquer* (61 %), à *chercher* (23 %) et à *débattre* (16 %). À la lumière de l'analyse des données recueillies dans les deux classes de français et d'anglais du primaire, les caractéristiques de ces trois catégories permettent entre autres d'établir à quoi servent les justifications des élèves et comment elles se manifestent lors des interactions orales :

- 1) D'abord, dans les séquences *expliquer*, les interactions sont plutôt courtes : les élèves ont une solution à proposer et répondent davantage à la question *Pourquoi est-ce ainsi ?* plutôt que *Pourquoi j'affirme cela ?* La justification et l'explication, qui partagent la même structure, pourraient « être placées sur un continuum : plus les connaissances grammaticales d'un élève sont justes et solides, plus il sera en mesure d'expliquer les corrections à apporter. » (p. 56)

- 2) Ensuite, dans les séquences *chercher*, les élèves, exprimant leurs doutes et leurs questionnements, tentent d'élucider un problème rencontré, ce qui occasionne des interactions plus longues, mais parfois incomplètes, et ce, potentiellement en raison de connaissances grammaticales insuffisantes. Les élèves répondent davantage à la question *Pourquoi c'est peut-être cela ?*.
- 3) Finalement, dans les séquences *débattre*, il y a la présence d'un désaccord entre les élèves et l'un souhaite convaincre l'autre d'adopter sa position, ce pourquoi les interactions peuvent être plutôt longues. Les élèves semblent répondre à la question suivante : *Pourquoi faut-il faire cela ?*.

Pour Forget et Gauvin (2017), les conduites justificatives représentent un outil pertinent en contexte de résolution de problèmes grammaticaux. Elles sont d'avis qu'un enseignement de la justification comme objet de l'oral *dans* et *pour* l'apprentissage de la grammaire devrait être fait afin d'assurer une meilleure maîtrise de cette conduite en plus d'une meilleure compréhension de la langue orale. Dans le cadre de notre recherche, un atelier formatif de l'oral structurera l'enseignement de la justification orale afin que cette conduite soit réinvestie dans le contexte grammatical des *phrases dictées du jour*.

2.4 Le modèle didactique des ateliers formatifs de l'oral

Pour assurer l'enseignement d'objets de l'oral en classe de français, l'enseignant peut recourir à l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Les recherches en didactiques de l'oral révèlent qu'il s'agit d'un modèle didactique qui a fait ses preuves, ce pourquoi Soucy et Dumais (2022) affirment que « la validité de ce modèle a été démontrée à plusieurs reprises » (p. 4). À la suite d'expérimentations en salle de classe du primaire et du secondaire, cet atelier s'est défini par six étapes distinctes (Dumais et Messier, 2016). **La première étape** consiste à présenter un élément déclencheur, c'est-à-dire que l'enseignant présente aux élèves un exemple et un contre-exemple en lien avec l'objet de l'oral qu'il souhaite enseigner. Il peut s'agir d'un enregistrement audio ou vidéo, par exemple. L'état des connaissances représente **la deuxième étape** : c'est le moment où l'enseignant questionne les élèves sur les points forts et faibles de l'exemple et du contre-exemple afin de faire ressortir leurs connaissances antérieures. Cela permet aussi à l'enseignant de mesurer l'étendue des connaissances actuelles des élèves sur l'objet visé par l'atelier formatif. **L'étape trois** correspond à l'enseignement de l'objet de l'oral. La stratégie d'enseignement demeure au choix de l'enseignant selon les besoins des élèves et l'objet de l'oral ciblé. Dumais et Messier (2016) proposent de répondre aux questions suivantes : *quoi ?* (définition de l'objet), *pourquoi ?* (raisons pour lesquelles il est important d'apprendre à bien utiliser l'objet), *quand ?* (contextes où il est pertinent de mettre en pratique

cet objet) et *comment* ? (manière d'utiliser l'objet) (Dumais et Messier, 2016 ; Dumais et Soucy, 2022). **La quatrième étape** est celle de la mise en pratique, étape durant laquelle les élèves réinvestissent leurs apprentissages lors d'activités réalisées en grand groupe ou en sous-groupes. **La cinquième étape** consiste à effectuer un retour en grand groupe afin de s'assurer que les élèves comprennent l'objet de l'oral travaillé précédemment. Finalement, **la dernière étape** est une activité métacognitive permettant de consolider les apprentissages des élèves et d'en laisser des traces écrites.

Au-delà du fait que l'atelier formatif de l'oral soit enseigné dans les universités pour former les futurs enseignants du primaire et du secondaire, qu'il soit au cœur de deux ouvrages didactiques, que des recherches l'aient expérimenté et plus encore (Dumais et Messier, 2016), pourquoi ce modèle d'enseignement de l'oral nous apparaît-il aussi pertinent ? En partie parce que ces ateliers de l'oral répondent aux besoins des enseignants qui se sentent peu outillés pour enseigner l'oral et qui n'y accordent pas ou peu de temps en classe (Soucy et Dumais, 2022). En effet, ces ateliers s'intègrent bien aux activités régulières de la classe et sont peu coûteux en temps contrairement aux séquences didactiques qui sont plus longues à réaliser (Soucy et Dumais, 2022). Deux enseignantes ayant ces mêmes défis ont récemment expérimenté les ateliers formatifs de Dumais dans le cadre d'une recherche-action menée auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire (Soucy, 2019 ; Soucy et Dumais, 2022). Un des objets travaillés avec les élèves, par l'entremise des ateliers formatifs, était la justification orale à travers un dispositif de centres de littératie. Les retombées de l'enseignement de la justification orale à travers les ateliers formatifs se sont avérées positives aux yeux des deux participantes. Parmi les éléments positifs observés, les enseignantes ont nommé le fait que l'oral n'était plus seulement *utilisé* dans leurs classes, mais aussi *mobilisé* grâce à un enseignement planifié et réalisé à l'aide des ateliers formatifs (Soucy et Dumais, 2022). Les participantes semblaient même avoir observé un certain transfert des apprentissages, car les élèves *utilisaient* spontanément la justification dans d'autres contextes oraux que ceux pratiqués au préalable et même dans des contextes écrits (Soucy et Dumais, 2022).

Dans le contexte de notre recherche, nous avons aussi fait le choix d'enseigner la justification orale à travers le modèle de l'atelier formatif de Dumais afin que les élèves soient en mesure de justifier adéquatement leurs raisonnements grammaticaux en contexte de *phrases dictées du jour*. L'enseignement de la justification orale à travers l'atelier formatif permet l'expression d'un raisonnement grammatical explicite et structuré. Pour justifier adéquatement son raisonnement grammatical, l'élève doit mobiliser ses savoirs grammaticaux et exploiter les outils de la grammaire nouvelle, le tout de manière cohérente.

Autrement dit, la justification orale sert à l'étayage du raisonnement grammatical en plus de faire valoir sa validité. Le raisonnement grammatical exploité dans les *phrases dictées du jour*, lui, propose un contexte d'oral spontané qui permet de *mobiliser* l'objet de l'oral préalablement enseigné, soit la justification orale, et offre donc à l'élève un environnement favorisant la pratique et le développement de la compétence à communiquer oralement. En bref, l'activité de *phrase dictée du jour* permet une *articulation* entre la grammaire et l'oral et l'enseignement de la justification orale à travers les ateliers formatifs de l'oral représente une *activité de structuration* : notre projet tend donc à s'inscrire dans l'approche intégrée du français.

2.5 L'approche intégrée du français : intégration de l'oral à la grammaire

Décloisonnement, *articulation* et *intégration* sont différents termes prônant la fin d'un enseignement en silos des composantes du français (lecture, écriture, grammaire, oral, etc.) (Biao, 2020 ; Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Graham, 2020 ; Lord, 2017 ; MEQ, 2006b ; MEQ, 2019 ; Tremblay et Turgeon, 2019). Chez certains auteurs, ce sont des termes qui sont utilisés à tort comme des synonymes en raison du peu de recherches ayant contribué à la définition claire de l'approche intégrée du français (Soucy, 2022). Dans le cadre de notre projet, nous choisissons de parler d'approche intégrée du français (AIF), puisque cette terminologie se veut plus englobante et plus près de ce que nous souhaitons développer. Même s'il est complexe de définir clairement cette approche, il est possible de relever ses caractéristiques fondamentales au regard de définitions usuelles et des travaux publiés jusqu'à maintenant. Voici de quelles façons nous pouvons définir cette approche à ce jour.

À la base, le concept de *décloisonnement* représente la fin d'un enseignement en silos de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de la communication orale (Bilodeau et Chartrand, 2009). Toutefois, Lord (2018) est d'avis qu'il ne suffit pas de réaliser des activités touchant à différentes compétences pour favoriser leur développement, mais qu'il faudrait articuler les compétences langagières entre elles dans une même situation d'enseignement-apprentissage. L'*articulation* revient à lier entre eux des objets d'apprentissage de différentes compétences langagières dans une même séquence d'enseignement-apprentissage (Biao, 2020) afin que les élèves puissent établir des liens entre leurs apprentissages. L'*articulation* vise également à faire voir aux élèves les relations que peuvent entretenir les compétences langagières entre elles à travers une activité de communication (Bilodeau, 2005). Les compétences langagières peuvent entretenir entre elles des relations de trois natures différentes : les relations au regard des connaissances partagées, les relations de nature sociocognitives et les relations de nature

fonctionnelles (Soucy, 2022). Il est à noter qu'une distinction est aussi faite entre le principe d'*articulation* et celui d'*intégration*. L'*intégration* désigne l'ajout de l'enseignement spécifique d'un savoir touchant une compétence en jeu au sein d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Ces moments d'enseignement intégrés se nomment des activités de structuration (Bilodeau, 2005 ; Soucy, 2022). Ainsi, l'approche intégrée favorise l'*articulation* de compétences en plus de prévoir l'intégration d'*activités de structuration* servant à enseigner un objet de savoir spécifique (Soucy, 2022). En procédant à une analyse conceptuelle des écrits sur le sujet, Soucy (2022) a été en mesure de proposer une première définition formelle de l'approche intégrée du français (AIF). C'est cette dernière que nous retenons dans le cadre de cette recherche.

L'approche intégrée du français est une approche didactique qui préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle se croisent une ou des activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et une ou des activités de communication où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs (Soucy, 2022, p. 20).

2.5.1 L'approche intégrée dans la recherche en didactique des langues

À ce jour, quelques recherches théoriques et empiriques ont porté sur l'intégration des compétences et les constats représentent des vecteurs d'encouragement à la poursuite des recherches (Graham, 2020 ; Hébert *et al.*, 2015 ; Tremblay et Turgeon, 2019 ; Turcotte et Caron, 2020). Récemment, l'intégration des compétences à lire et à écrire a été étudiée et les résultats démontrent que l'écriture semble soutenir le développement de la lecture et vice-versa (Graham, 2020 ; Turcotte et Caron, 2020). Une recherche-action portant sur la démarche des cercles d'auteurs a réalisé, au fil du projet, l'importance de l'oral au sein de la démarche (Tremblay et Turgeon, 2019). Cette découverte impromptue a poussé les chercheuses à analyser à nouveau leurs données provenant de classes du primaire : il semblerait que l'oral favorise le développement de la compétence à écrire. De plus, comme le développement de la compétence à communiquer oralement est possible et envisagé à chacune des étapes de la démarche ainsi que l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral, il s'agit d'« une véritable démarche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage du français écrit et oral » (Tremblay et Turgeon, 2019, p. 95). Dans une autre recherche menée de 2021 à 2024 sur la démarche de cercles d'auteurs au 2^e et 3^e cycle du primaire, des enseignants ont vécu la démarche comme participants avant de l'enseigner à leurs élèves

(MC Kinley *et al.*, 2023). L'analyse de deux cercles de planification a entre autres permis de cibler les conduites orales qui y sont *mobilisées* et qui pourraient faire l'objet d'un enseignement préalablement au cercle de planification. Finalement, l'apprentissage de la lecture et de l'oral en intégration dans des cercles de lecture a fait l'objet d'une étude en 2015 (Hébert *et al.*). Cette recherche s'est entre autres intéressée aux impacts d'un enseignement d'objets de l'oral sur les compétences en lecture et en communication orale des élèves (Hébert *et al.*, 2015). C'est à travers des ateliers formatifs que la reformulation et la justification orale ont été enseignées (Hébert *et al.*, 2015). Au terme de cette expérience, les chercheuses sont d'avis que l'enseignement intégré de l'oral est utile au développement de l'ensemble des compétences en littératie (Hébert *et al.*, 2015). La recherche de Forget et Gauvin (2017) présentée précédemment (cf. 2.3.1) abonde dans le même sens, puisque les chercheuses prônent un enseignement de la justification orale *dans et pour* l'apprentissage de la grammaire afin de permettre l'acquisition de connaissances grammaticales et le développement de la compétence à communiquer oralement.

En somme, le constat général des recherches actuelles semble indiquer que les compétences en français, lorsqu'elles sont travaillées de manière intégrée, se soutiennent mutuellement dans leur développement. Toutefois, les didacticiens sont d'avis que davantage de recherches sur l'approche intégrée seraient nécessaires afin de mieux la comprendre et de saisir son réel potentiel (Graham, 2020 ; Hébert *et al.*, 2015 ; Soucy, 2022 ; Tremblay et Turgeon, 2019 ; Turcotte et Caron, 2020). Dans le cadre de notre projet, à l'aide de la justification orale et des *phrases dictées du jour*, nous tendons vers l'articulation de la compétence à communiquer oralement et de la grammaire, une composante de la compétence à écrire, et leur intégration, ce qui a encore été peu étudié (Vincent *et al.*, 2016). La *phrase dictée du jour* agit comme un « dispositif » qui assurera une articulation entre la grammaire et l'oral. Plus précisément, les élèves auront à mobiliser leur compétence en écriture, plus exactement leurs savoirs en grammaire, et leur compétence à communiquer oralement afin d'exprimer un raisonnement grammatical. Ainsi, l'articulation de l'un et l'autre met en évidence une relation fonctionnelle entre l'oral et la grammaire, « c'est-à-dire que, bien que [ces compétences langagières] — parler et écrire — soient envisagées comme des compétences distinctes, elles seront utilisées conjointement pour soutenir l'atteinte d'un même objectif » (Soucy, 2022, p.16), soit l'expression orale d'un raisonnement grammatical complet et justifié. En outre, en faisant un enseignement spécifique de la justification grammaticale orale, ce qui s'apparente à une activité de structuration, nous nous inspirons de l'approche intégrée en français, car l'enseignement de la justification orale a pour but de permettre la structuration de l'expression du raisonnement grammatical. Nous demeurons toutefois prudentes à savoir que notre projet s'inscrit en tout point dans l'approche intégrée

du français, puisqu'à notre avis, l'intégration des compétences langagières pourrait être encore plus marquée et importante.

2.6 Question de recherche

Notre cadre théorique nous a permis de définir le contexte dans lequel les *phrases dictées du jour* seront réalisées, soit le concept d'oral réflexif, un oral *pour apprendre*. Lors de la tenue de ces dictées innovantes, les élèves sont amenés à partager un raisonnement grammatical complet et justifié afin qu'il soit recevable, ce pourquoi nous avons ensuite défini les notions de raisonnement grammatical et de conduite justificative. Finalement, le cadre conceptuel a permis de mettre en lumière l'intérêt de l'approche intégrée du français. Nous visons donc l'articulation de la grammaire et de l'oral à travers des *phrases dictées du jour*. Celles-ci seront ponctuées d'une activité de structuration visant l'enseignement de la justification grammaticale orale à l'aide des ateliers formatifs afin que ces apprentissages soient *mobilisés* dans les *phrases dictées du jour*, soit le dispositif choisi. À cet effet, comme mentionné dans le chapitre présentant la problématique (cf. 1.3), nous disposons de peu de données empiriques sur l'intégration de l'oral et de la grammaire. De plus, la compétence à communiquer oralement n'a pas été enseignée ni étudiée en lien avec la dictée innovante de la *phrase dictée du jour*. Puis, comme nous avons vu que l'enseignement actuel de la grammaire sollicite peu le raisonnement grammatical des élèves et que l'oral spontané est mis de côté en classe au profit d'un oral calqué sur l'écrit et préparé, notre recherche vise aussi à favoriser un contexte d'oral réflexif entre pairs. Pour ces raisons, notre recherche a pour but de répondre à la question suivante divisée en deux volets :

Quelles sont les retombées de la réalisation des *phrases dictées du jour* dans un contexte d'oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire sur la capacité d'élèves de 1^{re} secondaire à mobiliser une **justification orale** (1) et à développer un **raisonnement grammatical** (2) ?

Il nous apparaît intéressant de décrire les retombées d'un enseignement préalable de la justification orale en contexte de grammaire sur la capacité des élèves à mobiliser une justification orale (1) et à développer un raisonnement grammatical (2) lors des *phrases dictées du jour*, puisque cette avenue n'a pas encore été étudiée : la compétence à communiquer oralement n'a pas été enseignée ni étudiée en lien avec cette dictée innovante. De surcroit, les plus récentes recherches sur l'intégration de l'oral aux autres compétences du français nous encouragent à faire de même avec une composante de la compétence écrire du français, soit la grammaire. Il nous semble aussi pertinent de décrire le contexte de réalisation dans lequel se dérouleront les *phrases dictées du jour*, soit en contexte d'oral réflexif entre pairs, car ce

dernier favorisera une prise de parole spontanée et la construction du raisonnement grammatical des élèves. Effectivement, des élèves, placés en sous-groupe de discussion plutôt qu'en grand groupe comme c'est habituellement le cas, auront davantage l'occasion d'exprimer à l'oral un raisonnement grammatical justifié. Finalement, la comparaison des retombées des deux contextes de réalisation des *phrases dictées du jour* nous apparaît comme incontournable afin de décrire les conditions qui favorisent le plus la mobilisation d'une justification orale et le développement d'un raisonnement grammatical complet chez des élèves de 1^{re} secondaire. Dans le chapitre suivant, nous décrivons la méthodologie de notre recherche qui est de nature *descriptive qualitative* à visée *exploratoire*.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous aborderons les différents éléments qui constituent notre méthodologie. Ainsi, nous exposerons dans un premier temps la démarche retenue nous permettant répondre à notre question de recherche entourant les retombées de la réalisation de *phrases dictées du jour* dans des conditions différentes (3.1). Dans un deuxième temps, l'échantillon retenu sera présenté (3.2) suivi du contexte de notre recherche (3.3). Les éléments relatifs à la collecte des données et à leur analyse concluront ce chapitre (3.4).

3.1 Type de recherche

Notre recherche vise à recueillir des données empiriques permettant de décrire les retombées de l'enseignement préalable de la justification orale en contexte de grammaire et de la réalisation de la *phrase dictée du jour* en contexte d'oral réflexif sur la mobilisation de la justification orale (1) et le développement du raisonnement grammatical (2) d'élèves de 1^{re} secondaire. Dans cette optique, la méthodologie que nous avons choisi de suivre est celle d'une recherche de type *descriptive qualitative* à visée *exploratoire*. Ce type de recherche a pour but de « décrire un phénomène peu connu » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 35) en « s'appuy[ant] sur l'observation des comportements de sujets dans certaines situations » (Thouin, 2014, p. 147). À notre connaissance, la justification grammaticale orale sollicitée durant des *phrases dictées du jour* n'a pas été étudiée dans un contexte favorisant explicitement l'oral réflexif entre pairs ni dans un contexte où la justification à l'oral a préalablement été enseignée. Suivant un devis *descriptif comparatif* (Fortin et Gagnon, 2016, p. 209), les données collectées au sein de deux groupes d'élèves ayant travaillé les *phrases dictées du jour* dans des contextes différents ont été comparées afin de rendre compte des constantes et des changements observés dans la justification orale et le raisonnement grammatical des apprenants.

3.2 Échantillon et considérations éthiques

Notre échantillon est composé d'élèves provenant de deux classes de français de 1^{re} secondaire. Ces groupes comportent des élèves âgés de 12 à 13 ans du même niveau scolaire provenant du même établissement scolaire et ayant la même enseignante. Les deux classes sont issues d'une école privée francophone de la grande région de Montréal. Pour l'année scolaire 2021-2022, sur les 1306 élèves admis

de 1^{re} à 5^e secondaire, 257 élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ont été accueillis (19,7 %) (MEQ, 2022).

Les classes ont été sélectionnées par l'entremise de l'enseignante, aussi chercheuse, qui occupait un poste d'enseignante de français langue première auprès d'élèves de 1^{re} secondaire dans une école privée : il s'agit donc d'un échantillon de convenance (Fortin et Gagnon, 2016). Les élèves participants à notre recherche proviennent de deux groupes différents, la classe 1 et la classe 2, puisque le contexte d'enseignement-apprentissage était différent dans les deux classes. De ces deux classes, nous avons récolté les données des élèves ayant consenti par écrit à participer à cette recherche lorsqu'ils prenaient la parole en grand groupe. Dans le deuxième groupe, nous avons aussi récolté les données de six sous-groupes de deux élèves lorsqu'ils échangeaient leur raisonnement grammatical à l'oral. Le nombre de sous-groupes étudié se veut peu nombreux à des fins de faisabilité. Cette démarche nous a permis d'obtenir un échantillon de 54 élèves dont le tableau 3.1 présente la répartition. Considérant la petite taille de notre échantillon, la nature des données et la visée de la recherche, nos résultats ne pourront être généralisés.

Tableau 3.1 Répartition des élèves de l'échantillon

Classe	Contexte de réalisation de la <i>phrase dictée du jour</i>	Nombre d'élèves	
		Grand groupe	Sous-groupes
Classe 1 : 1^{re} secondaire	Grand groupe	25	0
Classe 2 : 1^{re} secondaire	Grand groupe et sous-groupes favorisant l'oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification grammaticale orale	29	12 (6 dyades)

Dans le cadre de notre étude, nous avons joué un rôle double, soit celui d'enseignante et celui de chercheuse⁷. Bien qu'il puisse s'agir d'une limite de notre recherche, nous avons fait ce choix, car notre contexte nécessite que l'enseignante ait les compétences didactiques requises pour le pilotage d'activités permettant le développement des compétences orale et écrite : l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) portant sur la justification grammaticale orale et les *phrases dictées du jour*. Le fait de jouer ce double rôle

⁷ Nous continuerons d'utiliser le pronom « nous » pour parler de l'enseignante et chercheuse.

permet également d’avoir une meilleure vue d’ensemble sur les élèves et les activités menées en classe. Un journal de bord a servi de prise de notes afin de garder des traces du déroulement des activités (cf. Annexe A). Malgré ce double rôle, les principes éthiques concernant le consentement des participants ont été respectés tout au long de la recherche : le consentement a été volontaire, éclairé et continu. Après l’obtention du certificat éthique, c’est par un formulaire écrit que nous avons recueilli le consentement des participants ainsi que de leurs parents (cf. Annexe B). Ainsi, du nombre total des élèves composant les deux groupes, nous avons retiré ceux dont les parents ou eux-mêmes n’ont pas consenti par écrit à leur participation à la recherche ou à être enregistré de manière audiovisuelle⁸.

3.3 Contexte de la recherche

Notre recherche s’est déroulée durant l’année scolaire 2022-2023 sur une période de quatre mois. Le tableau 3.2 agit à titre de calendrier : il indique les différentes activités pilotées dans les classes 1 et 2 selon le moment de l’année. La création de ces activités d’enseignement (cf. Annexes C, D et E) et leur validation auprès d’une didacticienne de l’oral et d’une didacticienne de la grammaire ont été réalisées avant le début du projet de recherche⁹. Le tableau 3.2 expose également les deux moments où les prises des données ont eu lieu, soit au début du projet, lors de la *phrase du jour 1*, et à la fin du projet, lors de la *phrase du jour 10*.

Tableau 3.2 Déroulement de la recherche et de la prise de données

Activités	Échéancier de l'enseignement et des prises de données			
	Décembre	Janvier	Février	Mars
Phrase dictée du jour 1	9 décembre 2022 Enregistrement du groupe			
	9 décembre 2022 Enregistrement des dyades et du grand groupe			
Phrase dictée du jour 2	19 décembre 2022			
	19 décembre 2022			
Atelier formatif de l'oral en contexte de grammaire		AUCUN		
		13 janvier 2023		
		13 janvier 2023		

⁸ Il en sera question de manière plus précise à la section 3.4.

⁹ Nous y reviendrons dans la section 3.3.1.

Phrase dictée du jour 3		19 janvier 2023	
Phrase dictée du jour 4		19 janvier 2023	
		24 janvier 2023	
Phrase dictée du jour 5		24 janvier 2023	
			3 février 2023
Phrase dictée du jour 6			9 février 2023
			9 février 2023
Phrase dictée du jour 7			15 février 2023
			15 février 2023
Phrase dictée du jour 8			24 février 2023
			24 février 2023
Phrase dictée du jour 9			15 mars 2023
			15 mars 2023
Phrase dictée du jour 10			23 mars 2023 Enregistrement du grand groupe
			23 mars 2023 Enregistrement des dyades et du grand groupe

Légende		Prise de données
		Classe 1
		Classe 2

Avant le début de notre projet de recherche, conformément aux obligations ministérielles, il était prévu qu'une activité en lien avec les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)¹⁰ soit réalisée dans le cours de français. Avec cette activité, il était attendu que l'élève apprenne à mieux se connaître et à cerner ses caractéristiques personnelles telles que ses intérêts et ses non-intérêts sur les plans scolaires et extrascolaires. Afin d'établir des liens avec le cours de français, cette activité se traduirait par une

¹⁰ Présentation des COSP : « Les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) ont pour but d'outiller les élèves dans leur réflexion sur leurs choix scolaires et professionnels. Ils les incitent à s'engager dans la préparation de leur avenir de la 5e année du primaire jusqu'à la fin du secondaire, favorisant ainsi la motivation et la persévérance scolaires. Au cours d'une année scolaire, les élèves ont l'occasion d'expérimenter les COSP à travers les matières enseignées et les activités en classe. Dans le continuum des COSP, 19 contenus sont ciblés. Ces contenus sont obligatoires pour tous les élèves, mais ne constituent pas une matière. Ils ne font donc pas l'objet d'une évaluation. L'intégration des COSP dans les services éducatifs de l'école est planifiée avec la participation du personnel enseignant. » (Gouvernement du Québec, 2025).

entrevue orale où les élèves présenteraient et justifieraient ce qui les intéresse et ce qui les intéresse moins (ex. : Quelle matière scolaire préfères-tu ? Pourquoi ? ; Quel domaine d'emploi t'interpelle le plus ? Pourquoi ? ; etc.). Ainsi, un enseignement général de la justification orale en contexte subjectif a été réalisé auprès des deux classes. À travers un atelier formatif de l'oral, les élèves ont appris comment justifier leurs propos en lien avec leurs intérêts, soit un contexte subjectif de justification. Les deux groupes d'élèves ont donc commencé notre projet de *phrases dictées du jour* en ayant reçu préalablement le même enseignement sur la justification en contexte subjectif. Cette base commune nous a ensuite permis de réaliser les *phrases dictées du jour* de manière différente dans les classes 1 et 2 et d'en comparer les retombées.

Notre projet de recherche a débuté en décembre : la première *phrase dictée du jour* a été réalisée dans les deux groupes et servait de prise de données initiale. Par la suite, l'atelier formatif de l'oral sur la justification en contexte grammatical a uniquement eu lieu auprès de la classe 2. Cet atelier s'est déroulé assez tôt dans la séquence, c'est-à-dire après la deuxième *phrase dictée du jour*, afin que les élèves puissent mobiliser fréquemment leurs apprentissages et que l'enseignante puisse fournir le plus d'étayage possible. Ensuite, de décembre à mars, nous avons piloté huit autres *phrases dictées du jour* aux élèves composant notre échantillon. La dixième *phrase dictée du jour* servait de prise de données finales. C'est un enregistrement audiovisuel qui a permis de recueillir des justifications grammaticales orales d'élèves aux deux temps ciblés de la séquence, soit lors de la première et de la dernière *phrase dictée du jour* réalisées en classe. Le déroulement de notre recherche comporte quelques limites qui font partie du travail de recherche sur le terrain. D'abord, en raison de la planification de l'enseignante et de l'horaire des élèves, les *phrases dictées du jour* n'ont pas toujours été réalisées la même journée dans les deux classes, ce qui a occasionné par moment des délais différents entre l'enseignement de savoirs et la tenue des dictées. D'autres facteurs comme le moment de la journée ou de l'année ont également pu affecter l'élaboration des justifications grammaticales orales par les élèves, plus particulièrement le taux et la qualité de la participation de ceux-ci. Finalement, comme les *phrases dictées du jour* se répètent sur plusieurs mois, la baisse potentielle de motivation des élèves pourrait avoir eu une influence sur l'engagement des élèves à justifier les graphies.

Tous les élèves, peu importe leur groupe, ont travaillé sur les mêmes *phrases dictées du jour*. Celles-ci permettaient de travailler différentes notions grammaticales avec les élèves telles que l'accord de l'adjectif. C'est le contexte dans lequel se sont déroulées ces dictées innovantes qui n'a pas été le même pour les

deux groupes d'élèves ayant pris part à notre étude. Le tableau 3.3 présente les contextes de réalisation *des phrases dictées du jour* dans les deux classes participantes.

Tableau 3.3 Contextes de réalisation des *phrases dictées du jour*

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Classe 1 SANS formation sur la justification orale en contexte grammatical	Modalité individuelle : Écriture individuelle de la <i>phrase dictée du jour</i> .	Modalité individuelle : Correction individuelle de l'orthographe grammaticale. Raisonnement grammatical individuel.	Modalité grand groupe : Correction de l'orthographe lexicale et grammaticale. Verbalisation du raisonnement grammatical des élèves qui souhaitent participer.
Classe 2 AVEC formation sur la justification orale en contexte grammatical		Modalité sous-groupe : Correction en dyade de l'orthographe grammaticale. Verbalisation du raisonnement grammatical de chaque élève à son coéquipier.	

En observant le tableau, nous constatons que **l'étape 2**, celle correspondant à la correction de la *phrase dictée du jour*, s'est déroulée différemment pour les élèves de la classe 1 et ceux de la classe 2. Les élèves de la **classe 1** ont travaillé de manière individuelle pour l'écriture et la correction de la *phrase dictée du jour* lue par l'enseignante. Ensuite, afin de corriger la phrase, la justification grammaticale orale, pour laquelle les élèves n'ont pas reçu de formation, se déroulait en grand groupe : l'enseignante nommait les élèves qui souhaitaient partager leur raisonnement grammatical à l'oral et guidait les prises de parole. De leur côté, les élèves de la **classe 2** ont travaillé de manière individuelle pour l'écriture de la *phrase dictée du jour* lue par l'enseignante, mais se sont ensuite regroupés en dyade afin de justifier la graphie des mots de leur phrase. Plus précisément, l'enseignante demandait aux élèves de mettre en pratique l'enseignement reçu sur la justification grammaticale orale en justifiant à leur coéquipier pour quelles raisons ils avaient écrit les mots d'une telle façon afin d'obtenir un consensus. Après la première *phrase dictée du jour*, comme quelques équipes ne faisaient que comparer leurs graphies sans les justifier, nous avons ciblé quelques mots dans la phrase qui devaient obligatoirement faire l'objet d'une justification à l'oral dans les équipes. Finalement, comme dans la classe 1, l'activité se terminait par une correction en grand groupe où des élèves volontaires partageaient leur raisonnement grammatical à l'oral. Pendant le retour en grand groupe, dans les deux classes, en accordant la parole aux élèves volontaires, l'enseignante notait d'abord les différentes graphies sur sa tablette afin qu'elles s'affichent à l'avant de la classe à l'aide d'un projecteur. Ensuite, elle nommait des élèves ayant la main levée afin qu'ils justifient la graphie choisie

pour un mot en particulier dans la phrase. À cette étape-ci, l'enseignante restait neutre, c'est-à-dire qu'elle ne se prononçait pas sur la validité de la graphie adoptée ou du raisonnement grammatical partagé par l'élève, et ce, jusqu'à ce que tous les élèves qui voulaient s'exprimer sur la graphie d'un mot l'aient fait. Au besoin, l'enseignante résumait le raisonnement de l'élève en reprenant ses mots et pouvait relancer la discussion dans la classe afin de susciter d'autres justifications en disant. L'enseignante doit alors adapter ses interventions en fonction de celles des élèves tout en gardant en tête que l'objectif est que l'élève développe son raisonnement grammatical le plus possible par lui-même. Dans l'extrait suivant, l'enseignante prend la parole après l'intervention d'un élève et synthétise sa justification. Il est question du mot « rougies » tiré de la *phrase dictée du jour 1* de la classe 1 :

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

CL1-ENS : Parfait, est-ce qu'on a autre chose à rajouter ? (Pause) On a dit – I E S accordé avec « joues » parce que c'est au féminin, en bref, si je récapitule.

