

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CORRECTION DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE INSPIRÉE DE
L'APPROCHE DONNEUR→RECEVEUR DANS LES EXERCICES PONCTUELS ET
LES PRODUCTIONS ÉCRITES EN 2^e SECONDAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

PAR
NATHALIE DUCHESNE

FÉVRIER 2011

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.01-2006). 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

D'abord, des remerciements infinis sont offerts à Mme Monique Lebrun, qui, avec une patience, une générosité, une disponibilité et un accompagnement hors du commun, m'a permis de mener à terme ce mémoire. Je remercie également mes lecteurs, Mme Marie Nadeau de l'Université du Québec à Montréal (Montréal, Québec) et M. Athanase Simbagoye de l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario) qui m'ont fourni des commentaires judicieux. Une petite pensée va également à Mme Diane Pellerin, assistante de gestion des programmes aux cycles supérieurs du département de didactique des langues à l'UQAM, qui m'a épaulée dans mes innombrables demandes d'absences, de congés de maternité et de prolongement. Enfin, Mme France Boutin, directrice des programmes de linguistique et de didactique des langues des deuxième et troisième cycles, mérite également une mention en raison de son appui lors des modifications finales de ce mémoire .

Aussi, je tiens à remercier chaleureusement ma collègue, Mme Nathalie Beauregard, enseignante de français en 2^e secondaire au Collège Saint-Hilaire (Mont-Saint-Hilaire, Québec), pour avoir eu la générosité de me permettre d'expérimenter ma séquence d'enseignement-apprentissage auprès de ses élèves, en m'offrant toute sa confiance et toute la latitude désirée durant quelques cours, en plus d'avoir accepté de gérer la passation des épreuves de mes instruments de mesure. J'en profite pour remercier les élèves du groupe 21 de la cohorte 2006-2007 pour avoir été ouverts et coopératifs lors de mes visites pour réaliser mon expérimentation. Dans le même sens, je dois souligner la collaboration et la confiance que m'a accordées la direction du Collège Saint-Hilaire, plus précisément Mme Diane Lavoie, directrice générale, ainsi que Mme Josée Desjardins, directrice des services pédagogiques, qui m'ont permis de déambuler dans les couloirs de l'école durant un congé de maternité en plus d'accepter la présence d'un poupon, qui était sous les bons soins tantôt de Mme Stéphanie Hall à la bibliothèque, tantôt sous ceux de Mme Rita Tremblay au service de santé.

Par ailleurs, je ne pourrais ignorer le soutien inconditionnel et indispensable de la famille, des amis, des collègues, bref, de l'entourage en général chez qui le *running gag* est depuis les dernières années : « Nat essaie de rédiger un mémoire! ». Entre les enfants, les corrections à faire qui rendent les élèves impatients et la vie qui passe, c'est avec une joie indescriptible et un sentiment d'accomplissement sans pareil que je peux maintenant vous promettre de changer de disque en vous disant enfin: « Ça y est, enfin, mission accomplie! »

Indéniablement, toi, mon bel amoureux, François, fidèle complice sans qui cette aventure rocambolesque parsemée de hauts et de bas n'aurait pas pu être possible, sache que je te serai reconnaissante indéfiniment. En somme, mes petits amours, Jeanne et Laurent, que j'ai eu le sentiment d'avoir négligés, confinée à mon ordinateur que j'étais, sachez que vous pouvez dorénavant vous réjouir de retrouver pleinement votre maman. Vivement les bulles qui pourront couler à flots!

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vii |
| RÉSUMÉ | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1 HABITUDES DES ÉLÈVES EN GRAMMAIRE ET EN PRODUCTION ÉCRITE : | |
| CONSTATS ET EXPLICATIONS | 3 |
| 1.2 PRATIQUES DU MILIEU EN ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL | 12 |
| 1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE | 20 |
| 1.3.1 Question de recherche :..... | 22 |
| 1.3.2 Objectif général :..... | 22 |
| 1.3.3 Objectif spécifique : | 22 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE | 24 |
| 2.1 PROCESSUS D'ÉCRITURE | 24 |
| 2.2 RÉVISION..... | 27 |
| 2.3 BROUILLONS / TRACES DE CORRECTION | 31 |
| 2.4 ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE | 34 |
| 2.5 VERBE ET ACCORD | 40 |
| 2.6 APPROCHE DONNEUR → RECEVEUR..... | 52 |
| 2.6.1 Fondements de l'approche donneur→receveur | 52 |
| 2.6.2 Donneur sujet | 56 |
| 2.6.3 Receveur verbe..... | 58 |
| 2.7 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES | 60 |

CHAPITRE III

| | |
|---|----|
| MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 64 |
| 3.1 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS | 64 |
| 3.1.1 Question de recherche : | 65 |
| 3.1.2 Objectif général : | 65 |
| 3.1.3 Objectif spécifique : | 65 |
| 3.2 SUJETS..... | 66 |
| 3.2.1 Caractéristiques du milieu | 66 |
| 3.2.2 Caractéristiques des groupes expérimental et témoin | 67 |
| 3.3 DESIGN EXPÉRIMENTAL..... | 68 |
| 3.4 INSTRUMENTS DE MESURE..... | 72 |
| 3.4.1 Prétest..... | 73 |
| 3.4.2 Post-test..... | 74 |
| 3.5 CUEILLETTE DES DONNÉES | 74 |
| 3.6 INTERVENTION PÉDAGOGIQUE / EXPÉRIMENTATION | 75 |
| 3.6.1 Séquence d'enseignement-apprentissage planifiée | 75 |
| 3.6.2 Stratégies d'enseignement et d'apprentissage..... | 77 |
| 3.6.3 Programme d'études et justifications méthodologiques..... | 78 |
| 3.6.4 Outils et corpus en fonction du programme officiel | 80 |
| 3.7 TYPE D'ANALYSE UTILISÉ | 82 |

CHAPITRE IV

| | |
|---|-----|
| DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 88 |
| 4.1 PREMIER INSTRUMENT DE MESURE : LE PRÉTEST | 88 |
| 4.1.1 Prétest épreuve A (dictée trouée): description des résultats et analyse... 89 | |
| 4.1.2 Prétest épreuve B (production écrite): description des résultats et analyse..... | 116 |
| 4.2 DEUXIÈME INSTRUMENT DE MESURE : LE POST-TEST..... | 145 |
| 4.2.1 Post-test épreuve A (dictée trouée): description des résultats et analyse..... | 145 |
| 4.2.2 Post-test épreuve B (production écrite): description des résultats et analyse..... | 195 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 RÉSULTATS OBTENUS AUX DIVERS TESTS EN FONCTION DE LA QUESTION ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 241 |
| CONCLUSION..... | 246 |
| RÉFÉRENCES | 254 |
| APPENDICE A SEQUENCE D'EXPERIMENTATION : CONTENU ET ACTIVITES | 260 |
| APPENDICE B TABLEAU DE SPECIFICATION DES CAS D'ACCORD SUJET-VERBE POUR L'EPREUVE A DES PRETEST ET POST-TEST SELON LES TYPES DE SUJETS ET LA PLACE DU SUJET PAR RAPPORT AU VERBE..... | 269 |
| APPENDICE C PRETEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE..... | 270 |
| APPENDICE D PRETEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE : FORMAT ELEVE..... | 273 |
| APPENDICE E PRETEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE : CORRIGE | 275 |
| APPENDICE F PRETEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE | 278 |
| APPENDICE G PRETEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE : FORMAT ELEVE..... | 281 |
| APPENDICE H GRILLE DE REPERTOIRE DES ERREURS DE L'EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE..... | 283 |

| | |
|---|-----|
| APPENDICE I | |
| GRILLE DE REPERTOIRE DES TYPES DE TRACES LAISSEES DANS LES BROUILLONS DE L'EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE | 285 |
| APPENDICE J | |
| POST-TEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE | 286 |
| APPENDICE K | |
| POST-TEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE : FORMAT ELEVE..... | 289 |
| APPENDICE L | |
| POST-TEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE : CORRIGE..... | 290 |
| APPENDICE M | |
| POST-TEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE..... | 294 |
| APPENDICE N | |
| POST-TEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE : FORMAT ELEVE | 297 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-----|---|----|
| 3.1 | Sujets : caractéristiques du milieu..... | 66 |
| 3.2 | Résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux évaluations avec l'enseignante régulière avant notre étude (septembre à novembre 2006 ou 1 ^{ère} étape de l'année scolaire 2006-2007) | 68 |
| 3.3 | Design expérimental | 71 |
| 3.4 | Légende générale des pictogrammes de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test | 83 |
| 3.5 | Correction de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test: remarques explicatives précisant les réponses partiellement correctes (☺) et fautives (⊗) des verbes et des sujets | 84 |
| 4.1 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Résultats pour les couples sujet-verbe 2 à 10 pour les 27 élèves..... | 92 |
| 4.2 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Résultats pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour les 27 élèves..... | 93 |
| 4.3 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 verbes..... | 94 |
| 4.4 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe et indices à l'oral..... | 95 |
| 4.5 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 sujets du verbe | 95 |
| 4.6 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe | 96 |
| 4.7 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ⊗)..... | 98 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.8 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d’erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 100 |
| 4.9 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Résultats pour les couples sujet-verbe 2 à 10 pour les 29 élèves..... | 102 |
| 4.10 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Résultats pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour les 29 élèves..... | 103 |
| 4.11 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 verbes..... | 104 |
| 4.12 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe et indices à l’oral..... | 105 |
| 4.13 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 sujets du verbe | 105 |
| 4.14 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe | 106 |
| 4.15 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d’erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 107 |
| 4.16 | Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d’erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 109 |
| 4.17 | Prétest épreuve B (production écrite) - GE Résultats du nombre d’élèves ayant fait au moins une erreur OG..... | 118 |
| 4.18 | Prétest épreuve B (production écrite) – GE Résultats des erreurs OG5 (accord sujet-verbe)..... | 120 |
| 4.19 | Prétest épreuve B (production écrite) - GE Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés..... | 122 |

| | | |
|------|---|-----|
| 4.20 | Prétest épreuve B (production écrite) - GE Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun des types de traces sur le brouillon | 125 |
| 4.21 | Prétest épreuve B (production écrite) - GE Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe (OG5) répertoriées dans un texte d'environ 300 mots | 127 |
| 4.22 | Prétest épreuve B (production écrite) - GT Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur OG | 129 |
| 4.23 | Prétest épreuve B (production écrite) - GT Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) | 130 |
| 4.24 | Prétest épreuve B (production écrite) - GT Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés | 132 |
| 4.25 | Prétest épreuve B (production écrite) - GT Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun des types de traces sur le brouillon | 136 |
| 4.26 | Prétest épreuve B (production écrite) - GT Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans un texte d'environ 300 mots | 139 |
| 4.27 | Prétest épreuve B (production écrite) Comparaison des résultats des erreurs de OG5 proportionnellement à la quantité de verbes conjugués, aux types de sujets du verbe différents utilisés | 143 |
| 4.28 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Résultats pour les couples sujet-verbe 1 à 10 pour les 27 élèves | 147 |
| 4.29 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Résultats pour les couples sujet-verbe 11 à 20 pour les 27 élèves | 148 |
| 4.30 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 verbes | 149 |
| 4.31 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe et indices à l'oral | 150 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.32 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 sujets du verbe | 151 |
| 4.33 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe | 152 |
| 4.34 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 153 |
| 4.35 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 155 |
| 4.36 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Résultats pour les couples sujet-verbe 1 à 10 pour les 29 élèves..... | 157 |
| 4.37 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Résultats pour les couples sujet-verbe 11 à 20 pour les 29 élèves..... | 158 |
| 4.38 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 verbes | 159 |
| 4.39 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe et indices à l'oral..... | 161 |
| 4.40 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 sujets du verbe | 161 |
| 4.41 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe | 163 |
| 4.42 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 164 |
| 4.43 | Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)..... | 165 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.44 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) | 168 |
| 4.45 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 170 |
| 4.46 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)..... | 172 |
| 4.47 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe du GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 175 |
| 4.48 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) | 177 |
| 4.49 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 179 |
| 4.50 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)..... | 180 |
| 4.51 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe du GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 183 |
| 4.52 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GE et le GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) | 185 |
| 4.53 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GE et du GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 188 |
| 4.54 | Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GE et le GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)..... | 190 |
| 4.55 | Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe du GE et du GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée) (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) | 193 |
| 4.56 | Post-test épreuve B (production écrite) - GE Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur OG | 196 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.57 | Post-test épreuve B (production écrite) - GE Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe)..... | 199 |
| 4.58 | Post-test épreuve B (production écrite) - GE Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés | 202 |
| 4.59 | Post-test épreuve B (production écrite) - GE Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun des types de traces sur le brouillon | 205 |
| 4.60 | Post-test épreuve B (production écrite) - GE Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans un texte d'environ 350 mots | 208 |
| 4.61 | Post-test épreuve B (production écrite) - GT Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur OG | 211 |
| 4.62 | Post-test épreuve B (production écrite) - GT Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe)..... | 213 |
| 4.63 | Post-test épreuve B (production écrite) - GT Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés | 216 |
| 4.64 | Post-test épreuve B (production écrite) - GT Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun des types de traces sur le brouillon..... | 219 |
| 4.65 | Post-test épreuve B (production écrite) - GT Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans un texte d'environ 350 mots | 221 |
| 4.66 | Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GE au prétest et au post-test de l'épreuve B (production écrite)..... | 229 |
| 4.67 | Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GT au prétest et au post-test de l'épreuve B (production écrite)..... | 234 |
| 4.68 | Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GE et du GT au post-test de l'épreuve B (production écrite)..... | 239 |

RÉSUMÉ

L'étude porte sur l'efficacité de stratégies de correction de l'orthographe grammaticale, plus précisément sur l'accord sujet-verbe, en révision, lors d'activités décontextualisées (exercices ponctuels) et contextualisées (productions écrites). L'expérimentation d'une séquence d'enseignement-apprentissage inspirée notamment de l'approche donneur→receveur a été réalisée auprès d'élèves de 2^e secondaire.