Finalement, lorsque tous les élèves volontaires se sont exprimés à propos d'une graphie, l'enseignante présentait la solution. Cette étape peut se réaliser de différentes manières selon l'enseignante en place et les phénomènes grammaticaux traités. Dans notre cas, l'enseignante a surtout mis l'accent sur l'usage d'un métalangage adéquat. Elle a aussi eu recours à la phrase de base, aux manipulations syntaxiques, ainsi qu'au jugement de grammaticalité, mais de manière moins systématique. Ces outils pouvaient parfois n'être que nommés sans nécessairement être réalisés dans la phrase. Dans l'extrait suivant, l'enseignante présente la solution du mot « adorables » tiré de la *phrase dictée du jour 10* dans la classe 1 en utilisant du métalangage :

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

CL1-ENS : Accord avec « photos », qui est le nom. Il donne son accord masculin pluriel à l'adjectif « adorables » qu'on écrit avec un -S.

Grâce à la comparaison des différents contextes de réalisation des *phrases dictées du jour* des classes 1 et 2, nous pourrions répondre à notre question de recherche. Contrairement à la classe 2, comme la classe 1 n'a pas reçu d'enseignement de la justification orale adapté au contexte de la grammaire sous forme

d'atelier formatif, la comparaison des deux classes permettra de décrire les retombées de cet enseignement sur la capacité des élèves à mobiliser et à développer une justification grammaticale orale. Également, comme la classe 2 a réalisé les *phrases dictées du jour* en contexte d'oral formatif entre pairs à la différence de la classe 1 qui les a travaillées comme à l'habitude de manière individuelle, la comparaison des deux classes permettra de décrire les retombées du contexte d'oral réflexif entre pairs sur la capacité des élèves à mobiliser une justification orale (1) et à développer un raisonnement grammatical (2).

3.3.1 Élaboration des activités d'enseignement et d'apprentissage : ateliers formatifs de l'oral et phrases dictées du jour

Afin d'être en mesure de répondre à notre question de recherche, nous avons élaboré dix *phrases dictées du jour* de difficultés comparables¹¹ et une activité d'enseignement de l'oral, plus précisément un atelier formatif sur la justification orale en contexte de grammaire. Notre choix s'est arrêté sur *la phrase dictée du jour*, puisque ce dispositif permet, à nos yeux, une plus grande flexibilité. Comme le travail se fait sur une seule phrase, cette pratique est habituellement plus courte, ce qui permet de la vivre plus fréquemment en classe (Chartrand et al., 2016) et de l'insérer plus facilement dans sa planification. De plus, en une phrase, il est possible de cibler un ou quelques éléments à travailler seulement, ce qui permet de faire des liens avec les autres activités grammaticales réalisées en classe ou les notions vues récemment. Bien que l'élaboration d'une séquence didactique complète sur des objets de l'oral et de la grammaire nous paraissait intéressante, dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié la création d'activités reliées entre elles, mais pouvant avoir lieu à différents moments dans l'année afin qu'elles s'insèrent plus facilement à la planification de tout enseignant de français.

Pour ce qui est des *phrases dictées du jour*, nous en avons créé dix qui permettraient de travailler différentes notions grammaticales avec les élèves : l'accord du nom, de l'adjectif, du verbe, etc. Nous nous sommes assurées que les notions sollicitées dans les *phrases dictées du jour* avaient fait l'objet d'un enseignement préalablement durant l'année avant qu'elles ne soient données aux élèves. L'entièreté des *phrases dictées du jour* et de ses particularités est présentée en annexe (cf. Annexe C). Pour chaque phrase élaborée, nous avons créé une phrase équivalente en termes de structure et d'accords nécessaires. À titre d'exemple, la première, la sixième et la dixième phrase étaient équivalentes en termes de longueur, de structure, de terminaisons et de conjugaison des verbes afin de permettre aux élèves de se familiariser

¹¹ Nous y reviendrons dans la section 3.4.

avec les phénomènes grammaticaux observés et de rendre possible une comparaison des justifications aux deux moments ciblés. Avant leur mise en œuvre en classe, toutes les *phrases dictées du jour* ont fait l’objet d’une validation par une didacticienne de la grammaire. Par exemple, lorsque nous avons soumis nos dix *phrases dictées du jour* pour une validation, nous avons reçu des recommandations à adopter afin d’assurer l’équivalence des phrases entre elles. La structure de certaines phrases était à modifier, le niveau de difficulté était à revoir, les accords inaudibles devaient être priorisés, etc. Les deux *phrases dictées du jour* ayant servi à la prise de données sont les suivantes :

Phrase du jour 1 : Sous les sapins décorés de la forêt s’amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid.

Phrase du jour 10 : Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille.

Le tableau 3.4 présente la répartition des caractéristiques des deux *phrases dictées du jour* qui ont servi à la prise de données.

Tableau 3.4 Répartition des caractéristiques des *phrases dictées du jour 1 et 10*

Phrases	Structure						Terminaison		Conjugaison		Longueur
	P+S	PSub dans SUJET	PSub dans CD	N + Adj	Adj + N	N + Adv + Adj	Accords inaudibles	Confusion É/ER/EZ	3e p.pl.	Ind. imparfait	
Phrase 1	1	1	0	1	1	1	10	1	1	1	22 mots
Phrase 10	1	1	0	1	1	1	10	1	1	1	21 mots

Les phénomènes grammaticaux ciblés aux phrases 1 et 10 sont nombreux et se veulent équivalents : l’accord du verbe à l’imparfait, l’accord de l’adjectif participe, l’accord du nom, la terminaison homophonique en É/ER/EZ, etc. Toutefois, ces phénomènes aux phrases 1 et 10 se trouvent à être un peu plus difficiles pour les élèves que ceux présents dans les autres phrases. En effet, comme Nadeau et Fisher (2014) ont démontré que la compétence à écrire des élèves progressait avec la pratique de dictées innovantes hebdomadaires, nous avons augmenté le niveau de difficulté des phrases au fil du temps afin d’éviter que les élèves trouvent l’activité trop évidente et s’en désintéressent rendu à la dernière. Les difficultés prévues aux phrases 1 et 10 portaient sur la structure de la phrase ainsi que les accords. Par

exemple, l'inversion du sujet en position postverbale engendrait une difficulté pour l'accord du verbe principal avec le sujet. Cette difficulté supplémentaire n'était présente qu'à la première, sixième et dixième phrase. De plus, comme il s'agissait d'une phrase complexe grâce à la subordination, l'accord du verbe de la phrase subordonnée relative représentait un défi additionnel. Finalement, la présence de plusieurs accords inaudibles de différents noms et adjectifs offrait de nombreuses occasions aux élèves d'élaborer des raisonnements grammaticaux, mais rendait aussi le niveau d'analyse grammaticale nécessaire plus complexe. La combinaison de ces difficultés dans une même phrase a fait en sorte que les phrases 1 et 10 représentaient un plus grand défi pour les élèves.

Ces différentes difficultés ont également été intégrées aux autres *phrases dictées du jour* entre la première et la dernière sans toutefois être présentes en même temps dans une même phrase. Par exemple, la *phrase dictée du jour 2* comporte peu de difficultés bien qu'elle présente des accords inaudibles et des terminaisons homophoniques en É/ER/EZ. Il s'agit en effet d'une phrase simple sans phrase subordonnée relative et dont le sujet est placé en position préverbale.

Phrase du jour 2 : Le marché de Noël de L'Assomption a été inondé d'enfants et de parents venus chercher des beignes délicieusement soufflés à l'érable.

De cette façon, les élèves ont été en contact avec les différents phénomènes grammaticaux à des moments différents sans que le niveau de difficulté soit trop élevé. Bien que les phrases 1 et 10 soient jugées équivalentes sur les plans de la longueur, de la structure, des terminaisons et de la conjugaison des verbes, elles sont différentes en ce sens où elles ne sont pas formées des mêmes mots, ce qui peut avoir une influence sur la capacité des élèves à formuler des raisonnements grammaticaux. Nous sommes conscientes qu'il peut s'agir d'une limite. Cependant, nous avons fait le choix de ne pas utiliser la même *phrase dictée du jour* au début ainsi qu'à la fin afin de ne pas biaiser les résultats avec des élèves qui auraient pu mémoriser en partie les graphies et les raisonnements y étant associés. En d'autres mots, nous voulions nous assurer que les retombées obtenues ne relèvent pas d'un exercice de mémorisation.

Pour ce qui est de l'oral, comme nous savions qu'un atelier sur la justification orale d'ordre général était prévu au calendrier avant le début de notre projet de recherche, nous avons profité de l'expertise de la didacticienne de l'oral afin que cette activité d'enseignement soit validée (cf. Annexe D). Cet atelier sur la justification orale d'ordre général a été ajusté grâce aux commentaires reçus par la didacticienne de l'oral. De notre côté, pour bâtir l'atelier formatif sur la justification orale en contexte de grammaire qui

s'inscrivait dans notre recherche, nous avons tenu compte de l'enseignement de l'oral que les élèves avaient reçu en début d'année à travers cette activité afin que notre atelier soit complémentaire aux apprentissages réalisés (cf. Annexe E). Nous avons également soumis notre atelier sur la justification orale grammaticale à une didacticienne de l'oral ainsi qu'à une didacticienne de la grammaire, puisqu'il portait sur ces deux compétences. Les commentaires reçus de la part de ces expertes ont permis de réaliser adéquatement et de manière pertinente notre enseignement de la justification orale en contexte de grammaire, par exemple en reformulant certaines questions destinées aux élèves à l'étape de l'état des connaissances.

Nous avons bâti notre atelier formatif sur la justification orale en contexte de grammaire à partir des ateliers de l'oral de Dumais destinés aux enseignants du primaire et du secondaire. Ils se structurent en six étapes que nous avons respectées (Dumais et Messier, 2016).

- 1) L'évènement déclencheur ;
- 2) L'état des connaissances ;
- 3) L'enseignement ;
- 4) La mise en pratique ;
- 5) Le retour réflexif ;
- 6) L'activité métacognitive.

L'étape 3 correspond à celle de l'enseignement de l'objet de l'oral. Dans notre recherche, il s'agit de la justification orale dans un contexte spécifique relevant du domaine du savoir : la grammaire. Nous avons donc précisé la démarche de justification que proposaient Dumais et ses collaborateurs (2015 ; 2021).

L'élève énonce un propos, il affirme quelque chose.

Il justifie ensuite son propos ainsi :

1. Il présente la ou les raisons à l'origine de son propos.
2. Il explicite la ou les raisons à l'aide d'un ou de plusieurs procédés. [...]
3. L'élève peut terminer sa justification par une partie conclusive (en utilisant le connecteur « donc », par exemple).

L'utilisation de connecteurs est habituellement nécessaire pour bien marquer les liens logiques entre les différentes parties de la justification (Dumais et *al.*, 2015, p. 95-96 ; Dumais et Soucy, 2021, p. 22).

En effet, comme notre atelier de l'oral, destiné à la classe 2 uniquement, visait à outiller les élèves à justifier leurs propos à l'oral en contexte de grammaire à travers des *phrases dictées du jour*, la structure de la justification orale proposée par Dumais devait être ajustée afin qu'elle soutienne adéquatement un raisonnement grammatical. Les étapes enseignées à la classe 2 d'une justification orale en contexte grammatical sont les suivantes.

1. J'énonce un propos, j'affirme quelque chose (affirmation).
Je présente l'orthographe du mot.

 2. Je justifie ensuite mon propos ainsi :
 1. Je présente la ou les **raisons** à l'origine de mon propos.
J'énonce la règle d'accord en utilisant le métalangage adéquat.

 2. Je fournis une *preuve* à l'aide de plusieurs outils grammaticaux pour expliciter mon raisonnement.
J'ai recours aux manipulations syntaxiques, aux jugements grammaticaux, etc.
- J'utilise des marqueurs de relation entre mes phrases et idées pour organiser ma prise de parole.

Ainsi, la graphie du mot est présentée à titre d'affirmation), la **raison** correspond à la règle d'accord contextualisé et les outils de la grammaire moderne sont utilisés à titre de *preuves*, comme le recours au métalangage, à la phrase de base, aux manipulations syntaxiques, aux jugements grammaticaux, etc. Finalement, notre structure ne comporte pas de partie conclusive comme la reformulation du propos qui a été justifié ne fait pas partie des contenus à enseigner et à évaluer en 1^{re} secondaire (MELS, 2011, p. 21). Visant l'enseignement de différents savoirs reliés à l'oral et à la grammaire à mobiliser par la suite dans les *phrases dictées du jour*, cet atelier formatif de l'oral vise à agir à titre d'activité de structuration en référence à l'approche intégrée du français (Bilodeau, 2005 ; Soucy, 2022).

3.4 Instruments de collectes de données, types et méthode d'analyse des données

À des fins d'analyse, les interactions orales des élèves composant notre échantillon ont été enregistrées. Concrètement, une caméra était placée à l'arrière de la classe permettant ainsi d'exclure du champ de vision les élèves n'ayant pas consenti à participer à la recherche. Un micro, placé au centre de la classe,

permettait la captation audio des prises de paroles des élèves et de l'enseignante lors des échanges en grand groupe. Dans la classe 2, comme le bruit ambiant ne permettait pas de capter la voix de plusieurs élèves en même temps, les sous-groupes utilisaient l'application *Dictaphone* sur leur iPad respectif afin d'enregistrer leurs discussions. Les élèves partageaient ensuite à l'enseignante leur enregistrement audio. Comme mentionné plus haut (cf. 3.3), la collecte des données s'est réalisée aux deux temps ciblés, soit lors de la *phrase dictée du jour 1* et de la *phrase dictée du jour 10*. Dans le feu de l'action, malgré l'explication répétée du projet de recherche, la passation d'un formulaire nécessitant l'autorisation des élèves et de leurs parents et la présence de matériel d'enregistrement, deux élèves n'ayant pas consenti à participer à l'étude ont pris la parole durant la discussion en grand groupe à la *phrase dictée du jour 10*. Nous avons immédiatement retiré ces données de nos résultats : elles représentaient trois justifications grammaticales orales. Nous avons aussi fait le choix d'ignorer les prises de parole qui concernaient l'orthographe lexicale puisqu'elles sollicitent moins le raisonnement grammatical. Nous nous sommes donc concentrées sur les prises de parole portant sur l'orthographe grammaticale, soit des graphies qui nécessitent le développement d'un raisonnement grammatical.

Après avoir collecté les données, tous les enregistrements audiovisuels ont été avant tout écoutés et transcrits sous la forme de verbatim. Nous avons masqué l'identité des élèves ayant pris la parole en les représentant par des codes alphanumériques allant de C1-É1 à C1-É14 pour la classe 1 et de C2-É1 à C2-É19 pour la classe 2. La première partie du code, C1 et C2, permet d'identifier de quelle classe est tiré l'extrait, soit la classe 1 (C1) ou la classe 2 (C2). La deuxième partie du code est composée de la lettre É signifiant « élève » et du chiffre qui lui a été attribué.

Un codage qualitatif nous a permis « de classer, d'ordonner, de résumer, de repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse à proprement dite » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360). L'analyse de contenu selon une approche mixte (Bourgeois, 2021) s'est faite en deux temps : selon un mode déductif, d'abord, et selon un mode inductif ensuite. Les codes fermés, tirés de recherches présentées dans le cadre conceptuel (cf. Annexes F, G, H, I et J), ont permis une analyse déductive de contenu et ont servi aussi à l'élaboration d'une partie de notre grille d'analyse (Bourgeois, 2021 ; Paillé et Muchielli, 2021). Notre recherche fait aussi appel à de l'analyse inductive de contenu (Bourgeois, 2021). Comme l'objet à l'étude est peu connu, il est normal que des observations imprévisibles aient émergé lors de l'expérimentation (Fortin et Gagnon, 2016). Nos grilles d'analyse ont ainsi été bonifiées par le traitement des données (Bourgeois, 2021). En lien avec notre question de recherche à deux volets, les données ont été codées

selon les deux thèmes majeurs suivants : la justification orale (thème 1) et le raisonnement grammatical (thème 2). De ces thèmes ont découlé plusieurs codes qui ont fait l'objet de plusieurs modifications telles que des ajouts, des fusions et des suppressions avant d'en arriver à une grille d'analyse exhaustive.

Afin de nous assurer de la validité de notre codage, des données provenant des deux moments ciblés pour la prise des données dans les deux classes ont été soumises à une validation. En effet, les données des phrases 1 et 10 de la classe 1 et les données des phrases 1 et 10 d'une dyade de la classe 2 ont été validées par une didacticienne de la grammaire et une didacticienne de l'oral. Le taux d'accord interjuge atteint 95,40 %, soit 1016 codes exacts sur les 1065 codes soumis, ce qui dépasse le seuil de fidélité de 90 % proposé notamment par Van Der Maren (2004).

3.4.1 Élaboration de la grille d'analyse relative à la justification orale

À partir de recherches présentées dans notre cadre conceptuel et du traitement de nos données, nous avons créé une grille destinée à l'analyse de la justification orale des participants. Le tableau 3.5 présente la grille d'analyse reliée aux justifications orales des élèves.

Tableau 3.5 Catégories d'analyse déductive des justifications orales des élèves

Structure de la justification orale	Justification développée	Avec marqueur de relation
		Sans marqueur de relation
	Justification partiellement développée	Avec marqueur de relation
		Sans marqueur de relation
Aucune justification orale		
Fonctions des justifications orales	<i>Expliquer</i>	Expliquer sa correction
		Expliquer la correction d'un pair
		Appuyer l'explication d'un pair
		Compléter l'explication d'un pair
		Répondre à une question
		Rectifier sa correction / sa compréhension
		Expliquer une erreur produite par un pair
	<i>Chercher</i>	Appuyer une hypothèse
		Valider une hypothèse
		Appuyer une conclusion

		Émettre un doute
		Proposer une solution
	<i>Débattre</i>	Faire valoir une proposition
		Faire valoir une opposition
		Montrer une incohérence / invraisemblance

Afin de décrire le contenu relatif à la justification, nous avons codé la démarche de la justification orale des élèves à partir de la structure enseignée aux élèves lors de l'atelier de l'oral sur la justification orale en contexte de grammaire (cf. Annexe F) : 1) Affirmation ; 2) Raison et 3) Preuve, le tout structuré à l'aide de marqueurs de relation (étapes adaptées de Dumais et Soucy, 2021, p. 22 ; Dumais et *al.*, 2015, p. 95-96). Ces codes ont été déterminés à l'avance puisque nous connaissions la démarche d'une conduite justificative. Ainsi, une justification développée d'élève comprenait ces trois étapes enseignées, peu importe l'ordre dans laquelle elles sont présentées, comme dans l'extrait suivant portant sur le mot « colorés ».

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C1-É7 : Hum, moi j'pense que « colorés » c'est un participe passé conjugué comme un adjectif parce que tu peux faire l'affaire mordre, mordre/mordu, fac là, ça c'est mordu, alors ce serait "sur les murs mordus", alors ce serait - E accent aigu. Sinon, ce serait "sur les murs mordre", mais là, ça marche pas, fac c'est pas - E R, c'est avec un - E accent aigu.

En présence d'une justification partiellement développée, une des trois étapes se trouvait manquante, comme dans l'extrait suivant portant sur le mot « reposaient ».

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-E2 : -A I E N T parce que c'est « d'adorables photos qui reposaient sur les murs colorés ».

En cas d'absence de raison ainsi que de preuve, nous avons considéré que l'élève n'avait fourni aucune justification.

À partir des travaux de Forget et Gauvin (2017), nous avons d’emblée intégré à notre grille d’analyse les trois fonctions de la justification en contexte de grammaire proposées par les chercheuses : *expliquer*, *chercher* et *débattre*. Lorsque la justification est utilisée à des fins *explicatives*, c’est que les élèves ont une solution à partager dès le départ. Lorsque les élèves justifient pour *chercher*, c’est qu’ils ont rencontré un problème et qu’ils tentent de comprendre. Lorsqu’une justification vise à *débattre*, c’est qu’un désaccord survient et que l’élève tente de convaincre l’autre de son point de vue. Tirés de la recherche de Forget et Gauvin (2017), ces trois codes sont explicitement définis à l’annexe G. Chaque fonction de la justification orale a mené à la création de plusieurs étiquettes également proposées par Forget et Gauvin (2017). La fonction *expliquer* comprenait *l’explication de sa correction, l’explication de la correction d’un pair, l’appui de l’explication d’un pair, la complétion de l’explication d’un pair, la réponse à une question, la rectification de sa correction/compréhension* et *l’explication d’une erreur produite par un pair*. La fonction *chercher* rassemblait les observables suivants : *appuyer une hypothèse, valider une hypothèse, appuyer une conclusion, émettre un doute* et *proposer une solution à un problème de grammaire*. Finalement, la fonction *débattre* impliquait une justification visant à *faire valoir une proposition, à faire valoir une opposition* et à *montrer une incohérence/invraisemblance dans le raisonnement*. Bien que nous ayons intégré tous ces éléments à notre grille d’analyse, tous n’ont pas été observés dans nos données. Ceux observés se retrouvent dans le tableau suivant accompagné d’un extrait de verbatim servant d’exemple.

Tableau 3.6 Fonctions de la justification pour les séquences *expliquer, chercher et débattre*

Fonctions de la justification		Extraits
Expliquer	<i>Expliquer sa correction</i>	Grand groupe C1-É5 : C’est un adverbe, les adverbes ça s’accorde jamais, donc euh ça prend pas de -S. (Inaudibles)
	<i>Expliquer la correction d’un pair</i>	Grand groupe C2-É12 : Moi, j’ai écrit avec euh -l S parce que genre euh (pause) quand, quand tu dis par exemple l’adverbe de « bénir », c’est euh « bénissent ». [...] genre tu peux le dire « bénissent », "ils bénissent". Donc, c’est avec un -S à la fin. C2-É2 : C’est un mot de la même famille. Genre tu peux dire « ils bénissent », fac on entend le -S.
	<i>Compléter l’explication d’un pair</i>	Dyade 2 C2-É12 : Parce que c’est euh « les enfants », c’est « les jeunes garçons qui s’amusaient ». Donc, c’est au pluriel. C2-É11 : Y faut remplacer « ils » au pluriel.
	<i>Rectifier sa correction/sa compréhension</i>	Grand groupe C1-É11 : Y’a -ENT parce que « de jeunes garçons » c’est « elles » au pluriel. ENS : « Elles » au pluriel ?

		C1-É11 ; : Non « ils » au pluriel. Euh. (pause). C'est normal que ça s'accorde avec -ENT.
Chercher	<i>Appuyer une hypothèse</i>	Dyade 1 C2-É4 : Y'aurait « s'amusaient » qu'on est pas sûrs. C2-É16 : Bin, c'est peut-être -E N T parce que « c'est les garçons qui s'amusaient ».
	<i>Valider une hypothèse</i>	Dyade 6 C2-É20 : Ça dit (dans le dictionnaire) que « s'amusaient » c'est pas avec un -S, c'est -E N T. C2-É3 : Ouais, « s'amusaient », ça prendrait -A I E N T. Ouais, -A I E N T. (Pause) Ça s'accorde avec « de jeunes garçons » (Pause) c'est « eux qui s'amusaient dans la forêt ».
	<i>Émettre un doute</i>	Dyade 4 C2-E15 : Attends. « Joues », c'est masculin... C'est masculin ou c'est féminin...
	<i>Proposer une solution</i>	Dyade 1 C2-É4 : « Rougies », ça s'écrit avec un -E S ? C2-É16 : Euh... (Pause) C'est dans...Non, mais c'est sûr que c'est pas un verbe. Là, il donne la, il donne la définition, mais... C2-É4 : Bin, j'ai vu -I E S.
Débattre	<i>Faire valoir une proposition</i>	Grand groupe C2-É4 : Euh, bin j'ai mis -A I E N T (à reposaient) parce que c'est « les adorables photos » pis « d'adorables photos » c'est au pluriel. C2-É3 : Ben moi, j'ai mis « les murs colorés qui reposaient d'adorables photos », bin moi je pense que celui qui va, bin le le groupe de mots qui va accorder « reposaient », c'est « les murs colorés » et euh « les murs colorés », c'est... On peut le, le changer pour « ils » au pluriel, donc la terminaison à l'imparfait, bin c'est -A I E N T.
	<i>Faire valoir une opposition</i>	Grand groupe C2-É3 : Non, bin, c'est pas pour ça. J'comprends pas, c'est juste, j'comprends pourquoi « reposaient », y s'accorde -A I E N T, mais j'comprends pas la justification. Pourquoi « les murs colorés », ce serait pas lui qui donnerait, euh l'accord à « reposaient » ? ENS OK, on va y revenir. Parce que « ce sont les murs colorés qui reposaient soigneusement ».
	<i>Montrer une incohérence/invraisemblance</i>	Grand groupe C2-É7 : « Décoré » avec un -S, bin avec un accent aigu parce que tu peux dire « mordu » et avec un -S parce que c'est « les sapins qui sont décorés » et c'est au pluriel. C2-É8 : (Décorés) C'est un adjectif. Moi je trouve que « mordu » ça a pas rapport... (Inaudible) ENS : Est-ce que tu peux parler un petit peu plus fort ? C2-É8 : « Mordu » c'est pour les verbes pour savoir si c'est un -E accent aigu ou -E R, ce truc, mais sur ça, c'est un adjectif.

Finalement, à partir du traitement des données, nous souhaitons rendre compte des éléments qui ont émergé lors des échanges oraux et qui n'étaient pas prévus par les grilles de codage issues de notre cadre

conceptuel. Le tableau 3.7 présente la grille d'analyse inductive que nous avons élaborée à partir des phénomènes présents et qui ne pouvaient pas être codés grâce à notre grille fermée.

Tableau 3.7 Catégories d'analyse inductive des justifications orales des élèves

Niveau de difficulté	Évidence
	Ne sait pas / Ne comprend pas
	Doute
	Consultation du dictionnaire
Autres interventions entourant les justifications orales	Choix d'un mot à discuter
	Retour sur une graphie
	Début d'une intervention
	Proposition
	Accord
	Désaccord
	Question

En dehors de la structure de la justification et de leur fonction, d'autres interventions nous paraissaient pertinentes à catégoriser. Pendant les échanges sur les *phrases dictées du jour*, nous avons perçu, à certains moments, le niveau d'aisance des élèves lorsqu'ils travaillaient sur une *phrase dictée du jour*. Pour certains élèves, les graphies de certains mots étaient des *évidences* (C2-Dyade 1 : *Ben les autres mots sont pas vraiment... Sont faciles*). D'autres élèves ont manifesté qu'ils ne savaient pas quelle était la graphie adéquate ou comment justifier leur choix, ce que nous avons classé dans la sous-catégorie *Ne sait pas* (C2-É3 : *J'comprends pas, c'est juste, j'comprends pourquoi « reposaient » y s'accorde -A I E N T, mais j'comprends pas la justification.*). Certains ont plutôt exprimé leur *doute* par rapport à une graphie ou à un raisonnement grammatical (C1-É6 : *Bin, je suis vraiment pas sure, mais est-ce que ça s'appelle un adjectif comme attributif ou quelque chose dans le genre ?*). Pour différentes raisons comme la présence d'un doute, certains élèves ont *consulté le dictionnaire Antidote* pendant les discussions. (C2-É4 : *Après, bin moi « rougies » j'ai juste mis un -S parce que (pause). Bin, on peut chercher sur Antidote*). Le dictionnaire Antidote comporte plusieurs volets dont un dictionnaire de conjugaison, ce pourquoi il s'agit d'un outil pertinent lorsque les élèves travaillent sur une *phrase dictée du jour*.

Outre justifier les graphies choisies et le raisonnement derrière ces choix, nous avons constaté que les élèves prenaient la parole pour différents motifs durant leur travail sur les *phrases dictées du jour*, et ce, surtout lors du travail en sous-groupe. Nous avons codé ces prises de paroles dans la catégorie « autres

interventions entourant les justifications orales ». Par exemple, dans les dyades, certains élèves nommaient les mots sur lesquels ils voulaient échanger, ce que nous retrouvons sous l'étiquette *choix d'un mot à discuter* (C2-É13 : *Bon alors le premier mot c'est « colorés. »*). Nous avons également observé que certains mots faisaient l'objet d'une première discussion et, beaucoup plus tard dans la phrase, des élèves voulaient discuter à nouveau de ce mot. Des *débuts d'interventions* font partie de nos données, c'est-à-dire que des élèves entament une idée, mais ne vont pas au bout de celle-ci en raison des tours de parole ou d'une incertitude, par exemple.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C2-É11 : Euh. (Pause) Euh. « Sous les sapins décorés », bin t'as mis un -S (incompréhensible) qui est au pluriel pis « décorés » on a mis un -E accent aigu E parce que...

C2-É12 : Parce que...

C2-É11 : Parce que c'est « les sapins »

Des *propositions* de graphies, entre autres, étaient également formulées (C1-É4 : « *Avait* » c'est après le « *qui* », euh « *avaient* » – *A I E N T.*), ce qui engendrait souvent un *accord* (C2-É20 : *Ouais. Ouais, moi aussi je l'ai écrit comme ça.*) ou un *désaccord* (C2-É20 : *Le -T, moi j'ai mis un -S.*) de la part de l'autre élève. Finalement, des élèves ont *posé des questions* lors des échanges en grand groupe et en sous-groupe, par exemple pour obtenir une information ou relancer la discussion (C2-É4 : « *Rougies* », *ça s'écrit avec un -E S ?*). En bref, toutes ces interactions orales non anticipées qui ne sont pas des justifications nous ont menées à la création de nouveaux codes dans notre grille d'analyse.

3.4.2 Élaboration de la grille d'analyse relative au raisonnement grammatical

Afin de décrire le contenu relatif au raisonnement grammatical des élèves, une section de la grille d'analyse a été construite en bonne partie à partir d'observables métalinguistiques identifiées par Boivin (2014) (cf. Annexe H), Gauvin et Thibeault (2016) (cf. Annexe I) et Fisher et Nadeau (2014) (cf. Annexe J). Le tableau 3.8 illustre la grille d'analyse relative au raisonnement grammatical des élèves.

Tableau 3.8 Catégories d'analyse déductive relative au raisonnement grammatical

Raisonnement grammatical explicite		Adéquat	
		Partiellement adéquat	
		Inadéquat	
Éléments du raisonnement grammatical	<i>Métalangage</i>	Adéquat	
		Inadéquat	
	<i>Phrase de base</i>	Reconstruction entière de la phrase	Pertinente
			Non pertinente
		Reconstruction partielle de la phrase	Pertinente
			Non pertinente
	<i>Manipulation syntaxique</i>	Pertinente	
		Non pertinente	
	<i>Jugement de grammaticalité</i>	Adéquat	Implicite
			Explicite
Inadéquat		Implicite	
		Explicite	

Comme nous nous intéressions au raisonnement grammatical des élèves partagé à partir du travail sur des *phrases dictées du jour*, nous avons voulu déterminer le niveau d'exactitude de ces raisonnements lorsqu'ils étaient présents. En nous inspirant des codes de Boivin (2014) et de Gauvin et Thibeault (2016), nous avons d'emblée catégorisé les raisonnements comme *adéquats* si les éléments reliés à la grammaire étaient exacts ou comme *inadéquats* si ces derniers étaient erronés. Toutefois, un code a émergé lors du traitement des données relatives au raisonnement des élèves, soit la présence de raisonnements grammaticaux *partiellement adéquats*. Nous avons considéré qu'un raisonnement était *partiellement adéquat* lorsqu'une partie des éléments grammaticaux se voyait inexacte comme dans l'extrait suivant de la classe 1 portant sur le verbe « s'amusaient » à la phrase 1.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C1-É2 : Uhm, j’suis d’accord avec le –E N T (pause) parce que (pause) c’est euh « les jeunes garçons qui s’amusaient sous les sapins de la forêt », donc c’est au pluriel, « ils » au pluriel.

Ce raisonnement est *partiellement adéquat* puisque le sujet identifié avec lequel s’accorde le verbe est incomplet. En effet, le sujet adéquat est « de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ». L’extrait suivant tiré de la classe illustre un raisonnement *grammatical adéquat* portant sur le mot « légèrement » de la phrase 1.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s’amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C1-É5 : [Légèrement] c’est un adverbe, les adverbes ça s’accorde jamais, donc euh ça prend pas de –S.

Tous les éléments grammaticaux nommés sont exacts. Le prochain extrait est un exemple de raisonnement *grammatical inadéquat*, donc erroné, portant sur le mot « reposaient » de la phrase 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d’adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É3 : Ben moi, j’ai mis « les murs colorés qui reposaient d’adorables photos », bin moi je pense que celui qui va, bin le le groupe de mots qui va accorder « reposaient », c’est « les murs colorés » et euh « les murs colorés », c’est... On peut le, le changer pour « ils » au pluriel, donc la terminaison à l’imparfait, bin c’est –A I E N T.

Nous avons codé ce raisonnement comme *inadéquat* en raison de l’identification erronée du donneur d’accord. En effet, bien que l’élève ait identifié la terminaison adéquate du verbe, la raison pour laquelle il a choisi cette graphie est inexacte. Le sujet qui donne l’accord au verbe « reposaient » n’est pas « les murs colorés », mais bien « d’adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille ».

À partir des travaux de Boivin (2014), Gauvin et Thibeault (2016) et Fisher et Nadeau (2014) (cf. Annexes H, I et J), nous avons initialement intégré à notre grille des éléments reliés à l’élaboration d’un raisonnement *grammatical* comme les *jugements de grammaticalité* ou les outils de grammaire moderne : le *métalangage*, la *phrase de base* et les *manipulations syntaxiques*.

La présence de *métalangage* dans les raisonnements grammaticaux a été codée (Boivin, 2014) ainsi que son *adéquation* (Gauvin et Thibeault, 2016). Le métalangage auquel les élèves recouraient durant leurs échanges verbaux pouvait être de différentes natures : classes de mots, groupes de mots, fonctions syntaxiques, donneur et receveur d'accord, genre, nombre, etc. Chaque terme de métalangage employé pour lequel une nouvelle information s'ajoutait a été comptabilisé. Ainsi, dans quelques cas, nous avons ignoré les termes qui se répétaient inutilement. Les deux extraits suivants de la classe 1, portant sur le mot « légèrement » et « véritablement », permettent d'illustrer ces deux cas de figure.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C1-É5 : C'est un adverbe. Les adverbes ça s'accorde jamais, **donc** euh ça prend pas de -S. (Inaudibles)

Dans cette justification de la graphie du mot « véritablement », trois termes de métalangage ont été comptabilisés. Le terme adverbe représente deux termes de métalangage différents puisqu'une information différente accompagne chaque usage de ce terme. En effet, l'élève identifie d'abord la classe du mot « véritablement » et fournit ensuite la règle d'accord qui s'applique pour cette classe de mots.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : « Véritablement », c'est un adverbe. Ça veut dire qu'il est invariable. Et euh, **vu qu'**il est invariable, il va pas s'accorder avec « les moments », **donc** il s'écrit sans -S.

Dans cette justification de la graphie du mot « véritablement », nous avons comptabilisé 3 termes de métalangage. Quoique le terme « invariable » se répète à deux reprises, ce dernier a été compté une seule fois et non deux puisqu'il s'agit d'une simple reprise de l'information.

En considérant le contexte de la phrase auquel les termes sont dits, ce qui a été enseigné et la grammaire moderne, nous avons ensuite analysé l'adéquation des termes de métalangage à savoir s'ils étaient *adéquats*, c'est-à-dire justes, (C1-É14 : [Véritablement] est un adverbe.) ou *inadéquats*, c'est-à-dire erronés (C1-É9 : Bin [avaient] s'accorde comme à la troisième personne du pluriel du subjonctif). Dans le dernier extrait, le terme *subjonctif* est inadéquat, car il s'agit d'un verbe à l'imparfait. Ces deux niveaux d'adéquation sont tirés des travaux de Gauvin et Thibeault (2016) qui ont utilisé les termes *juste* et *erroné*.

Nous avons également codé les interventions des élèves lorsqu'ils avaient recours à la *phrase de base* (Gauvin et Thibeault, 2016). Comme les deux *phrases dictées du jour* avaient comme particularité d'avoir un sujet et un prédicat inversés, une reconstruction de la phrase de base était nécessaire pour identifier correctement le sujet de la phrase et permettre l'accord du verbe. En nous basant sur le tableau de Gauvin et Thibeault (2016), il a été déterminé que la reconstruction de la phrase de base pouvait être *entière* ou *partielle*. L'extrait suivant illustre une *reconstruction partielle de la phrase de base* afin de justifier la graphie du verbe « s'amusaient ».

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C2-É16 : Bin, c'est peut-être -E N T parce que « c'est les garçons qui s'amusaient ».

En ajoutant les manipulations syntaxiques « c'est...qui » autour du sujet, l'élève replace la phrase dans son ordre de base, c'est-à-dire qu'il déplace le sujet (les garçons) avant le prédicat (s'amusaient). Cependant, le sujet et le prédicat relevés par l'élève sont incomplets, faisant en sorte que la totalité de la phrase n'est pas prise en compte pour la reconstruction de la phrase de base. La *reconstruction entière de la phrase de base*, ce que nous n'avons observé à aucun moment dans nos données, serait la suivante : « De jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid s'amusaient follement sous les sapins décorés de la forêt. »

Pour soutenir leur raisonnement grammatical, les élèves peuvent aussi recourir aux *manipulations syntaxiques*. Les manipulations syntaxiques consistent en des opérations (l'ajout, l'effacement, le remplacement et le déplacement) que peuvent effectuer les élèves sur un mot, un groupe de mots ou une phrase afin d'identifier des caractéristiques syntaxiques (Boivin, 2014 ; Gauvin et Thibeault, 2016). Tout comme l'a fait Boivin (2014) dans sa recherche, nous avons déterminé si la manipulation syntaxique était *pertinente* (remplacement du sujet par un pronom) ou *non pertinente* (ajout de *c'est...qui* autour d'un GN qui n'occupe pas la fonction de sujet) dans le contexte de la phrase.

Finalement, en travaillant sur les *phrases dictées du jour*, les élèves étaient susceptibles de porter des *jugements de grammaticalité*. Il s'agit, pour un locuteur, de déterminer si la phrase est conforme ou non aux normes de sa langue (Boivin, 2014). Par exemple, l'utilisation des manipulations syntaxiques requiert

que l'élève porte un jugement de grammaticalité à savoir si l'opération forme une phrase qui est correcte en français (Boivin, 2014). Nous avons observé l'adéquation des jugements qui peuvent être *adéquats* ou *inadéquats* ainsi que la formulation des jugements qui peuvent être *explicites* (C2-É9 : *Bin c'est faux parce que (incompréhensible) « les sapins mordus » ça se dit pareil.*) ou *implicites* (C2-É7 : « Décoré » avec un –S parce que c'est « les sapins qui sont décorés » et c'est au pluriel.). Ces éléments reprennent la méthode de codage utilisée par Boivin (2014) avec pour seule différence le terme *erroné* qui a été remplacé par le terme *inadéquat* à des fins de constance.

Comme l'enseignement réalisé en classe se base sur la grammaire moderne, nous n'avions pas anticipé la présence d'éléments relevant de la grammaire traditionnelle, ce que nous avons découvert en traitant nos données. Le tableau 3.9 présente la grille d'analyse relative au raisonnement grammatical obtenu par une analyse inductive des données.

Tableau 3.9 Catégorie d'analyse inductive relative au raisonnement grammatical

Éléments du raisonnement grammatical	<i>Grammaire traditionnelle</i>	Recours à la question (ex. qui est-ce qui ?)
		Recours à l'analyse sémantique

Un code émergent en lien avec le raisonnement grammatical fait référence aux interventions des élèves relevant de la *grammaire dite traditionnelle*. Effectivement, la présence de *questions traditionnelles* de type « qui est-ce qui ? » et de réflexions principalement *sémantiques* dans notre corpus nous a amenées à créer cette catégorie en référence à la grammaire traditionnelle. De leur côté, Gauvin et Thibeault (2016) ont aussi créé d'autres catégories se différenciant des éléments de la grammaire moderne, dont celle du recours à des « procédures traditionnelles ». Avec l'émergence de ces phénomènes, nous avons repris leur terminologie. Tout comme dans les travaux de Gauvin et Thibeault (2016), les questions de type « qui est-ce qui ? » pour identifier le sujet d'une phrase n'ont pas été traitées comme des manipulations syntaxiques puisqu'il ne s'agit pas de manipulations syntaxiques à proprement parler et que ce type de procédure n'a pas fait l'objet d'un enseignement dans les groupes étudiés.

Nous avons codé l'intervention suivante comme une question de type traditionnelle alors que l'élève tentait d'identifier le sujet du verbe « reposaient ».

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2 -É2 : Bin, c'est, c'est quoi qui « reposaient soigneusement sur les murs de la maison » ?

Une procédure équivalente selon la grammaire moderne aurait été l'application d'une manipulation syntaxique comme l'ajout de *c'est...qui* autour du sujet. Dans l'extrait suivant, pour élaborer son raisonnement grammatical en lien avec la graphie du mot « bénir » à la phrase 10, l'élève recourt à la sémantique, soit le sens du mot.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É7 : Bin, hum, c'est, ça dit dans euh Antidote, oui que c'est un adjectif ou un verbe. Le verbe, c'est plus religieux, « bénir », pis hum, t'as l'adjectif que c'est « bénis » [...] Qui veut dire hum « on règne le bonheur ».

En bref, autant pour la justification orale et que le raisonnement grammatical, chaque unité du verbatim a été analysée à partir de codes préétablis et émergents pour nous permettre d'obtenir un portrait plus complet des justifications orales des élèves et de leurs raisonnements grammaticaux.

Enfin, nous sommes d'accord avec Paillé et Muchielli (2021) qui adoptent cette vision du chercheur : « Entre lectures et prise en compte de modèles et de théories d'une part, et posture d'ouverture et de découverte sur le terrain d'autre part, le chercheur doit trouver l'équilibre juste » (p. 27). En effet, il nous apparaît primordial que le chercheur soit sensible aux phénomènes émergents en cours de route lorsqu'il traite ses données et qu'il lui accorde une place.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord les résultats relatifs à la justification orale, suivi de ceux en lien avec le raisonnement grammatical des élèves. Pour chaque volet, les résultats obtenus aux deux moments ciblés dans la séquence, soit lors de la *phrase dictée du jour* 1 et lors de la *phrase dictée du jour* 10, seront présentés, et ce, pour chaque contexte d'enseignement-apprentissage vécu. Ces différents contextes sont au nombre de deux : un pour la **classe 1**¹² et un pour la **classe 2**¹³. Nous partageons les résultats obtenus grâce aux transcriptions des prises de paroles des élèves volontaires enregistrées durant les *phrases dictées du jour*. La section 4.1 de ce chapitre sera consacrée à la présentation des résultats en lien avec les conduites de la justification orale dans les classes 1 et 2 aux phrases 1 et 10 afin d'en décrire l'évolution. Ensuite, la section 4.2 mettra en relation les résultats obtenus relativement au raisonnement grammatical des élèves des classes 1 et 2 aux phrases 1 et 10 afin de comparer l'évolution de chaque classe. Ces deux sections correspondront aux résultats découlant des retours en grand groupe. Les deux sections suivantes présenteront les résultats obtenus lors du travail en dyades de la classe 2 : l'évolution des dyades sur le plan de la justification orale sera exposée au point 4.3 et celle en lien avec le raisonnement grammatical le sera à la section 4.4. La description de l'évolution des deux classes nous permettra d'identifier le contexte d'enseignement-apprentissage qui favorise davantage la mobilisation de la justification orale et le développement du raisonnement grammatical chez des élèves de 1^{re} secondaire.

Tout au long de la présentation et de l'analyse de nos résultats, les élèves apparaissant dans les extraits de verbatims cités seront représentés par des codes alphanumériques. Tel qu'exposé précédemment (cf. 3.4), la première partie du code, C1 et C2, permet d'identifier de quelle classe est tiré l'extrait, soit la classe 1 (C1) ou la classe 2 (C2). La deuxième partie du code est composée de la lettre É signifiant « élève » et du chiffre qui lui a été attribué. Enfin, pour contextualiser nos résultats, nous ferons fréquemment référence aux deux *phrases dictées du jour* à partir desquelles nous avons recueilli nos données dans les deux classes,

¹² Les dix *phrases dictées du jour* ont été travaillées de manière habituelle, c'est-à-dire que les élèves ont travaillé de individuellement et un retour en plénière a eu lieu à la fin de chaque période afin de permettre aux élèves volontaires de justifier les graphies choisies.

¹³ Les élèves ont réalisé un atelier formatif sur la justification orale en contexte spécifique de grammaire. Les dix *phrases dictées du jour* ont aussi été travaillées en dyades plutôt qu'individuellement afin de favoriser un contexte d'oral réflexif permettant à tous les élèves de confronter leurs raisonnements, leurs doutes, etc. Finalement, un retour en grand groupe été effectué après le travail en dyade afin de permettre à des élèves volontaires de justifier les graphies choisies à l'ensemble de la classe.

soit la *phrase du jour* 1 et la *phrase du jour* 10. Les élèves des deux classes ont travaillé sur les mêmes *phrases dictées du jour*, lesquelles ont été jugées équivalentes lors de leur création :

Première phrase dictée du jour (1) : « Sous les sapins décorés de la forêt s’amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

Dixième phrase dictée du jour (10) : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d’adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

4.1 Évolution des élèves des deux classes en lien avec la justification orale entre la phrase 1 et la phrase 10

À travers le travail sur les *phrases dictées du jour*, nous avons observé plusieurs éléments relatifs à la justification orale : le nombre de justifications orales produites, leur degré d’élaboration, le nombre de marqueurs de relation employés ainsi que la répartition des fonctions des justifications élaborées. Le tableau 4.1 présente les résultats en lien avec le nombre de justifications orales produites par les élèves des classes 1 et 2 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.1 Proportion du nombre de justifications orales des deux classes par rapport au nombre total de prises de parole

Classe	Phrase dictée du jour	Nb. de justifications orales/nb. total de prises de parole
Classe 1	Phrase 1	14/22 (63,64 %)
	Phrase 10	13/20 (65 %)
Classe 2	Phrase 1	15/26 (57,69 %)
	Phrase 10	24/31 (77,42 %)

Dans la **classe 1**, les résultats indiquent **peu de changement** concernant le nombre de justifications orales entre la phrase 1 et 10 (-1) comparativement à la **classe 2** qui présente une **augmentation** de celles-ci (+9). En termes de proportion, la classe 1 a connu une faible amélioration de 1,36 % alors que la classe 2 en a connu une plus importante de 19,73 %. À la phrase 10, les élèves de la **classe 2** ont formulé 11 justifications orales de plus que les élèves de la classe 1, ce qui représente **une différence positive** de 12,42 %.

Les marqueurs de relation utilisés par les élèves tels que « parce que », « alors », « mais » et « fac » permettent d'organiser les justifications. Entre la phrase 1 et 10, le nombre de **marqueurs de relation diminue dans la classe 1** en passant de 27 à 21 alors que **ce nombre augmente dans la classe 2** en passant de 19 à 33. Les ratios démontrent toutefois que la classe 1 (1,93 MR/justification à 1,62 MR/justification) utilise davantage de marqueurs de relation que la classe 2 (1,26 MR/justification à 1,38 MR/justification). Le tableau 4.2 présente la répartition du degré d'élaboration des justifications dans les deux classes aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.2 Degré d'élaboration des justifications orales des deux classes par rapport à leur nombre total

Classe	Phrase dictée du jour	Degré d'élaboration des justifications orales	
		Nb. de justifications partiellement développées/nb. de justifications totales	Nb. de justifications développées/nb. de justifications totales
Classe 1	Phrase 1	10/14 (71,43 %)	4/14 (28,57 %)
	Phrase 10	9/13 (69,23 %)	4/13 (30,80 %)
Classe 2	Phrase 1	11/15 (73,33 %)	4/15 (26,67 %)
	Phrase 10	16/24 (66,67 %)	8/24 (33,33 %)

À la phrase 1, les classes 1 et 2 ont produit sensiblement la même proportion de justifications partiellement développées. Elles représentaient 71,43 % des justifications pour la classe 1 et 73,33 % des justifications pour la classe 2, ce qui équivaut presque aux trois quarts des justifications totales. Rappelons qu'en présence d'une justification partiellement développée, une des étapes de la justification est manquante contrairement aux justifications bien développées qui sont formées de toutes les étapes de la justification : une affirmation, une raison et une preuve.

Entre la phrase 1 et la phrase 10, les résultats de la classe 1 ont peu changé, c'est-à-dire que les proportions des justifications partiellement développées et développées sont restées sensiblement les mêmes. Par exemple, les justifications développées sont passées de 28,57 % de justifications développées à 30,80 % (+2,23 %), ce qui représente, en nombre absolu, le même nombre de justifications développées (4). Dans la **classe 2, la progression est plus grande et marquée** puisque les justifications développées ont augmenté de 6,66 % et qu'en nombre absolu cela équivaut à 8 justifications orales plutôt que 4 (+4). Malgré une plus

grande progression de la classe 2, la tendance demeure la même pour les deux classes : les justifications partiellement développées sont plus nombreuses à la phrase 1 comme à la phrase 10. Les deux extraits de verbatim suivants illustrent une justification partiellement développée dans la **classe 1** suivie d'une justification développée dans la **classe 2**. Les deux extraits portent sur l'orthographe du mot « véritablement » de la *phrase du jour* 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É14 : J'ai pas mis de -S **parce que** c'est un adverbe.

Comme la preuve est absente dans la justification de l'élève C1-É14 de la **classe 1**, il s'agit d'une justification partiellement développée. Voici, toujours pour le mot « véritablement », un degré d'élaboration développé dans la **classe 2**.

C2-É8 : « Véritablement », c'est un adverbe. Ça veut dire qu'il est invariable. Et euh, **vu qu'**il est invariable, il va pas s'accorder avec « les moments », **donc** pas de -S.

L'élève C2-É8 respecte les trois étapes de la justification même si son affirmation est présente à la fin de la justification plutôt qu'au début. De plus, cette justification comporte deux marqueurs de relation, « vu que » et « donc ». Le recours au métalangage permet d'aller encore plus loin dans l'élaboration des justifications comme le démontre l'extrait suivant, dans lequel la justification développée d'un élève de la **classe 2** porte sur le mot « adorables » de la phrase 10.

C2-É16 : Euh « adorables », il va avec « photos » **parce que** c'est un adjectif euh qui va avec le nom « photos », **fac** « photos », c'est le, le, le sujet du groupe du nom, **donc** il va donner son genre et son nombre à l'adjectif qui est « adorables », et « adorables », c'est un receveur d'accord, **fac** il va recevoir euh le genre et le nombre de « photos », **donc** si « photos » est au pluriel, « adorables » **aussi**.

Comme dernier élément d'analyse sur la justification orale, nous avons identifié les fonctions des justifications orales produites lors des retours en grand groupe dans les classes 1 et 2. Le tableau 4.3 illustre la répartition entre la phrase 1 et 10 des trois fonctions des justifications qui sont celles d'*expliquer*, de *chercher* et de *débattre*.

Tableau 4.3 Répartition des fonctions des justifications orales des deux classes par rapport à leur nombre total

Classe	Phrase dictée du jour	Fonctions des justifications orales		
		<i>Expliquer</i>	<i>Chercher</i>	<i>Débattre</i>
Classe 1	Phrase 1	13 sur 14 justifications (92,86 %)	0 sur 14 justifications (0 %)	1 sur 14 justifications (7,14 %)
	Phrase 10	13 sur 13 justifications (100 %)	0 sur 13 justifications (0 %)	0 sur 13 justifications (0 %)
Classe 2	Phrase 1	8 sur 15 justifications (53,33 %)	0 sur 15 justifications (0 %)	7 sur 15 justifications (46,67 %)
	Phrase 10	19 sur 24 justifications (79,17 %)	0 sur 24 justifications (0 %)	5 sur 24 justifications (20,83 %)

Du point de vue des fonctions des conduites justificatives, à la phrase 1, les élèves de la **classe 1** ont presque toujours utilisé les conduites justificatives pour *expliquer* (92,86 %) et en faible proportion pour *débattre* (7,14 %). À la phrase 10, dans la **classe 1**, les justifications ont uniquement servi à *expliquer* (100 %). Dans la **classe 2**, à la phrase 1, la répartition des fonctions des justifications est plus également répartie entre celles d'*expliquer* (53,33 %) et de *débattre* (46,67 %). Toutefois, à la phrase 10, les justifications servant à *expliquer* augmentent (+25,84 %) alors que celles qui servent à *débattre* diminuent (-25,84 %).

En comparant les deux classes entre elles, il est possible d'établir un constat pour chaque fonction des conduites justificatives. D'abord, même si la portion occupée par la **fonction *expliquer*** a augmenté dans les deux classes, la **classe 2 connaît une plus grande avancée** (+25,84 %) que la classe 1 (+7,14 %). Ensuite, aucune des deux classes n'a utilisé de justifications orales pour *chercher*, tant à la phrase 1 qu'à la phrase 10. Il n'y a donc **pas de changement notable pour la fonction *chercher* dans les deux classes**. Finalement, c'est la **classe 2 qui a produit davantage de justifications dont la fonction est de *débattre*** tant à la phrase 1 (+40 % par rapport à la classe 1) qu'à la phrase 10 (+20,83 % par rapport à la classe 1).

L'extrait suivant de la **classe 2** à la *phrase dictée du jour* 10 illustre ce qui se produit le plus souvent, soit un élève qui *explique* sa graphie au reste du groupe¹⁴.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

¹⁴ La présence d'une formulation au « nous » s'explique par le fait que les élèves aient travaillé en dyades avant de prendre la parole en grand groupe et qu'ils s'expriment au nom de leur équipe.

C2-É2 : Euh, ben nous « colorés », on l'a mis avec un -E accent aigu -S **parce que** hum « les » c'est le déterminant, « murs » c'est le nom, « colorés », c'est l'adjectif. **Alors** le nom donne, pis le nom y'est masculin sing... euh masculin pluriel **fac** y donne son genre et son nombre à l'adjectif qui est « colorés », **alors** « colorés » prends un -S.

Le prochain extrait de la **classe 2** à la phrase 10 présente des justifications d'élèves qui servent à *débattre* à propos de la graphie du mot « reposaient ».

C2-É3 : [...] J'comprends pas, c'est juste, j'comprends pourquoi « reposaient », y s'accorde -A I E N T, **mais** j'comprends pas la justification. Pourquoi « les murs colorés », ce serait pas lui qui donnerait, euh l'accord à « reposaient » ?

ENS : Ok, on va y revenir.

C2-É3 : Parce que « ce sont les murs colorés qui reposaient soigneusement ».

C2-É2 : Bin, c'est, c'est quoi « qui reposaient soigneusement sur les murs de la maison » ?

C2-É16 : C'est pas « les murs qui reposent sur les photos », c'est « les photos qui reposent sur les murs ».

D'abord, l'élève É3-C2 relance l'échange sur la justification du mot « reposaient » en posant une question. Les élèves É2-C2 et É16-C2 tentent ensuite de montrer que le raisonnement de l'élève est incohérent.

4.1.1 Synthèse des résultats des deux classes en lien avec la justification orale

Nous avons présenté la description de l'évolution des élèves en lien avec la justification orale entre la phrase 1 et la phrase 10 dans les deux classes. En résumé, il semblerait que **les élèves de classe 2 aient davantage progressé que ceux de la classe 1** en ce qui concerne la maîtrise des composantes liées à la justification orale. Effectivement, au moment des deux prises de données, la **classe 1 obtient des résultats plutôt similaires** alors que **la classe 2 récolte des résultats supérieurs à la dernière phrase**. Plus concrètement, à la phrase 10, les élèves de la classe 2 ont produit **davantage de justifications orales** et celles-ci sont **plus élaborées**. Un plus grand nombre de justifications ont servi à *expliquer* même si celles ayant pour but de *débattre* se trouvent encore présentes en bon nombre à la phrase 10. Au contraire, la **classe 1** a eu recours aux justifications presque uniquement dans une visée *explicative* aux phrases 1 et 10.

4.2 Évolution des élèves des deux classes en lien avec le raisonnement grammatical entre la phrase 1 et la phrase 10

Aux *phrases dictées du jour* 1 et 10, nous avons observé plusieurs éléments relatifs au raisonnement grammatical des élèves : le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés et leur degré d'adéquation, le nombre de termes de métalangage employés et leur adéquation, le nombre de manipulations syntaxiques appliquées et leur degré d'adéquation ainsi que le nombre de jugements grammaticaux portés et leur degré d'adéquation. Le tableau 4.4 présente les résultats en lien avec le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés par les élèves des classes 1 et 2 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.4 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des deux classes par rapport au nombre total de prises de parole

Classe	Phrase dictée du jour	Nb. de raisonnements grammaticaux/nb. de prises de parole
Classe 1	Phrase 1	14/22 (63,64 %)
	Phrase 10	13/20 (65 %)
Classe 2	Phrase 1	15/26 (57,69 %)
	Phrase 10	24/31 (77,42 %)

Les constats concernant les raisonnements grammaticaux sont les mêmes que ceux présentés pour les justifications orales. Il y a eu **peu de progression** dans la **classe 1** entre la phrase 1 et la phrase 10 (+1,36 %) alors que la **progression** est **notable** dans la **classe 2** (+19,73 %). À la phrase 1, alors que la classe 2 réussissait moins bien que la classe 1 avec l'équivalent de 5,95 % moins de raisonnements grammaticaux, à la phrase 10, c'est l'inverse qui s'observe. En effet, à la phrase 10, la **classe 2** a partagé **12,42 % plus de raisonnements** grammaticaux que la classe 1.

En partageant leurs raisonnements grammaticaux, certains élèves étaient hésitants ou exprimaient clairement leurs doutes. Par exemple, un élève de la **classe 1** nomme son doute pour le mot « décorés » de la phrase 1.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid ».

C1-É1 : Bin (pause). Je suis pas sure là, mais « décoré », j'ai mis – E R S à place de –E accent aigu.

À la phrase dictée du jour 10, ce même élève mentionne son doute entourant le mot « murs ».

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É1 : *J'suis genre vraiment pas sûr pis j'suis sûr que ça a pas rapport*, mais « murs » là, j'ai mis - M U accent circonflexe R E S (mûres). (L'élève É4-C1 se retourne vers É1-C1 et mime le geste de manger en référence aux fruits.)

C1-É12 : Des « mûres » à manger. (É12-C1 trouve comique cette confusion homophonique).

C1-É1 : C'est ça que mon iPad (dictionnaire) m'a dit. (On entend des rires dans la classe).

Dans ses prises de parole, l'élève nomme clairement son doute pour la graphie des mots qu'il épelle. La graphie du mot « murs » a d'ailleurs suscité des commentaires et des rires dans la classe. Dans la classe 1, un total de 6 doutes ont été observés aux phrases 1 et 10 alors qu'il y en a eu qu'un seul dans la classe 2. Mis à part le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés par les élèves, nous nous sommes intéressés à leur justesse. Le tableau 4.5 présente la répartition du degré d'adéquation des raisonnements dans les deux classes aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.5 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des classes 1 et 2 par rapport à leur nombre total

Classe	Phrase dictée du jour	Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux		
		<i>Adéquat</i>	<i>Partiellement adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Classe 1	Phrase 1	7 sur 14 raisonnements (50 %)	7 sur 14 raisonnements (50 %)	0 sur 14 raisonnements (0 %)
	Phrase 10	6 sur 13 raisonnements (46,15 %)	5 sur 13 raisonnements (38,46 %)	2 sur 13 raisonnements (15,39 %)
Classe 2	Phrase 1	9 sur 15 raisonnements (60 %)	6 sur 15 raisonnements (40 %)	0 sur 15 raisonnements (0 %)
	Phrase 10	6 sur 24 raisonnements (25 %)	13 sur 24 raisonnements (54,17 %)	5 sur 24 raisonnements (20,83 %)

Dans la **classe 1**, les élèves ont élaboré des raisonnements grammaticaux **moins adéquats** à la phrase 10 qu'à la phrase 1. En effet, la baisse des raisonnements *adéquats* (-3,85 %) et des raisonnements *partiellement adéquats* (-11,54 %) laisse place à **plus de raisonnements grammaticaux inadéquats** (+15,38 %). L'extrait suivant à propos du mot « adorables » de la phrase 10 est un bon exemple de raisonnement *inadéquat*, car l'élève de la **classe 1** établit un lien entre l'adjectif « adorables » et le verbe

« reposaient ». La construction du raisonnement grammatical difficile à suivre et contradictoire montre également l'hésitation de l'élève.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É1 : J'irais pas de -S.

ENS : Pourquoi ?

C1-É1 : Non, avec un -S parce que euh (pause) en fait, c'est genre (pause) genre « les », genre « les photos » qui genre c'est au pluriel parce que admettons « reposaient » c'est au pluriel. Fac euh. Euh, « d'adorables » bin y'a un -S parce que ça va avec « ils » au pluriel, genre. Pis ça va avec « reposaient ». (L'élève hésitait beaucoup).

Dans la **classe 2**, malgré la hausse du nombre de raisonnements grammaticaux, ceux-ci sont également **moins adéquats** à la phrase 10 qu'à la phrase 1. Ce sont les raisonnements grammaticaux **partiellement adéquats** (+14,17 %) et **inadéquats** (+20,33 %) qui ont augmenté à la phrase 10. Si nous comparons les deux classes entre elles, la **classe 2** a produit en proportion 5,44 % plus de **raisonnements inadéquats** que la classe 1 entre les phrases 1 et 10, mais en ayant partagé un plus grand nombre de raisonnements grammaticaux (+11). Malgré la moins grande adéquation des raisonnements, aux deux moments dans les deux classes, les raisonnements **adéquats** et partiellement adéquats représentent tout de même près de 80 % et plus de tous les raisonnements partagés. L'extrait suivant de la **classe 2** portant sur la graphie du mot « reposaient » à la phrase 10 est *partiellement adéquat*.

C2-É16 : C'est pas « les murs qui reposent sur les photos », c'est « les photos qui reposent sur les murs ».

L'identification du sujet est partiellement correcte comme le sujet complet de la phrase est « les adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille ». Il s'agit d'un raccourci fréquemment observé dans les deux classes.

Plutôt que de recourir à des manipulations syntaxiques, outil de la grammaire moderne, certains élèves utilisent des procédures traditionnelles pour identifier le sujet d'une phrase, mais son utilisation demeure faible. Il n'y a que la **classe 2** où les élèves ont eu recours à deux reprises (8,33 %) aux questions

traditionnelles. Par exemple, dans l'extrait suivant cité précédemment (cf. 4.1), l'élève de la classe 2 pose une question tirée de la grammaire traditionnelle afin d'identifier le sujet de la *phrase du jour 10*.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É2 : Bin, c'est, c'est quoi qui « reposaient soigneusement sur les murs de la maison » ?

En lien avec les procédures traditionnelles, dans la **classe 1**, nous retrouvons tout de même trois recours à l'analyse sémantique à la phrase 10 (23,08 %) alors qu'un seul a été observé dans la **classe 2** (3,03 %). Dans la classe 1, les élèves ont recouru à la sémantique lorsqu'ils ont discuté du mot « bénis » de la *phrase dictée du jour 10*.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C1-É2 : Dans le fond, c'est « bénit » -IT, c'est euh comme « bénir », comme « bénir » le Dieu et euh « bénit » -B E accent aigu -N I S, c'est exemple « des moments bénis », ouais, « un moment » ou « un endroit béni ».

ENS : Ok, toi tu as regardé plus le sens. (C1-É2 fait signe oui de la tête.) Ok. C1-É7.

C1-É7 : Bin, hum, c'est, ça dit dans euh Antidote, oui que c'est un adjectif ou un verbe. Le verbe, c'est plus religieux, « bénir », pis hum, t'as l'adjectif que c'est « bénis ».

ENS : Qui veut dire quoi ?

C1-É7 : Qui veut dire hum « on règne le bonheur ».

Dans ces échanges autour de la graphie du mot « bénis », les élèves ont un peu mis de côté les outils de la grammaire moderne. À titre d'exemple, peu de termes de métalangage sont présents : il n'y en a que 2.