La problématique se fonde sur les difficultés des élèves en grammaire et en production écrite et, plus précisément, lors du réinvestissement des savoirs grammaticaux en écriture. L'étude a également comme point de départ les pratiques souvent décloisonnées du milieu scolaire quant à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture de même que le métissage souvent mal conçu des pratiques voulant fusionner approches traditionnelles et rénovées.

Le cadre théorique présente la complexité de l'écriture et de ses processus (planification, mise en texte et révision), en s'attardant principalement à la révision. Les brouillons des élèves et les traces qu'on y décèle, qui ont fait l'objet de moins d'études que le processus d'écriture, sont aussi décrits. Les caractéristiques de l'orthographe grammaticale, du verbe et de son accord de même que l'approche donneur→receveur ayant inspiré la conception de notre séquence d'enseignement-apprentissage font également l'objet d'explications. Le cadre théorique se clôt par une description succincte des principales méthodes pédagogiques mises de l'avant dans l'expérimentation (modélisation, enseignement stratégique, démarche active de découverte et coopération).

La méthodologie de recherche présente les sujets de l'étude de même que leurs caractéristiques (élèves de 2^e secondaire fréquentant une école secondaire privée mixte de la couronne sud de Montréal). On précise le désign expérimental, dont les instruments de mesure. Il s'agit de deux épreuves, l'épreuve A (une dictée trouée) et l'épreuve B (une production écrite). On mentionne ensuite le déroulement de la cueillette de données. Dans un premier temps, la passation d'un prétest (épreuves A et B) est faite auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle. Dans un deuxième temps, la séquence d'expérimentation est vécue par le groupe expérimental seulement. Dans un troisième temps, la passation d'un post-test (épreuves A et B) est faite auprès du groupe expérimental et du groupe contrôle. La précision des divers critères d'analyse considérés est également présentée.

Les résultats et leur analyse, à partir de la comparaison des données issues de l'utilisation des différents instruments de mesure, a permis de constater que le traitement expérimental a eu un certain impact positif perceptible surtout en situation décontextualisée (exercices ponctuels – dont l'épreuve A, la dictée trouée, faisait partie). Le groupe expérimental a connu une amélioration marquée quant à l'identification correcte et complète des divers sujets du verbe.

Les résultats font ressortir les difficultés du dispositif expérimental sur l'accord pour les élèves, soit l'absence d'indice oral en nombre pour le verbe, des sujets du verbe de nature particulière (groupe infinitif, subordonnée, etc.), la présence d'écran entre le verbe et son sujet, des constructions syntaxiques sujet-verbe inhabituelles (sujet après le verbe). Ces résultats constituent le premier pas vers des accords sujet-verbe réussis. En situation contextualisée (rédaction – dont l'épreuve B, la production écrite, faisait partie), les résultats ont été moins notables, l'impact de l'expérimentation s'étant moins fait sentir, laissant supposer qu'un réinvestissement des acquis grammaticaux en situation plus complexe comme en production écrite s'avère plus long, plus ardu et plus laborieux.

Toutefois, l'analyse de divers éléments comparatifs a permis de constater que le groupe expérimental s'était tout de même démarqué du groupe contrôle, du moins à certains égards. En effet, les élèves du groupe expérimental ont fait preuve de davantage d'audace et de confiance lors du post-test en rédigeant des textes plus longs contenant davantage de couples sujet-verbe, donc d'accords de ce type à effectuer. Aussi, ce sont surtout les types de sujets du verbe répertoriés qui étaient plus variés, plus complexes et plus nombreux dans la production écrite du post-test du groupe expérimental de même que les constructions syntaxiques sujet-verbe utilisées.

Mots-clés : révision, correction, orthographe grammaticale, accord sujet-verbe, stratégies, traces dans les brouillons

INTRODUCTION

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »
(Nicolas Boileau, 1636-1711)

Certes, pour un maître des mots tel Boileau, la rédaction semble tributaire de la pensée. En effet, à part les surréalistes qui visaient surtout la spontanéité et l'expression de l'inconscient à travers des exercices d'écriture tels les *cadavres exquis* ou *l'écriture automatique*, l'acte d'écrire est fort complexe et, donc, exige un travail cognitif important. Même les scripteurs fort expérimentés se doivent d'exercer des opérations métalinguistiques lors de la production de textes. Ces activités métalangagières prennent diverses formes à l'écrit, notamment celle de brouillons qui sont revus et corrigés.

Étonnamment, certains apprenants sont renversés lorsqu'ils découvrent que même les plus grands écrivains retravaillent maintes fois leurs manuscrits avant d'être publiés. En effet, que nous soyons scripteur expert ou novice, la révision de texte s'avère un incontournable à la production de tout texte de qualité. Aussi, comme la compétence d'écriture est complexe, il importe d'en connaître les tenants et aboutissants afin de la développer au mieux. Pour ce faire, un passage par l'enseignement-apprentissage efficace et stratégique ne peut qu'être bénéfique.

C'est en ce sens qu'une expérimentation effectuée auprès d'apprenants de langue maternelle de niveau secondaire a été menée. Cette dernière visait principalement l'étape de la révision en production écrite, mais également des exercices plus ponctuels d'orthographe grammaticale, notamment par une méthode de traces de correction pour l'orthographe grammaticale (en ciblant plus particulièrement les accords sujet-verbe).

Nous précisons d'entrée de jeu le constat de départ ayant mené à l'identification de la problématique (chapitre un) de la correction de l'orthographe grammaticale en révision de texte. Ensuite, à partir des écrits scientifiques, nous établissons les assises théoriques (chapitre deux) de l'intervention pédagogique mise en place. La méthodologie (chapitre trois) de recherche pour notre étude est par la suite exposée, et enfin, les résultats et leur analyse (chapitre quatre) nous révèlent l'impact de l'utilisation des stratégies d'intervention choisies pour cette expérimentation sur les accords sujet-verbe.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

On sait que les élèves manquent de stratégies pour corriger leurs textes (Bisallon, 1992; Blain, 1996; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003) et que souvent, les règles de grammaire apprises en classe ne sont pas utilisées concrètement dans les exercices grammaticaux et les rédactions (Roy et Biron, 1991; Cornaire et Raymond, 1994; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Nadeau et Fisher, 2006). Afin de mieux cerner le problème de la correction de l'orthographe grammaticale en révision de texte, il convient d'observer concrètement les élèves lorsqu'on leur donne ce type de tâche et même plus, de les outiller de façon à ce qu'ils puissent acquérir des stratégies efficaces de correction. Nous regarderons tout d'abord (2.1) ce qui en est des habitudes des élèves en grammaire et en production écrite. Ensuite, nous scruterons (2.2) les pratiques du milieu scolaire afin d'en apprendre davantage, ce qui nous permettra de voir par la suite comment intervenir.

1.1 Habitudes des élèves en grammaire et en production écrite : constats et explications

« Savoir par cœur n'est pas savoir. »
(Pierre Montaigne, 1533-1592)

Cette citation de Montaigne évoque clairement la situation lorsqu'il s'agit de révision de texte pour les apprenants de langue maternelle de niveau secondaire. En effet, il arrive que certains élèves connaissent assez bien les règles des diverses notions grammaticales et puissent facilement se mettre en mode automatique pour les réciter ou encore pour les appliquer à la pièce dans des exercices ponctuels, mais ce n'est pas le lot de la majorité (Deschênes, 1995; Genevay, 1996; Cogis, 2005).

Le problème se situe au moment du réinvestissement du savoir grammatical à l'écrit, plus précisément lors de la révision en production écrite (Weck, Othenin-Girard et Kilcher, 1985; Fayol et Largy, 1992; Chartrand, 1996a; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Negro et Chanquoy, 2000; Largy et Fayol, 2001; Fayol, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008).

En effet, les notions grammaticales concernant les cas réguliers de l'orthographe grammaticale sont vues, travaillées, connues et souvent même comprises et maîtrisées au 1^{er} cycle du secondaire (car enseignées et vérifiées par des exercices ponctuels notamment), mais leur réutilisation en révision lors de la production écrite demeure lacunaire voire absente (Roy et Biron, 1991; Deschênes, 1995; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Rilliard et Delbrayelle, 2003). Cet état de fait perdure tout au long du cheminement secondaire, comme le rapporte Préfontaine (1998)¹. En effet, dans un tableau comparatif des succès obtenus pour les contenus linguistiques retenus dans les six études qu'elle présente², elle fait remarquer que les résultats se ressemblent pour certaines catégories, et ce, malgré le passage du temps (puisque les études dont les résultats sont rapportés sont étalés sur presque 20 ans). Plus précisément, nous rapportons ici le critère concernant l'accord des verbes (parce qu'il concerne notre étude ainsi que nous le verrons plus loin) qui obtient une moyenne de 87.8% de taux de réussite pour l'ensemble des études auxquelles Préfontaine (1998) réfère. Ceci étant dit, le problème du réinvestissement grammatical à l'écrit serait aussi marqué à la toute fin du secondaire, comme le montrent les résultats de l'épreuve unique d'écriture du MELS³ en 5^e secondaire (Simard, 1999), de même que ceux d'élèves du collégial (Cyr et Chartrand, 1996) jusqu'à la sortie du cursus scolaire (niveau universitaire) (Roy, Lafontaine et Legros, 1995).

¹ *In Écrire et enseigner à écrire, chapitre 5 Performances des élèves et pratiques d'enseignement de l'écriture : un bilan de la production écrite en situation scolaire, au secondaire, au Québec*, où elle rapporte six études différentes sur le sujet, réalisées entre 1984 et 1997.

² Études réalisées de 1984 à 1997 sur les performances et les pratiques d'écriture au secondaire, p. 84 et al. : MÉQ (1997), Groupe *DIEPE* (1995), Préfontaine et Fortier (1992), Bureau (1985), MÉQ (1985) et Simard, Côté, Bélanger, Lebrun et Plourde (1984).

³ Pour Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport depuis 2005, anciennement MÉQ: Ministère de l'Éducation du Québec.

Cogis et Brissaud (2003), dans une recherche sur les productions orthographiques et les raisonnements métalinguistiques d'apprenants français de 6 à 14 ans vérifiant le développement de l'acquisition de l'accord sujet-verbe, ont pour leur part prouvé que peu d'élèves réussissent les accords sujet-verbe, même encore moins de la moitié à la fin du cycle 2 (8-10 ans), même si cet accord est considéré comme étant simple et est exigé dans les programmes et évaluations nationales en France.

Alors, pourquoi des règles connues et bien appliquées en contextes d'exercices systématiques et ponctuels ne sont-elles, dans la majorité des cas, aucunement réutilisées là où elles sont destinées à l'être, soit en rédaction? Cette situation est un véritable fléau et cause de nombreux maux de tête aux enseignants de langue se trouvant parfois démunis et à cours de ressources devant cet état de fait (Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Grossmann et Manesse, 2003; Nadeau et Fisher, 2006).

Comme la tâche de correction de l'orthographe grammaticale en révision de texte pose un problème important, il est justifié de questionner les raisons de l'absence de cette réutilisation dénotée du savoir grammatical déjà enseigné. Les élèves sont-ils suffisamment outillés pour appliquer concrètement ce savoir? Ont-ils conscience des processus inhérents à l'application contextualisée de leurs connaissances? Cogis (2005) propose une piste d'explication en nuancant ce que les enseignants supposent être connu et maîtrisé par leurs élèves comme règles grammaticales: « Cc qu'ils en connaissent, c'est la partie qu'ils peuvent réciter. » (p. 145) Donc, c'est parce qu'ils n'ont pas encore appris tout ce que la *règle* résume et présuppose comme connaissances que les apprenants ne pourraient réutiliser les dites règles à l'écrit (Cogis, 2005). Cette piste nous amène à soupçonner un manque de connaissances conditionnelles (les conditions ou contextes) responsables de l'application contextualisée des règles, soient donc des connaissances déclaratives (les savoirs sur les règles et notions grammaticales) et procédurales (les procédures d'application des règles) (Fayol et Largy, 1992; Tardif, 1992; Moffet, 1993; Fayol et Heurley, 1995; Blain, 1996; Nadeau, 1996; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

Comme le dit Gombert (1990, p.247) :

Au niveau d'un travail cognitif conscient, la distinction entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales prend sens. Une chose est de connaître les règles qui président à l'organisation formelle du langage, autre chose est d'en savoir contrôler délibérément l'application.

Cette citation de Gombert (1990) nous amène à nous questionner sur les raisons ou causes de cet état de fait parce que cet aspect de l'apprentissage d'une langue (l'orthographe grammaticale et les accords), du français écrit notamment, et son réinvestissement à l'écrit demeurent des points épineux pour nombre d'apprenants, qu'ils soient novices ou même experts (Fayol et Largy, 1992).

Certains croient à un problème au niveau des connaissances. Cornaire et Raymond (1994) nous rapportent à ce titre plusieurs études effectuées sur les processus cognitifs mis en œuvre durant les activités d'écriture. C'est une étude réalisée par Fayol, en 1991, qui a retenu notre attention pour le cas qui nous occupe, car elle a révélé qu'à 13 ans, les stratégies de révision des apprenants étaient limitées parce qu'ils ne savent pas comment évaluer leurs erreurs en vue de les corriger, probablement à cause du niveau de connaissances syntaxiques qu'ils ont et de la difficulté à mettre en œuvre des stratégies qui concourent à une révision en profondeur du texte.

Bourdin (2002) parle plutôt de contraintes de capacité ou de connaissances insuffisantes, plus précisément de ressources attentionnelles limitées (surcharge cognitive), de composantes (stratégies) non automatisées et de connaissances insuffisantes ou insuffisamment intégrées qu'il considère comme des facteurs pouvant expliquer les bris de procédure lors de tâche où le réinvestissement est nécessaire. Certes, nous pouvons remettre en perspective ces données, entre autres pour leur provenance (France).

Nous pourrions considérer également l'époque (1991 pour l'étude de Fayol et 2002 pour celle de Bourdin) étant donné qu'au Québec, les changements majeurs de conceptions et d'approches pédagogiques en enseignement de l'écriture et de la grammaire (renovée) ne sont apparus officiellement dans le système d'éducation au secondaire qu'avec le programme de

1995 (MÉQ, 1995). En ce sens, Cornaire et Raymond (1994), même si elles sont des chercheuses d'ici, ne pouvaient prévoir, dans leur ouvrage, le virage qu'allait prendre le programme ministériel de 1995 (MÉQ, 1995) en grammaire et en écriture, programme qui fut implanté en fait à partir de 1997, et ce, progressivement, en commençant en 1^{ère} secondaire. Toutefois, comme nous savons que la France a changé ses pratiques d'enseignement du français plus tôt qu'ici (dès la décennie 1980 – selon Fabre-Cols, 2002), il devenait dès lors possible d'en tenir compte.

Le problème persiste, puisque, ces dernières années encore, des chercheurs en ont parlé dans leurs travaux, Delbrayelle (2007 et 2008), notamment, qui parle de règles non opératoires en expliquant qu'il faut que les règles mémorisées soient opératoires, c'est-à-dire encodées et classées, avant de pouvoir être appliquées et transférées dans différents contextes. C'est de là qu'originerait le problème du non-réinvestissement : d'une interférence des apprentissages non réorganisés. Nadeau et Fisher (2006, p.143-144) abondent un peu dans le même sens.

Parmi les constats établis par les didacticiens [...], rappelons le fait que l'apprenant, quelle que soit la matière, part toujours de quelque chose, d'un certain *déjà-là*. Ces conceptions et connaissances que l'élève possède constituent une structure d'accueil à laquelle l'information nouvelle peut venir se greffer, mais elles agissent aussi comme un filtre à son égard ou y font carrément obstacle. Les obstacles sont dus à des conceptions antérieures et qui se créent tout au long des apprentissages se révèlent souvent très difficiles à dépasser (sic). [...] De nombreuses observations montrent aussi que des conceptions antérieures inadéquates peuvent continuer à exister à côté de conceptions justes, même chez des apprenants avancés. [...] Il n'en va pas autrement quand on considère les notions grammaticales.

Cogis et Brissaud (2003) vont également en ce sens dans leur conception de la construction du savoir grammatical : le travail de l'orthographe et de son apprentissage se feraient au croisement de savoirs *déjà-là* et de savoirs qui s'élaborent.

La non-correspondance orale/écrite du français est également mise au banc des accusés (Béguelin, 2000) comme cause des difficultés dans le réinvestissement des connaissances grammaticales en situation d'écriture, particulièrement lors de tâches d'accord (Gombert, 1990; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Guyon, 1997; Largy et Fayol,

2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Delbrayelle, 2008), notamment pour les marques du pluriel, chez nombre de scripteurs (Roy et Biron, 1991; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006).

De plus, les habitudes d'enseignement de la grammaire traditionnelle, où la relation d'accord est traitée notamment dans des orientations prescriptives rigoureuses et fastidieuses avec sa liste exhaustive de règles et une analyse principalement axée sur la sémantique (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Grossmann et Manesse, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), entraînent des dérives. Certains ont dénoncé notamment le flou des notions enseignées, la profusion d'un métalangage lourd et discutable, l'absence de progression dans les apprentissages et la pauvreté des exercices attachés à cet enseignement (Grossmann et Manesse, 2003). Cogis (2005), quant à elle, considère même ces pratiques comme un cercle vicieux, sorte de « mouvement perpétuel de la norme » (p.144), auquel elle attribue même les fautes faites par les élèves. Il faut ajouter à cela des pratiques décloisonnées (Mas, 2000), comme les exercices grammaticaux ponctuels, qui sont aussi montrées du doigt comme responsables de l'absence de réinvestissement des connaissances grammaticales à l'écrit lors de pratiques contextualisées. Plusieurs auteurs ont souligné que la situation contextualisée d'écriture est plus difficile pour l'élève (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Tardif, 1992; Moffet, 1993; Deschênes, 1995; Fayol et Heurley, 1995; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Simard, 1999; Cusson, 2003; Nadeau et Fisher, 2006) à cause du contrôle conscient qu'elle nécessite (Bourdin, 2002; Cogis, 2005) et de la surcharge cognitive qui en découle (Fayol et Largy, 1992; Simard, 1999; Nadeau et Fisher, 2006).

Afin de voir quels défis les élèves ont à relever exactement lors de leurs productions écrites, il importe de s'intéresser à leurs perceptions, notamment lors d'une tâche de révision, puis de vérifier quelles types de corrections ils laissent dans leurs brouillons. Fabre-Cols (2002) a observé que des scripteurs peu expérimentés, donc des élèves, se préoccupent surtout du vocabulaire lorsqu'ils doivent revoir leurs écrits. Le scripteur vise l'économie de temps et d'effort : la relecture sert surtout à nettoyer le texte, à supprimer les scories et à faire des substitutions lexicales (via la recherche de synonymes) et vise moins les changements sémantiques et syntaxiques.

La relecture porte pratiquement uniquement sur la forme (la langue), comme si le fond (le texte, le message) était adéquat dès la mise en texte, sans oublier que la relecture est principalement linéaire, stratégie inefficace selon Préfontaine (1998). Plus précisément, les types de correction apportés par les élèves dans leurs brouillons sont issues de manipulations syntaxiques, principalement des modifications morphosyntaxiques légères (de surface). Le remplacement représente au moins la moitié des modifications dans les brouillons, suivi de l'ajout, qui augmenterait avec l'âge et la scolarité. Quelques déplacements et effacements sont répertoriés, mais leurs quantités respectives sont faibles. Enfin, Fabre-Cols (2002) nous apprend que c'est surtout un travail de surface sur la langue qui est observées dans les corrections apportées par les élèves dans leurs brouillons, mais que les changements ne consistent pas toujours en des améliorations.

Dans une étude québécoise, portant sur des étudiants du post-secondaire faibles en français écrit, Lafontaine et Legros (1995) ont montré que ces étudiants faibles ont recours très souvent aux raisonnements sémantiques pour résoudre des problèmes morphosyntaxiques. Elles ont également pu, grâce à leurs observations, établir une distinction lors de la révision entre les activités de révision orthographique (forme, langue) et les activités de révision stylistique (fond, texte, message) et les différents moments d'activation de ces activités lors d'exercices de repérage et de production écrite. À cet effet, on nous apprend que c'est la révision qui domine, car 48% des verbalisations accompagnant les tests des chercheuses y faisaient référence. Il s'agit de relectures simples (18%) et de relectures avec corrections orthographiques (21%), lexicales (5%) et stylistiques (4%). Les autres étapes du processus d'écriture ont récolté une quantité égale de verbalisations : 26% des verbalisations portaient sur la planification et 25% sur la mise en texte. Dans les types d'erreurs répertoriées par Lafontaine et Legros (1995) dans les productions écrites d'étudiants du post-secondaire faibles en français écrit, ce sont les fautes d'orthographe lexicale qui arrivent en première position avec une proportion d'environ 33% des erreurs.

Suivent les erreurs d'accord en genre et nombre avec 24% des erreurs, la syntaxe (17.8%), puis la conjugaison (15.5%). De plus, les étudiants québécois de l'étude de Lafontaine et Legros (1995) n'ont pas ou presque pas fait d'erreur de vocabulaire et d'accord

de participe passé. Comme le vocabulaire semble être une des principales préoccupations des apprenants scripteurs du primaire et du secondaire en révision selon Fabre-Cols (2002), cela explique peut-être cette faible quantité d'erreur ici. Une autre explication nous est cependant fournie par les résultats de Lafontaine et Legros (1995), notamment quant aux participes passés. Dans les verbalisations qui accompagnaient la passation des instruments de mesure et de leur étude, les étudiants y participant ont surtout verbalisé des activités de révision orthographique, notamment de repérage d'erreurs potentielles d'accord du participe passé et du verbe. Cependant, outre pour les erreurs de participes passés répertoriées dont la quantité était faible, il semble que ces repérages n'aient pas été si efficaces, car seulement 16% des cas d'erreurs d'accord sujet-verbe ont été repérés. Les principales opérations linguistiques se démarquant lors des activités de révision en rédaction sont simples : c'est surtout la substitution (et les autres manipulations syntaxiques de base comme le remplacement, l'ajout,...), dont la pronominalisation pour résoudre des accords sujet-verbe, qui est utilisée. On a aussi beaucoup recours au support oral, pourtant absent dans plusieurs situations à l'écrit selon Béguelin (2000). On fait également appel de façon régulière à la mémoire pour le rappel de règles ou de raisonnements sémantiques (par exemple, le questionnement avec *qui est-ce qui?* pour identifier le sujet du verbe).