Le prochain tableau (4.6) porte justement sur un premier outil de la grammaire moderne, soit l'usage du métalangage par les élèves des deux classes aux phrases 1 et 10 lors de l'élaboration des raisonnements grammaticaux ainsi que la répartition de leur degré d'adéquation.

Tableau 4.6 Degré d'adéquation des termes de métalangage des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Classe	Phrase dictée du jour	Nb. de termes de métalangage/nb. de raisonnements grammaticaux	Degré d'adéquation des termes de métalangage	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Classe 1	Phrase 1	42/14 Ratio : 3	36/42 (85,71 %)	6/42 (14,29 %)
	Phrase 10	24/13 Ratio 1,85	23/24 (95,83 %)	1/24 (4,17 %)
Classe 2	Phrase 1	28/15 Ratio 1,87	25/28 (89,29 %)	3/28 (10,71 %)
	Phrase 10	66/24 Ratio 2,75	62/66 (93,94 %)	4/66 (6,06 %)

Dans la **classe 1**, le nombre de termes relatifs au métalangage **a décliné** (-18) entre la phrase 1 et la phrase 10. Le ratio, c'est-à-dire le nombre de termes de métalangage par raisonnement grammatical émis, a aussi diminué (-1,15). Cependant, en termes de proportion, les termes employés par la classe 1 à la phrase 10 sont **plus adéquats** (+10,12 %). À la phrase 1, la classe 1 avait un nombre plus élevé de termes de métalangage que la classe 2 (+14), mais à la phrase 10, ce nombre s'est retrouvé inférieur à ce que la classe 2 a pu produire comme métalangage à la phrase 1 (-4). Dans la **classe 2**, la tendance inverse s'observe : le nombre de termes grammaticaux **a monté en flèche** (+38) entre la phrase 1 et la phrase 10. Le ratio de termes de métalangage par rapport aux raisonnements grammaticaux a aussi augmenté (+0,88). Concernant leur degré d'adéquation, à la phrase 10, **un peu plus de termes adéquats** (+4,65 %) s'observent en termes de proportion. Malgré le nombre impressionnant de termes de métalangage utilisés à la phrase 10 dans la classe 2 (66), l'utilisation de termes *adéquats* demeure supérieure à 93 %. Reprenons un extrait de la **classe 2** cité plus haut (4.1) portant sur la graphie du mot « adorables » de la phrase 10 :

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É16 : Euh « adorables », il va avec « photos » parce que c'est un adjectif euh qui va avec le nom « photos », fac « photos », c'est le, le, le sujet du groupe du nom, donc il va donner son genre et son nombre à l'adjectif qui est « adorables », et « adorables », c'est un receveur d'accord, fac il va recevoir euh le genre et le nombre de « photos », donc si « photos » est au pluriel, « adorables » **aussi**.

L'intervention de C2-É16 comprend 12 termes de métalangage adéquats et 1 inadéquat. L'élève décortique les caractéristiques du mot « adorables » et fait la démonstration de son système d'accord en faisant référence à plusieurs termes relevant de la grammaire moderne tels que les classes de mots, le genre et le nombre, etc. Cependant, comme l'élève mélange la notion de groupe de mots et de fonction syntaxique, son raisonnement est partiellement adéquat. Dans ce cas, un terme de métalangage se trouve *inadéquat* puisque le nom « photos » est en réalité le noyau du groupe du nom et non le sujet du groupe du nom.

Si l'on observe le nombre de prises de parole comportant du métalangage, il s'avère que la classe 2 s'est également améliorée alors que la classe 1 a régressé. Dans la classe 1, 14 prises de parole sur les 22 totales comportaient du métalangage à la phrase 1 (63,64 %) alors que 12 prises de paroles sur 20 en comportaient à la phrase 10 (60 %). Dans la classe 2, à la phrase 1, 12 prises de parole sur 26 comportaient du métalangage (46,15 %) alors que 18 prises de parole sur 31 en comportaient à la phrase 10 (58,06 %).

En bref, si l'on compare les deux classes entre elles, c'est la **classe 2** qui a **progressé** par rapport au **métalangage** employé. La **classe 1** a commencé le projet avec un haut ratio de termes de métalangage (3 termes de métalangage/raisonnement grammatical), mais ce dernier a ensuite chuté (1,85 termes de métalangage/raisonnement grammatical) alors que la **classe 2** a commencé avec un ratio plus faible (1,87 termes de métalangage/raisonnement grammatical) pour terminer avec le plus haut ratio observé (2,75 termes de métalangage/raisonnement grammatical). La classe 2 a également pris plus souvent la parole en y intégrant du métalangage que la classe 1. Concernant **l'adéquation du métalangage**, les deux classes se sont améliorées, mais c'est la **classe 1** qui a **le plus progressé**. Toutefois, rappelons que l'écart entre le nombre de termes de métalangage utilisé dans la classe 1 et la classe 2 n'est pas à négliger : la classe 2 a utilisé 2,75 fois plus de termes à la phrase 10 que la classe 1.

Un deuxième outil de la grammaire moderne est l'application de manipulations syntaxiques. Le tableau suivant (4.7) illustre le recours aux manipulations syntaxiques par les élèves des deux classes lors du partage de raisonnements grammaticaux aux phrases 1 et 10 ainsi que la répartition de leur degré d'adéquation.

Tableau 4.7 Adéquation des manipulations syntaxiques des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Classe	Phrase dictée du jour	Nb. de manipulations syntaxiques/nb. de raisonnements grammaticaux	Degré d'adéquation des manipulations syntaxiques	
			<i>Adéquate</i>	<i>Inadéquate</i>
Classe 1	Phrase 1	9/14 Ratio : 0,64	9/9 (100 %)	0/9 (0 %)
	Phrase 10	8/13 Ratio : 0,62	7/8 (87,50 %)	1/8 (12,50 %)
Classe 2	Phrase 1	12/15 Ratio : 0,67	9/12 (75 %)	3/12 (25 %)
	Phrase 10	17/24 Ratio : 0,71	9/17 (52,94 %)	8/17 (47,06 %)

La **classe 1** obtient des **résultats similaires** les phrases 1 et 10. Une légère baisse (-1) du nombre de manipulations syntaxiques appliquées lors de l'élaboration des raisonnements grammaticaux a été observée à la phrase 10 tandis que la **classe 2** affiche une **hausse** (+5). Également, le ratio de manipulations syntaxiques appliquées par rapport au nombre de raisonnements grammaticaux a à peine diminué dans la **classe 1** (-0,02) alors qu'il a légèrement augmenté dans la **classe 2** (+0,04). En ce qui concerne le degré d'adéquation des manipulations syntaxiques, dans la **classe 1 comme dans la classe 2**, les manipulations syntaxiques sont **moins adéquates** entre la première et la dernière *phrase du jour* : la proportion des manipulations **inadéquates** a augmenté de 12,50 % dans la **classe 1** alors qu'il a augmenté de 22,06 % dans la **classe 2**. À la première comme à la dernière phrase, la **classe 1** a utilisé de manière plus **adéquante** les manipulations syntaxiques. Dans l'extrait qui suit, un élève de la **classe 2** applique une manipulation syntaxique avant de justifier la graphie du mot « décorés » dans la *phrase dictée du jour 1*.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É7 : « Décoré » avec un -S, bin avec un accent aigu parce que tu peux dire « mordu » et avec un -S parce que *c'est* « les sapins *qui* sont décorés » et *c'est* au pluriel.

L'élève C2-É7 a recours une manipulation syntaxique erronée pour justifier la marque du pluriel du mot « décorés ». Effectivement, il a employé la manipulation syntaxique de l'encadrement par *c'est...qui*, une opération utile pour identifier le sujet d'une phrase et non pour identifier un complément du nom, ce pourquoi la manipulation est considérée comme **inadéquante**. Le recours à l'ajout de *c'est...qui* dans ce

contexte est uniquement présent dans la classe 2 et correspond à 3 manipulations erronées sur 8 (37,50 %). D'autres erreurs ont été commises lorsque la manipulation du remplacement était utilisée : le mauvais genre était attribué.

À la *phrase du jour* 10, les mots « reposaient » et « bénis » ont amené les élèves de la **classe 2** à recourir à plusieurs manipulations syntaxiques erronées.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É3 : Ben moi, j'ai mis « les murs colorés qui reposaient d'adorables photos », bin moi je pense que celui qui va, bin le le groupe de mots qui va accorder « reposaient », c'est « les murs colorés » et euh « les murs colorés », c'est... On peut le, le changer pour « ils » au pluriel, donc la terminaison à l'imparfait, bin c'est -A I E N T.

...

C2-É3 : Non, bin, c'est pas pour ça. J'comprends pas, c'est juste, j'comprends pourquoi « reposaient », y s'accorde -A I E N T, mais j'comprends pas la justification. Pourquoi « les murs colorés », ce serait pas lui qui donnerait, euh l'accord à « reposaient » ?

ENS : Ok, on va y revenir.

C2-É3 : Parce que « ce sont les murs colorés qui reposaient soigneusement ».

L'élève partage une première fois son raisonnement grammatical derrière la graphie du mot « bénis » et semble d'abord aussi vouloir appliquer une manipulation en ajoutant *qui* après le sujet. Toutefois, une partie est manquante à la manipulation, ce pourquoi elle n'a pas été considérée comme telle. L'élève utilise ensuite le remplacement du sujet par un pronom. Il s'agit d'une manipulation pertinente pour identifier le sujet d'une phrase, mais dans ce cas-ci, l'élève n'a pas remplacé le bon groupe de mots, ce pourquoi sa manipulation syntaxique est considérée comme *inadéquate*. Plus tard dans la discussion, l'élève C2-É3 revient sur son incompréhension de la justification grammaticale de la graphie du mot « reposaient » et applique la manipulation de l'ajout de *c'est...qui/ce sont...qui* autour du sujet pour valider son raisonnement. Il ne prend toutefois pas le temps de reconstruire la phrase de base, ce qui l'empêche d'identifier correctement le sujet. Aux deux moments, le sujet identifié, « les murs colorés », est erroné, ce qui rend *inadéquates* les deux manipulations syntaxiques appliquées.

D'ailleurs, la *reconstruction de la phrase de base* permettant l'identification adéquate du sujet a été réalisée de manière *partielle* une fois dans chaque classe pour chaque phrase, à l'exception de la **classe 2** qui a procédé à une reconstruction partielle supplémentaire à la phrase 10, pour un total de 2 reconstructions partielles de la phrase de base. *Aucune reconstruction entière de la phrase de base* n'a été observée dans les classes.

Pour le mot « bénis », son remplacement par le verbe *bénir* conjugué au présent n'est pas une manipulation adéquate qui permet de déterminer la terminaison au masculin pluriel de l'adjectif « bénis ». Le remplacement par un autre adjectif du même genre et du même nombre aurait été plus pertinent.

C2-É2 : C'est un mot de la même famille. Genre tu peux dire « ils bénissent », fac on entend le -S.
--

En comparant les deux classes entre elles, il est possible de constater que la **classe 2** a utilisé **plus de manipulations syntaxiques que la classe 1 aux deux moments ciblés**. Toutefois, de la première à la dernière phrase, la **classe 2** a semblé **éprouver plus de difficulté** que la classe 1 à recourir aux manipulations syntaxiques de la bonne façon : sa proportion de manipulations adéquates a toujours été environ 30 % plus bas que celui de la classe 1.

Dans la classe 1, les manipulations syntaxiques appliquées représentent 27,27 % des prises de parole totales (6/22) à la phrase 1 en comparaison à 25 % (5/20) à la phrase 10. Dans la classe 2, cette proportion atteint 38,46 % (10/26) à la phrase 1 et 38,71 % (12/31) à la phrase 10.

Toutes les manipulations syntaxiques ont également été jugées de manière *explicite* ou *implicite* par les élèves des classes 1 et 2. La présentation du nombre de jugements de grammaticalité ainsi que de leur adéquation aux phrases 1 et 10 se fera dans le tableau suivant (4.8).

Tableau 4.8 Adéquation des jugements de grammaticalité des deux classes par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Classe	Phrase dictée du jour	Nb. de jugements de grammaticalité/nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des jugements de grammaticalité	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Classe 1	Phrase 1	9/14 Ratio : 0,64	9/9 (100 %)	0/9 (0 %)
	Phrase 10	8/13 Ratio : 0,62	7/8 (87,50 %)	1/8 (12,50 %)
Classe 2	Phrase 1	12/15 Ratio : 0,80	11/12 (91,67 %)	1/12 (8,33 %)
	Phrase 10	17/24 Ratio : 0,71	10/17 (58,88 %)	7/17 (41,12 %)

Dans la **classe 1**, le nombre de jugements de grammaticalité demeure **similaire** (-1) alors qu'il **augmente** dans la **classe 2** (+5). En termes de proportion, le ratio de jugements de grammaticalité par rapport au nombre de raisonnements grammaticaux réalisés diminue dans **les deux classes**, mais un peu plus dans la **classe 2** (-0,09) que dans la classe 1 (-0,02). En observant le degré d'adéquation des jugements portés, il est possible de constater que les élèves des deux classes portent des jugements qui sont davantage *inadéquats* à la phrase 10 qu'à la phrase 1. Pour la **classe 1**, cela représente 1 jugement de grammaticalité *inadéquat* de plus (+12,50 %) alors que pour la **classe 2**, cela en représente 6 (+32,79 %).

Posés après qu'une manipulation syntaxique ait été appliquée, dans les deux classes, les jugements de grammaticalité sont tantôt *implicites*, tantôt *explicites*. Dans la classe 1, la répartition des jugements de grammaticalité formulés est demeurée sensiblement la même : 5 *explicites* et 4 *implicites* à la phrase 1 comparativement à 5 *explicites* et 3 *implicites* à la phrase 10. Dans la classe 2, les élèves ont porté davantage de jugements de grammaticalité *explicites* à la phrase 10 qu'à la phrase 1. À la phrase 1, 4 étaient *explicites* et 8 étaient *implicites* comparativement à 9 *explicites* et 8 *implicites* à la phrase 10. L'extrait suivant illustrant un échange à propos du mot « colorés » de la phrase 1 démontre un jugement de grammaticalité *explicite* porté par un élève de la **classe 1**.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s’amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C1-É2 : J’suis d’accord avec euh C1-É6, mais c’est plus parce que [décorés] c’est un adjectif et quand tu dis « les sapins », **tu peux pas dire** « les sapins mordre », mais **tu peux dire** « les sapins mordus » (pause) ou « les sapins vendus ».

L’élève C1-É2 a recours à la manipulation syntaxique du remplacement afin de justifier la terminaison du mot « décorés » en plus d’un jugement grammatical explicite adéquat porté sur le résultat de la manipulation syntaxique. Nous pouvons constater le jugement explicite porté sur le remplacement du mot *décorés* par *mordus* et *vendus* lorsque l’élève dit : « tu peux pas dire “les sapins mordre”, mais tu peux dire “les sapins mordus” (pause) ou “les sapins vendus” ». En comparaison, l’extrait suivant montre un jugement *implicite* porté dans la classe 2 en discutant de l’accord du mot « reposaient » à la phrase 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d’adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É16 : C’est pas « les murs *qui* reposent sur les photos », c’est « les photos *qui* reposent sur les murs ».

En appliquant à deux reprises la manipulation syntaxique de l’ajout de *c’est...qui* autour de deux groupes du nom différents afin d’identifier le sujet de la phrase, l’élève C2-É16 indique que la première proposition est agrammaticale alors que la deuxième, où la reconstruction partielle de la phrase de base a été nécessaire, est grammaticale. L’élève porte alors deux jugements de grammaticalité à travers cette séquence.

Dans la **classe 1**, les jugements de grammaticalité portés représentent 27,27 % des prises de parole totales (6/22) à la phrase 1 en comparaison à 25 % (5/20) à la phrase 10. Dans la **classe 2**, cette proportion atteint 38,46 % (10/26) à la phrase 1 et 38,71 % (12/31) à la phrase 10.

4.2.1 Synthèse des résultats des deux classes en lien avec le raisonnement grammatical

Dans la section précédente, nous avons décrit l’évolution des élèves des deux classes entre la phrase 1 et la phrase 10 en lien avec le raisonnement grammatical. En bref, lorsque nous observons le nombre d’éléments grammaticaux présents dans les échanges de la **classe 2**, nous constatons une **augmentation** :

à la phrase 10, on retrouve plus de raisonnements grammaticaux, plus de termes de métalangage, plus de reconstruction partielle de la phrase de base, plus de manipulations syntaxiques et plus de jugements de grammaticalité. Dans la **classe 1**, le nombre d'éléments grammaticaux demeure **similaire ou moins nombreux** : à la phrase 10, on retrouve un nombre presque équivalent de raisonnements grammaticaux, de reconstruction partielle de la phrase de base, de manipulations syntaxiques ainsi que de jugements de grammaticalité alors qu'il y a moins de termes de métalangage.

Quant à l'adéquation des éléments observés dans les deux classes, mis à part les termes de métalangage qui sont plus adéquats, les éléments relatifs au raisonnement grammatical se trouvent **moins adéquats à la phrase 10** dans la **classe 1** ainsi que dans la **classe 2** : les raisonnements grammaticaux, les manipulations syntaxiques ainsi que les jugements de grammaticalité sont moins adéquats.

4.3 Évolution des dyades (classe 2) en lien avec la justification orale entre la phrase 1 et la phrase 10

Comme mentionné précédemment, dans la classe 2, avant le retour en grand groupe, les élèves, placés dans un contexte d'oral réflexif entre pairs, avaient comme consigne d'échanger avec un camarade de classe à propos des graphies choisies pour la phrase donnée ainsi que du raisonnement derrière ces choix. Pour certaines dyades, l'obtention d'un consensus était importante alors que pour d'autres, ce l'était moins. La formation des dyades est demeurée la même pour chaque *phrase dictée du jour*. En ce qui concerne les éléments de la justification orale entre la première et la dernière *phrase dictée du jour* au sein des six dyades analysées à des fins de faisabilité, trois tendances différentes se dessinent et correspondront aux parties de la présente section : une tendance à la hausse (4.3.1), une tendance à la baisse (4.3.2) et une tendance variable (4.3.3). Nous présentons les résultats des dyades en lien avec la justification orale dans le but de décrire leur évolution entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*. Rappelons que nous avons observé plusieurs éléments en lien avec les conduites justificatives : le nombre de justifications orales produites, leur degré d'élaboration, le nombre de marqueurs de relation employés ainsi que la répartition des fonctions des justifications élaborées.

4.3.1 Dyades 1, 3 et 6 : résultats à la hausse

Pour les éléments en lien avec la justification orale, nous présentons ensemble les dyades 1, 3 et 6. Elles ont été jumelées puisque, de manière générale, les éléments relatifs à la justification orale de ces dyades ont augmenté entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*. Le tableau 4.9 présente les résultats en lien avec le nombre de justifications orales produites par les élèves de ces dyades aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.9 Proportion du nombre de justifications orales des dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de justifications orales/nb. de prises de parole
Dyade 1	Phrase 1	7/36 (19,44 %)
	Phrase 10	16/28 (57,14 %)
Dyade 3	Phrase 1	2/21 (9,52 %)
	Phrase 10	7/21 (33,33 %)
Dyade 6	Phrase 1	4/21 (19,05 %)
	Phrase 10	13/40 (32,50 %)

À la *phrase dictée du jour 1*, les **dyades 1, 3 et 6** ont produit **peu de justifications orales**. Cependant, lors de la *phrase dictée du jour 10*, les justifications produites ont augmenté et représentent une **hausse respective de 37,70 %** pour la **dyade 1**, de **23,81 %** pour la **dyade 3** et de **13,45 %** pour la **dyade 6**. La **dyade 1**, qui a plus que doublé son nombre absolu de justifications, en passant de 7 à 16, est celle qui se démarque le plus grâce à sa **progression importante (+37,70 %)**.

Le tableau 4.10 présente les marqueurs de relation utilisés par ces quatre dyades aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.10 Proportion du nombre de marqueurs de relation dans les dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de justifications orales

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de marqueurs de relation/nb. de justifications orales
Dyade 1	Phrase 1	15/7 (Ratio : 2,14)
	Phrase 10	24/16 (Ratio : 1,5)
Dyade 3	Phrase 1	2/2 (Ratio : 1)
	Phrase 10	12/7 (Ratio : 1,71)
Dyade 6	Phrase 1	8/4 (2 %)
	Phrase 10	14/13 (Ratio : 1,08 %)

Le nombre de marqueurs de relation est plus élevé à la phrase 10 qu'à la phrase 1 pour les dyades **1** (+9), **3** (+10) et **6** (+6). Cependant, pour les **dyades 1** et **6**, le ratio de marqueurs de relation par justification diminue alors qu'il augmente pour la **dyade 3**.

La répartition du degré d'élaboration des justifications est illustrée dans le tableau suivant (4.11).

Tableau 4.11 Degré d'élaboration des justifications orales des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Degré d'élaboration des justifications orales	
		Nb. de justifications partiellement développées/nb. de justifications totales	Nb. de justifications développées/nb. de justifications totales
Dyade 1	Phrase 1	7/7 (100 %)	0/7 (0 %)
	Phrase 10	14/16 (87,50 %)	2/16 (12,50 %)
Dyade 3	Phrase 1	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	5/7 (71,43 %)	2/7 (28,57 %)
Dyade 6	Phrase 1	2/4 (50 %)	2/4 (50 %)
	Phrase 10	8/13 (61,54 %)	5/13 (38,46 %)

Pour toutes les dyades de ce regroupement, le nombre absolu de justifications développées est plus élevé à la phrase 10 qu'à la phrase 1 : l'écart représente deux justifications (dyade 1 et 3) ou trois justifications développées supplémentaires (dyade 6). En termes de proportion, les résultats des justifications développées ont aussi augmenté pour les dyades 1 (+12,50 %) et 3 (+28,57 %) alors qu'il a diminué pour la dyade 6 (-11,54 %).

Les dyades 3 et 6 sont les dyades qui ont le plus adapté leur méthode de travail au fil des phrases. À la première phrase, les élèves épelaient tous les mots ou presque et justifiaient très peu. À la phrase 10, les élèves épelaient quelques mots ciblés, mais fournissaient presque toujours une justification orale ou interpellaient leur coéquipier pour connaître la graphie et/ou le raisonnement derrière le choix de la graphie. L'extrait suivant illustre comment la **dyade 6** a entamé son premier échange à la phrase 1.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s’amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É3 : Ben moi, je vais lire euh jusqu’à « follement », bin je vais épeler les lettres, les mots. -S O U S, - L E S, -S A P I N S (Pause).

À la phrase 1, tous les mots étaient épelés sans nécessairement qu’il y ait de justification. À la dernière phrase du jour, voici comment les élèves de la dyade 6 échangeaient entre eux.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d’adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É3 : « Véritablement », tu l’as écrit comment ?

C2-É20 : -V E accent aigu R I T A B L E M E N T.

C2-É3 : Ok, pourquoi ?

C2-É20 : Parce que, euh...

C2-É3 : Pourquoi tu l’aurais pas accordé avec « moments » ?

C2-É20 : Euh... Pourquoi je l’aurais pas ?

C2-É3 : Accordé avec « moments ».

C2-É20 : Je sais pas... Attends. J’ai, sa terminaison, c’est comme « moment » -M E N T parce que y’a plusieurs « moments », pis euh, « véritablement », alors je l’ai comme accordé, genre.

C2-É3 : Mais non en fait « véritablement » c’est un adverbe et il s’accorde jamais avec rien. Il reste tout le temps comme ça, bin tu l’as bien écrit, sauf qu’il va, il va jamais s’accorder.

C2-É20 : Ah ok.

Comparativement au premier extrait, à la dernière phrase, les élèves respectent davantage les consignes qui demandaient de justifier le choix des graphies sans uniquement les nommer. On voit que l’élève C2-É3 questionne à deux reprises son coéquipier afin d’obtenir une justification de sa part. Avec sa deuxième question, C2-É3 essaie d’aiguiller son coéquipier et de lui fournir des pistes de réflexion. Cette insistance de sa part permet de constater que l’élève C2-É20 ne comprend pas les raisons qui sous-tendent la graphie du mot « véritablement », ce qui le mène à fournir un raisonnement grammatical inadéquat. C2-É3, en désaccord, peut alors *montrer une incohérence ou une invraisemblance* dans le raisonnement de son coéquipier, ce qui s’inscrit dans la fonction *débattre* des justifications.

Lors des discussions dans les équipes, les élèves ont fait appel à différentes fonctions de la justification. Le tableau 4.12 illustre la répartition de ces fonctions dans les dyades 1, 3 et 6 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.12 Répartition des fonctions des justifications orales dans les dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total

Dyades	Phrase dictée du jour	Fonctions des justifications orales		
		<i>Expliquer</i>	<i>Chercher</i>	<i>Débattre</i>
Dyade 1	Phrase 1	2 sur 7 justifications (28,57 %)	4 sur 7 justifications (57,14 %)	1 sur 7 justifications (14,28 %)
	Phrase 10	12 sur 16 justifications (75 %)	1 sur 16 justifications (6,25 %)	3 sur 16 justifications (18,75 %)
Dyade 3	Phrase 1	2 sur 2 justifications (100 %)	0 sur 2 justifications (0 %)	0 sur 2 justifications (0 %)
	Phrase 10	7 sur 7 justifications (100 %)	0 sur 7 justifications (0 %)	0 sur 7 justifications (0 %)
Dyade 6	Phrase 1	1 sur 4 justifications (25 %)	1 sur 4 justifications (25 %)	2 sur 4 justifications (50 %)
	Phrase 10	10 sur 13 justifications (76,92 %)	0 sur 13 justifications (0 %)	3 sur 13 justifications (23,08 %)

Les trois dyades ci-haut ont, à chaque échange, utilisé la justification pour *expliquer* leur raisonnement à leur coéquipier et la majorité des **dyades (1 et 6)** ne se sont pas limitées à *expliquer leur correction à leur pair*, mais aussi à *compléter l'explication d'un pair* ou à *rectifier son raisonnement*, ce qui démontre un certain degré de collaboration entre les élèves. *Expliquer* serait la fonction la plus fréquemment utilisée par les équipes et ce encore plus à la phrase 10. En effet, sur le nombre total de justifications échangées par les trois dyades aux phrases 1 et 10, soit 49, 34 d'entre elles sont des justifications servant à *expliquer* (69,39 %). Lors de leurs échanges à la phrase 1 ou à la phrase 10, les dyades 1 et 6 ont aussi eu recours aux deux autres fonctions de la justification. Néanmoins, *chercher* ne représente que 12,24 % (6 justifications) des justifications totales alors que *débattre* représente 18,37 % (9 justifications) de toutes les justifications de cette catégorie. La fonction *chercher* est donc celle qui demeure la moins présente dans les discussions de ces dyades.

D'autres pratiques communes aux dyades du premier regroupement ont été observées comme celle de *poser des questions à l'autre*. Le nombre de questions posées a même augmenté entre la phrase 1 et la phrase 10 pour deux dyades sur trois. La **dyade 3** est passée de 0 à 5 questions et la **dyade 6** est passée de 2 à 11 questions posées. Les élèves ont eu recours aux questions pour différentes raisons, par exemple

pour interagir avec leur coéquipier afin de connaître la graphie choisie. Dans l'extrait suivant, la **dyade 6** s'apprête à discuter du prochain mot choisi, soit « bénis », tiré de la *phrase dictée du jour 10*.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É3 : « Bénis », tu l'as écrit comment ?

Les questions posées servent aussi à comprendre le raisonnement derrière la graphie choisie en sollicitant une justification de la part du coéquipier. Dans l'extrait suivant, la **dyade 3** discute du mot « adorables », faisant également partie de la *phrase dictée du jour 10*.

C2-É1 : Euh, « adorables », t'as mis comment ?

C2-É10 : Euh, un -S à la fin.

C2-É1 : Pourquoi ?

C2-É10 : Parce que -D apostrophe c'est comme « des ».

Dans ce regroupement de dyades, deux dyades sur trois ont *partagé des doutes* par rapport à des graphies ou à des raisonnements grammaticaux (dyades 1 et 6). Dans l'extrait suivant, la **dyade 1** discute du mot « s'amusaient » de la *phrase dictée du jour 1*. Ils y reviendront plus tard pour pousser leur raisonnement plus loin et prendre une décision sur la graphie.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É4 : Toi, t'as mis -A I T, mais il faut mettre -A I E N T.

C2-É16 : Ouf, ouais, j't'ais pas sûr, ça se peut que ce soit ça.

C2-É4 : Bin, j'ai mis ça parce que c'est « les sapins ». (Pause)

...

C2-É4 : Y'aurait « s'amusaient » qu'on est pas sûrs.

C2-É16 : Bin, c'est peut-être -E N T parce que « c'est les garçons qui s'amusaient ».

Ces mêmes **dyades (1 et 6)** ont aussi décidé de *chercher dans le dictionnaire* pour résoudre quelques problèmes. Dans l'extrait suivant, les élèves de la **dyade 1** se questionnent à propos du mot « rougies » provenant aussi de la *phrase dictée du jour 1* et ils décident d'aller chercher dans le dictionnaire Antidote.

C2-É4 : Après, bin moi « rougies » j'ai juste mis un -S parce que (pause). Bin, on peut chercher sur Antidote.

C2-É16 : Ok, donc Antidote (pause).

En somme, sur le plan des conduites justificatives à l'oral, les **dyades 1, 3 et 6** semblent s'être **améliorées** entre les phrases 1 et 10, c'est-à-dire qu'elles recourent davantage à la justification et de manière plus développée lorsqu'elles travaillent sur des *phrases dictée du jour*.

4.3.2 Dyade 4 : résultats à la baisse

Pour la **dyade 4**, les résultats obtenus en lien avec la justification orale sont en régression. Le tableau 4.13 présente les résultats en lien avec le nombre de justifications orales produites par les élèves de la dyade 4 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.13 Proportion du nombre de justifications orales de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de justifications orales/nb. de prises de parole
Dyade 4	Phrase 1	5/19 (26,32 %)
	Phrase 10	2/18 (11,11 %)

Dès la *phrase dictée du jour* 1, la **dyade 4** a produit peu de justifications orales (5) et cela s'est poursuivi de manière encore plus prononcée à la phrase 10 avec 2 justifications sur un total de 18 prises de parole. En termes de proportion, la dyade 4 connaît une **baisse** de ses conduites justificatives de 15,21 %.

Comme le nombre de justifications orales est peu élevé, le nombre de marqueurs de relation utilisés l'est aussi pour cette dyade. La discussion portant sur la phrase 1 ne comporte aucun marqueur de relation (ratio de 0 MR/justification). À la phrase 10, un total de 3 marqueurs de relation a été relevé (ratio de 1,5 MR/justification), ce qui représente une légère amélioration. Néanmoins, même si ce nombre de marqueurs de relation demeure le plus faible à la phrase 10 en comparaison avec le nombre de marqueurs de relation utilisés par les autres dyades de la classe 2.

L'extrait verbatim suivant illustrant le premier échange à la *phrase dictée du jour* 10 présente le mode de fonctionnement de la **dyade 4**, fonctionnement qui reste le même à la phrase 1 et à la phrase 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : Bon, moi, j'veais lire, bin j'veais lire ce que j'ai écrit. **Si** t'as pas écrit la même chose, **mais** tu me le dis, bin je vais, je vais te l'épeler.

Comme méthode de travail, les coéquipiers misent sur la comparaison des graphies sans nécessairement produire de justification grammaticale. Dans ce contexte, les justifications ont lieu lorsqu'une différence est remarquée par l'un ou l'autre des coéquipiers, ce qui ne mène pas à beaucoup de justifications ni à l'utilisation de plusieurs marqueurs de relation. Les élèves semblent se contenter de passer rapidement à travers la tâche donnée sans nécessairement justifier leurs propos. D'ailleurs, dans la phrase « **Si** t'as pas écrit la même chose, **mais** tu me le dis, bin je vais, je vais te l'épeler », le marqueur de relation¹⁵ « mais » ne permet pas d'introduire une opposition alors qu'il s'agit du sens qu'il exprime. Il est donc employé inadéquatement.

Pour les quelques justifications produites par la dyade 4, la répartition du degré d'élaboration des justifications aux phrases 1 et 10 est présentée dans le prochain tableau (4.14).