De plus, les opérations plus complexes qui présupposent un certain niveau d'analyse, comme la mise en relation du donneur et du receveur pour l'accord, sont moins fréquentes. Bref, les stratégies utilisées par ces étudiants sont conformes à l'enseignement reçu, soit celui des programmes d'études et méthodes pédagogiques de l'enseignement de la grammaire traditionnelle : application systématique d'une procédure sémantique, etc. (Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006). Enfin, les étudiants faibles de cette étude se distinguent par le fait qu'ils essaient, la plupart du temps, de concilier plus d'une tâche à la fois, sollicitant des habiletés différentes et surchargeant ainsi leur mémoire de travail, nuisant par conséquent à la réussite (Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2003).

Il faut se rappeler que les sujets de l'étude de Lafontaine et Legros (1995) sont des étudiants du post-secondaire, et que, même s'ils sont faibles en français écrit, ils ont au moins traversé le secondaire et réussi les examens ministériels obligatoires à l'obtention de la

diplômation, en plus d'avoir connu les programmes d'études et méthodes pédagogiques surtout inspirés de la grammaire traditionnelle. Cependant, comme le programmes d'étude de 1995 au secondaire ne fut implanté progressivement qu'à partir de 1997, et que le métissage des pratiques pédagogiques peut perdurer un certain moment (Halté, 1988; Béguelin, 2000; Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), nous pouvons croire que la situation ne peut avoir changé radicalement en quelques années, comme ce fut le cas notamment dans pareilles circonstances en Suisse romande, ainsi que le rapporte une étude de Weck, Othenin-Girard et Kilcher (1985). Rappelons que ces auteures ont vérifié dans cette étude les répercussions des changements sur le type de connaissances grammaticales effectivement acquises par les élèves du primaire et sur les processus que ceux-ci mettent en oeuvre dans la constitution de telles connaissances selon l'enseignement grammatical reçu : celui de la grammaire traditionnelle ou celui de la grammaire rénovée, tel que proposé par l'ouvrage-cadre destiné aux enseignants, *Maîtrise du français*, paru en 1979, marquant une réforme de l'enseignement de la grammaire traditionnelle en s'inspirant de la grammaire rénovée, supposée remédier aux défauts habituellement attribués aux méthodes traditionnelles. Or, comme l'abandon des méthodes traditionnelles et la nouvelle méthodologie proposés par cette réforme ont suscité de nombreux débats, l'enseignement traditionnel a perduré et les résultats de l'étude ont permis à Weck, Othenin-Girard et Kilcher de conclure à l'absence d'impact notable quant au type d'enseignement de la grammaire reçu dans le développement des connaissances grammaticales et des processus mis en oeuvre par les élèves.

Toutefois, Nadeau et Fisher (2006) ont fait des remarques à ce sujet qui remettent en question ces conclusions, notamment le fait que l'enseignement rénové n'était pas généralisé en Suisse romande au moment de la cueillette des données de l'étude ainsi que certains effets positifs de l'enseignement rénové reçu n'ayant pas été soulignés, car moins marqués. C'est en ce sens que nous parlons de métissage des pratiques et que nous croyons que le portrait fourni par les études de Fayol (1991), de Lafontaine et Legros (1995), de Bourdin (2002) ainsi que de Fabre-Cols (2002) nous montre ce que des apprenants scripteurs font naturellement dans des tâches identiques.

En définitive, ce bref tour d'horizon des habitudes des élèves en grammaire et en production écrite suscite une question. Reçoivent-ils un enseignement explicite pouvant les aider efficacement dans cette tâche qu'est la révision de l'orthographe grammaticale – et des accords – en situation d'écriture? Comme la tâche de révision de texte est complexe, c'est donc dire qu'un enseignement-apprentissage efficace et stratégique est requis (Bisailon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2002; Cusson, 2003; Cogis, 2005;). C'est notamment en regardant du côté des pratiques du milieu scolaire que nous pourrions peut-être identifier certains facteurs en cause dans la situation qui nous préoccupe.

1.2 Pratiques du milieu en enseignement grammatical

La tradition grammaticale a longtemps cloisonné la grammaire et les pratiques d'écriture en misant particulièrement sur la mémorisation et l'application des règles tirées du *Bon Usage*, puis sur les activités dignes des pastiches des grands auteurs en composition (Grellet, Manesse et Monchablon, 1988; Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000). Les recherches issues des dernières décennies démontrent qu'il s'agit là d'une attitude non rentable et qu'une jonction entre l'apprentissage des règles grammaticales et les pratiques d'écriture est souhaitable (Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Paret, 1996; Simard, 1999; Béguelin, 2000; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007).

Par ailleurs, en évaluation de l'écriture, seul le texte final a longtemps été considéré. On a rejeté du revers de la main tout ce que la démarche d'écriture implique, dont la révision et des traces qu'on peut en percevoir, notamment sur le brouillon (Fabre-Cols, 2002).

En France, à partir de 1985, une réforme ministérielle en éducation constitue un tournant, car elle recommande la *reprise*, la *correction*, l'*amélioration par l'élève de ses propres travaux*, car l'écriture commence à être vue comme travail à long terme. Puis, en 1990, des évaluations ministérielles proposent aux élèves des guides de relecture et de réécriture et, en 1992, on préconise le *raturage* et la *réécriture* comme outils d'amélioration

des productions scolaires : dès lors, écrire et réécrire sont considérés comme indissociables (Fabre-Cols, 2002).

Au Québec, il aura fallu le programme d'étude de 1995 (au secondaire), implanté à partir de 1997 (MÉQ, 1995), pour connaître un virage majeur des méthodes de travail et des conceptions de l'enseignement de la langue : enseignement de compétences (écrire, lire et communiquer oralement) qui sont interreliées et qui devraient faire l'objet d'activités intégratrices, processus de développement de ces compétences (processus d'écriture, processus de lecture, etc.) s'appuyant sur l'utilisation de stratégies, etc., et ce, inspiré des recherches en linguistique (grammaire rénovée), en psychologie, en didactique (enseignement stratégique). Plus tard, le renouveau pédagogique, suscité par un nouveau programme (MÉQ, 2003a au secondaire; programme implanté dès 2005), a généralisé ces changements à l'ensemble de ces programmes. Bien que tout le cursus secondaire ait été chamboulé dans ses conceptions, ses méthodes, ses programmes, voire même son métalangage, l'enseignement du français (MÉQ, 2003b) a, pour sa part, été moins bouleversé étant donné que le changement majeur avait déjà été apporté précédemment (MÉQ, 1995) et que tout était reconduit. Cependant, au primaire, le programme d'études d'enseignement du français de 1994 (MÉQ, 1994), qui assurait les mêmes changements que celui de 1995 pour le secondaire, n'a connu qu'une timide orientation vers la grammaire rénovée notamment, celle-ci passant pratiquement inaperçue, ce que certains ont critiqué (Nadeau et Fisher, 2006). Il aura fallu, au primaire, attendre le renouveau pédagogique (MÉQ, 2001) pour qu'une réelle réforme s'implante dans la classe de français du primaire (Nadeau et Fisher, 2006).

Considérons la situation actuelle. Lors d'activités d'écriture, les consignes données aux élèves varient beaucoup d'un niveau à l'autre, d'un enseignant à l'autre, voire d'un milieu à l'autre. En effet, elles peuvent ne porter que sur le fond (le texte, ses idées et leur organisation), ou alors que sur la forme (le fonctionnement de la langue) ou même sur les deux, comme l'a montré une étude menée en 1995 par le Groupe *DIEPE*⁴.

⁴ Groupe *DIEPE* (1995). Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, Do Boeck-Wesmael, Bruxelles

Ces consignes mentionnent souvent l'importance de faire un plan, sans toutefois toujours fournir les stratégies essentielles aux apprenants pour qu'ils comprennent l'utilité d'un tel outil, mais surtout pour qu'ils sachent comment procéder⁵. Par ailleurs, ces consignes insistent majoritairement sur l'importance de respecter le bon fonctionnement de la langue sans encore une fois toujours fournir les stratégies pour ce faire, outre celles de l'importance de la consultation du dictionnaire et le rappel de certaines règles (Préfontaine, 1998).

Depuis l'implantation du programme d'enseignement au secondaire de 1995⁶, les enseignants sont davantage conscientisés à l'importance d'intégrer à leur enseignement les étapes du processus d'écriture ainsi qu'à fournir aux élèves des outils pour chacune de ces étapes : démarche, grille de corrections, etc. (Moffet, 1993; Blain, 1996; Cyr et Chartrand, 1996; Préfontaine 1998; Cusson, 2003). Ceci s'explique entre autres par le fait que le processus d'écriture et ses sous-processus doivent faire l'objet d'un enseignement-apprentissage systématique, tel que prescrit dans le programme (MÉQ, 1995, p.75). D'ailleurs, les formations données aux enseignants lors de l'arrivée de ce programme, de même que les nouvelles approches et assises théoriques sur lesquelles il s'appuie vont dans ce sens, du moins en formation des maîtres à l'université (Préfontaine, 1998).

Cependant, les formations aux nouvelles méthodes grammaticales amenées par le programme de 1995 (MÉQ, 1995), comme lors du renouveau pédagogique (MÉQ, 2003a et 2003b), du moins au secondaire, ont été assurées surtout dans les écoles par les maisons d'édition, celles-ci ayant un certain souci de vendre du matériel didactique, et elles ont été, dans certains cas, incomplètes, insuffisantes voire incohérentes, comme le notent des spécialistes didacticiens et linguistes (Nadeau et Fisher, 2006) qui eux-mêmes n'ont pas été (ou que très peu) consultés pour ces opérations de formation.

⁵ En effet, combien de fois des élèves complètent-ils le plan après la rédaction de leur texte?

⁶ Implémenté progressivement, d'abord en 1^{er} secondaire à partir de septembre 1997.

Les changements de mentalités et de pratiques étant ardues et longues (Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006), et plusieurs enseignants d'expérience étant peu désireux de changer leurs pratiques traditionnelles (considérées comme des méthodes éprouvées de leur part⁷), le renouveau des pratiques grammaticales n'est pas, dans les faits, assuré. Or, il faut rompre avec l'immobilisme et la nostalgie de la tradition, ce que certains dénoncent comme l'une des causes du manque d'adéquation entre ce qui devrait être fait et ce qui est réellement fait pour l'enseignement-apprentissage de la langue (Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007). S'il en était encore ainsi jusqu'à tout récemment en France, et ce après une vingtaine d'années après les changements de programmes et d'orientations didactiques, nous sommes à même de nous questionner sur la situation québécoise où de tels changements n'ont été amorcés que plus récemment.

Néanmoins, il peut être intéressant d'adopter une attitude critique, mais constructive et ouverte face aux changements proposés. Ce programme d'enseignement (MÉQ, 1995) initiait un virage important au niveau grammatical, en s'inspirant de données scientifiques ayant fait l'objet de recherches (en grammaire générative et structurelle et en psychologie cognitive notamment), contrairement aux approches traditionnelles de l'enseignement de la langue et de la grammaire où Grevisse était roi. Il s'appuie sur des connaissances scientifiques en linguistique, en didactique et en psycholinguistique répandues depuis plusieurs décennies, en plus d'être déjà présentes dans les programmes d'enseignement d'autres pays francophones⁸ et d'avoir déjà pu faire leurs preuves (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Fabre-Cols, 2002). Ces nouvelles approches et recherches qui en découlent nous en apprennent davantage notamment sur les conditions nécessaires pour aider les élèves à surmonter les divers obstacles rencontrés dans leur apprentissage de la langue, plus particulièrement celui de l'orthographe et de l'écriture (Cogis et Brissaud, 2003).

⁷ Faisant référence aux résultats d'études sur les performances des élèves et aux pratiques d'enseignement de l'écriture (un bilan sur la production écrite en situation scolaire, au secondaire, au Québec) rapportés par Préfontaine, 1998, chapitre 5.

⁸ En Suisse romande, dès 1979 (rapporté par Weck, Othenin-Girard et Kilcher, 1985, et Nadeau et Fisher, 2006); En France, dès 1985 (rapporté par Mas, 2000, et Fabre-Cols, 2002).

Il importe donc que les enseignants conçoivent clairement les assises scientifiques sur lesquelles s'appuient les nouveaux programmes et leur contenu (nouvelle grammaire, processus d'écriture), qu'ils tiennent compte des processus par lesquels les élèves s'approprient la langue écrite et qu'ils y jumellent de nouvelles méthodes pédagogiques pour que les apprentissages de leurs élèves puissent être assurés (Cogis et Brissaud, 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007). Selon Nadeau et Fisher (2006, p.143):

Dans toute la tradition de l'enseignement de la grammaire, presque aussi vieille que l'école, on s'est très peu préoccupé de savoir comment l'élève comprenait les notions grammaticales enseignées, comment il se les appropriait et comment il s'en servait.

Toutefois, un fossé persiste entre les données scientifiques et les pratiques du milieu. De nombreuses zones grises demeurent à ce jour problématiques, et ce, tant du côté des scientifiques que de celui des praticiens du milieu scolaire (Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2002; Cogis et Brissaud, 2003; Cogis, 2005) provoquant notamment comme tendance lourde le métissage des pratiques qui voit les changements s'opérer lentement (Halté, 1988; Béguelin, 2000; Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

Par exemple, en France, même si des changements graduels ont été apportés dans les documents ministériels, et que le brouillon est considéré comme un outil montrant le parcours emprunté pour produire un texte, des termes tels *révision / relecture / évaluation* ou *réécriture / reformulation* ou *avant-texte / brouillon* doivent être précisés et distingués, de même que ce qui doit être considéré dans l'évaluation en ce qui a trait aux marques de réécriture et d'étapes qui marquent ce *processus* (Fabre-Cols, 2002).

Au Québec, la situation ne semble pas différente. Même si le programme de 1995 (MÉQ, 1995) considérait l'importance d'intégrer le processus de l'acte d'écrire (avec ses étapes de planification, de mise en texte et de révision), l'importance d'enseigner des stratégies pour outiller les élèves dans leurs tâches et que des évaluations ministérielles fournies pour évaluer ce que ce nouveau programme proposait mettaient à la disposition des élèves des documents préparatoires, qu'en était-il réellement de l'évaluation?

Est-elle toujours axée uniquement sur le texte final ou porte-t-elle également sur le processus, la démarche, le cheminement parcouru par l'élève dans la réalisation de sa tâche, comme le programme et des documents ministériels le préconisent? Les critères d'évaluation à considérer en écriture dans le programme de 1995 nous fournissent une réponse. Il s'agit de l'adaptation à la situation de communication, la cohérence du texte et la conformité au fonctionnement de la langue (MÉQ, 1995, p.74 pour les textes littéraires et p.90-91 pour les textes courants). Et, même si la démarche et les stratégies utilisées figurent officiellement parmi les six critères d'évaluation pour la compétence 2 (*Écrire des textes variés*)⁹ du programme de 2003 (MÉQ, 2003b), qu'en est-il de l'évaluation de l'écrit? Ce nouveau critère, présenté explicitement dans le programme, est-il maintenant considéré dans l'évaluation? Sous les prétentions d'une évaluation critériée par compétences, qu'en est-il du réel jugement professionnel qui est octroyé à l'enseignant, principal observateur et guide des apprentissages et du cheminement de ses élèves? En effet, les résultats doivent être convertis en pourcentage, les grilles d'évaluation ministérielles étant elles-mêmes encore assez traditionnelles et, au bout du compte, encore et seulement le texte final d'une rédaction est envoyé pour correction à ce dit Ministère¹⁰, où c'est principalement le fonctionnement de la langue qui fera pencher la balance du succès ou de l'échec (Cyr et Chartrand, 1996; MELS, 2010¹¹)?

⁹ Les critères d'évaluation pour la compétence 2 *Écrire des textes variés* sont : 1) l'adaptation à la situation de communication, 2) la cohérence du texte, 3) la justesse du vocabulaire utilisé, 4) la construction des phrases et l'emploi d'une ponctuation appropriées, 5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale et 6) le recours à une démarche et à des stratégies d'écriture appropriées (MÉQ, 2003b, p. 111).

¹⁰ Faisant référence aux évaluations ministérielles, plus précisément à l'épreuve obligatoire unique d'écriture en français 5^e secondaire. Il est à préciser qu'une épreuve unique obligatoire d'écriture a été ajoutée en 2^e secondaire depuis mai 2009 et que, de façon alléatoire, une certaine quantité de ces évaluations font également l'objet d'une correction ministérielle.

¹¹ Il est à noter que les critères 3, 4 et 5 mentionnés précédemment et relatifs au fonctionnement de la langue occupent à eux seuls 50% du résultat total et que le critère 6 concernant les stratégies (où l'on considère notamment la révision) ne peut aucunement faire l'objet d'une évaluation quantitative, servant uniquement à fournir un portrait global du développement de la compétence permettant seulement une rétroaction qualitative à l'élève (MELS, 2010, p.6).

Il en serait de même au niveau collégial¹², comme le prouve la citation suivante qui semble toujours d'actualité, même près d'une décennie plus tard :

[...] suite aux pressions exercées par les universités, les finissants du collège doivent subir un test de français écrit. C'est un simple texte dit « d'opinion » de 500 mots qu'on corrige et évalue selon sept critères. En réalité, ce qu'on veut vérifier chez les élèves, c'est leur maîtrise des normes et des règles du français écrit, et plus particulièrement de la syntaxe de la phrase, de la ponctuation et de l'orthographe. On tolérera donc des faiblesses de tous ordres dans le contenu de ces textes, pourvu qu'il ne s'y trouve pas plus de vingt erreurs d'orthographe, de syntaxe ou de ponctuation. (Cyr et Chartrand, 1996, p.404)

Or, comme l'illustre bien les propos de Cogis (2005) à ce sujet, « Si l'on cesse d'être obnubilé par les fautes, on devient sensible aux processus. » (p.148), d'où l'importance de changer ses attentes, ses habitudes, ses perceptions, ses pratiques.

Comme le programme du secondaire de 1995 a été reconduit en 2003, le choc aurait déjà dû être absorbé, tant dans les conceptions que dans les approches pédagogiques. Pourtant, les enseignants se disent encore démunis, notamment face au constat du non-réinvestissement des connaissances grammaticales en écriture, mais plusieurs n'agissent pas pour que la situation change (Nadeau et Fisher, 2006). On avance comme cause probable une méconnaissance des processus menant à de telles opérations ou même un sentiment d'impuissance à intervenir (Grossmann et Manesse, 2003) ou même encore un manque d'outils adéquats, adaptés et disponibles pour s'adapter aux changements (Delbrayelle, 2007).

Certains parlent même d'un écart entre ce qui est prescrit (par les programmes d'études officiels et leurs grandes orientations pédagogiques entre autres) et ce qui est réalisé en salle de classe (Cogis et Brissaud, 2003; Delbrayelle, 2007). On évoque comme raisons la formation déficiente, les savoirs partiels ou lacunaires, l'absence de volonté de changer, la méconnaissance des processus et stratégies d'acquisition de la langue par les élèves de même que la difficulté de passer de la sémantique à la linguistique, sans doute à cause de plusieurs

¹² Il faut préciser que certaines exigences ont été modifiées au cours des dernières années, notamment en faisant passer la longueur de la rédaction à 900 mots au lieu de 500.

de ces raisons énumérées, etc. (Delbrayelle, 2007). Même si ces dernières observations proviennent de chercheurs d'outre-mer, elles apportent un éclairage pouvant expliquer ce qu'il en est de la situation québécoise de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Dans le même ordre d'idées, Le Groupe EVA (1996) rapporte que les enseignants conçoivent la révision en écriture comme une sorte d'amélioration, de correction et d'enrichissement du texte, mais encore une fois, c'est l'inaction professorale qui prévaut, car cette tâche (la révision) ne fait l'objet d'aucun enseignement-apprentissage explicite de leur part, comme s'il reposait sur une espèce de pensée magique, comme le rapporte Mas (2000, p.116) en faisant référence aux croyances passées : « la rédaction se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison ... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer. »

Mas (2000) nous dit également que les programmes ne contiennent que les connaissances concernant les contenus d'apprentissage (par exemple, en écriture, on parle de texte, de paragraphe, de phrase, de ponctuation, ...), mais ne touchent pas clairement des compétences liées aux connaissances procédurales et pragmatiques. Comme si le réinvestissement allait de soi et que la capacité réflexive était innée chez l'apprenant. Or, écrire sans faute, et donc savoir se corriger, est plus qu'apprendre et appliquer des règles. Il faut de la réflexion, de la conceptualisation, de la répétition de procédures, etc., ce que l'apprenant scripteur ne peut pas réaliser seul (Cogis, 2005). Comme si persistait un écart entre discours institutionnel ou officiel et les capacités réelles des élèves en la matière (Cogis et Brissaud, 2003), d'où la nécessité de s'interroger sur les processus cognitifs et de penser en fonction des capacités réelles et non rêvées des élèves, rappelant ce décalage fort ancien, datant même d'avant le XXe siècle (Cogis et Brissaud, 2003).

Force est donc de constater que, les problèmes de correction de l'orthographe grammaticale, rencontrés par les élèves en contexte de révision lors de production écrite, sont tributaires de ces zones grises et divers problèmes présentés. Par ailleurs, comme peu de recherches expérimentales récentes au Québec ont vérifié l'efficacité d'une approche d'enseignement de la grammaire et son réinvestissement par des données en écriture chez les

élèves, nous considérons notre recherche comme pertinente et originale, notamment par rapport aux besoins des élèves et de l'enseignement, mais aussi par rapport aux autres recherches dans le domaine de la didactique des langues. Face à ce constat, nous sommes maintenant à même de formuler notre question et nos objectifs de recherche.

1.3 Question et objectifs de recherche

Connaître les règles grammaticales d'accord et savoir les appliquer en exercices ponctuels dans des activités décontextualisées ne démontre en rien la compétence à réutiliser ces savoirs lors d'activités complexes comme l'est la révision de la langue en production écrite (Weck, Othenin-Girard et Kilcher, 1985; Fayol et Largy, 1992; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Negro et Chanquoy, 2000; Largy et Fayol, 2001; Fayol, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008).

Parce que le réinvestissement des connaissances grammaticales en écriture ne se fait pas automatiquement (Roy et Biron, 1991; Tardif, 1992; Deschênes, 1995; Fayol et Heurley, 1995; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Cogis, 2005), c'est l'enseignement qui se doit d'être stratégique pour outiller les apprenants et ainsi favoriser la réutilisation par les élèves de leurs connaissances dans divers contextes (Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Nadeau, 1996; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007).

C'est pourquoi il revient à l'enseignant d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages en les outillant et en les guidant dans la mobilisation de leurs ressources et en leur fournissant des occasions nombreuses et variées, notamment via des tâches intégratrices (Oriol-Boyer, 1988; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Simard, 1999; MÉQ, 2003a et 2003b; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007) qui favorisent également une certaine pratique réflexive (Roy et Biron, 1991; Cornaire et Raymond, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Fabre-Cols, 2002; Cogis et Brissaud, 2003; Grossmann et Manesse, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

Nous sommes d'avis que c'est par cet accompagnement que la connaissance des savoirs grammaticaux pourrait être réutilisée à bon escient et de façon consciente (Gombert, 1990; Cyr et Chartrand, 1996; Noël, 1997; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007) par les élèves lors de la révision des accords en production écrite. D'ailleurs, le nouveau programme d'études du nouveau pédagogique (MÉQ, 2003a et 2003b), implanté graduellement à l'ordre secondaire depuis 2005, abonde dans ce sens et son prédécesseur (MÉQ, 1995) avait déjà amorcé le virage. Pour passer de la connaissance à la compétence en tâche complexe, l'apprenant se doit d'être actif (Tardif, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cogis et Brissaud, 2003; Cusson, 2003; MÉQ, 2003 a et 2003b; Nadeau et Fisher, 2006) en étant guidé, stimulé et encouragé en ce sens par son enseignant. Ce raisonnement nous amène à formuler une question de recherche, point de départ de la présente recherche.

1.3.1 Question de recherche :

Notre question de recherche est donc la suivante : comment des activités grammaticales décontextualisées et contextualisées favorisent-elles la correction grammaticale, plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe?

C'est dans cet ordre d'idée que nous avons conçu une séquence d'enseignement-apprentissage d'une méthode de correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur→receveur développée par Gérard-Raymond Roy depuis les années soixante-dix¹³ pour la révision de l'accord sujet-verbe lors d'exercices ponctuels et en production écrite. Nous visons par là un objectif général et un objectif spécifique.