Tableau 4.14 Degré d'élaboration des justifications orales de la dyade 4 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Degré d'élaboration des justifications orales	
		Nb. de justifications partiellement développées/nb. de justifications totales	Nb. de justifications développées/nb. de justifications totales
Dyade 4	Phrase 1	5/5 (100 %)	0/5 (0 %)
	Phrase 10	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)

¹⁵ Tous les marqueurs de relation présents dans le discours des élèves ont été relevés, qu'ils s'inscrivent ou non dans une démarche de justification comme c'est le cas ici avec l'élève C2-É8.

Toutes les justifications échangées sont considérées comme *partiellement développées* autant à la phrase 1 qu'à la phrase 10 (100 %), donc aucune justification *développée* n'a été élaborée. Dans l'extrait suivant, les élèves de la **dyade 4** discutent du mot « célébraient », tiré de la *phrase dictée du jour* 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : « Célébraient », j'ai mis –S E accent aigu L E accent aigu B R A I T.

C2-É15 : Moi, j'ai mis –E N T, ouais, bin comme je sais pas attends.

C2-É8 : Non.

C2-É15 : Bin **parce que** c'est « les photos ». Euh.

C2-É8 : Ouais.

Cet extrait montre comment les échanges entre les coéquipiers sont peu développés : l'élève C2-É8 ne justifie pas sa graphie et ne développe pas de justification après l'intervention de son coéquipier même s'il n'a pas la même graphie que ce dernier. De son côté, l'élève C2-É15 propose, en exprimant qu'il ne sait pas exactement pourquoi, une graphie. Ensuite, il fournit une justification sommaire composée d'une affirmation et d'une raison qui sont liées par le marqueur de relation « parce que ». Il ne relance pas à son coéquipier de justifier la graphie choisie (-A I T) en exposant son raisonnement grammatical. De son côté, l'élève C2-É8 réagit aux propos de son coéquipier uniquement par des affirmations, soit « non » et « ouais ».

Malgré le nombre peu élevé de justifications orales dans leurs interactions, les élèves de la dyade 4 ont fait appel à différentes fonctions de la justification dont la répartition aux phrases 1 et 10 est présentée dans le tableau 4.15.

Tableau 4.15 Répartition des fonctions des justifications orales de la dyade 4 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Fonction des justifications orales		
		<i>Expliquer</i>	<i>Chercher</i>	<i>Débattre</i>
Dyade 4	Phrase 1	1 sur 5 justifications (20 %)	2 sur 5 justifications (40 %)	2 sur 5 justifications (40 %)
	Phrase 10	1 sur 2 justifications (50 %)	0 sur 2 justifications (0 %)	1 sur 2 justifications (50 %)

Le faible nombre de justifications orales dans les interactions de la **dyade 4** fait tout de même appel à différentes fonctions de la justification. À la première *phrase dictée du jour*, la **dyade 4** a utilisé la justification pour *chercher* (40 %) et *débattre* (40 %) à deux reprises ainsi que pour *expliquer* (20 %) à une reprise. À la dernière *phrase dictée du jour*, les membres de la dyade ont justifié à une reprise pour *expliquer* (50 %) et une autre fois pour *débattre* (50 %). La justification servant à *expliquer* est donc présente à plus faible échelle à la phrase 1 et à proportion égale avec la fonction *débattre* à la phrase 10. Un échange entre les membres de la dyade 4 autour du mot « reposaient » de la *phrase dictée du jour* 10 est présenté dans l'extrait suivant.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : Euh, « reposaient », je l'ai écrit -R E P O S A I T.

C2-É15 : Euh, moi j'ai mis -E N T, mais **je sais pas**, car euh c'est...

C2-É8 : Ouais c'est -E N T parce que c'est « les murs ». (pause)

L'élève C2-É15 souligne une différence avec la graphie de son coéquipier, mais il ne sait pas trop pourquoi il a choisi cette graphie, ce qui mène à une justification partielle de la part de son coéquipier qui lui *explique* sommairement son raisonnement sans métalangage ou application pertinente d'une manipulation syntaxique. L'échange ne va pas plus loin. Comme dans l'extrait cité, la dyade 4 a exprimé à deux reprises son *incompréhension* au fil de ses séances de travail d'équipe. Voici le deuxième moment où l'élève C2-É15 exprime qu'il « ne sai[t] pas ».

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : « Célébraient », j'ai mis -S E accent aigu L E accent aigu B R A I T.

C2-É15 : Moi, j'ai mis -E N T, ouais, bin comme **je sais pas, attends**.

C2-É8 : Non.

C2-É15 : Bin parce que c'est « les photos ». Euh.

C2-É8 : Oui.

Alors que l'élève C2-É15 indique qu'il ne sait pas pourquoi il a choisi cette graphie, voire qu'il en doute, son coéquipier, C2-É8, répond tout simplement non sans justifier ses propos. C2-É15 réfléchit et propose

une justification partielle qui est acceptée d'un « oui » prononcé par son coéquipier. Encore une fois, C2-É8 ne renchérit pas sur la justification proposée par C2-É15.

Et, contrairement aux dyades de la première catégorie, aucune *question* n'a été posée et aucune *recherche dans le dictionnaire* n'a été réalisée par la dyade 4 à la phrase 1 comme à la phrase 10.

En somme, la **dyade 4** a **régressé** du point de vue de la justification orale. En effet, en nombre absolu et en termes de proportion, la dyade 4 a produit moins de justifications orales lors des échanges sur les *phrases dictées du jour* 1 et 10.

4.3.3 Dyades 2 et 5 : résultats variables

Pour les dyades 2 et 5, les résultats relatifs aux justifications orales s'avèrent variables : certains indiquent une amélioration, d'autres pointent une constance ou un recul. Les résultats en lien avec le nombre de justifications orales produites par les élèves des dyades 2 et 5 aux phrases 1 et 10 sont présentés dans le tableau 4.16.

Tableau 4.16 Proportion du nombre de justifications orales des dyades 2 et 5 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de justifications orales/nb. de prises de parole
Dyade 2	Phrase 1	9/24 (37,50 %)
	Phrase 10	9/22 (40,90 %)
Dyade 5	Phrase 1	9/17 (52,94 %)
	Phrase 10	6/14 (42,86 %)

À la phrase 1, les élèves des **dyades 2 et 5** ont produit un nombre plus élevé de justifications (9) que les autres dyades (7 pour la dyade 1, 2 pour la dyade 3, 5 pour la dyade 4 et 4 pour la dyade 6). Elles représentent respectivement 36 % et 52,94 % de leurs prises de parole en comparaison avec les autres dyades pour qui la proportion des justifications représentait entre 9,52 % et 26,32 % des prises de parole. Malgré cette avance à la phrase 1, la dyade 2 n'a pas augmenté son nombre de justifications orales à la phrase 10. En effet, ce dernier est demeuré le même (9). Malgré que le nombre absolu n'ait pas changé,

la proportion du nombre de justifications orales par rapport aux prises de paroles a quelque peu augmenté (+4,9 %). De leur côté, les élèves de la dyade 5 n'ont pas su maintenir leur rendement élevé à la phrase 10 : ils enregistrent une **baisse** de 3 justifications qui équivaut, en termes de proportion, à une diminution de 10,08 %. Notons tout de même que les proportions du nombre de justifications orales par rapport aux prises de parole demeurent élevées à la phrase 10 pour les dyades 2 (40,90 %) et 5 (42,86 %) et qu'elles dépassent la plupart des résultats obtenus par les dyades présentées précédemment (33,33 % pour la dyade 3, 11,11 % pour la dyade 4 et 32,50 % pour la dyade 6) (4.3.1).

Seule la dyade 2 a maintenu son nombre de marqueurs de relation utilisés aux phrases 1 et 10, soit 18, un nombre final qui reste plutôt élevé par rapport aux autres dyades lorsqu'on les compare (24, 12 et 14 MR pour les dyades 1, 3 et 6). Également, son ratio ne change pas en demeurant à 2 MR/justification. Pour la dyade 5, malgré la baisse du nombre de justifications, le nombre de marqueurs de relation est quant à lui resté le même. Un total de 10 marqueurs de relation ont été observés à la phrase 1 comme à la phrase 10, mais le ratio s'est amélioré, en passant de 1 MR/justification à 1,67 MR/justification. L'extrait suivant correspond à un échange entre les élèves de la **dyade 2** à la phrase 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É11 : Euh, **après**, « reposaient », moi, je l'ai écrit avec –A I E N T.

C2-É12 : Ouais, moi **aussi**.

C2-É11 : **Parce que** c'est « les photos » **fac** c'est « ils » pis c'est le sujet de la phrase **fac** il va donner euh leur genre et leur nombre à « reposaient ».

Cet échange illustre la répartition des marqueurs de relation qui soutiennent le cours de l'échange et expriment différents sens. Par exemple, le marqueur de relation peut servir à établir un ordre logique (ex. après), à comparer (ex. aussi) ou bien à introduire des liens de cause (ex. parce que) ou de conséquence (ex. fac) pour justifier la graphie d'un mot. Notons que les marqueurs de relation relevés s'inscrivent autant dans le registre standard que familier comme pour ce qui est du marqueur de relation « fac ».

Le tableau 4.17 présente le degré d'élaboration des justifications orales produites par les élèves des dyades 2 et 5 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.17 Degré d'élaboration des justifications orales des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Degré d'élaboration des justifications orales	
		Nb. de justifications partiellement développées/nb. de justifications totales	Nb. de justifications développées/nb. de justifications totales
Dyade 2	Phrase 1	8/9 (88,89 %)	1/9 (11,11 %)
	Phrase 10	7/9 (77,78 %)	2/9 (22,22 %)
Dyade 5	Phrase 1	8/9 (88,89 %)	1/9 (11,11 %)
	Phrase 10	5/6 (83,33 %)	1/6 (16,67 %)

Pour les dyades 2 et 5, ce sont des justifications partiellement développées qui ont été élaborées en très grande majorité à la phrase 1 (88,89 %) comme à la phrase 10 (77,78 % pour la dyade 2 et 83,33 % pour la dyade 5). La dyade 2 se retrouve avec une justification développée supplémentaire à la phrase 10, ce qui représente également une augmentation en termes de proportion (+11 %). Pour la dyade 5, même si aux deux moments elle a produit une seule justification développée, la proportion qu'elle représente est un peu plus grande à la phrase 10 (+5,56 %). L'extrait suivant présente une justification d'un élève de la dyade 5 portant sur la graphie du mot « décorés » de la phrase 1.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É7 : « décorés », tu peux dire « mordu » **donc** ça va être un accent aigu pis **vu que** c'est un « sapin », bin y'a pas de -E pis **vu que** c'est « les sapins » au pluriel y'a un -S.

Même si les trois parties de la justification ne sont pas énoncées dans l'ordre *affirmation-raison-preuve*, tous les éléments sont présents, ce qui fait d'elle une justification développée.

Les fonctions des justifications aux phrases 1 et 10 sont présentées dans le prochain tableau (4.18).

Tableau 4.18 Répartition des fonctions des justifications orales de la dyade 5 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Fonction des justifications orales		
		<i>Expliquer</i>	<i>Chercher</i>	<i>Débattre</i>
Dyade 2	Phrase 1	8 sur 9 justifications (90 %)	0 sur 9 justifications (0 %)	1 sur 9 justifications (10 %)
	Phrase 10	9 sur 9 justifications (100 %)	0 sur 9 justifications (0 %)	0 sur 9 justifications (0 %)
Dyade 5	Phrase 1	9 sur 9 justifications (100 %)	0 sur 9 justifications (0 %)	0 sur 9 justifications (0 %)
	Phrase 10	5 sur 6 justifications (83,33 %)	0 sur 6 justifications (0 %)	1 sur 6 justifications (16,67 %)

Aux phrases 1 et 10, les dyades 2 et 5 ont principalement justifié pour *expliquer leur correction à leur pair*. Plus précisément, aux deux moments pour la dyade 5, la totalité des conduites justificatives de la catégorie « expliquer » a servi à *expliquer une correction à un pair*. Pour la dyade 2, aux phrases 1 et 10, les conduites justificatives d'explication ont surtout servi à *expliquer une correction à un pair*, à *compléter l'explication d'un pair* et à *rectifier son raisonnement*, ce qui démontre un certain degré de collaboration entre les élèves. Ensuite, la fonction *chercher* n'a pas servi dans les deux dyades ni à la phrase 1 ni à la phrase 10. La dernière fonction de la justification, *débattre*, a été peu utilisée dans les deux dyades. Cette fonction représente une seule conduite justificative pour la dyade 2 à la phrase 1 (10 %) ainsi que pour la dyade 5 à la phrase 10 (16,67 %). L'extrait suivant présente un échange entre les élèves de la **dyade 5** qui porte sur la graphie du mot « adorables » provenant de la *phrase dictée du jour* 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É13 : « Adorables », je l'ai écrit euh bin avec un -E à la fin **parce que** c'est pas au pluriel (pause) et « d'adorables photos » est l'accord du pronom, je pense.

C2-É7 : Bin, moi ce que j'ai mis, j'ai mis avec un -S **parce que** c'est « D'adorables photos » au pluriel. (L'élève met l'accent sur le « D » apostrophe en prononçant le groupe de mots)

C2-É13 : Ouais, ok.

Malgré son doute, l'élève C2-É13 justifie d'abord son choix de graphie afin de fournir une *explication* de son raisonnement grammatical à son coéquipier. Ensuite, l'élève C2-É7 s'oppose à la graphie proposée par

son coéquipier et fait valoir sa proposition, ce qui correspond à la fonction *débattre* des justifications. Mais cet échange se termine rapidement et ne mène pas à l'élaboration d'une justification supplémentaire malgré les différentes positions. Du point de vue de l'élève, le problème est peut-être résolu, ce pourquoi il met fin à l'échange.

Pour ce qui est du recours aux *questions posées à son coéquipier*, comme pour les dyades qui ont progressé, le nombre de questions posées a augmenté entre la phrase 1 et la phrase 10 pour les dyades 2 et 5. La **dyade 2** est passée de 1 à 5 questions posées alors que la dyade 5 est passée de 0 à 1 question posée au cours des échanges entre les deux élèves. Les élèves ont eu recours aux questions pour différentes raisons, par exemple pour interagir avec leur coéquipier afin de connaître la graphie choisie. Dans l'extrait suivant, la **dyade 5** lance l'échange avec une question afin de discuter du premier mot choisi, soit « colorés », tiré de la *phrase dictée du jour 1*.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É13 : Bon alors le premier mot c'est « colorés ».

C2-É7 : Comment tu l'as écrit ?

C2-É13 : Euh, ben « sur LES murs », c'est plusieurs « murs », alors « colorés » va prendre -E accent aigu -S.

C2-É7 : Ouais.

Poser des questions est aussi parfois une manière de gérer le tour de parole. Dans l'extrait suivant, les élèves de la **dyade 2** ont échangé sur la graphie du mot « adorables » à la phrase 10. Le deuxième élève reprend le tour de parole et le relance avec une question lorsque son coéquipier ne semble pas poursuivre la conversation sans toutefois réagir à ses propos.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É11 : Moi aussi je l'ai écrit comme ça. Euh...

C2-É12 : Comment t'as écrit euh « véritablement » ?

C2-É11 : « Véritablement », je l'ai écrit bin -V É R I T A B L E M E N T. C'est ça, parce que c'est un adverbe fac y va pas s'accorder. Pis euh...

C2-É12 : Comment t'as écrit « célébraient » ?

Dans ce regroupement de dyades, les deux ont *partagé des doutes* par rapport à des graphies ou à des raisonnements grammaticaux, mais seulement à une reprise chacun. L'extrait suivant présente le doute exprimé par un élève de la dyade 5 à la phrase 10 à propos du mot « adorables ». Ce doute exprimé a permis de mener à une deuxième justification où l'élève souhaite *faire valoir son raisonnement* qui est différent du sien et à le faire changer d'avis.

C2-É13 : « Adorables », je l'ai écrit euh bin avec un -E à la fin parce que c'est pas au pluriel (pause) et « d'adorables photos » est l'accord du pronom, je pense.

C2-É7 : Bin, moi ce que j'ai mis, j'ai mis avec un -S parce que c'est « D'adorables photos » au pluriel.

C2-É13 : Ouais, ok. (L'élève corrige sa réponse).

Seule la dyade 2 a *cherché dans le dictionnaire* pendant leurs échanges pour répondre à ses questionnements. Les élèves de la dyade 5, lorsque confrontés à un problème ou à un questionnement, abandonnent plus rapidement. L'extrait suivant correspond à leurs derniers échanges autour du mot « bénis » de la phrase 10.

C2-É7 : Euh, « bénis », j'ai mis un -E parce que je sais pas.

C2-É13 : Moi non plus.

C2-É7 : Voilà.

Même si cette graphie semble plus difficile pour les membres de la dyade, les élèves ne proposent aucune hypothèse, ne questionnent pas l'autre et ne tentent pas de résoudre le problème ensemble en cherchant dans le dictionnaire Antidote, par exemple. L'échange autour du mot « bénis » ne mène donc à aucune justification et se conclut rapidement.

En somme, entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*, les dyades 2 et 5 ont évolué de manière différente selon les éléments observés en lien avec la justification orale. Certains éléments sont donc en régression, en amélioration ou tout simplement sans changement, comme pour ce qui est du recours aux marqueurs de relation par les élèves des deux dyades.

4.4 Évolution des dyades (classe 2) en lien avec le raisonnement grammatical entre la phrase 1 et la phrase 10

En ce qui concerne les éléments du raisonnement grammatical entre la première et la *dernière phrase dictée du jour*, les trois mêmes tendances s'observent au sein des six dyades, et ce, pour les mêmes équipes : une tendance à la hausse (1), une tendance à la baisse (2) et une tendance variable (3). Nous reprenons la même façon de présenter les résultats aux phrases 1 et 10 des dyades, mais cette fois-ci en lien avec le raisonnement grammatical dans le but de décrire leur évolution entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*. Rappelons que les éléments relatifs au raisonnement grammatical concernent le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés et leur degré d'adéquation, le nombre de termes de métalangage employés et leur adéquation, le nombre de manipulations syntaxiques appliquées et leur degré d'adéquation ainsi que le nombre de jugements grammaticaux portés et leur degré d'adéquation.

4.4.1 Dyades 1, 3 et 6 : résultats à la hausse

Pour les éléments en lien avec le raisonnement grammatical, les dyades 1, 3 et 6 ont été regroupées ensemble puisque, de manière générale, elles se sont améliorées sur le plan du raisonnement grammatical entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*. Le tableau 4.19 présente les résultats en lien avec le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés par les élèves des dyades 1, 3 et 6 aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.19 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des dyades 1, 3 et 6 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyades	Phrase dictée du jour	Nb. de raisonnements grammaticaux/nb. de prises de parole
Dyade 1	Phrase 1	7/36 (19,44 %)
	Phrase 10	16/28 (57,14 %)
Dyade 3	Phrase 1	2/21 (9,52 %)
	Phrase 10	7/21 (33,33 %)
Dyade 6	Phrase 1	4/21 (19,05 %)
	Phrase 10	13/40 (32,50 %)

Entre la *phrase dictée du jour* 1 et 10, ces **trois dyades** ont progressé sur le plan des raisonnements grammaticaux. À la phrase 10, la **dyade 1** est celle qui a le **plus progressé** avec une augmentation de 37,70 % de raisonnements grammaticaux. La **dyade 3** est aussi particulière : elle s'est **améliorée** (+23,81 %) sur le plan des raisonnements grammaticaux, mais son nombre de raisonnements grammaticaux demeure plutôt bas du début (2) à la fin du projet (7). Finalement, la **dyade 6** s'améliore également en ayant 9 raisonnements supplémentaires à la phrase 10 (+13,45 %).

Le prochain tableau (4.20) illustre la répartition du degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux de ces trois dyades aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.20 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre total

Dyades	Phrase dictée du jour	Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux		
		<i>Adéquat</i>	<i>Partiellement adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 1	Phrase 1	2 sur 7 raisonnements (28,57 %)	3 sur 7 raisonnements (42,86 %)	2 sur 7 raisonnements (28,57 %)
	Phrase 10	7 sur 16 raisonnements (43,75 %)	7 sur 16 raisonnements (43,75 %)	2 sur 16 raisonnements (12,50 %)
Dyade 3	Phrase 1	0 sur 2 raisonnements (0 %)	2 sur 2 raisonnements (100 %)	0 sur 2 raisonnements (0 %)
	Phrase 10	3 sur 7 raisonnements (42,86 %)	3 sur 7 raisonnements (42,86 %)	1 sur 7 raisonnements (14,28 %)
Dyade 6	Phrase 1	0 sur 4 raisonnements (0 %)	3 sur 4 raisonnements (75 %)	1 sur 4 raisonnements (25 %)
	Phrase 10	8 sur 13 raisonnements (61,54 %)	2 sur 13 raisonnements (15,38 %)	3 sur 13 raisonnements (23,08 %)

À la dernière *phrase dictée du jour*, les **dyades 1, 3 et 6** ont produit des raisonnements grammaticaux **plus adéquats** en comparaison avec la première phrase. La **dyade 1** est celle qui a le plus réduit sa proportion de raisonnements *inadéquats* (-16,07 %) entre les phrases 1 et 10. Du côté de la **dyade 3**, l'amélioration est à nuancer, puisque les raisonnements *partiellement adéquats* à la phrase 1 (100 %) se trouvent *adéquats* (+42,86 %) et *inadéquats* (+14,28 %) en plus grande proportion à la phrase 10. La **dyade 6** a également réduit sa proportion de raisonnements *inadéquats*, mais uniquement de 1,92 %, ce qui lui laisse une proportion de raisonnements inadéquats supérieure à 20 %. C'est toutefois cette dernière qui a connu la plus grande augmentation de raisonnements *adéquats* entre les phrases 1 et 10, car elle n'avait aucun raisonnement adéquat à la phrase 1 et qu'elle a finalement 8 (61,54 %) à la phrase 10. Dans l'extrait suivant de la **dyade 6**, les deux coéquipiers discutent de la graphie du mot « véritablement » de la phrase 10.

L'élève C2-É3 demande à C2-É20 de justifier son choix de graphie, c'est-à-dire de partager le raisonnement grammatical qui le mène au choix de la graphie. L'élève C2-É20 nomme d'abord qu'il « ne sait pas » et prend quelques secondes pour réfléchir avant de fournir une réponse.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É20 : J'ai, sa terminaison, c'est comme « moment » -M E N T **parce que** y'a plusieurs « moments », pis euh, « véritablement », **alors** je l'ai comme accordé, genre.

C2-É3 : Mais non **en fait** « véritablement » c'est un adverbe et il s'accorde jamais avec rien. Il reste tout le temps comme ça, bin tu l'as bien écrit, **sauf qu'il** va, il va jamais s'accorder.

L'élève C2-É20 a nommé la graphie choisie pour le mot « véritablement », mais ne savait pas trop pourquoi il avait choisi cette graphie. L'élève essaie donc de formuler un raisonnement, mais ce dernier est *inadéquat*. L'élève C2-É3 rectifie alors le raisonnement de son coéquipier en lui partageant un raisonnement *adéquat*.

Les termes de métalangage servant à élaborer le raisonnement grammatical des élèves sont mis de l'avant dans le prochain tableau (4.21). Ce dernier illustre de quelle manière les dyades 1, 3 et 6 ont eu recours au métalangage lors de l'élaboration de leurs raisonnements grammaticaux aux phrases 1 et 10 ainsi que leur degré d'adéquation.

Tableau 4.21 Degré d'adéquation des termes de métalangage des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de termes de métalangage/nb. de raisonnements grammaticaux	Degré d'adéquation des termes de métalangage	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 1	Phrase 1	4/7 Ratio : 0,57	3/4 (75 %)	1/4 (25 %)
	Phrase 10	22/16 Ratio : 1,38	21/22 (95,45 %)	1/22 (4,55 %)
Dyade 3	Phrase 1	1/2 Ratio : 0,50	1/1 (100 %)	0/1 (0 %)
	Phrase 10	9/7 Ratio : 1,29	9/9 (100 %)	0/9 (0 %)
Dyade 6	Phrase 1	2/4 Ratio : 0,50	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	33/13 Ratio : 2,54	30/33 (90,91%)	3/33 (9,09 %)

Entre la phrase du jour 1 et 10, le nombre de termes appartenant au métalangage, en plus des ratios, a grandement **augmenté** pour les **trois dyades** ci-haut. La **dyade 6** est celle qui a le plus progressé en passant de 2 à 33 termes de métalangage utilisés, mais ceux-ci ne sont pas demeurés adéquats en totalité comme c'était le cas à la phrase 1. En effet, environ 9,09 % des termes employés par la dyade 6 sont *inadéquats*, ce qui correspond spécifiquement à 3 termes de métalangage. Il n'en demeure pas moins que la très grande majorité des termes utilisés par cette dyade sont *adéquats* (90,91 %). Les deux autres dyades ont soit augmenté leur adéquation (+20,45 % pour la dyade 1) ou maintenu leur degré d'adéquation à 100 % (dyade 3). Dans l'extrait suivant, le métalangage employé par un élève de la **dyade 6** sert à justifier la graphie du mot « adorables », tiré de la *phrase dictée du jour 10*.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É3 : « Adorables », je l'ai écrit -A D O R A B L E S.

C2-É20 : Ouais.

C2-É3 : Parce que c'est l'adjectif qui, qui est un receveur d'accord de « photos » euh et dans le, dans le groupe du nom « photos », c'est le noyau qui va donner son accord à « adorables ». « Photos » est masculin pluriel, donc « adorables » va être **masculin**, euh non, féminin pluriel (retour sur le genre et nombre de « photos »), donc « adorables » va être féminin pluriel.

Les 11 termes de métalangage que nous avons considérés sont *adéquats* à l'exception d'un terme considéré comme *inadéquat*, soit le genre « masculin » attribué au nom « photos ». Le deuxième terme « **masculin** » attribué à l'adjectif « adorables » n'a pas été comptabilisé, puisque l'élève C2-É3 se rend compte à délai qu'il a attribué le mauvais genre au nom « photos », ce pourquoi il termine son raisonnement en indiquant le genre et le nombre de l'adjectif « adorables ».

Tout comme dans l'extrait présenté, le travail en grammaire s'est réalisé en recourant aux outils de la grammaire moderne sans mettre l'accent sur le sens comme le veut la grammaire traditionnelle. Cependant, une question traditionnelle a été posée par la dyade 1 à la *phrase du jour 10*. Ce résultat sera traité en lien avec les manipulations syntaxiques. Celles appliquées par les dyades 1, 3 et 6 aux phrases 1 et 10 ainsi que leur degré d'adéquation sont présentées dans le tableau suivant (4.22).

Tableau 4.22 Adéquation des manipulations syntaxiques des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de manipulations syntaxiques/nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des manipulations syntaxiques	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 1	Phrase 1	2/7 Ratio : 0,29	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	3/16 Ratio : 0,19	1/3 (33,33 %)	2/3 (66,66 %)
Dyade 3	Phrase 1	1/2 Ratio : 0,50	0/1 (0 %)	1/1 (100 %)
	Phrase 10	4/7 Ratio : 0,57	1/4 (25 %)	3/4 (75 %)
Dyade 6	Phrase 1	6/4 Ratio : 1,50	4/6 (66,67 %)	2/6 (33,33 %)
	Phrase 10	6/13 Ratio : 0,46	3/6 (50 %)	3/6 (50 %)

La **dyade 6** a utilisé le même nombre de manipulations aux phrases 1 et 10 et les deux autres ont appliqué plus de manipulations syntaxiques à la phrase 10 qu'à la phrase 1, mais la différence est faible. Cela correspond à une manipulation supplémentaire pour la **dyade 1** et à trois de plus pour la **dyade 3**. Toutefois, parmi toutes les dyades, il n'y a que la **dyade 3** qui a un ratio un peu plus élevé à la phrase 10 (+0,07). En termes d'adéquation, sur les trois dyades, c'est uniquement la **dyade 3** qui a amélioré son degré d'adéquation en ayant plus manipulations syntaxiques *adéquates* (+25 %) à la phrase 10. Les deux autres dyades ont une proportion plus élevée de manipulations *inadéquates* à la dernière phrase représentant une régression de 16,67 % (dyade 6) et 66,66 % (dyade 1). En bref, la moyenne de manipulations syntaxiques recouru par ces dyades à la phrase 1 est de 3 et ce chiffre augmente à 4,33 à la phrase 10. En contrepartie, les manipulations sont globalement plus *inadéquates* : en moyenne, 44,44 % des manipulations sont *inadéquates* à la phrase 1 alors qu'elles le sont à 63,89 % à la phrase 10. L'extrait suivant présente un échange entre les élèves de la dyade 6 portant sur l'accord du verbe « reposaient » de la phrase 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É10 : « Reposaient », j'ai mis -A I E N T en terminaison.

C2-É1 : Ouais moi aussi.

C2-É10 : Parce que c'est « les murs colorés de notre maison qui » (Inaudibles).

Les élèves ont appliqué la manipulation syntaxique de l'ajout de *c'est...qui* autour du sujet sans la réaliser dans l'entièreté de la phrase et sans reconstruire la phrase de base, ce qui mène à l'identification erronée du sujet et donc à une manipulation syntaxique considérée *inadéquate*. Les deux autres dyades ont procédé à une *reconstruction partielle de la phrase de base* à la phrase 1 à une reprise pour la dyade 1 et à trois reprises pour la dyade 6 avant d'utiliser la manipulation syntaxique de l'ajout de *c'est...qui* autour du sujet. Pour ces dyades, aucune *reconstruction de la phrase du jour* n'a été réalisée à la phrase 10. Également, seule la dyade 1 a posé une question traditionnelle afin d'identifier le sujet de la phrase 10 plutôt que d'avoir recours aux manipulations syntaxiques.

Toutes les manipulations syntaxiques utilisées ont été jugées de manière *explicite* ou *implicite*. Le tableau 4.23 illustre de quelle manière ces mêmes dyades ont appliqué leurs jugements de grammaticalité aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.23 Adéquation des jugements de grammaticalité des dyades 1, 3 et 6 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de jugements de grammaticalité/nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des jugements de grammaticalité	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 1	Phrase 1	2/7 Ratio : 0,29	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	3/16 Ratio : 0,19	3/3 (100 %)	0/3 (0 %)
Dyade 3	Phrase 1	1/2 Ratio : 0,50	1/1 (100 %)	0/1 (0 %)
	Phrase 10	4/7 Ratio : 0,57	3/4 (75 %)	1/4 (25 %)
Dyade 6	Phrase 1	6/4 Ratio : 1,50	4/6 (66,66 %)	2/6 (33,33 %)
	Phrase 10	6/13 Ratio : 0,46	3/6 (50 %)	3/6 (50 %)

En nombre absolu et en proportion, les résultats relatifs aux jugements de grammaticalité correspondent à ceux des manipulations syntaxiques présentés précédemment (tableau 4.24), c'est-à-dire que la dyade 6 a porté le même nombre de jugements de grammaticalité (6) et que les dyades 1 (+1) et 3 (+3) en ont porté un peu plus entre les phrases 1 et 10. Presque tous les jugements de grammaticalité qui ont été

portés par les dyades sont *implicites* (21) à l'exception d'un seul *explicite* porté par un élève de la dyade 6. En termes d'adéquation, deux dyades sur trois ont davantage de jugements de grammaticalité *inadéquats* entre la première et à dernière *phrase dictée du jour* : cela représente une hausse de jugements *inadéquats* variant entre 16,67 % et 25 %. En bref, la moyenne de jugements de grammaticalité portés par ces dyades à la phrase 1 est de 3 et ce chiffre augmente à 4,33 à la phrase 10. Cependant, les jugements sont globalement plus *inadéquats* : en moyenne, 11,11 % des jugements sont *inadéquats* à la phrase 1 alors qu'ils le sont à 25 % à la phrase 10.

En somme, sur le plan des raisonnements grammaticaux et du métalangage, les **dyades 1, 3 et 6** semblent s'être **améliorées** entre les phrases 1 et 10, mais davantage de nuances sont à apporter en ce qui concerne les manipulations syntaxiques et les jugements de grammaticalité comme le fait que leur nombre ait augmenté, mais que leur adéquation ait globalement régressé tout comme ce qui a été observé dans les grands groupes. Nous avons tout de même conservé ces dyades dans la catégorie « en hausse » puisque la majorité des éléments le sont dont deux indicateurs importants, soit les raisonnements grammaticaux et les termes de métalangage¹⁶.