1.3.2 Objectif général :

Vérifier l'efficacité globale d'une méthode inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe).

1.3.3 Objectif spécifique :

Vérifier si l'utilisation de la méthode inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale fonctionne aussi bien dans les productions écrites que dans les exercices ponctuels.

¹³ Synthèse présentée par Roy, G.-R., Biron, H., (1991) S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur → receveur », Éd. du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Avant de présenter notre méthodologie de recherche, nous devons faire une brève incursion du côté des écrits scientifiques. Nous présentons donc dans le prochain chapitre, le cadre théorique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Il importe maintenant de faire une brève incursion du côté des écrits scientifiques pour asseoir notre intervention pédagogique sur des assises théoriques. Notre cadre théorique comprendra sept parties, soit (2.1) le processus d'écriture, (2.2) la révision, (2.3) les traces de correction dans les brouillons, (2.4) l'orthographe grammaticale, (2.5) le verbe et son accord, (2.6) l'approche donneur→receveur et (2.7) une brève mention des stratégies pédagogiques mises en place dans notre expérimentation: la modélisation ou le modelage, l'enseignement stratégique, la démarche active de découverte et la coopération.

2.1 Processus d'écriture

Les recherches en écriture dans le cadre de la didactique du français langue maternelle sont relativement récentes comparativement à celles portant sur la lecture. Bien que ces deux volets de l'enseignement du français soient intimement liés, ce n'est que depuis les années 1960 approximativement que quelques ébauches ont été faites pour tenter de percer le mystère entourant l'acte d'écrire. Or, c'est seulement depuis la fin des années 1970 que des découvertes significatives en la matière ont permis de lever un voile sur la complexité de l'activité qu'est l'écriture. À ce titre, ce sont les chercheurs américains Linda Flower et John Hayes qui ont principalement révolutionné le monde de l'enseignement de l'écriture. En effet, ils ont proposé un modèle (1980), revu et corrigé (1981, 1986, 1994), expliquant ce qui se produit dans la tête de celui qui écrit, permettant ainsi d'analyser et de comprendre la démarche effectuée (Fayol et Heurley 1995; Cusson, 2003).

Plusieurs autres auteurs ont proposé leur modèle comme le présente Cusson (2003, p.28) à partir d'une synthèse critique de Deschênes (1995).

Longtemps considéré de façon linéaire, le processus d'écriture était alors envisagé principalement en fonction du produit, c'est-à-dire le texte. Cependant depuis une vingtaine d'années, de nouveaux modèles ancrés dans une perspective cognitive mettent davantage l'accent sur les processus cognitifs afin d'expliquer le fonctionnement de l'activité d'écriture et de régénérer son enseignement.

C'est ainsi que le terme «processus d'écriture» s'imposa et permit de mieux comprendre la complexité de l'acte d'écrire. Cette démarche intellectuelle requise pour écrire est constituée de trois grandes étapes obligatoires : la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. Le processus d'écriture met l'accent sur la coordination de chacune des étapes en faisant un inventaire des connaissances et des conditions requises à la production de tout texte (Gombert, 1990; Moffet, 1993; Deschênes, 1995; Préfontaine, 1998). En ce sens, son origine latine *produc tus / producere*, signifiant *faire avancer, développer* (Robert, 2002, p.130), prend tout son sens, d'autant plus que l'écriture est considérée comme un langage qui s'exerce de façon consciente (Cogis, 2005).

Le processus s'active en trois lieux. Premièrement, se trouve le *lieu du déclencheur*, où le scripteur prend connaissance de la tâche d'écriture à réaliser et de ses caractéristiques. Ensuite, vient le *lieu des connaissances* où les savoirs (tant les connaissances antérieures que les nouvelles connaissances) ainsi que les savoir-faire (habiletés d'écriture, compétences liées à la tâche, etc.) sont répertoriés. Puis, enfin, le *lieu d'écriture*, le processus d'écriture lui-même, prend place avec ses trois sous-processus (planification, mise en texte et révision). Écrire consiste donc à faire des liens qui unissent ces trois lieux (Moffet, 1993).

De plus, il est impératif de préciser que le processus d'écriture n'est pas strictement linéaire, mais récursif : un va-et-vient constant se fait entre chacun des lieux mentionnés de même qu'entre chacune des étapes du processus. C'est pourquoi une bonne connaissance et compréhension du processus lui-même, de ses lieux et de ses étapes (avec leurs particularités respectives) sont nécessaires pour en saisir l'importance, la pertinence et l'utilité afin de pouvoir réaliser toute tâche d'écriture (Moffet, 1993).

Ce *processus d'écriture* consiste en une démarche complexe qui peut aussi être comparée à un problème à résoudre (en mathématiques par exemple) selon la conception constructiviste d'une activité. La complexité des opérations requises de même que l'intense charge cognitive qui se produit nécessitent donc de décortiquer en étapes la tâche d'écriture (Gombert, 1990; Cornaire et Raymond, 1994; Préfontaine, 1998; Simard, 1999; Nadeau et Fisher, 2006). Considérant une telle tâche, une procédure de résolution de problème peut être envisagée.

D'abord, il est essentiel d'avoir une bonne représentation du problème à résoudre (Cusson, 2003). Pour ce faire, le scripteur doit d'abord et avant tout reconnaître qu'il a un problème. Il doit en prendre connaissance afin de comprendre clairement les exigences liées à la nature même du texte à écrire, aux destinataires éventuels, sans oublier les buts poursuivis par ce texte. Certes, une prise de notes (faite tout au long de sa façon de procéder) sur sa compréhension peut s'avérer fort utile pour s'y référer en tout temps (modèle du journal de bord). Une fois le problème bien cerné, le scripteur doit procéder à sa description, c'est-à-dire en repérer les données initiales comme les connaissances sur le sujet, celles nécessaires à l'écriture de son texte et les sources d'informations disponibles à la consultation (banques de données, ouvrages, ...).

Par la suite, il importe de tenir compte des contraintes de sa tâche (type de texte, but, destinataire, ...), ce qui permet de se faire une représentation plus juste du problème à résoudre. C'est en analysant le problème à l'aide des informations recueillies que le scripteur sera en mesure d'évaluer sa préparation et de déterminer les stratégies de résolution à privilégier comme celle d'aller chercher de nouvelles sources d'information afin de compléter ses connaissances sur le sujet.

Lorsque le scripteur a une représentation claire du problème (il est toujours question de la réalisation d'une tâche d'écriture), il peut procéder à sa résolution. Pour ce faire, il élabore un scénario de résolution en imaginant plusieurs solutions afin de choisir par la suite celles qui lui permettront le mieux d'atteindre son but.

Il peut entre autres faire commenter son plan ou son brouillon par un ou des pairs (Blain, 1996; Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2002; Cusson, 2003; Tallet, 2003; Allal, 2004; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2008) ou même laisser une période de temps entre la planification de son texte et la rédaction afin de favoriser une certaine «ruminantion» du sujet ou même entre la rédaction du brouillon et la correction (Blain, 1996; Nadeau, 1996; Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2000; Fabre-Cols, 2002; Cogis, 2005).¹⁴ Puis, toujours dans une perspective d'objectivation de sa pratique, le scripteur se doit d'évaluer l'efficacité des solutions qu'il a privilégiées. Il porte alors un regard critique sur la préparation qu'il a, et ce, en vue de réaliser la tâche demandée.

C'est, enfin, qu'il peut, après mûres réflexions, mettre en application la solution retenue. Notons que cette démarche de résolution de problème peut sembler très abstraite et exigeante pour un scripteur novice comme on en rencontre en enseignement au secondaire.

C'est pourquoi l'enseignant aura un rôle important à jouer pour guider ses élèves durant cette démarche d'opérations complexes que constitue une tâche d'écriture (Bisaillon, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). C'est notamment pour cette raison que l'intervention pédagogique que nous planifions donne entre autres à l'enseignant un rôle dans la modélisation des apprentissages et leur enseignement stratégique (voir méthodes pédagogiques privilégiées dans notre expérimentation en 2.7).

2.2 Révision

Nous venons de parler des généralités concernant le processus d'écriture. En fonction de notre sujet d'étude, il convient de s'attarder plus particulièrement à la révision, qui constitue le troisième sous-processus du processus de d'écriture, après la planification et la mise en texte (Hayes et Flower, 1980, 1981, 1986; Hayes, 1994 traduit par Fortier 1995, 2004; Moffet, 1993; Deschênes, 1995; Préfontaine, 1998).

¹⁴ Ces auteurs proposent ce type de stratégie comme permettant une mise à distance fort bénéfique.

Plusieurs modèles théoriques de révision existent et sont présentés notamment par Blain (1996), Simard (1999), Cusson (2003) et Hayes (2004). Donc nous ne nous attarderons pas sur cet aspect pour l'instant. Les différentes typologies de la révision pourront être élaborées éventuellement. Toutefois, de nos lectures, nous avons retenu jusqu'à maintenant quelques éléments clés. Certains auteurs présentent ce sous-processus comme des relectures successives du brouillon dans un but précis, et ce, entrecoupées de pauses et de corrections (Fortier, 1995). D'autres présentent une série d'étapes expliquant les diverses activités effectuées au cours de cette tâche (Allal, 2004; Largy, Chanquoy et Dédéyan, 2004). Le Groupe EVA (1996) parle plutôt de « [...] *l'ensemble des compétences évaluatives et des compétences de réécriture qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits.* » (p.12)

Nous retenons notamment Bisailon (1992) qui précise l'importance d'être systématique dans sa procédure, en fournissant notamment les étapes suivantes :

- 1- préciser but de la relecture;
- 2- relire le texte pour l'évaluer (en fonction du but visé et à l'aide de différents savoirs);
- 3- s'arrêter sur un problème potentiel;
- 4- identifier le problème plus ou moins précisément;
- 5- résoudre le problème (grâce à différents savoirs, à l'aide des pairs, d'outils, ...);
- 6- modifier le texte (par ajout, suppression, remplacement ou déplacement);
- 7- finir la relecture.

Blain (1996), quant à lui, se limite à la détection et à la correction. Le Groupe EVA (1996) propose plutôt la relecture, l'évaluation suivie de la prise de décision. Fabre-Cols (2002) attribue pour sa part trois composantes à la révision : la détection, l'identification et la correction. Bref, malgré les conceptions et le métalangage qui varient, tous s'entendent sur l'importance d'avoir des objectifs précis lors de ces étapes (par exemple, les éléments ciblés par les stratégies de révision). Ces exemples le montrent bien, le sous-processus de révision revient à tout moment et est loin d'être linéaire (Moffet, 1993; Préfontaine, 1998; Piolat, Roussey, Olive et Amada, 2004).

Par ailleurs, comme nous l'avons présenté en problématique, les connaissances conditionnelles sont nécessaires au réinvestissement des connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992) à l'écrit, notamment en révision de texte, surtout que la révision est considérée comme une activité complexe à haut coût cognitif (Gombert, 1990; Fayol et Largy, 1992; Nadeau, 1996; Simard, 1999; Bourdin, 2002) où l'automatisation de diverses stratégies devient profitable pour alléger cette tâche (Gombert, 1990; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Bourdin, 2002; Fayol, 2002 et 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), diminuant du coup les contraintes et libérant des ressources attentionnelles pour autre chose (Fayol et Largy, 1992; Bourdin, 2002), comme se centrer davantage sur le fond que sur la forme (Gombert, 1990; Guyon, 1997) : « [...] chacune de ces activités peut être contrôlée délibérément si la situation l'impose ou si un obstacle survient dans la rédaction. Ceci suggère que, dans l'apprentissage, l'automatisation a été consécutive à une maîtrise consciente puis à un exercice de ces différents composants. » (Gombert, 1990, p.218)

À ce titre, Blain (1996)¹⁵ rapporte que l'enseignement de stratégies de révision permet effectivement aux élèves de favoriser ce réinvestissement si l'on mise sur le développement d'automatisation de telles stratégies. De plus, il relate les effets positifs d'une telle intervention après l'avoir lui-même expérimentée auprès d'apprenants de deuxième secondaire. En effet, dans un premier temps, des élèves de niveau régulier d'une commission scolaire de la Rive-Sud ont reçu un texte contenant 32 erreurs d'orthographe grammaticale devant être corrigées. Parmi ces élèves, 75% ont corrigé 12 erreurs, 20% en ont corrigé 22 et seuls 5% en ont corrigé 30. Deux mois plus tard, les élèves ont reçu le même texte contenant les mêmes 32 erreurs d'orthographe grammaticale à corriger. Entre la première passation et la deuxième, les résultats de la première épreuve n'avaient jamais été donnés aux élèves et l'enseignement explicite de stratégies de révision avait été fait. Les résultats révélateurs obtenus à la deuxième épreuve démontrent hors de tout doute l'efficacité d'un tel enseignement : sur 32 erreurs à corriger, 80% en ont corrigé 27, 22% en ont réussi 30 et 8% des élèves ont tout corrigé. Dans des rédactions personnelles, des effets de cet enseignement

¹⁵ En rapportant les résultats concluants d'une étude de Gandi (1986), p. 341.

s'étaient aussi fait sentir. D'autres auteurs abondent également dans le même sens (Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Guyon, 1997; Préfontaine, 1998; Cusson 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) : « En manipulant des stratégies efficaces d'écriture et de révision, l'élève développe des compétences pour résoudre ce type de problème et devient graduellement autonome. » (Cusson, 2003, p.97)

C'est donc en ce sens que les auteurs proposent différentes stratégies de révision pouvant faire l'objet d'un enseignement / apprentissage explicite, et ce, dans le but d'améliorer la qualité de la langue dans les textes des apprenants scripteurs. Il s'agit notamment d'utiliser des grilles de révision ou d'autocorrection (Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Préfontaine, 1998; Tallet, 2003), de marquer le texte par des traces (Blain, 1996; Fabre-Cols, 2002), de ne travailler qu'un seul élément à la fois afin d'alléger la tâche (Blain, 1996; Nadeau, 1996; Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2002; Cusson, 2003; Cogis, 2005), de travailler la détection d'erreurs de façon progressive et dans des contextes différents (Blain, 1996; Cyr et Chartrand, 1996; Préfontaine, 1998; Nadeau et Fisher, 2006), puis d'encourager l'aide par les pairs (Blain, 1996; Préfontaine, 1998; Fabre-Cols, 2002; Cusson, 2003; Tallet, 2003; Allal, 2004; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2008).

Enfin, Préfontaine (1998) précise même les stratégies étant inefficaces et donc à corriger chez les apprenants le cas échéant. Il s'agit entre autres de la relecture et de la correction faites de façon linéaire, du fait de ne pas cibler d'objectifs précis et de travailler tous les éléments à la fois (ou plusieurs simultanément) créant de ce fait une surcharge cognitive de la mémoire de travail engendrant inévitablement une révision inefficace parce que l'attention est détournée (Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2003). En effet, ces stratégies inefficaces sont toutes liées entre elles.

C'est donc dans cette perspective que l'intervention pédagogique que nous planifions pour notre étude veut miser sur la modélisation et l'enseignement stratégique de stratégies de révision qui se veulent variées et efficaces, et ce, dans le but d'alléger la charge cognitive que requiert la révision en production écrite chez des apprenants scripteurs (Bisaillon, 1992;

Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Guyon, 1997; Bourdin, 2002; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) et de favoriser le réinvestissement des connaissances (règles) en situation de révision d'écriture (application), tâche qualifiée de difficile (Roy et Biron, 1991; Bisailon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Tardif, 1992; Moffet, 1993; Deschênes, 1995; Fayol et Heurley, 1995; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Cusson, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). C'est pourquoi notre étude portera notamment sur cet aspect, ce qui aura peut-être pour effet d'influencer ce que Cogis (2005) considère comme certains ingrédients de la compétence à réviser : la motivation, la vigilance, les connaissances, les savoirs-faire.

2.3 Brouillons / Traces de correction

S'attarder à la révision en écriture implique inévitablement de préciser la notion de brouillon. Comme nous avons pu le voir précédemment, de nombreux auteurs s'intéressent au processus d'écriture et à ses sous-processus, notamment à celui de la révision, mais peu se sont penchés systématiquement sur les brouillons et les erreurs qu'on peut y déceler (Fabre-Cols, 2000), les recherches effectuées depuis la fin des années 1980 portant davantage sur les processus de l'acte d'écrire que sur les écrits eux-mêmes (Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2002), mais, selon Fayol (2002), beaucoup reste à faire, notamment pour répondre à une demande sociale (pédagogique entre autres). En effet, l'étymologie même du mot brouillon *bouilli* et *brou* signifiant *aspect chaotique, désordre* (Legendre, 2005) n'est probablement pas étranger à cette réalité.

En ce sens, pour certains, le brouillon serait considéré comme le résidu d'un écrit en cours ou inachevé qui n'a plus sa raison d'être une fois l'écrit considéré terminé, achevé ou du moins lorsqu'il est publié (Fabre-Cols, 2002). La forte tradition ancrée en France jusqu'aux années 70-80 axant l'évaluation de l'écrit sur le produit final uniquement (comme expliqué dans la problématique en 1.2) n'est sans doute pas étrangère non plus au fait que, didactiquement, les notions relatives aux transformations de l'écrit (améliorations, corrections, ...) n'aient été considérées que récemment (Fabre-Cols, 2002). À ce titre, Fabre-

Cols (2002, p.33) nous livre une remarque fort intéressante tout en proposant un éclairage différent des pratiques:

L'analyse des manuscrits change notre vision de ce qu'est un écrit. Celui-ci ne se présente pas seulement sous l'aspect fini, achevé et figé de son dernier état. Pour le connaître et l'apprécier, il est indispensable d'approcher son histoire (sa genèse), sa dynamique, et de s'interroger sur ses lacunes. Par la suite, il importe d'engager avec le scripteur, lorsque c'est possible, un dialogue interprétatif, et dans tous les cas (que le scripteur soit ou non accessible), d'accepter que les interprétations soient nécessairement inachevées et en devenir.

Pour d'autres, les brouillons recèlent à eux seuls quantité d'informations permettant d'en apprendre davantage sur ce qui se passe chez le scripteur lors des processus d'écriture, notamment pendant la révision, tout en fournissant des pistes pédagogiques. Fabre-Cols (2000, p.293) considère ces brouillons comme des outils riches au niveau pédagogique.

Apprendre à lire des textes d'enfants (...) se révèle riche en développements nouveaux (...) parce qu'elle focalise l'attention sur les moments-clés de l'acquisition et de l'invention, par le biais des essais manqués, des ratures, des erreurs attestant que l'apprent-scripteur a tenté, sans la saisir, d'atteindre une certaine forme, que l'enseignant peut éventuellement pressentir, ou qu'il peut aider à trouver...

Le brouillon serait même le lieu privilégié où laisser des traces (Oriol-Boyer, 1988; Cogis, 2005), considérées comme des preuves de raisonnement démontrant que l'apprenant est actif (Oriol-Boyer, 1988; Fabre-Cols, 2000; David, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Fabre-Cols (2000, p.282) a d'ailleurs mis en évidence, dans ses travaux sur les brouillons d'élèves, le lien entre les traces dans ces brouillons et l'acquisition de connaissances et d'habiletés qu'elles dénotent chez l'apprenant scripteur :

[...] les ratures des élèves révélaient l'acquisition et la mise en œuvre d'opérations métalinguistiques particulières, construites dans un rapport à la langue orale et écrite, mais aussi dans un rapport au texte en gestation, sur les plans du contenu et de l'organisation linguistique, et enfin dans un rapport à l'autre, le lecteur dessiné ou réel.

Par ailleurs, comme écrire est difficile et est marqué par les cheminements de l'interactivité (hésitations, modifications, retour en arrière, ...), la genèse de l'écrit peut se marquer en partie par des ratures et des traces laissées par le scripteur dans le brouillon (Fabre-Cols, 2002).

Or, comme l'a montré Fabre-Cols dans ses travaux depuis la fin des années 1980, le travail de révision en écriture (réécriture du texte) est peu efficace s'il n'est pas guidé (Fabre-Cols, 2002), d'où l'importance d'enseigner des stratégies concrètes et adaptées aux besoins des apprenants pour travailler le brouillon en révision, notamment en y laissant des traces (Bisaillon, 1992; Blain, 1996; Fabre-Cols, 2002; Nadeau et Fisher, 2006). L'enseignement de traces de révision adaptées au niveau des élèves constituerait même un maillon menant au réinvestissement des apprentissages grammaticaux en production de texte (Nadeau et Fisher, 2006). Un tel enseignement serait même déterminant pour favoriser la réflexion sur la langue (Fabre-Cols, 2002) et mener à une compréhension globale de celle-ci et de son fonctionnement, visée essentielle pour une meilleure maîtrise orthographique (Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006). C'est d'ailleurs le pari de la grammaire rénovée, inspirée notamment de la linguistique, qu'ont pris les derniers programmes d'études en enseignement du français langue première : entre autres en Suisse romande, avec « Maîtrise du français », 1979 (Weck, Othenin-Girard et Kilcher, 1985); en France dès 1985 (Fabre-Cols, 2002) et au Québec, (MÉQ, 1995 et 2003b) dans les programmes du secondaire.

Même si les notions relatives aux traces et autres ratures laissées dans les brouillons lors de la révision ont connu une insertion timide, puis progressive dans les documents ministériels destinés à l'enseignement¹⁶ (Fabre-Cols, 2002), il n'en demeure pas moins que les travaux scientifiques sont pour quelque chose dans ce changement, comme ce fut le cas pour l'enseignement de l'écriture (Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Préfontaine,

¹⁶ Du moins, relativement aux données fournies par les recherches et aux nouvelles connaissances issues de la linguistique, de la psychologie, etc.

1998) et de la grammaire (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006) (voir 2.1 en problématique).

Plus précisément, le travail remarqué dans les brouillons d'élèves, ou les traces les plus fréquentes ayant été répertoriées, sont surtout constituées de modifications liées à la langue sous forme de manipulations syntaxiques (Fabre-Cols, 2002). D'ailleurs, pour favoriser la réflexion sur la langue et son fonctionnement, c'est la manipulation des éléments langagiers qui est privilégiée, tant par les chercheurs (Gombert, 1990; Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Nadeau et Fisher, 2006) que par les auteurs des programmes d'études ou d'ouvrages pédagogiques (Genevay, 1994; MÉQ, 1995 et 2003b; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Les manipulations observées par Fabre-Cols (2002) dans ses travaux sur les brouillons d'élèves ont été classées en quatre types de variantes : l'addition ou l'ajout, la suppression ou l'effacement, le remplacement ou la substitution et le déplacement ou la permutation. Comme la manipulation de l'écrit nécessite une réflexion consciente, « *le développement métalinguistique apparaît donc être d'une importance primordiale dans l'accès à l'écrit.* » (Gombert, 1990, p. 198). Ces manipulations seront partie intégrante de notre séquence expérimentale.

2.4 Orthographe grammaticale

Puisque nous désirons travailler sur les cas d'accord sujet-verbe, nous définirons tout d'abord ce que certains auteurs entendent par le concept d'orthographe grammaticale. Nous verrons ensuite de façon plus précise le concept d'accord grammatical, qui est inhérent à celui d'orthographe grammaticale.

Le concept d'orthographe grammaticale a été défini de diverses façons. Qu'ils soient linguistes, didacticiens ou grammairiens, plusieurs auteurs y vont de leur définition de l'orthographe grammaticale, qu'elle soit normative ou descriptive, simple ou complexe. Tous se rejoignent cependant sur le concept d'accord. Prenons pour exemples Grevisse et Goose (1989), Riegel, Pellat et Rioul (1994) ou même Béguelin (2000) :

Alors que Grevisse et Goose (1989) de même que Béguelin (2000) sont assez généraux :

On appelle *accord* le fait qu'un mot reçoit d'un autre mot de la même phrase ses marques de genre, de nombre, de personne. (Grevisse et Goose, 1989, p. 123)

L'accord se laisse définir comme la sélection mutuelle de certaines marques morphologiques, souvent non contiguës. Cette sélection concerne plus spécialement, dans les langues indo-européennes, les catégories du genre, du nombre, du cas, de la personne; (Béguelin, 2000, p. 277)

Riegel et *al.*(1994) sont pour leur part plus précis, identifiant trois grands cadres d'accord :

Quant aux mécanismes de l'accord, ils se répartissent en trois types, selon leurs dimensions syntagmatiques : à l'intérieur du groupe nominal, dans le cadre de la phrase et au-delà des limites de la phrase. L'accord dessine ainsi les trames formelles qui, parcourant les syntagmes, les phrases et parfois les séquences de phrases, soulignent les cohésions syntaxiques, indiquent des rapports sémantiques et participent à la cohérence textuelle. (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p. 539)

Des définitions issues de la grammaire traditionnelle traitent la relation d'accord comme une relation orientée et sémantique (*Le verbe s'accorde avec le sujet. Le sujet fait l'action du verbe.*), comme c'est le cas pour Grevisse (Béguelin, 2000).