4.4.2 Dyade 4 : résultats à la baisse

Sur le plan du raisonnement grammatical, la dyade 4 a régressé. Le tableau 4.24 présente les résultats en lien avec le nombre de raisonnements grammaticaux élaborés par cette dyade aux phrases 1 et 10.

Tableau 4.24 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de raisonnements grammaticaux/nb. de prises de parole
Dyade 4	Phrase 1	5/19 (26,32 %)
	Phrase 10	2/18 (11,11 %)

¹⁶ Le recours au métalangage pourrait être plus fréquent et important en termes de proportion que le recours aux manipulations syntaxiques et aux jugements de grammaticalité (Boivin, 2014 ; Fisher et Nadeau, 2014). Rappelons que Gauvin et Thibeault (2016) avancent que la nature des erreurs à corriger (ou des graphies sur lesquelles échanger) peut expliquer une présence plus ou moins grande d'outils de la grammaire moderne. Finalement, une moins grande présence de jugement de grammaticalité pourrait indiquer que les élèves n'ont pas simplement recouru à leurs connaissances implicites.

À la première *phrase dictée du jour*, très peu d'éléments relevant du raisonnement grammatical sont présents dans les échanges de la **dyade 4**. Un total de 5 raisonnements grammaticaux a été élaboré à la première phrase et 2 se retrouvent au cœur des discussions concernant la phrase 10. Il s'agit donc d'une **diminution** de 3 raisonnements grammaticaux (-15,21 %).

Le tableau suivant (4.25) présente le degré d'adéquation des raisonnements produits aux phrases 1 et 10 par la dyade 4.

Tableau 4.25 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux de la dyade 4 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux		
		<i>Adéquat</i>	<i>Partiellement adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 4	Phrase 1	4 sur 5 raisonnements (80 %)	0 sur 5 raisonnements (0 %)	1 sur 5 raisonnements (20 %)
	Phrase 10	1 sur 2 raisonnements (50 %)	0 sur 2 raisonnements (0 %)	1 sur 2 raisonnements (50 %)

En plus d'avoir produit moins de raisonnements, les raisonnements de la **dyade 4** s'avèrent davantage *inadéquats* (+30 %) à la phrase 10. Les raisonnements grammaticaux restent très courts, comme dans l'exemple suivant tiré de la phrase 10 où l'élève C2-É8 partage son raisonnement derrière la graphie du mot « reposaient ».

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É8 : Euh, « reposaient », je l'ai écrit -R E P O S A I T.

C2-É15 : Euh, moi j'ai mis -E N T, mais *je sais pas*, car euh c'est...

C2-É8 : Ouais c'est -E N T parce que c'est « les murs ».

Ce raisonnement grammatical très simpliste est erroné et exempt de métalangage. La répartition du métalangage utilisé par la dyade 4 entre les phrases 1 et 10 est présentée dans le tableau suivant (4.26).

Tableau 4.26 Degré d'adéquation des termes de métalangage de la dyade 4 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de termes de métalangage/ nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des termes de métalangage		
			<i>Adéquat</i>	<i>Partiellement adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 4	Phrase 1	3/5 Ratio : 0,60	2/3 (66,66 %)	2/3 (66,67 %)	1/3 (33,33 %)
	Phrase 10	0/2 Ratio : 0	0/0 (0 %)	0/0 (0 %)	0/0 (0 %)

Dans la **dyade 4**, on retrouve un faible nombre de termes appartenant au métalangage à la première phrase (3) et encore plus à la dernière phrase avec une absence de termes, ce qui correspond à une **régression**. Ces trois termes, dont deux sur trois sont adéquats, sont présents dans l'extrait suivant où la dyade 4 discute du mot « joues » provenant de la *phrase dictée du jour 1* et doute de son genre.

Phrase dictée du jour 1 : « Sous les sapins décorés de la forêt s'amusaient follement de jeunes garçons qui avaient les joues légèrement rougies par le froid. »

C2-É8 : Attends. « Joues », c'est masculin... C'est masculin ou c'est féminin ?

C2-É15 : Euh « joues », « joues », c'est féminin.

Concernant la présence de *procédures traditionnelles*, aucune n'a été appliquée par les élèves de la dyade 4, ni le recours aux *questions traditionnelles*, ni le recours à la *sémantique*.

Pour ce qui est du recours aux outils de la grammaire moderne, aucune *manipulation syntaxique* et aucun *jugement de grammaticalité* ne sont présents dans les échanges de la dyade 4 à la phrase 1 comme à la phrase 10. Finalement, à aucun moment la *phrase de base* n'a été reconstruite, ni partiellement ni en totalité.

En résumé, à la phrase 1 comme à la phrase 10, la dyade 4 a élaboré très peu de raisonnements grammaticaux et ce nombre a diminué à la phrase 10. Il en est de même pour le recours au métalangage qui s'est avéré très peu présent, voire même absent à la phrase 10. Quant à eux, les outils de la grammaire moderne sont absents des raisonnements grammaticaux des élèves. Autrement dit, la dyade 4 a **peu**

performé sur le plan du raisonnement grammatical et elle a même **régressé** entre le début et la fin du projet.

4.4.3 Dyades 2 et 5 : résultats variables

Les dyades 2 et 5 ont connu la stabilité comme des améliorations et des régressions selon les éléments observés relativement au raisonnement grammatical. Les résultats en lien avec le nombre de raisonnements grammaticaux produits par les élèves des dyades 2 et 5 aux phrases 1 et 10 et sont présentés dans le tableau suivant (4.27).

Tableau 4.27 Proportion du nombre de raisonnements grammaticaux des dyades 2 et 5 par rapport au nombre total de prises de parole

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de raisonnements grammaticaux/nb. de prises de parole
Dyade 2	Phrase 1	9/24 (37,50 %)
	Phrase 10	9/22 (40,90 %)
Dyade 5	Phrase 1	9/17 (52,94 %)
	Phrase 10	6/14 (42,86 %)

La **dyade 2** se **stabilise** avec 9 raisonnements grammaticaux à la phrase 1 comme à la phrase 10, mais en termes de proportion, cela équivaut à une petite augmentation de 3,40 %. Pour la **dyade 5**, le nombre de raisonnements grammaticaux produits a diminué de 3 entre la première et la dernière *phrase dictée du jour*, ce qui représente une **baisse** de 10,08 % des raisonnements. Cependant, notons que le nombre initial de raisonnements grammaticaux était parmi les plus élevés en comparaison avec toutes les autres dyades de la classe 2. En effet, la dyade 5, tout comme la dyade 2, est celle qui a produit le plus de raisonnements grammaticaux à la phrase 1 (9). L'équipe n'a toutefois pas été capable de maintenir ce niveau de réussite.

Le degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des dyades 2 et 5 aux phrases 1 et 10 est présenté dans le tableau suivant (4.28).

Tableau 4.28 Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre total

Dyade	Phrase dictée du jour	Degré d'adéquation des raisonnements grammaticaux		
		<i>Adéquat</i>	<i>Partiellement adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 2	Phrase 1	6 sur 9 raisonnements (66,67 %)	2 sur 9 raisonnements (22,22 %)	1 sur 9 raisonnements (11,11 %)
	Phrase 10	5 sur 9 raisonnements (55,56 %)	4 sur 9 raisonnements (44,44 %)	0 sur 9 raisonnements (0 %)
Dyade 5	Phrase 1	6 sur 9 raisonnements (66,67 %)	3 sur 9 raisonnements (33,33 %)	0 sur 9 raisonnements (0 %)
	Phrase 10	2 sur 6 raisonnements (33,34 %)	2 sur 6 raisonnements (33,33 %)	2 sur 6 raisonnements (33,33 %)

Entre les phrases 1 et 10, nous pourrions considérer que la **dyade 2** s'est légèrement améliorée même si un raisonnement grammatical *adéquat* a été remplacé par un raisonnement *partiellement adéquat* puisqu'elle n'a produit aucun raisonnement *inadéquat* à la phrase 10 alors qu'on en retrouvait un à la phrase 1 (-11,11 %). Pour la **dyade 5**, il y a eu un recul de l'adéquation des raisonnements grammaticaux entre la phrase 1 et 10. Alors qu'aucun raisonnement n'était *inadéquat* au départ, deux le sont à la dernière phrase, ce qui représente une baisse de 33,33 % des raisonnements *adéquats*.

Le travail en grammaire s'est réalisé en recourant aux outils de la grammaire moderne sans mettre l'accent sur le sens comme le veut la grammaire traditionnelle. La grammaire moderne s'appuie entre autres sur la présence de métalangage précis. Le prochain tableau (4.29) porte sur l'usage du métalangage par les élèves de la dyade 5 aux phrases 1 et 10 lors de l'élaboration des raisonnements grammaticaux ainsi que la répartition de leur degré d'adéquation.

Tableau 4.29 Degré d'adéquation des termes de métalangage des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de termes de métalangage/nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des termes de métalangage	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 2	Phrase 1	10/9 Ratio : 1,11	8/10 (80 %)	2/10 (20 %)
	Phrase 10	23/9 Ratio : 2,56	21/23 (91,30 %)	2/23 (8,70 %)
Dyade 5	Phrase 1	7/9 Ratio : 0,78	7/7 (100 %)	0/7 (0 %)
	Phrase 10	9/6 Ratio : 1,50	3/9 (33,33 %)	6/9 (66,67 %)

Malgré que le nombre de raisonnements grammaticaux partagés soit équivalent pour la dyade 2 et moins grand pour la dyade 5 entre la phrase 10 et la phrase 1, le nombre de termes de métalangage **augmente** pour la **dyade 2** (+13) ainsi que pour la **dyade 5** (+2). Le ratio de métalangage par rapport au nombre de raisonnements grammaticaux produits est également plus haut entre les deux phrases pour ces deux dyades. En plus d'avoir utilisé davantage de termes de métalangage, la **dyade 2** a amélioré leur degré d'adéquation (+11,30 % de termes *adéquats*). Pour la **dyade 5**, l'inverse se produit. Alors que le nombre de termes de métalangage connaît une amélioration, leur adéquation régresse. Effectivement, 6 termes sur 9 sont *inadéquats* à la phrase 10, ce qui représente 66,67 % de métalangage *inadéquat* comparativement à 0 % à la phrase 1. En bref, la dyade 2 utilise plus de métalangage et de manière plus adéquate tandis que la dyade 5 utilise davantage de métalangage, mais de manière erronée. Au fil de leurs échanges, les élèves de la **dyade 5** font des erreurs relativement aux classes de mots et à leurs caractéristiques spécifiques sans que l'autre coéquipier n'intercepte l'erreur. Dans l'extrait suivant, l'élève justifie la graphie du mot « véritablement » de la *phrase du jour* 10.

Phrase dictée du jour 10 : « Sur les murs colorés de notre maison reposaient soigneusement d'adorables photos qui célébraient des moments véritablement bénis pour ma famille. »

C2-É13 : Bon là il reste « véritablement ». « Véritablement », moi je l'ai mis avec –E N T à la fin parce que c'est un verbe, c'est à la 3e personne du pluriel.

Dans cet extrait, trois des six termes *inadéquats* de la dyade sont présents. L'élève C2-É13 confond deux classes de mots, soit celles d'adverbe et de verbe, ce qui explique pourquoi toutes les caractéristiques qui lui sont attribuées sont erronées. Ainsi, les trois termes de métalangage employés dans ce cas-ci sont *inadéquats*.

Aucune procédure dite traditionnelle comme l'analyse sémantique et les questions traditionnelles n'ont été employées par les dyades 2 et 5. Les outils de la grammaire moderne préconisent plutôt le recours à la phrase de base, aux manipulations syntaxiques et aux jugements de grammaticalité. Par exemple, pour être en mesure d'identifier correctement le sujet avec lequel accorder les verbes « s'amusaient » et « reposaient », les deux dyades ont procédé à une *reconstruction partielle de la phrase de base* à la phrase 1 (dyade 5) ou à la phrase 10 (dyade 2) avant d'utiliser la manipulation syntaxique de l'ajout de *c'est...qui* autour du sujet.

Le prochain tableau (4.30) illustre le recours aux manipulations syntaxiques par les élèves des dyades 2 et 5 lors du partage de raisonnements grammaticaux aux phrases 1 et 10 ainsi que la répartition de leur degré d'adéquation.

Tableau 4.30 Adéquation des manipulations syntaxiques des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de manipulations syntaxiques/ nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des manipulations syntaxiques	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 2	Phrase 1	5/9 Ratio : 0,56	4/5 (80 %)	1/5 (20 %)
	Phrase 10	4/9 Ratio : 0,44	1/4 (25 %)	3/4 (75 %)
Dyade 5	Phrase 1	2/7 Ratio : 0,29	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	2/9 Ratio : 0,22	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)

Le résultat de la **dyade 2** à la phrase 1, soit le recours à 5 manipulations syntaxiques, est le deuxième résultat le plus élevé obtenu par les dyades pour cette catégorie d'analyse, le nombre le plus élevé étant 6 (dyade 6). Cependant, ce nombre diminue à 4 à la phrase 10, ce qui se compare à la moyenne pour les dyades 1, 3 et 6 qui est de 4,33 manipulations/dyade. Également, les manipulations syntaxiques employées sont plus *inadéquates* à la phrase 10 qu'à la phrase 1 (+55 %). La dyade 2 a donc régressé sur le plan des manipulations syntaxiques. De son côté, la **dyade 5** a utilisé aussi peu de manipulations syntaxiques aux phrases 1 et 10 (2) et elles sont tout autant adéquates (100 %). Les résultats obtenus aux deux phrases se situent en dessous de la moyenne des dyades 1, 3 et 6 aux deux moments, la moyenne de ces dyades étant de 3 manipulations/dyade à la phrase 1 et de 4,33 manipulations/dyade à la phrase 10. Aucune des dyades n'a eu recours aux questions dites traditionnelles, par exemple pour identifier le sujet d'une phrase.

Toutes les manipulations syntaxiques ont également été jugées de manière *explicite* ou *implicite*. Le prochain tableau présente le recours aux jugements de grammaticalité par les élèves des dyades 2 et 5 aux phrases 1 et 10 ainsi que la répartition de leur degré d'adéquation.

Tableau 4.31 Adéquation des jugements de grammaticalité des dyades 2 et 5 par rapport à leur nombre dans les raisonnements grammaticaux

Dyade	Phrase dictée du jour	Nb. de jugements de grammaticalité/ nb. de raisonnements grammaticaux	Adéquation des jugements de grammaticalité	
			<i>Adéquat</i>	<i>Inadéquat</i>
Dyade 2	Phrase 1	5/9 Ratio : 0,56	5/5 (100 %)	0/5 (0 %)
	Phrase 10	4/9 Ratio : 0,44	3/4 (75 %)	1/4 (25 %)
Dyade 5	Phrase 1	2/7 Ratio : 0,29	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)
	Phrase 10	2/9 Ratio : 0,22	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)

La **dyade 2** a d'abord porté 5 jugements de grammaticalité adéquats, dont 4 *implicites* et 1 *explicite*. Cependant, à la phrase 10, elle a porté un jugement de grammaticalité de moins, tous *implicites*. La dyade a donc porté moins de jugements et ceux-ci se trouvent **plus inadéquats** : 3 jugements de grammaticalité sur 4 le sont. Du côté de la **dyade 5**, à la phrase 1 comme à la phrase 10, **un faible nombre de jugements de grammaticalité** ont été appliqués en discutant des graphies choisies, soit seulement 2. Le point positif est que les jugements de grammaticalité demeurent **aussi adéquats** (100 %) du début à la fin. En bref, la **dyade 2** a **régressé** le plan des jugements de grammaticalité alors que la **dyade 5** est demeurée **stable**.

En somme, les **dyades 2** et **5** obtiennent des résultats variables illustrant des statuquos, des améliorations et des reculs concernant les éléments relatifs aux raisonnements grammaticaux. Par exemple, la **dyade 2** a grandement amélioré son recours aux termes *adéquats* de métalangage alors que la **dyade 5**, malgré la présence d'un peu plus de métalangage à la phrase 10, a employé du métalangage plus *inadéquat*.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Nos deux objectifs consistaient à concevoir des activités intégratrices qui favorisent le développement de la justification grammaticale orale d'élèves de 1^{re} secondaire et à en décrire les retombées sur les apprenants. Pour atteindre ce but, nous avons créé dix *phrases dictées du jour* destinées à nos deux groupes de participants. La classe 1 a travaillé les *phrases dictées du jour* de manière plus usuelle, soit de manière individuelle avant le retour en grand groupe. De son côté, la classe 2 les a travaillées en dyades avant d'effectuer un retour en grand groupe. Nous avons également conçu un atelier sur la justification orale en contexte de grammaire destiné à un seul groupe d'élèves, soit la classe 2. Notre recherche nous a permis d'obtenir des résultats en lien avec notre question de recherche se divisant en deux volets :

Quelles sont les retombées de la réalisation de *phrases dictée du jour* dans un contexte d'oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire sur la capacité des élèves à mobiliser **une justification orale** (1) et à développer **un raisonnement grammatical** (2) ?

Rappelons que notre objectif n'était pas d'isoler nos deux variables — le contexte d'oral réflexif entre pairs et l'atelier formatif sur la justification grammaticale orale — mais bien de les unir l'une et l'autre afin d'obtenir dans la classe 2 un contexte de réalisation de la *phrase dictée du jour* qui soit réellement distinct de celui de la classe 1. Cette différence marquée entre nos deux groupes de participants nous a permis de comparer les résultats obtenus dans chaque groupe et de mettre en lumière les retombées en lien avec les apprentissages des élèves.

Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats obtenus en établissant des liens avec les recherches présentées dans notre cadre conceptuel. Les résultats de notre recherche seront discutés en quatre temps (5.1) nous permettant ainsi de faire voir les constats les plus importants en lien notre question de recherche. Dans chaque section, nous établirons des liens avec la justification orale ainsi que le raisonnement grammatical afin de répondre conjointement aux deux volets de notre question de recherche. Nous terminerons en présentant les limites de notre recherche ainsi que des pistes d'amélioration (5.2).

5.1 Retombées de la réalisation de *phrases dictées du jour* dans un contexte d’oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire sur la capacité d’élèves de 1^{re} secondaire à mobiliser une justification orale (1) ET à développer un raisonnement grammatical (2)

En comparant les résultats de la classe 1 et ceux de la classe 2, il semblerait que la mise en place des *phrases dictées du jour* dans un contexte d’oral réflexif entre pairs COMBINÉ à un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire ait des retombées positives sur la capacité des élèves à mobiliser une justification orale (1) et à développer un raisonnement grammatical (2). Les résultats obtenus dans la **classe 1**, soit celle ayant travaillé les *phrases dictées du jour* de manière usuelle et sans avoir réalisé d’atelier sur la justification grammaticale orale, indiquent peu de changements ou une régression entre la *phrase du jour* 1 et la *phrase du jour* 10 en raison d’un nombre d’éléments similaire ou plus faible à la dernière phrase, et moins adéquat. Au contraire, dans la **classe 2**, soit celle ayant réalisé les *phrases dictées du jour* en contexte d’oral réflexif entre pairs et ayant reçu un enseignement de la justification orale en contexte de grammaire, les résultats du grand groupe révèlent une progression de la capacité des élèves à mobiliser des justifications orales et à développer des raisonnements grammaticaux en raison d’une hausse du nombre des éléments observés et d’un plus grand degré d’élaboration des justifications. Cependant, il appert que le degré d’adéquation des éléments grammaticaux est généralement moins élevé à la phrase 10, à l’exception du métalangage. Lorsque nous analysons les résultats des six **dyades de la classe 2**, trois tendances principales se dégagent. La majorité d’entre elles (dyades 1, 3 et 6) ont progressé sur le plan de la justification orale et du raisonnement grammatical tout comme ce qu’indiquent les résultats du grand groupe de la classe 2. Deux dyades se sont améliorées sur certains éléments et ont régressé sur d’autres (dyades 2 et 5). Finalement, une dyade a régressé sur tous les plans (dyade 4). Dans cette section, il nous apparaît pertinent de mettre de l’avant quatre constats qui se dégagent de ces résultats.

5.1.1 Enseigner la justification orale en contexte de grammaire pour développer les conduites justificatives et le raisonnement grammatical

Notre choix d’enseigner la justification orale reliée au contexte de la grammaire se voulait une façon de contrer le fait que les élèves s’approprient les conduites justificatives de manière « expérientielle » et de soutenir la résolution de problèmes grammaticaux (Forget et Gauvin, 2017, p. 62) en contexte de *phrases dictées du jour*, ce qui semble avoir été le cas selon les résultats provenant des données du grand groupe de la classe 2 et de la majorité des dyades. Les ateliers formatifs de l’oral, dont la pertinence et la facilité d’adaptation sont reconnues (Soucy et Dumais, 2022), nous ont permis de construire un atelier sur la

justification orale adaptée au contexte grammatical. Notre adaptation de l'atelier formatif de l'oral s'est basée sur le fait que le contenu et la forme d'une justification varient en fonction du contexte de prise de parole (Forget, 2015) et qu'une distinction existe entre la justification orale relevant du domaine subjectif de celle relevant du domaine du savoir (Chartrand, 2013).

Cet enseignement de l'oral semble avoir eu un impact positif sur l'apprentissage de la justification orale auprès des élèves ainsi que sur la présence d'éléments relatifs au domaine de la grammaire dans l'élaboration de raisonnements grammaticaux. Nous avons en effet pu constater que les élèves de la classe 2, qui avaient reçu cet enseignement, avaient mieux progressé en quantité et en qualité sur le plan des justifications orales et principalement en quantité sur le plan des raisonnements grammaticaux que les élèves de la classe 1 qui n'avaient pas reçu cet enseignement.

Nos résultats rejoignent ceux de Soucy et Dumais (2022) qui ont observé des retombées positives après avoir enseigné la justification orale en s'inspirant des ateliers formatifs de l'oral de Dumais et après avoir fourni aux élèves différentes situations pour que cet objet de l'oral soit *mobilisé* (Soucy et Dumais, 2022). En effet, les enseignantes ayant participé à cette recherche menée auprès d'élèves du primaire ont observé une amélioration de la capacité des élèves à justifier leurs propos à l'oral dans différentes situations. De notre côté, l'enseignement de la justification comme objet de l'oral semble avoir eu un impact sur le nombre et la qualité des justifications, plus élevées à la phrase 10 dans la classe 2 que dans la classe 1. Cette dernière a plutôt vu son nombre de justifications et le degré d'élaboration rester relativement stables. Le nombre de raisonnements grammaticaux a également augmenté dans la classe 2, à la phrase 10, tout comme le nombre de termes de métalangage utilisés, de manipulations syntaxiques portées et de jugements de grammaticalité formulés. Cela est en adéquation avec ce que Forget et Gauvin (2017) ont émis comme hypothèse, c'est-à-dire que l'enseignement de la justification orale en contexte de grammaire serait bénéfique sur le plan de l'oral et de la grammaire. Cependant, bien que leur nombre ait augmenté significativement en passant de 15 raisonnements grammaticaux partagés à 24 (+9) et que leur taux d'adéquation complète (25 %) et partielle (54,17 %) frôle les 80 %, les raisonnements grammaticaux de la classe 2 sont moins adéquats à la phrase 10 qu'à la phrase 1. Il en est de même pour les manipulations syntaxiques et les jugements de grammaticalité qui sont plus nombreux dans la classe 2 à la phrase 10 qu'à la phrase 1, mais moins adéquatement utilisés. De multiples facteurs pourraient expliquer cette régression des résultats relativement aux raisonnements grammaticaux. Le niveau de difficulté de la phrase 10, vraisemblablement plus élevé que celui de la phrase 1, ainsi que le moment de

l'année où nous avons vu certaines notions comme l'identification du sujet à l'aide des manipulations syntaxiques pourraient avoir mené à des résultats plus faibles en fin de parcours.¹⁷ Autrement, nous soumettons l'hypothèse que la spontanéité de l'oral ait joué un rôle sur l'adéquation des raisonnements grammaticaux et le recours aux outils de la grammaire moderne. En effet, l'oral spontané possède ses propres caractéristiques, ce qui le distingue de l'oral préparé ou de la communication écrite. L'oral spontané a de particulier qu'il est en construction, qu'il est « en train de se faire puisque le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps que ses interlocuteurs » (Dumais et Soucy, 2020, p. 100). Rappelons-nous également qu'un discours oral risque de comporter des disfluences verbales, soit la présence de pauses, de répétitions, de reprises, de raccourcis, de rectifications, d'hésitations, etc., ce qui est fréquent et acceptable (Dumais et Soucy, 2020), d'autant plus dans le cas d'un oral spontané qui ne nécessite pas de temps de pratique ni de préparation (Dumais et Soucy, 2020), mais qui porte sur des savoirs grammaticaux spécifiques. Ainsi, le fait que les *phrases dictées du jour* impliquent une justification grammaticale orale relevant de l'oral spontané plutôt que de l'oral préparé ou encore de l'écrit pourrait avoir influencé les élèves à utiliser différemment les outils de la grammaire moderne comme les manipulations syntaxiques. Par exemple, nous avons observé que l'identification du sujet permettant l'accord du verbe a souvent été réalisée de manière partiellement adéquate. Plus précisément, l'ajout de *c'est...qui* autour du sujet comme manipulation syntaxique a presque toujours été complétée sur une partie du sujet uniquement, soit son noyau. Il se pourrait donc que l'élève, par souci d'efficacité en situation d'oral spontané, ait pris un raccourci pour exprimer sa pensée en ne nommant que le noyau du sujet plutôt que sa totalité, par exemple en laissant de côté la phrase subordonnée relative ainsi que l'adverbe pour ne cibler que le noyau du groupe du nom. Les élèves ne prenaient pas non plus toujours le temps de réaliser les manipulations syntaxiques dans la phrase, ce qui peut mener à un résultat erroné (Gauvin et Boivin, 2012). Un constat similaire a aussi été fait par Gauvin et Boivin (2012) portant sur l'identification du verbe par des élèves de 1^{re} secondaire, et par extension, de son sujet : l'identification erronée du sujet avait lieu, c'est-à-dire que les élèves ne considéraient comme sujet que le nom noyau du GN en position de sujet et que la manipulation syntaxique était appliquée hors du contexte de la phrase. Dans notre recherche, la reconstruction de la phrase de base, qui n'a pas toujours été réalisée alors qu'elle aurait dû l'être, s'est aussi toujours faite de manière partielle plutôt que sur l'entièreté de la phrase. Les résultats de la recherche de Gauvin et Boivin (2012) indiquent qu'il y a une avancée des savoirs lorsque la phrase de base est reconstruite en présence d'une phrase subordonnée relative et un recul ou un

¹⁷ Nous reviendrons sur cette observation dans la section 5.2.

piétinement des savoirs lorsqu'elle n'est pas reconstruite. Dans notre recherche, comme les deux phrases du jour servant de prise de données comportaient une inversion du sujet et du verbe en plus d'une phrase subordonnée relative, il s'agissait d'un contexte où le recours la phrase de base était essentiel pour identifier correctement le sujet et procéder adéquatement à l'accord du verbe (Gauvin et Boivin, 2012). En bref, les outils de la grammaire moderne, bien qu'ils s'avèrent plus utilisés après l'enseignement de l'atelier sur la justification orale en contexte grammatical, ne le sont pas de manière adéquate. Cela témoigne de l'importance de mettre encore plus de l'avant l'utilité ainsi que le fonctionnement des manipulations syntaxiques et des jugements de grammaticalité en contexte grammaire (Boivin, 2014 ; Gauvin et Boivin, 2012) : les manipulations syntaxiques doivent être appliquées dans le contexte de la phrase, la phrase de base doit être reconstruite dans certains contextes pour servir l'analyse grammaticale, etc. (Gauvin et Boivin, 2012). Autrement dit, il s'avère pertinent d'enseigner les outils de la grammaire moderne (manipulations syntaxiques, phrase de base et métalangage) pour que les élèves y aient systématiquement recours (Gauvin et Thibeault, 2016) et de manière plus appropriée.

Puisque l'enseignante a elle-même eu davantage recours à des termes de métalangage qu'aux autres outils de la grammaire moderne, il se pourrait que la manière dont l'enseignante a piloté les retours en grand groupe ait eu une influence sur la démarche des élèves ainsi que sur leur progression. De ce fait, comme les élèves ont eu accès à moins de modèles d'utilisation de la phrase de base ainsi que d'application de manipulations syntaxiques et de jugements de grammaticalité, nous pouvons supposer qu'ils ont été moins portés à y recourir eux-mêmes et, s'ils l'ont fait, c'était de manière partiellement adéquate ou inadéquate. En contrepartie, comme l'avancent Nadeau et Fisher (2014), le volume global de métalangage employé par l'enseignante pourrait avoir eu un effet positif sur le progrès des élèves à recourir de manière adéquate à des termes de métalangage. En bref, les manipulations syntaxiques et les jugements de grammaticalité, bien que plus importants dans la classe 2, demeurent plus faiblement utilisés que le métalangage lors du travail en grammaire, ce qui va dans le sens des constats de Boivin (2014). Dans sa recherche, 17,9 % des interventions comportaient des manipulations syntaxiques et 25,5 % des interventions impliquaient des jugements de grammaticalité (Boivin, 2014). En comparaison avec ces résultats, dans notre recherche, à la phrase 10, 38,71 % des prises de parole dans la classe 2 comportent l'application de manipulations syntaxiques qui ont été ensuite jugées, ce qui dépasse les résultats de Boivin (2014). Dans la classe 1, les résultats se rapprochent davantage de ceux obtenus par Boivin (2014) avec 25 % des prises de parole qui comportent la présence d'une manipulation syntaxique et d'un jugement de grammaticalité. C'est que l'utilisation d'outils de la grammaire moderne comme les manipulations

syntaxiques ne sont peut-être pas toujours nécessaires aux yeux des élèves qui peuvent recourir à leurs connaissances implicites afin de résoudre un problème grammatical (Gauvin et Thibeault, 2016), comme l'accord d'un adjectif simple tel que « adorable ».

Si nous comparons la quantité et la qualité des éléments grammaticaux décelés dans la classe 2, il semblerait que notre atelier sur la justification orale adaptée au contexte grammatical ait eu eu davantage de retombées sur le recours à des termes de métalangage que sur l'application de manipulations syntaxiques et la formulation de jugements de grammaticalité, puisque le métalangage a grandement augmenté en nombre et en adéquation. En comparaison avec la recherche de Boivin (2014), qui considérait que les élèves utilisaient *modérément* le métalangage (34 % des interventions), nos résultats indiquent une utilisation assez importante des termes de métalangage pour la classe 1 (60 % des prises de parole à la phrase 10) et la classe 2 (58,06 % des prises de parole à la phrase 10). Outre la manière dont l'enseignante a piloté le retour en grand groupe, plusieurs facteurs pourraient expliquer ce décalage entre les résultats de notre recherche et ceux de Boivin (2014). Nous pourrions d'abord penser que le dispositif choisi pour travailler la grammaire, soit les *phrases dictées du jour*, suscitait davantage le recours au métalangage. Les objets grammaticaux impliqués dans le travail sur les phrases (accord du nom, accord du verbe, etc.), peut-être plus simples que la principale notion de phrase subordonnée relative, pourraient aussi avoir influencé la capacité des élèves à recourir à plus de termes de métalangage. La recherche de Nadeau et Fisher (2014), qui a porté sur les dictées innovantes, a montré que les classes qui ont davantage progressé dans l'accord du verbe sont celles où le volume de métalangage est le plus élevé et celles où les manipulations syntaxiques sont les plus nombreuses et jugées de manière explicite. De notre côté, en concordance avec le constat de Nadeau et Fisher (2014), la classe 2, soit celle qui a progressé, correspond au groupe qui comporte le nombre d'éléments le plus élevé en lien avec la grammaire à la dernière phrase, dont le nombre de termes de métalangage et de manipulations syntaxiques jugées de manière explicite.

Il est finalement intéressant d'analyser la répartition des fonctions des justifications en raison du fait que, selon Forget et Gauvin (2017), plus les élèves ont ou croient avoir des connaissances grammaticales solides, plus ils seront en mesure de justifier dans une visée *explicative*. En provenance de leur étude, la répartition des fonctions des justifications en termes de fréquence d'utilisation est présentée ainsi : *expliquer* (61 %), *chercher* (23 %) et *débattre* (16 %). De notre côté, dans les classes 1 et 2, les justifications servant à *expliquer* sont présentes en majorité. Dans la classe 1, à la dernière phrase, elles représentent 100 % des fonctions des justifications et 79,17 % de celles-ci dans la classe 2, auxquelles s'ajoutent 20,83 % de

fonctions servant à *débattre*. Ceci étant dit, malgré la prépondérance des fonctions servant à *expliquer*, les résultats indiquent des raisonnements moins adéquats à la dernière phrase dictée du jour dans les deux classes. Toutefois notre contexte et celui de la recherche de Forget et Gauvin (2017), bien qu'ils aient des ressemblances, ne sont exactement les mêmes, ce qui peut mener à des divergences de résultats. Par exemple, le fait que des erreurs soient intentionnellement placées dans le texte à corriger peut, par exemple, avoir mené à davantage de conduites justificatives servant à chercher ou à débattre. Nous pourrions supposer que même si les élèves étaient en mesure de justifier à des fins *explicatives*, ou qu'ils croyaient pouvoir le faire, il n'en était peut-être pas le cas : le niveau de maîtrise réel des savoirs grammaticaux vis-à-vis certaines notions se trouvait potentiellement fragile chez certains élèves des deux classes, puisque comme le mentionnaient Forget et Gauvin (2017), « il ne suffit pas de connaître la structure [de la justification] pour être en mesure de l'utiliser » (p. 62). Malgré la prépondérance des justifications servant à *expliquer*, la répartition des fonctions des justifications est propre à chaque classe. Avec un pourcentage plus élevé de justifications servant à *expliquer*, nous pourrions penser que les élèves de la classe 1 se positionnaient davantage en mode « partage » du raisonnement final, de la solution plutôt qu'en mode « recherche » de la solution. Nous pouvons supposer que ce sont les élèves les plus confiants qui ont participé aux échanges en grands groupes. Plusieurs d'entre eux ont même soumis des réserves par rapport au raisonnement fourni, comme s'ils voulaient se prémunir de potentiels jugements provenant d'autres élèves de la classe. Dans la classe 2, en observant la plus grande place occupée par les justifications servant à *débattre*, nous pourrions croire que la construction du raisonnement grammatical se faisait aussi à plus large échelle dans le grand groupe, possiblement dû au fait que les élèves aient au préalable travaillé les *phrases dictées du jour* entre pairs.

5.1.2 Favoriser l'oral réflexif entre pairs pour augmenter la prise de parole

Avant le retour en grand groupe, nous avons choisi de placer les élèves de la classe 2 en contexte d'oral réflexif entre pairs afin d'offrir davantage d'occasions aux élèves de prendre la parole dans un contexte d'oral spontané et non individuel, ce qui répond à un besoin des élèves pour être en mesure de « prendre la parole avec une visée réflexive » (Sénéchal *et al.*, 2021). La formation de dyades s'appuie aussi sur le fait que la « réduction de la taille du sous-groupe augmente le temps de parole des locuteurs qui le composent » (Sénéchal *et al.*, 2023a). Cela se rapproche également de ce que mentionnent Forget et Gauvin (2017) dans leur recherche, c'est-à-dire que « le regroupement en dyades a pu selon [elles] favoriser une prise de parole équivalente de tous les élèves. ». Dans le contexte d'une recherche menée en collaboration avec des enseignantes du primaire, après une activité vécue en grand groupe, Sénéchal

et al. (2023a) ont également choisi de placer les élèves en sous-groupes pour travailler les *phrases dictées du jour* dans le but d'augmenter les interactions orales en contexte d'oral réflexif. Toutefois, les chercheuses ont observé que des élèves attendaient l'enseignante pour s'adresser directement à elle comme ils ont l'habitude de le faire en grand groupe, ce qui n'a pas été notre cas. Afin de pallier ce problème, les chercheuses, en collaboration avec les enseignantes, ont misé sur l'apprentissage coopératif en classe. Elles ont vu des élèves beaucoup plus actifs dans leur sous-groupe. De notre côté, les élèves, plus âgés que ceux ayant participé à l'étude de Sénéchal *et al.* (2023a), ont échangé pendant plusieurs minutes avec l'élève avec qui ils avaient été jumelés pour le projet et ont sollicité l'enseignante lorsqu'ils avaient des questions. Malgré le fait que la longueur et la pertinence des échanges oraux aient varié d'une dyade à l'autre, la mise en pratique de la justification grammaticale orale a été plus grande pour les élèves de la classe 2 que ceux de la classe 1, ce qui a été bénéfique sur le plan de l'oral et de la grammaire. Cela concorde avec la position de Forget (2015) pour qui la pratique des conduites justificatives en contexte plus formel, ici le contexte des *phrases dictées du jour*, est nécessaire afin d'en augmenter la maîtrise. Du point de vue de la grammaire, l'ajout d'un contexte d'oral réflexif entre pairs a permis à tous les élèves de la classe 2 de verbaliser leur raisonnement grammatical et de mettre en pratique les apprentissages réalisés à la différence de la classe 1 où, selon la façon de faire habituelle, il n'y a que quelques élèves volontaires qui verbalisent leur raisonnement lors du retour en grand groupe. Autrement dit, ce contexte rejoint les recommandations de Chartrand *et al.* (2016) en rendant tous les élèves de la classe 2 plus actifs dans leurs apprentissages plutôt qu'ils soient des « récepteurs de connaissances » (p. 66). Toutefois, il n'est pas assuré que le simple fait d'augmenter le temps de parole des élèves améliore leurs capacités à mobiliser des justifications orales et à développer des raisonnements grammaticaux. Malgré les avancées des élèves de la classe 2 ayant eu plus de temps de parole comparativement aux élèves de la classe 1 qui en ont eu moins, en analysant plus finement les résultats de nos dyades, nous pouvons constater que ce ne sont pas toutes les équipes qui ont progressé. Des facteurs externes sont également à considérer comme la composition des dyades, la fréquence des changements de celles-ci, la fréquence des *phrases dictées du jour*, etc. D'autres conditions, comme la coconstruction de sens, seraient à privilégier.

5.1.3 Favoriser l'oral réflexif entre pairs pour viser la coconstruction des apprentissages : le cas des dyades

Le contexte d'oral réflexif entre pairs dans lequel ont été plongés les élèves de la classe 2 avant le retour en grand groupe semble avoir eu un impact positif sur leurs capacités à élaborer des justifications grammaticales orales. C'est entre autres parce que le travail en dyades permettrait à certains élèves de

coconstruire leurs apprentissages. Nous savons, grâce à plusieurs chercheurs, que la mise en pratique entre pairs, accompagnée d'un objectif commun, permettrait la construction d'apprentissages (Dumais *et al.*, 2017 ; Lafontaine et Blain, 2007 ; Sénéchal *et al.* 2023a). En effet, les élèves de la classe 2, en plus d'apprendre grâce aux interactions avec l'enseignante (Dumais *et al.*, 2017), ont pu apprendre grâce aux interactions entre pairs (Lafontaine et Blain, 2007). C'est donc dire que « la coconstruction d'un savoir [était] visée » (Sénéchal *et al.*, 2023a), soit celui de rendre, en s'aidant mutuellement, une justification grammaticale orale complète et adéquate portant sur le choix des graphies. Nous pouvons croire que la majorité des élèves placés en dyades ont pensé ensemble puisque leurs motifs de prises de parole sont semblables à ceux des élèves participants à la recherche de Lafontaine et Blain (2007). Les conclusions de cette étude montrent que les élèves placés en équipe pratiquent l'étayage et s'aident à améliorer leur texte dans les groupes de révision rédactionnel (GRERE) : ils proposent et acceptent des graphies, repèrent des erreurs et proposent des corrections, etc. Dans notre recherche, les élèves placés en dyades ont réalisé des tâches similaires avec les *phrases dictées du jour* en proposant des graphies qu'ils ont acceptées ou réfutées, en corrigeant la graphie ou le raisonnement de leur coéquipier, etc. Nous avons aussi remarqué qu'une pratique était propre au travail de collaboration en dyades, c'est-à-dire qu'elle était absente des échanges en grands groupes : des dyades ont utilisé les justifications orales pour *chercher* ensemble. Lors de leurs échanges sur les *phrases dictées du jour*, les élèves des dyades se sont également posés des questions, une forme d'interaction orale intéressante pour un apprentissage avec l'autre. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, les questions posées servaient, par exemple, à gérer le tour de parole, à approfondir le raisonnement, etc. La dyade 4, celle qui a régressé, est la seule à n'avoir posé aucune question à aucune des *phrases dictées du jour* contrairement aux autres dyades. En termes de proportion, excluant la dyade 4, les questions posées dans les dyades représentaient 5,52 % des échanges à la phrase 1 et 16,24 % à la phrase 10. Dans sa recherche où des élèves travaillent en grand groupe et en dyades sur la subordonnée relative, Boivin (2014) avance que les questions représentaient 14,5 % des interventions des élèves et que cela demeure trop peu. Nos résultats à la phrase 1 se situent donc sous ceux obtenus dans la recherche de Boivin (2014) alors que ceux de la phrase 10 sont similaires, voire un peu plus élevés, ce qui montre encore une fois que la formulation de questions devrait être encouragée lors des échanges et que l'intérêt ainsi que la façon d'y recourir devraient être enseignés aux élèves. Grâce aux questionnements, plusieurs dyades ont confronté leurs raisonnements, ce qui leur a permis d'aller plus loin et d'apprendre ensemble. C'est le cas, par exemple, de la dyade 6 présentée dans le chapitre des résultats, au sein de laquelle le questionnement a permis de réaliser que le raisonnement derrière la graphie du mot « véritablement » était incompris par une élève de la dyade, ce qui a ensuite donné

l'occasion à son coéquipier, en désaccord, de lui *montrer une incohérence ou une invraisemblance* dans son raisonnement. À ce moment, la fonction de la justification est de *débattre*, c'est-à-dire convaincre l'autre que son raisonnement est erroné contrairement au sien (Forget et Gauvin, 2017).

Parmi toutes nos dyades, les dyades 1 et 6 se démarquent puisqu'elles ont réellement coconstruit leurs apprentissages, c'est-à-dire qu'elles sont allées plus loin dans leur raisonnement en se complétant, en débattant, en cherchant des solutions ensemble, etc. Cependant, le fait de placer des élèves ensemble en contexte d'oral réflexif entre pairs ne garantit pas l'interdépendance des élèves et la coconstruction de sens. Par exemple, comme l'ont expérimenté Sénéchal *et al.* (2023a), la formation des équipes peut jouer un rôle important faisant en sorte que les élèves profiteront adéquatement ou non du temps de parole qui leur est offert. Dans notre recherche, nous pouvons penser aux dyades qui, principalement, validaient leurs graphies et leurs raisonnements plutôt que d'élaborer leur réflexion ensemble (dyades 3, 4 et 5). La dyade 2, qui s'est améliorée sur quelques éléments, a parfois adopté une posture de coconstruction sans toutefois faire preuve de constance. Ce fut le cas également pour la dyade 4 qui démontrait pourtant un potentiel de coconstruction, mais qui a partagé trop peu de justifications grammaticales orales, ce qui peut expliquer sa régression. Finalement, la dyade 3, qui avait partagé le plus faible nombre de justifications grammaticales orales à la phrase 1 (2), a augmenté son nombre *d'explications à son coéquipier* sans coconstruire ses apprentissages. Ainsi, quelques dyades ont travaillé de manière parallèle plutôt que de réellement travailler ensemble à des fins de coconstruction. À la *phrase dictée du jour 1*, nous avons remarqué que certaines dyades ne faisaient que comparer leurs graphies. Pour les phrases suivantes, l'enseignante a donc ciblé quelques mots qui devraient faire l'objet d'une justification. Malgré ces indications, certaines dyades ont continué de travailler parallèlement. Cela rejoint les résultats de la recherche de Sénéchal *et al.* (2023a) où les élèves, même s'ils étaient placés en équipe, travaillaient sur les *phrases dictées du jour* de manière individuelle en mettant en commun leurs réponses. Pour favoriser la coconstruction des apprentissages, les chercheuses ont d'abord misé sur l'étayage ciblé de la part de l'enseignante pendant le travail en sous-groupe ainsi que sur l'enseignement d'habiletés de coopération, ce qui a eu des retombées positives. Appliqué à notre recherche, cela aurait vraisemblablement mené à de plus grands progrès chez nos élèves ayant travaillé en dyade. La composition de nos dyades est aussi un facteur pouvant expliquer que certains élèves ont moins collaboré avec leur coéquipier que d'autres. Afin de permettre la comparaison des résultats entre la phrase 1 et 10, nous avons formé des dyades dès le début du projet et ces dernières sont restées les mêmes jusqu'à la dixième et dernière *phrase dictée du jour*. En dehors du contexte de la recherche, l'enseignante aurait probablement appliqué des changements

après des dyades moins dynamiques dans leurs échanges, ce qui n'était pas possible dans le cadre de notre projet. Par exemple, regrouper les élèves en petits, moyens et grands parleurs (Florin, 1999 ; Sénéchal et *al.* 2023a), aurait pu occasionner des échanges plus riches au sein de certaines dyades.

La coconstruction des apprentissages a également été observée de manière plus importante dans la classe 2, un groupe dans lequel les fonctions des justifications indiquent une collaboration entre les élèves. Ces derniers ont en effet eu recours à plusieurs justifications pour *expliquer*, mais précisément, à la phrase 10, nous retrouvons 10 occurrences de justifications servant à *compléter l'explication d'un pair* en comparaison avec 4 dans la classe 1. Les justifications servant à *débattre* ont également été décelées à 5 reprises dans la classe 2 à la phrase 10 alors que la classe 1 n'en comporte aucune. Nous émettons l'hypothèse que les élèves de la classe 1, comme ils n'ont pas pu valider leur raisonnement avec un coéquipier, puissent ne pas s'être sentis assez à l'aise pour *faire valoir une opposition* ou *montrer une incohérence* devant la classe. De surcroit, les élèves de la classe 1 ont pris la parole avec plus d'incertitude que la classe 2 lors des retours en grand groupe. Dans la classe 1, nous avons relevé 4 doutes de plus que dans la classe 2 à la phrase 1 et 1 de plus à la phrase 10. Nous pourrions croire que les élèves de la classe 2, en ayant la chance d'échanger avec un coéquipier, ont pu émettre leur doute avant le retour en grand groupe, ce qui peut encore une fois témoigner de l'utilité de placer les élèves en contexte d'oral réflexif entre pairs avant les échanges en grand groupe. En bref, malgré un certain recul concernant l'adéquation des raisonnements grammaticaux, en étant placé en contexte d'oral réflexif entre pairs, des élèves de la classe 2 ont travaillé de pair pour s'aider et apprendre : ils ont réellement « *penser ensemble*, l'un avec l'autre, l'un grâce à l'autre, l'un contre l'autre » (Chabane et Bucheton, 2002, p. 8). Rappelons tout de même que l'adoption de certaines pratiques évoquées précédemment (Sénéchal *et al.*, 2023a) aurait pu permettre une coconstruction des apprentissages encore plus importante en contexte d'oral réflexif entre pairs.

5.1.4 Préconiser l'approche intégrée pour favoriser le développement de plusieurs compétences ou composantes

Bien que notre question de recherche ne portait pas spécifiquement sur l'approche intégrée en français, nous nous sommes inspirées de cette approche avec les élèves de la classe 2 afin de favoriser l'enseignement-apprentissage de la justification orale et du raisonnement grammatical, ce qui semble avoir été bénéfique. Nous avons en effet placé tous les élèves des deux classes dans un contexte qui favorise une articulation de l'oral et de la grammaire grâce au dispositif de la *phrase dictée du jour*. Dans

une optique d'intégration, nous voulions également faire voir la relation qu'il existe entre la justification orale et le raisonnement grammatical afin de nous coller le plus possible à l'approche intégrée. Ainsi, grâce à l'ajout de l'atelier formatif de l'oral dans la classe 2, notre projet tend à s'inscrire dans l'approche intégrée. Cet atelier visait à être une activité de structuration par l'enseignement de la justification orale en contexte grammatical, des savoirs qui ont été ensuite mobilisés en contexte de *phrases dictées du jour* (Soucy, 2022). L'enseignement de la justification orale en contexte de grammaire semble bel et bien avoir permis de structurer l'expression du raisonnement grammatical des élèves. À travers notre projet, nous avons donc tenté d'intégrer le plus possible deux compétences langagières, celles d'écrire et de parler. Cependant, nous ne pouvons affirmer avec certitude que notre projet s'inscrit en tout point dans l'approche intégrée, puisque nos activités grammaticales se trouvent à être décontextualisées. À notre connaissance, il faudrait aller plus loin pour qu'il s'agisse réellement d'intégration de compétences en faisant en sorte que tout le travail sur les *phrases dictées du jour* s'inscrive dans un projet de communication plus large tel que l'écriture d'un texte. Bien que l'approche intégrée ait fait l'objet de peu de recherches à ce jour, celles ayant exploré le potentiel de l'intégration de l'oral et de l'écriture (MC Kinley *et al.*, 2023 ; Tremblay et Turgeon, 2019) et de l'oral aux compétences en littératie (Hébert *et al.*, 2015) laissent croire que l'approche intégrée permet des retombées positives sur l'apprentissage des compétences du français chez les élèves. En concordance avec ces constats, nous pourrions penser que la mise en place d'activités visant l'articulation et l'intégration de l'oral et de la grammaire ait favorisé une avancée, de part et d'autre, de la mobilisation de la justification orale et du développement du raisonnement grammatical chez les élèves ayant pris part à ces activités.

5.2 Limites de la recherche et pistes d'amélioration

Comme toute recherche, notre étude comporte des limites. D'abord, comme notre recherche se déroule en milieu scolaire, il est impossible de mener nos activités en même temps auprès des participants. Certains ont réalisé les activités le matin plutôt que l'après-midi ou lors d'une journée de tempête de neige, ce qui peut avoir nui à la concentration des élèves. Également, notre projet s'est déroulé de début décembre 2022 à la fin mars 2023, ce qui pourrait avoir eu impact sur la motivation et l'engagement des élèves dans la tâche : la motivation des élèves était peut-être moins au rendez-vous lors de la dernière *phrase dictée du jour*. En effet, bien que nous n'ayons pas explicitement étudié cette question, il a été noté dans le journal de bord que les élèves semblaient plus motivés au début du projet qu'à la fin, que ce soit dans leur réaction dans les premières minutes du cours à l'annonce de l'activité *phrase dictée du jour* ou dans leur engagement lors de la réalisation de l'activité. Il serait intéressant, dans une future recherche,

de nous pencher sur la motivation et l'engagement des élèves dans la tâche selon le contexte de réalisation des *phrases dictées du jour*, soit en contexte d'oral réflexif en grand groupe, comme à l'habitude, ou en contexte d'oral réflexif entre pairs.

L'enseignement de certaines notions à divers moments de l'année scolaire pourrait avoir influencé la maîtrise de certains contenus chez les élèves. Par exemple, à la première étape, la reconstruction de la phrase de base est enseignée, notamment pour que les élèves puissent déconstruire certaines connaissances par rapport au sujet. Un cas de figure avec une inversion du sujet et du prédicat est mis en pratique afin de montrer l'utilité de la reconstruction de la phrase de base pour l'identification du sujet. Cela peut avoir influencé l'aisance des élèves à reconstruire la phrase de base à la *phrase dictée du jour 1* comparativement à la *phrase dictée du jour 10*. Ensuite, l'enseignement de la phrase subordonnée relative a eu lieu juste avant la tenue de la première *phrase dictée du jour* enregistrée, ce qui peut expliquer, par exemple, la présence de termes plus précis reliés à cette notion et une meilleure compréhension de celle-ci. Nous ne pouvons ignorer qu'un manque de solidité des connaissances grammaticales des élèves, malgré l'enseignement reçu, pourrait avoir joué un rôle sur les résultats de l'adéquation des raisonnements grammaticaux ainsi que sur la présence d'éléments grammaticaux. Cette prise d'informations nous aurait permis de pousser encore plus loin l'analyse de nos résultats et de comprendre encore mieux les retombées observées en grammaire.

En regard de l'interprétation des résultats obtenus, il semblerait que le niveau de difficulté de la *phrase dictée du jour 10* soit un peu plus élevé que celui de la *phrase dictée du jour 1*, ce qui pourrait expliquer en partie la moins grande adéquation des raisonnements grammaticaux observée dans les deux classes. Lors de la création des phrases, nous avons par exemple considéré que « rougies » et « bénis » relevaient du même niveau de difficulté comme il s'agissait de deux adjectifs participes dont l'accord est inaudible. Pourtant, les élèves ont rencontré des difficultés avec le mot « bénis » dont la terminaison comporte des exceptions reliées à la sémantique, ce qui n'avait pas été anticipé. Finalement, malgré toutes les précautions prises pour que le niveau de difficulté des phrases soit adéquat, dans chaque groupe, les élèves ne rencontraient pas nécessairement les mêmes difficultés, ce qui engendrait des échanges propres à chaque classe. Cela confirme ce que Sautot et Geoffre (2017) ont soulevé en ce qui a trait à la création d'activités de négociation graphique comme les *phrases dictées du jour*, c'est-à-dire qu'il est plutôt difficile pour les enseignants de créer des phrases dont le niveau de difficulté est adapté au niveau des élèves tout en incluant une progression.

À des fins de faisabilité, nous nous sommes limitées à un seul atelier formatif de l'oral en lien avec la grammaire. Déjà, nous avons vu des avancées sur le plan de la justification et du raisonnement grammatical. Cependant, plutôt que de créer un seul atelier formatif sur la justification orale en le liant de manière globale au domaine de la grammaire, nous pensons que l'ajout de quelques courts ateliers formatifs ciblant chaque fois un outil spécifique de la grammaire moderne (manipulation syntaxique, phrase de base, etc.) pourrait favoriser une plus grande et une meilleure utilisation de ces outils en contexte de grammaire. Sous toute réserve, comme les retombées de l'atelier semblent avoir été rapidement senties lors de la mise en pratique des élèves et lors de la phrase du jour suivante, la troisième (cf. Annexe A), nous pensons qu'il aurait été pertinent de procéder à plus d'un atelier formatif de l'oral entre la première et dernière *phrase dictée du jour*.

La formation des dyades a été réalisée par l'enseignante de manière plutôt aléatoire au début du projet, ce qui a parfois mené à des dyades déséquilibrées où il y avait trop peu d'échanges, comme avec la dyade 4. Comme piste d'amélioration, les élèves pourraient être regroupés selon l'apport mutuel qu'ils auraient pu s'apporter, ce qui rejoint le principe de l'interdépendance nécessaire pour qu'il y ait une véritable coopération, et donc une coconstruction de sens (Sénéchal *et al.*, 2023a). L'enseignement d'habiletés de coopération pourrait également être une avenue intéressante pour éviter un manque de collaboration (Sénéchal *et al.*, 2023a).

CONCLUSION

Les dictées innovantes comme les *phrases dictées du jour*, bien qu'elles sont encore peu présentes dans les classes de français (Chartrand, 2012b ; Sautot et Geoffre, 2017), ont démontré leur pertinence en raison de la progression des compétences orthographiques des élèves (Nadeau et Fisher, 2014 ; Sautot et Geoffre, 2017). Toutefois, à notre connaissance, le développement de la compétence à communiquer oralement sollicitée en contexte de *phrases dictées du jour* n'avait pas fait l'objet de recherches. Également, les *phrases dictées du jour* se déroulent habituellement de manière individuelle avant les échanges en grand groupe alors que plusieurs études indiquent que les enseignants monopolisent le temps de parole en classe (Raucy, 2014 ; Sénéchal *et al.*, 2023b), qu'ils offrent peu de prises de parole dans un contexte d'oral spontané (Dolz et Schneuwly, 2009) et qu'il serait profitable pour les élèves de coconstruire leurs apprentissages (Sénéchal *et al.*, 2023a). En nous basant sur ces principes, nous avons adapté le contexte dans lequel les *phrases dictées du jour* se réalisent pour favoriser un oral réflexif entre pairs. De plus, considérant que la compétence à communiquer oralement est peu enseignée dans les classes de français (Lafontaine et Messier, 2009 ; Soucy et Dumais, 2022), il nous apparaissait pertinent d'enseigner un objet de l'oral qui soit également une conduite discursive bien présente dans le quotidien des élèves (Forget, 2015) : la justification à l'oral. Inspiré de l'approche intégrée du français (Soucy, 2022), cet enseignement réalisé à travers un atelier formatif de l'oral portait sur la justification orale en contexte de grammaire et visait à soutenir l'expression du raisonnement grammatical des élèves. En bref, nous avons placé les élèves en contexte d'oral réflexif entre pairs afin de leur permettre d'augmenter leur temps de parole en contexte d'oral spontané et de mobiliser la justification orale, un objet de l'oral préalablement appris, lorsqu'ils travaillaient sur des *phrases dictées du jour*.

Nos objectifs consistaient ainsi à concevoir des activités intégratrices, soit dix *phrases dictées du jour* et un atelier formatif de l'oral sur la justification grammaticale orale, qui favorisent le développement de la justification grammaticale orale afin de décrire les retombées de l'enseignement de la justification grammaticale orale et de la réalisation de la *phrase dictée du jour* en contexte d'oral réflexif entre pairs sur la mobilisation de la justification orale (1) et le développement du raisonnement grammatical (2) d'élèves de 1^{re} secondaire. Notre recherche exploratoire a permis de récolter des données qualitatives sur l'oral réflexif entre pairs ainsi que sur l'enseignement de la justification orale en contexte de grammaire.

Bien que les résultats de notre recherche ne puissent faire l'objet d'une généralisation en raison, entre autres, du nombre de participants peu élevé, l'analyse de nos résultats semble indiquer des retombées positives sur la capacité des élèves à mobiliser une justification orale (1) et à développer un raisonnement grammatical (2). Plus précisément, les élèves plongés dans un contexte d'oral réflexif entre pairs ayant réalisé un atelier formatif de l'oral sur la justification grammaticale orale se sont davantage améliorés sur le plan de la justification orale et du raisonnement grammatical que les élèves ayant travaillé la *phrase dictée du jour* comme à l'habitude. D'une part, les justifications de ces élèves sont plus nombreuses et mieux élaborées, d'autre part, leurs raisonnements grammaticaux sont plus nombreux et composés d'un plus grand nombre d'éléments grammaticaux : termes de métalangage, reconstructions de la phrase de base, manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité. Toutefois, bien que les raisonnements grammaticaux aient augmenté en quantité, ils se sont trouvés à être globalement moins adéquats. De ces constats généraux sur la capacité des élèves à développer des justifications grammaticales orales, nous avons relevé, grâce à l'interprétation des résultats, quatre éléments qui sembleraient avoir contribué à l'émergence de ces retombées positives.

1. Planifier un enseignement de la justification grammaticale orale grâce à l'atelier formatif de Dumais permettrait aux élèves de mieux comprendre et maîtriser la structure d'une justification orale appliquée lors du travail en grammaire. Cela pousserait également les élèves à inclure davantage d'éléments grammaticaux dans leur discours lors de l'élaboration de leur raisonnement grammatical.
2. Le fait de placer les élèves en contexte d'oral réflexif entre pairs offrirait l'occasion aux élèves d'augmenter leur temps de parole, d'autant plus qu'il s'agisse d'un contexte d'oral spontané. Cela permettrait donc une plus grande mise en pratique des habiletés apprises lors de l'enseignement de la justification grammaticale orale.
3. La mise en place d'un oral réflexif entre pairs serait également favorable à la coconstruction des apprentissages chez les élèves. Cependant, le travail en sous-groupes, dans ces conditions, n'est pas garant d'une augmentation de la prise de parole des élèves ni d'une coconstruction de sens : la tâche proposée doit nécessiter une interdépendance des élèves pour sa réalisation, la communication orale doit être au cœur de la tâche à réaliser, l'intention doit être clairement formulée par l'enseignante, etc. (Sénéchal *et al.*, 2023a)

4. Planifier des activités d'enseignement-apprentissage qui rappellent les principes de l'approche intégrée en français pourrait contribuer au développement de compétences langagières comme celles d'écrire et de parler. Au-delà de l'articulation de compétences où des liens entre les apprentissages sont réalisés, la séquence d'enseignement-apprentissage doit inclure une ou des activités de structuration dans laquelle l'enseignement d'un savoir lié à une ou plusieurs composantes du français est prévu afin qu'il soit ensuite mobilisé, comme ce fut le cas pour l'enseignement de la justification grammaticale orale mobilisé à travers des *phrases dictées du jour* (Soucy, 2022).

En somme, à la lumière de l'interprétation des résultats découlant de notre recherche, ces divers facteurs sont susceptibles d'avoir contribué au développement de la capacité d'élèves de 1^{re} secondaire à mobiliser une justification orale et à développer un raisonnement grammatical en contexte de *phrases dictées du jour*. Ainsi, malgré les limites de notre recherche (cf. 5.2), nous encourageons les enseignants et enseignantes de français à varier la façon de pratiquer les *phrases dictées du jour* avec leurs élèves en adaptant la manière habituelle de les réaliser, c'est-à-dire qu'il pourrait être avantageux de prioriser un contexte d'oral réflexif entre pairs en plus d'enseigner préalablement la justification grammaticale orale à l'aide des ateliers formatifs de l'oral de Dumais. Nous espérons que les *phrases dictées du jour* réalisées dans le cadre de notre projet (cf. Annexe C) ainsi que les ateliers formatifs de l'oral créés (cf. Annexe D et E) puissent constituer un point départ intéressant pour les enseignantes et enseignants qui souhaiteraient inclure ces pratiques à leur enseignement.

Notre recherche aura d'autant plus permis de récolter des données sur l'enseignement de la justification orale en classe de français au secondaire à travers les ateliers de l'oral de Dumais ainsi que sur l'oral réflexif entre pairs, un concept qui nécessite que davantage de recherches soient menées. La réalisation de cette recherche nous pousse d'autant plus à entrevoir d'autres avenues intéressantes pour le prolongement de celle-ci. D'abord, comme des recherches (Cogis *et al.*, 2015 ; Fisher et Nadeau, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2014) ont rapporté les effets positifs des dictées innovantes sur la compétence à écrire des élèves, mais réalisées en grand groupe sans enseignement de l'oral, il serait à propos d'étudier les retombées d'un contexte de réalisation des *phrases dictées du jour* comme celui proposé dans notre recherche sur la progression des élèves en écriture, ce que nous n'avons pas fait dans le cadre de notre recherche. De surcroît, dans une future recherche, s'intéresser aux habiletés coopératives susceptibles d'être

nécessaires lors du travail en contexte d'oral réflexif entre pairs s'avérerait à propos. À ce sujet, la recherche collaborative de Sénéchal *et al.* (2023a) semble indiquer que l'enseignement de ces habiletés aurait des retombées positives sur le travail des élèves lorsqu'ils sont en contexte d'oral réflexif, mais d'autres recherches sont nécessaires. En prolongement à la nôtre, il serait pertinent d'étudier l'enseignement de ces habiletés ainsi que leurs effets sur les capacités des élèves à développer des justifications grammaticales orales. Finalement, comme nos activités s'inspiraient de l'approche intégrée du français sans toutefois que nous en fassions une question de recherche à laquelle répondre, nous n'avons qu'effleuré le potentiel que nous voyons à adopter les principes de l'approche intégrée. En bref, il nous apparaît primordial de nous pencher plus sérieusement sur la question de l'approche intégrée du français et d'en faire un réel objectif de recherche.

ANNEXE A

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD

Le vendredi 13 janvier 2023 - Période 2
Classe 2

Réalisation de l'atelier formatif de l'oral en contexte de grammaire.

- Cours perturbé par la tempête de neige et un problème informatique. Moins d'attention à ce moment.
- Mise en pratique: certains élèves s'appliquent pour inclure les principes enseignés à leur discours (présence marquante du métalangage). Certains élèves se font même «compétition»

Le vendredi 13 janvier 2023 - Période 3
Classe 1

- Phrase du jour #3.
- Est-ce la tempête, jumelée au Vendredi, qui déconcentre les élèves? Manque de sérieux chez certains élèves.
- Difficultés observées avec les graphies de «quatre» et «organiseront».
- «Exténeur»: Échange sur l'orthographe d'usage.

ANNEXE B

CERTIFICAT ÉTHIQUE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

No. de certificat : 2023-4978

Date : 2022-08-04

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Justification grammaticale orale d'élèves de 1re secondaire à travers des phrases dictées du jour réalisées en contexte d'oral réflexif**
- Nom de l'étudiant : **Johanie Bérard**
- Programme d'études : **Maitrise en didactique des langues**
- Direction(s) de recherche : **Isabelle Gauvin; Kathleen Sénéchal**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-08-04**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management



Signé le 2022-08-04 à 10:12

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participant mineur & son parent

Titre du projet de recherche : Justification grammaticale orale d'élèves de 1re secondaire à travers des phrases dictées du jour réalisées en contexte d'oral réflexif

Étudiant-chercheur : Johanie Bérard - Maitrise en didactique des langues

Direction de recherche : Isabelle Gauvin et Kathleen Sénéchal - Département de didactique des langues

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

Avant de donner votre accord concernant la participation de votre enfant à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions.

Objectifs du projet

La réalisation de cette recherche permettra de concevoir des activités qui favorisent le développement de la justification de solutions de grammaire à l'oral chez les élèves et à en décrire les retombées sur les apprenants. Des phrases dictées du jour seront vécues en classe ainsi qu'un enseignement explicite de la communication orale portant notamment sur la justification. Ces activités visent donc le développement de la compétence à communiquer oralement et à exprimer un raisonnement grammatical complet. La réalisation de cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur l'approche intégrée en français, plus particulièrement sur l'intégration de la communication orale à la grammaire. La participation de votre enfant à la recherche permettra de décrire les retombées de ces activités intégrant l'oral et la grammaire sur sa capacité à développer et à justifier son raisonnement grammatical à l'oral.

Nature et durée de la participation

- Les phrases dictées du jour sont des activités de grammaire vécues dans les cours de français afin de permettre entre autres le développement du raisonnement grammatical chez les élèves. Une phrase est dictée oralement aux élèves et ceux-ci la transcrivent. Ensuite, une période de réflexion et de confrontation en petits et/ou en grands groupes est accordée afin que les élèves justifient les graphies choisies, et ce, jusqu'à l'obtention de la solution. L'enseignant présente finalement la solution aux élèves. Dans le cadre de cette recherche, votre enfant sera amené à réaliser dix phrases du jour en classe de français dans différents contextes comme entre pairs et/ou en grand groupe.
- Comme il s'agit d'activités qui s'inscrivent dans le cadre régulier des activités d'enseignement du cours de français, tous les élèves de la classe doivent prendre part aux activités prévues. Toutefois, votre enfant est complètement libre d'accepter ou non d'être filmé et d'accepter que le travail qu'il réalisera en classe soit utilisé ou non dans le cadre de la recherche (voir point suivant). Si votre enfant décide de ne pas participer à la recherche, cela n'aura aucun impact sur l'évaluation de ses compétences en français.

Un exemplaire de ce document signé pourra être remis au participant à sa demande

1 / 4

- Vous devez savoir que pour permettre à la chercheuse d'analyser les activités qui seront réalisées en classe, elle devra filmer les séances consacrées aux activités prévues. Il y aura donc au moins une caméra dans la salle de classe lors de ces activités.
- Veuillez noter que tout le matériel audiovisuel mettant en scène des élèves demeurera strictement confidentiel et ne pourra être vu que par la chercheuse. En aucun cas il ne pourra être reproduit ou utilisé à des fins autres que la présente recherche. Si votre enfant accepte de participer à la recherche, mais que lui ou vous ne souhaitez pas que son visage soit visible, des mesures pourraient être prises en ce sens (p. ex. participant placé dos à la caméra).
- La transcription qui sera faite des captations audiovisuelles ne permettra pas d'identifier votre enfant.

Avantages

En prenant part aux activités prévues, votre enfant aura l'occasion de développer ses compétences à écrire et à communiquer oralement en justifiant son raisonnement grammatical à l'oral.

Risques et inconvénients

En prenant part à cette recherche, votre enfant ne court pas de risque important d'inconfort ou d'inconvénient particulier. Il est possible que le fait de prendre part aux activités en présence de la une caméra audiovisuelle occasionne une petite gêne. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse et enseignante de votre enfant.

Compensation

Aucune rémunération n'est offerte au terme de la participation à cette recherche.

Confidentialité

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (code alphanumérique; élèves désignés sous l'intitulé générique « élève ») et seuls la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes. Cette liste ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément dans un bureau fermé à clé auquel seule la chercheuse a accès, et ce, pour toute la durée du projet ainsi que pour la période prévue de conservation des données;
- les matériaux de la recherche, dans le cas présent les enregistrements audiovisuels des activités vécues en classe, seront conservés sur la solution infonuagique de l'UQAM, lequel exige un mot de passe, connu seulement de la chercheuse responsable du projet, et un code de vérification de l'identité. Les enregistrements seront détruits de façon sécuritaire au plus tard cinq (5) ans après la fin de la recherche ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié;
- un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Un exemplaire de ce document signé pourra être remis au participant à sa demande

2 / 4

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier (c.-à-d. que votre enfant n'apparaîtra plus dans les captations audiovisuelles et que le travail qu'il réalisera en classe ne sera pas utilisé aux fins d'analyse des données de la recherche). Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données concernant votre enfant seront détruits. Advenant le cas où vous souhaiteriez le retirer du projet après la réalisation des activités filmées en classe, notez que les captations audiovisuelles sur lesquelles il apparaît ne pourront être détruites, mais que ses interventions ne seront pas transcrites ni prises en considération au moment de l'analyse des données.

Recherches ultérieures

Les données de recherche audiovisuelles seront conservées 5 ans après la fin du projet. Les données transcrites seront rendues anonymes et conservées indéfiniment au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que les données de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Je refuse que les données de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, votre enfant ne renonce à aucun de ses droits et ne libère pas les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : (Directrice de recherche) Isabelle Gauvin, (514) 987-3000 poste 7875, gauvin.isabelle@ugam.ca, (Co-directrice de recherche) Kathleen Sénéchal, (514) 987-3000 poste 4873, senechal.kathleen@ugam.ca, (Chercheuse et enseignante) Johanie Bérard, berard.johanie@courrier.ugam.ca / berarjo@classomption.qc.ca

Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation du projet et tenons à vous en remercier.

Consentement

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation ou celle de mon enfant à la recherche implique.

Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de donner mon accord à ma participation ou à celle de mon enfant à cette recherche.

Un exemplaire de ce document signé pourra être remis au participant à sa demande

Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation ou celle de mon enfant à cette recherche et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante.

Je comprends que je peux retirer mon enfant du projet en tout temps sans justification à donner. En tant que participant, je peux me retirer du projet en tout temps. Ce retrait au projet n'entraînera aucune pénalité.

Parents	
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Je consens volontairement à ce que mon enfant soit capté de manière audio-vidéo dans le cadre de cette recherche.
Participant mineur	
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Je consens volontairement à être capté de manière audio-vidéo dans le cadre de cette recherche.
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	À titre de parent et de participant, je désire recevoir un résumé des résultats du projet.

Prénom et nom du parent (lettres moulées)

Prénom et nom de l'enfant (lettres moulées)

Signature du parent

Signature de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom et nom du chercheur (lettres moulées)

Signature

Date

Un exemplaire de ce document signé pourra être remis au participant à sa demande

ANNEXE C

CARACTÉRISTIQUES DES DIX PHRASES DICTÉES DU JOUR

#	Mois	Phrases Légende : sujet - prédicat - cp	Structure					Terminaisons		Conjugaison		Nb. mots	
			P+S	PSub dans SUJET	PSub dans CD	N + Adj	Adj + N	N + Adv + Adj	Accords Inaudibles	Confusion E/EREZ	3e p.pl.		Ind. imparfait
1	déc.	Sous les <u>sapins décorés</u> de la <u>forêt s'amusaient</u> follement de <u>jeunes garçons qui avaient</u> <u>Jes joues</u> légèrement <u>rougies</u> par le <u>froid</u> .	1	1		1	1	1	10	1	1	1	22
2	déc.	Le <u>marché</u> de Noël de L'Assomption a été <u>innodé</u> d' <u>enfants</u> et de <u>parents</u> venus chercher des <u>beignets</u> délicieusement <u>soufflés</u> à l' <u>érable</u> .						1	9	5			23
3	janv.	Durant la <u>saison hivernale</u> , nos <u>familles</u> des quatre <u>coins</u> du Québec nous <u>organiseront</u> plusieurs <u>activités sportives</u> à l' <u>extérieur</u> .				1	1		8	1	1		19
4	janv.	<u>Ravie</u> , ma <u>chère grand-mère</u> , chaque <u>année</u> lors des <u>vacances hivernales</u> , nous <u>partageait</u> ses <u>innombrables souvenirs</u> d' <u>enfance</u> .				1	2		10	1		1	17
5	janv.	Ces <u>skieuses chevronnées</u> et toi <u>souhaiteriez-vous</u> participer à des <u>compétitions</u> <u>coordonnées</u> par des <u>associations sportives</u> ?				3			7	4			16
6	fév.	Dans l' <u>impressionnant théâtre</u> <u>répétaient</u> de <u>célèbres comédiens</u> qui <u>semblaient</u> <u>stimulées</u> à l' <u>idée</u> d' <u>entrer sur scène</u> .	1	1			2		9	2	1	1	18
7	fév.	Mes <u>nièces préférées</u> et toi <u>voudriez-vous</u> goûter à cette <u>tarte spécialement</u> <u>préparée</u> par des <u>pâtisseries choisies</u> par les <u>juges</u> ?				2		1	8	4			20
8	fév.	<u>Cultivés</u> , ces <u>nobles voyageurs</u> visiteront assurément les <u>importantes villes</u> du <u>monde</u> qui <u>sont garnies</u> de <u>monuments</u> précieusement <u>conservés</u> .			1	1	1	1	11	2	1		18
9	mars	Les <u>fêtes commerciales</u> , selon une <u>étude</u> réalisée par des <u>experts réputés</u> , <u>demeureraient</u> des <u>événements</u> fortement <u>rassembleurs</u> qui <u>restent ancrés</u> dans les <u>vieilles traditions</u> .			1	4	1	1	13	3	1		23
10	mars	Sur les <u>murs colorés</u> de notre <u>maison</u> <u>reposaient</u> soigneusement d' <u>adorables</u> <u>photos</u> qui <u>célébraient</u> des <u>moments</u> véritablement <u>bénis</u> pour ma <u>famille</u> .	1	1		1	1	1	10	1	1	1	21
Total			3	3	2	14	9	6	95	24	6	4	197

ANNEXE D

ATELIER FORMATIF DE L'ORAL RÉALISÉ AVANT LE PROJET DE RECHERCHE

La justification orale en contexte général

ÉTAPES	EXPLICATIONS
1. Élément déclencheur	<p>L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont entendre l'enregistrement audio de deux personnes qui leur partagent un intérêt personnel qu'elles ont en lien avec un domaine dans lequel elles aimeraient travailler éventuellement. Les deux personnes vont leur dire pourquoi elles s'identifient à cet intérêt et à ce domaine. Par la suite, l'enseignant fait entendre aux élèves les deux extraits plus bas préalablement enregistrés, et ce, à deux reprises (le contre-exemple et l'exemple, dans cet ordre). L'enseignant donne une intention d'écoute aux élèves : il leur demande de se concentrer attentivement sur la clarté de la prise de parole de chaque interlocuteur.</p>
2. État des connaissances	<p>L'enseignant vérifie l'état des connaissances des élèves et fait émerger leurs connaissances antérieures. L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont observé dans les deux extraits sonores. Il leur pose ces questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel extrait avez-vous le plus apprécié ? Pourquoi ? 2. Dans les extraits entendus, lequel des deux locuteurs a su le mieux dire pourquoi il avait un intérêt pour la littérature ? 3. Qu'est-ce que le locuteur a utilisé pour que ce soit plus clair ? 4. Pourquoi est-ce important d'arriver à justifier ses paroles ?
3. Enseignement	<p>Pour chaque section, l'enseignant pose des questions aux élèves. Ensuite, les élèves remplissent des notes de cours trouvées sur le iPad.</p> <p>1. L'objet (quoi) : Justifier consiste à démontrer la <u>justesse</u>, le bien-fondé d'une <u>affirmation</u> à l'aide de <u>raisons</u>. Ces raisons permettent de juger si l'affirmation est <u>valable</u> ou non. (Forget, 2014). Justifier ses paroles, c'est dire pourquoi on affirme telle ou telle chose (Chartrand, 2013, p. 8)</p> <p>2. Les raisons pour lesquelles il importe d'utiliser adéquatement cet objet (pourquoi) : Je justifie pour rendre <u>valide et recevable mon affirmation</u> aux yeux de mon destinataire en partageant clairement <u>les éléments</u> sur lesquels je base mon <u>raisonnement</u>.</p> <p>3. Les contextes dans lesquels il est propice d'utiliser cet objet (quand) : J'utilise au quotidien la justification dans des contextes <u>spontanés</u> ou <u>préparés</u> autant à <u>l'oral</u> qu'à <u>l'écrit</u>, dans toutes les disciplines scolaires et dans différentes situations de ma vie personnelle.</p> <p>Par exemple, je formule des justifications au cours d'une <u>discussion</u> entre amis, d'un <u>cercle de lecture</u>, etc. Je peux justifier mon <u>appréciation</u> d'une œuvre, ma prise de position sur un enjeu, ma <u>solution</u> à un problème de grammaire, etc.</p> <p>4. La manière d'utiliser l'objet de l'oral (comment).</p> <ol style="list-style-type: none"> A. <u>Affirmation</u> : J'énonce un propos, j'affirme quelque chose à l'aide d'une phrase complète. B. <u>Raison</u> : Marqueur de relation + Je justifie ensuite mon affirmation en présentant la ou les raisons à l'origine de mon propos. J'utilise des marqueurs de relation pour relier mes idées entre elles. C. <u>Preuve</u> : Marqueur de relation + Je donne une preuve, c'est-à-dire que je rends <u>explicite</u> la ou les raisons fournies à l'aide d'un ou de plusieurs procédés comme <u>l'exemple</u>.

	<p>*Un tableau d'ancrage avec différents marqueurs de relation sera complété avec les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduire une raison : car, parce que, puisque, en raison de... • Ajouter une raison : de plus, aussi... • Clarifier son propos : c'est-à-dire, autrement dit... • Introduire un exemple : par exemple, concrètement...
4. Mise en pratique	<p>À leur tour, les élèves mettent en pratique l'objet de l'oral dans différentes activités, et ce, à partir de l'enseignement reçu.</p> <p>Consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En équipe de 2 élèves, rédigez quatre questions en lien avec les intérêts, les non-intérêts, les domaines et les familles. 2. Principe de l'aquarium : <ul style="list-style-type: none"> • <u>Locuteur</u> : Deux élèves pigent une question et y répondent à tour de rôle en s'adressant à l'autre. • <u>Observateur</u> : Deux élèves observent chacun un élève. 3. On échange les rôles et on répète l'expérience. <p>Grille d'observation pour identifier les points forts et les points à améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commence par une affirmation claire reprenant des éléments importants de la question. • Fournit une raison pertinente en lien avec les éléments de théorie vus en classe (intérêts, non-intérêts, famille, domaine). • Fournit un exemple précis et pertinent. • Utilise plusieurs marqueurs de relation adéquats.
5. Retour en grand groupe	<p>Si le temps le permet, une équipe vient discuter à l'avant. L'enseignant anime un échange au cours duquel les élèves font part de leurs observations. Il s'assure qu'ils sont en mesure de reconnaître les différentes étapes de la démarche de justification telles qu'enseignées, ou d'identifier les éléments manquants.</p> <p>L'enseignant pose deux questions de réflexion au groupe portant sur leur mise en pratique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont vos observations par rapport à la justification ? 2. Comment s'est déroulée la justification dans vos équipes ? Avez-vous éprouvé des difficultés ? 3. Avez-vous des questions ? Des concepts sont-ils à clarifier ?
6. Activité métacognitive	<p>Une activité métacognitive est proposée aux élèves afin de faire un retour sur l'ensemble des apprentissages concernant l'objet de l'oral ciblé. Cela peut prendre différentes formes : fiche réflexive avec questions.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la justification ? Définis-la dans tes mots. • Quelles sont les caractéristiques de la démarche de justification ? • Qu'est-ce que je retiens de cet atelier ? • Comment la justification orale vous sera-t-elle utile pour la prochaine production orale ? • À quoi la justification orale vous servira dans la vie de tous les jours ?

ANNEXE E

ATELIER FORMATIF DE L'ORAL SUR LA JUSTIFICATION ORALE EN CONTEXTE DE GRAMMAIRE

AJOUTS AUX NOTES DE COURS DE L'ATELIER PRÉCÉDENT :

La manière d'utiliser la justification à l'oral (**comment**) en **contexte de grammaire :**

- A. J'énonce un propos, j'affirme quelque chose (**affirmation**).
Je présente **l'orthographe** du mot.
- B. Je justifie ensuite mon propos ainsi:
1. Je présente la ou les **raisons** à l'origine de mon propos.
J'énonce la **règle d'accord** en utilisant le métalangage adéquat.
 2. Je fournis une **preuve** à l'aide de plusieurs **outils grammaticaux** pour expliciter mon raisonnement. (Lecavalier et al., 2011):
 - **Les classes de mots** : Les mots appartiennent à différentes classes.
 - Certaines sont **VARIABLES** en genre (féminin/masculin) et en nombre (singulier/pluriel) : nom, déterminant, adjectif, verbe, pronom.
 - D'autres sont **INVARIABLES** : adverbe, préposition, conjonction.
 - Certaines sont des **DONNEURS d'accord** : nom, pronom.
 - **Le nom** : il donne son genre et son nombre au déterminant et à l'adjectif qui l'accompagnent.
 - D'autres sont des **RECEVEURS d'accord** : adjectif, déterminant, verbe.
 - **Le verbe** : il reçoit la personne, le genre et le nombre du sujet de la phrase. Il se conjugue à un temps simple ou à un temps composé (auxiliaire de conjugaison + participe passé).
 - **Les groupes de mots** : Un groupe de mots est composé d'un ou de plusieurs mots. Il exerce une fonction dans la phrase.
 - La classe de mot du noyau du groupe donne son nom au groupe : Groupe du nom, groupe de l'adjectif, **GROUPE DU VERBE**, groupe prépositionnel, groupe adverbial.
 - **Les fonctions syntaxiques** : les groupes de mots remplissent une fonction selon la relation qu'ils entretiennent avec les groupes dans la phrase.
 - Fonctions dans la phrase (phrase de base) : **SUJET**, prédicat, complément de phrase
 - Fonctions dans les groupes de mots : complément du nom, complément direct du verbe, attribut du sujet, etc.
 - **Les manipulations syntaxiques** : Ce sont des modifications qu'on apporte à une phrase pour vérifier si elle est bien construite, pour identifier une classe de mots, la fonction d'un groupe, etc.
 - Ce sont des outils **D'ANALYSE** qui permettent de porter un jugement de grammaticalité sur cette nouvelle phrase créée par l'emploi des manipulations syntaxiques : **AJOUT**, déplacement, effacement, remplacement.
 - **Etc.**

3. J'utilise des marqueurs de relation entre mes phrases et idées pour organiser ma prise de parole (voir le tableau complété lors de l'atelier 1).

Mise en pratique

<p>Équipe 1 : Les élèves de la 1^{re} équipe doivent écrire le mot manquant et justifier son orthographe à l'oral. L'équipe 2 écoute et évalue la justification d'un élève.</p>	<p>Phrase 1 : Les sports d'hiver que je pratique me PROCURENT des bienfaits IMMENSES.</p>
<p>Équipe 2 : Les élèves de la 2^e équipe doivent écrire le mot manquant et justifier son orthographe à l'oral. L'équipe 1 écoute et évalue la justification d'un élève.</p>	<p>Phrase 2 : Toutes les activités HIVERNALES PRÉVUES par la ville permettent aux enfants de se défouler.</p>

Grille d'évaluation par les pairs

Éléments observables	Encercle et commente
Commence par une affirmation complète en présentant l'orthographe du mot .	<p>Oui Partiellement Non</p> <p>_____</p>
Fournit au moins une raison pertinente en lien avec une règle d'accord .	<p>Oui Partiellement Non</p> <p>_____</p>
Fournit au moins une preuve précise et pertinente en utilisant des outils grammaticaux (classes de mots, groupes de mots, fonctions, manipulations syntaxiques, conjugaison, jugement de grammaticalité, etc.).	<p>Oui Partiellement Non</p> <p>_____</p>
Utilise plusieurs marqueurs de relation adéquats qui font des liens entre ses idées . <i>*Attention aux pis, fac, tsé, genre, etc.</i>	<p>Oui Partiellement Non</p> <p>_____</p>

Réflexion

Après l'atelier d'aujourd'hui, remplis le questionnaire suivant :

<https://forms.gle/SnSmNm19hc8Q8mMs6>



Quelles sont les caractéristiques d'une justification complète à l'oral dans un contexte de grammaire ? *

Votre réponse

Comment la justification orale en grammaire te sera-t-elle utile pour la prochaine production orale ? *

Votre réponse

Que dois-tu travailler à propos de la justification en vue de tes prochaines justifications à l'oral en contexte de grammaire ? *

Votre réponse

Envoyer

Effacer le formulaire

ANNEXE F

DÉMARCHE DE LA JUSTIFICATION ORALE ADAPTÉE DE DUMAIS ET AL. (2015) ET DE DUMAIS ET SOUCY (2021)

- A. J'énonce un propos, j'affirme quelque chose (affirmation).
Je présente l'orthographe du mot.
- B. Je justifie ensuite mon propos ainsi :
1. Je présente la ou les **raisons** à l'origine de mon propos.
J'énonce la règle d'accord en utilisant le métalangage adéquat.
 2. Je fournis une *preuve* à l'aide de plusieurs outils grammaticaux pour expliciter mon raisonnement.
J'ai recours aux manipulations syntaxiques, aux jugements grammaticaux, etc.
- J'utilise des marqueurs de relation entre mes phrases et idées pour organiser ma prise de parole.

Justification orale	Affirmation
	Raison
	Preuves
	Marqueurs de relation

ANNEXE G

FONCTIONS DE LA JUSTIFICATION EN CONTEXTE DE GRAMMAIRE OBSERVÉES PAR FORGET ET GAUVIN (2017)

Tableau 3

Catégories de séquence se produisant lors de la résolution de problèmes grammaticaux (Forget et Gauvin, 2017, p. 54)

	Expliquer	Chercher	Débattre
Propriétés essentielles	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction plutôt courte • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle une seule réponse est possible • Position assurée de l'élève qui justifie / Accord entre les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi est-ce ainsi? » • Taux de réussite élevé (plus de 75%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction plutôt longue • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle une seule réponse semble possible pour les élèves • Position incertaine chez les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi c'est peut-être cela? » • Taux de réussite mitigé (50%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction plutôt longue • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle plusieurs réponses semblent possibles pour les élèves • Position différente, voire opposée, entre les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi faut-il faire cela? » • Taux de réussite mitigé (moins de 50%) ou neutre (la correction ne change rien)
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'une solution dès le départ 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un problème • Volonté de comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un désaccord • Volonté de convaincre l'autre d'adopter sa position

ANNEXE H

OBSERVABLES MÉTALINGUISTIQUES IDENTIFIÉS PAR BOIVIN (2014)

Tableau I. Catégories d'analyse pour le codage des interventions métalinguistiques des élèves (Boivin, 2014, p. 3)

Forme de l'intervention	affirmation	vraie		
		fausse		
	question			
	hypothèse			
Observable métalinguistique	utilisation du métalangage	avec métalangage		
		sans métalangage		
	manipulation syntaxique	pertinente	concluante	
			non concluante	
		non pertinente		
	jugement de grammaticalité	adéquation	adéquat	
erroné				
formulation		implicite		
		explicite		

ANNEXE I

OBSERVABLES MÉTALINGUISTIQUES IDENTIFIÉS PAR GAUVIN ET THIBEAULT (2016)

Tableau I. Catégories pour l'analyse des interventions métalinguistiques des élèves (Gauvin et Thibeault, 2016, p. 7)

<i>Jugement de grammaticalité</i>		Adéquat	Implicite		
			Explicite		
		Inadéquat	Implicite		
			Explicite		
		Incertain			
		<i>Recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne</i>	Manipulation syntaxique	Intentionnelle	Conclusion adéquate
Conclusion inadéquate					
Non intentionnelle	Conclusion adéquate				
	Conclusion inadéquate				
Phrase de base	Reconstruction entière de la phrase		Pertinente	Conclusion adéquate	
				Conclusion inadéquate	
	Non pertinente				
	Reconstruction partielle de la phrase		Pertinente	Conclusion adéquate	
			Conclusion inadéquate		
Non pertinente					
Métalangage (autre que les manipulations)	Juste		Pertinent		
			Non pertinent		
	Erroné	Pertinent			
		Non pertinent			
<i>Autre commentaire (méta) linguistique</i>		Procédure traditionnelle			
		Passerelle (français-anglais)			
		Analogies			
		Utilisation d'une autre phrase en exemple			

ANNEXE J

USAGE DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES DANS DES DICTÉES INNOVANTES RELEVÉ PAR FISHER ET NADEAU (2014)

Tableau 6. Taux de manipulations explicitement jugées dans les deux séances de l'année dans les classes contrastées par le progrès des élèves en dictée (Fisher et Nadeau, 2014, p. 188)

	Faibles progrès			Forts progrès		
	Nb. manip.	Nb. jugées	%	Nb. manip.	Nb. jugées	%
2 ^e cycle	12	7	58 %	36	25	69 %
3 ^e cycle	13	5	38 %	21	10	48 %
Total	25	12	48 %	57	35	61 %

Le pourcentage de manipulations qui sont suivies d'un jugement quant à la phrase ou au syntagme qui en résulte est de 10 points supérieur, pour chacun des cycles, dans les classes dont les élèves ont progressé plus que la moyenne. Non seulement le taux de manipulations par minute de discussion est plus élevé en début d'année dans ces classes à forts progrès (cf. Figure 2), mais le taux de manipulations exécutées et jugées l'est également. Par contre, il est difficile d'expliquer le plus faible taux de manipulations jugées dans les classes du 3^e cycle comparativement au 2^e cycle.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : Regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 1-16(2), 16.
- Allen, N., Plessis-Bélaïr, G., et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3e cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, et C. Lavoie, *L'oral et son enseignement : Pluralité des contextes linguistiques* (p. 43-60). Peisaj.
- Biao, A. F. (2020). *Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134752>
- Bilodeau, S., et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : Conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190— 214.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : Analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131— 145. <https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V., et Foucambert, D. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : Considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15(2), 125— 139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8810>
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (1^{re} éd.). Presses universitaires de France.

Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de la communication orale : La justification de ses dires. *Québec français*, 118, 46-47.

Chartrand, S.-G. (2012a). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>

Chartrand, S.-G. (2012b). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales ? *Correspondance*, 18(1).

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306

Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*. (168), 86-88.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 28-44). Éditions ERPI.

Cogis, D., Fisher, C., et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, (26), 69-91.

- Colognesi, S., Lyon Lopez, N., et Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : L'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19(4), 55-75.
- Demont, E. et Gombert, J.-E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Éduquer et former : Théories et Pratiques*, 3(4), 11-25.
- Dolz, J., et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral—Initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd.). ESF éditeur.
- Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, (156), 73-75.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : la justification. *Vivre le primaire*, 34(1), 22-24.
- Dumais, C., et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : Résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, (73), 93— 112.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, C. (2023). L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144. <http://journals.openedition.org/reperes/6108>
- Dumais, C., Soucy, E., et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : Portait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau, et G. Samson, *Didactiques : Bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1vw0rq0.13>

Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : Les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, (2), 50-65.

Fasel-Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bruxelles : Peter Lang

Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
<https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J. et Guégan, J.-F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 126, 71-82. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1095>

Forget, M.-H. (2012). Places et rôles de l'oral dans l'activité d'écriture d'une justification : Une « ontométhode » ? Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair, *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 236-252). Peisaj.

Forget, M.-H. (2015). La conduite de justification : Un savoir à transposer des usages. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(1), 46-59. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.588>

Forget, M.-H., et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale *dans et pour* l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, et R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 43-66). Presses universitaires de Namur.

Fortier, V., Bell, P., Perron, V., et Gauvin, I. (2019). Réflexions métalinguistiques et correction d'erreurs en anglais langue seconde : Étude des types de réflexions et relation avec l'exactitude des corrections. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 75(1), 3-22. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0115>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

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

Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R., et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : Une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart, *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 69-95). Presses universitaires du Septentrion.

Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R., et Simard, D. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire* (Rapport de recherche N° 2013— ER-164739).

Gauvin, I., Marcotte, S., et Villeneuve, K. (2013). Les raisonnements grammaticaux : Un outil pour développer la compétence à écrire des étudiants du postsecondaire. *Correspondance*, 19(1), 3-7.

Gauvin, I. et Messier, G. (sous presse, 2024). Proposition d'un répertoire des méthodes et des techniques d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement. Dans P. Boyer, M.-A. Lord et F. Biao (dir.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire : recherches actuelles en didactique du français*. Presses universitaires de Laval.

Gauvin, I., et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : Le cas des constructions verbales. *Scolagram*, 2, 1-18.

Garcia-Debanç, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : Ruptures ou continuité ? Dans J. David, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Presses Universitaires de France.

*Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 36-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

Hébert, M. (2007). Oral et écrits réflexifs. Quelle interrelation pour le développement du commentaire ? Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine, et R. Bergeron, *La didactique du français oral au Québec* (p. 91-117). Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M., Guay, A., et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : Différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51. <https://doi.org/10.20360/G2GC78>

Lafontaine, L. (2003). Vers un véritable enseignement de la communication orale : En classe de français langue maternelle au Québec. *Le français aujourd'hui*, 2(141), 109—116. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0109>

Lafontaine, L., et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine, et R. Bergeron, *La didactique du français oral au Québec* (p. 119-140). Presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L., et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119—144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>

Intégration des matières. (2005). Dans R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 787). Guérin.

Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignants de français* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>

Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.

MC Kinley, S. J., Tremblay, O., Turgeon, E., et Sénéchal, K. (2023). Le cercle de planification : déroulement et conduites orales verbales mobilisées. *La Lettre de l'AirDF*, 72, 33-39.

Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2019). *Enseigner la grammaire actuelle*. Programme de recherche en littératie.

Ministère de l'Éducation. (2022). *Pour l'année 2021-2022 – Écoles privées subventionnées : Nombre d'élèves, nombre et pourcentage d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* (Publication N° 22-379). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2023/22-379_Diffusion.pdf

Ministère de l'Éducation. (2025, 9 janvier). *Orientation scolaire et professionnelle des élèves du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/services-educatifs-complementaires/orientation-scolaire-professionnelle>

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

Nadeau, M., et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (Rapport de recherche N° 2010— ER-137018).

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5807>

- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, H. Bernard, et R. Nolin, *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 69-83). Éditions Peisaj.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5^e éd.). Armand Colin.
- Raucy, P. (2014). La parole à l'école. *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 47(2), 45-51.
<https://doi.org/10.3917/rbnf.047.0045>
- Sautot, J.-P., et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? *Repères*, 56, 73-90. <https://doi.org/10.4000/reperes.1196>
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Sénéchal, K. (2016). *L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27225>
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui, perspectives didactiques* (131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K., et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : Changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr, *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Éditions Peisaj.
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022). L'enseignement du français planifié autrement : Un habile alliage entre didactique et gestion de la classe. Dans Dumouchel, M. et Lanaris, C. *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent* (p. 23 à 65). Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, K., Messier, G., et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : Impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179—194. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.16599428.V1>

Sénéchal, K., Dumouchel, M., et Messier, G., (2023a). Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois, *Repères*, 68, 105-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>

Sénéchal, K., Dumouchel, M., Messier, G., Parent, C. et Héту, S. (2023b). *Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves* (Rapport de recherche N° 278779).

Simard, C., Garcia-Debanc, C., Dufays, J.-L., et Dolz, J. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck.

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*. [Thèse de doctorat. Université de Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12984>

Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>

Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.

Tremblay, O., et Turgeon, É. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais, et R. Bergeron, *Didactique de l'oral : De la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Éditions Peisaj.

*Turcotte, C., & Caron, P.-O. (2020). Better Together : Combining Reading and Writing Instruction to Foster Informative Text Comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.

Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P., et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : Une synthèse des connaissances* (Rapport de recherche N° 2015— LC-188047).