D'autres, influencées davantage par la linguistique, tiennent compte des aspects syntaxiques et des catégories grammaticales. C'est le cas entre autres de Béguelin (2000, p.280) qui situe l'accord dans le cadre morphosyntaxique du français : « L'accord repose [...] sur des relations morphosyntaxiques : celles-ci peuvent faire l'objet de variations qui concernent à proprement parler la structure linguistique, et non seulement les pratiques orthographiques. »

Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999, p. 62) nous réfèrent aussi au modèle de la phrase de base comme outil d'analyse et aux fonctions syntaxiques qu'il est possible d'identifier à l'aide de manipulations pour comprendre les accords : « L'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite. »

Il en est de même dans le dernier programme de français au secondaire (MÉQ, 2003b), où l'on mentionne que les relations que les mots entretiennent entre eux, à l'intérieur d'un groupe et d'un groupe à l'autre, conditionnent l'accord, donc l'orthographe grammaticale, comme quoi les deux termes sont indissociables. Il est également précisé qu'il est souhaitable d'établir des liens entre la structure de la phrase, les classes de mots et l'orthographe grammaticale puisque cette dernière s'appuie sur la syntaxe de la phrase et la reconnaissance des classes de mots. Ces indications rejoignent les propos de certains auteurs concernant la langue qui doit être considérée comme un système où tout est lié, même dans son enseignement (Roy et Biron, 1991; Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006).

Certains ont d'ailleurs tenté de comprendre le développement de l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Nous pensons notamment à Guyon (1997) qui propose une genèse de l'orthographe grammaticale en six niveaux à partir de comportements observés chez les enfants du primaire, qu'elle décrit en « âge orthographique », non pas en fonction de l'âge civil d'un apprenant, mais plutôt en fonction du niveau d'acquisition et de la procédure d'accord mise en œuvre. Les deux premiers niveaux, l'« âge préorthographique » et l'« âge phonogrammique », trop précoces pour parler de réelle présence d'une conscience de l'orthographe grammaticale, se caractérisant par une grande distorsion entre les productions graphiques et la norme grammaticale pour le premier et par une négligence des morphogrammes sans correspondance sonore pour le second, même si les mots sont bien segmentés à cette étape et respectent les correspondances graphophonétiques.

Suivent l'« âge monomorphogrammique à empan court » qui voit apparaître le « s » comme marque du pluriel, mais uniquement en position finale de mot, et pour le mot situé immédiatement à droite (notion de proximité), et l'« âge monomorphogrammique à empan large » où la procédure d'accord s'étend (l'accord sujet-verbe devenant notamment possible et plus accessible). Cependant, le revers de cette procédure d'accord encore très peu différenciée donne lieu à l'ajout intempestif de marques du pluriel (comme le « s » final) à des mots invariables (verbes à l'infinitif, adverbes, ...).

C'est avec l'« âge plurimorphogrammique » que des distinctions quant aux catégories grammaticales et aux marques du pluriel *s* et *nt* apparaissent. Cette gestion plus nuancée des marques du pluriel privilégie toutefois les accords de proximité principalement (le repérage du verbe étant possible, mais celui du sujet, concept encore abstrait, demeure difficile, rendant les accords sujet-verbe encore problématiques, surtout en absence de proximité). Enfin, l'« âge grammatical » clôt la genèse orthographique proposée par Guyon (1997). C'est le niveau du scripteur expert qui est apte à identifier les classes grammaticales de mêmes que les fonctions syntaxiques (notamment le sujet pour accorder le verbe), et ce, selon des critères grammaticaux et non plus seulement spatiaux (relation de proximité). C'est aussi à ce niveau que se met en place progressivement une phase d'automatisation des phénomènes d'accord, ce qui allège la tâche du scripteur et réduit le recours aux ressources cognitives, celles-ci demeurant disponibles pour d'autres tâches (Fayol et Largy, 1992; Fayol, 2002), permettant notamment au scripteur de se concentrer davantage sur le message (le fond) que sur les aspects formels (forme – langue) (Gombert, 1990).

Fayol (2003, p.49), quant à lui, nous dit que le repérage de la marque *s* et son interprétation sont précoces et sûrs, mais que le repérage et l'interprétation ne suffisent pas. Il fait référence aux savoirs déclaratifs (par exemple, savoir que le pluriel des noms exige la présence d'un *s* final) et aux savoirs procéduraux (par exemple, accorder effectivement les noms en ajoutant un *s* au pluriel), qui, leur nom le dit, nécessitent une procédure : la perception de la pluralité, le repérage du nom, la remémoration de la marque *s* et le placement de celle-ci. « Cette théorie prédit qu'en début d'apprentissage, les novices (et pas seulement les enfants) commettent des erreurs d'omission alors même qu'ils connaissent les marques. [...] ces erreurs ne disparaissent qu'avec l'automatisation. »

Fayol rejoint ici Guyon (1997) sur l'importance de l'automatisation. En effet, puisque la connaissance des marques d'accord et de leur signification ne suffit pas, et que d'autres facteurs semblent intervenir et se répercuter sur la performance dans les accords quand l'attention du scripteur est mobilisée par d'autres tâches (surcharge cognitive), il devient pertinent voire même utile de favoriser l'automatisation des procédures d'accord (Gombert,

1990; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Fayol, 2002 et 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007).

Toutefois, entre l'acquisition des marques et de leur interprétation et l'affixation automatique du *-s* aux noms pluriels s'étend une phase au cours de laquelle l'utilisation effective du *-s* dépend de l'attention que le scripteur est en mesure de mobiliser. De ce fait, si son attention est divertie de la réalisation de l'accord, des omissions se produisent à nouveau. (Fayol, 2003, p.49)

À ce titre, Delbrayelle (2007 et 2008) nous dit qu'il faut que les règles mémorisées soient opératoires (c'est-à-dire encodées et classées) avant de pouvoir être appliquées et transférées dans différents contextes, d'où le problème de l'interférence lorsque les apprentissages ne sont pas réorganisés, causant de ce fait un réinvestissement absent ou incorrect des connaissances, notamment en situation d'écriture. La gestion des connaissances grammaticales et leur articulation incombe à l'apprenant, même si l'enseignant assure l'encadrement adéquat pour ce faire, parce l'exécution d'une tâche d'accord se concrétise par un va-et-vient constant entre les types de connaissances qu'elle requiert (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Le Groupe EVA (1996, p.26) abonde également dans ce sens : « Le savoir-réviser est étroitement lié à la capacité de mobiliser des savoirs concernant les écrits et leurs usages, les textes et leurs fonctionnements, la production d'écrits et les qualités attendues de ces écrits. »

L'apprentissage d'une langue (l'orthographe grammaticale et les accords), du français écrit notamment, constitue donc un point épineux pour nombre d'apprenants (Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Cogis, 2005; Manesse et Cogis, 2007), qu'ils soient novices ou même experts, nous disent Fayol et Largy (1992) de même que Béguelin (2000), remarquant que ces difficultés reliées aux accords seraient causées notamment par deux problèmes, le premier étant le transcodage oral/écrit qui n'a souvent pas de correspondances. Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.539) semblent également abonder dans ce sens. Selon eux, le fonctionnement des marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode diffère quand on passe de l'oral à l'écrit : « D'ailleurs, une grande partie des morphèmes grammaticaux impliqués dans les différents mécanismes de l'accord ne se réalisent pas dans la forme orale des énoncés. »

Ce manque de correspondance oral/écrit pourrait expliquer en partie les difficultés à effectuer correctement les accords à l'écrit (Gombert, 1990; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005), notamment pour les marques du pluriel, chez nombre de scripteurs (Roy et Biron, 1991; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006). Il en serait de même avec la confusion homophonique qui perturbe certains accords en genre et en nombre (Jaffré, 2003).

Béguelin (2000) souligne également un deuxième problème, qui est de nature linguistique et fort complexe, bon nombre de chercheurs tentant de l'expliquer. Il s'agit des habitudes d'enseignement de la grammaire traditionnelle, où la relation d'accord est traitée dans des orientations prescriptives rigoureuses et fastidieuses avec leur liste exhaustive de règles et leur analyse axée principalement sur la sémantique (Roy et Biron, 1991; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Grossmann et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

C'est notamment pour ces raisons, de même qu'à causes de celles énumérées dans la problématique (voir 1.1), que ce domaine litigieux de l'apprentissage de la langue qu'est l'orthographe grammaticale et ses nombreuses règles d'accord apparaît à première vue sans solution. On peut cependant penser que l'enseignement de stratégies de révision conjoint à l'apprentissage de la syntaxe, d'une démarche d'analyse stable et de règles d'accord devraient accroître l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs d'accord qu'on sait être problématiques en français (voir 1.1 en problématique) (Roy et Biron, 1991; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; MÉQ, 2003b; Cogis et Brissaud, 2003; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007; Manesse et Cogis, 2007). À ce titre, Cogis (2005) précise que les recherches récentes sur les représentations des élèves sont venues éclairer l'apprentissage : « La maîtrise des structures syntaxiques détermine la possibilité de produire ou non des marques de nombre adéquates [d'accord] » (p.88), d'où l'importance d'enseigner l'orthographe comme composante de l'activité d'écriture, l'orthographe étant considérée par certains comme la voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale (Cogis et Brissaud, 2003).

Ainsi, comme le rapporte Grossmann et Manesse (2003), il faut insister sur la nécessité de développer la réflexion sur la langue à l'école, une telle observation réfléchie constituant un outil pour l'apprentissage de la grammaire, mais aussi de l'écriture (Cogis, 2005), comme le démontre la citation suivante :

[...] la question de l'orthographe en production écrite ne se réduit pas à celle des fautes. D'abord parce que l'écriture doit rester la visée première et être travaillée pour elle-même. Ensuite parce que les rapports entre production écrite et orthographe vont bien au-delà. En effet, l'écriture, qui motive la nécessité de travailler l'orthographe de son texte, est également source de réflexion sur la langue et à l'origine d'apprentissage de notions linguistiques et de savoir-faire variés. Il importe alors de faire de cette compétence - *savoir orthographier* – un objet et un moment d'apprentissage à part entière et donc mettre en place un enseignement à cette fin. (Cogis, 2005, p.157)

C'est pourquoi notre séquence d'expérimentation pour cette étude en tiendra compte.

2.5 Verbe et accord

Puisque nous désirons travailler sur les cas d'accord sujet-verbe, nous définirons tout d'abord ce que certains auteurs entendent par le concept de verbe avant de voir de façon plus précise le concept d'accord du verbe.

Pour commencer, nous distinguons les définitions plus traditionnelles basées principalement sur des critères sémantiques et celles qui sont inspirées davantage de la grammaire rénovée et de la linguistique, en étant surtout descriptives. Pour le concept de verbe, nous retenons la définition traditionnelle de Grevisse et Goose (1989, p.231) : « Le verbe est un mot qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre. (Au participe, il varie parfois en genre). – Le verbe est susceptible de servir de prédicat, - ou de faire partie du prédicat quand il y a un attribut du sujet, le verbe s'appelant alors copule. » Le concept de verbe y est relativement détaillé, faisant l'objet d'une section distincte d'une soixantaine de pages avec nombre d'exemples et maintes exceptions, comme la grammaire traditionnelle sait si bien le faire (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006).

Pour les définitions du concept de verbe appuyées de critères variés, notamment inspirées de la grammaire rénovée et de la linguistique, nous retenons la grammaire scientifique et descriptive de Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.243) : « Le verbe se reconnaît d'abord par ses variations de forme et par les oppositions grammaticales qu'elles dénotent, ainsi que par son rôle dans la structuration de la phrase :[...] » Tout un chapitre, le septième, est consacré au verbe et au groupe verbal. Divers critères sont présentés, dont celui de la syntaxe où l'on précise que, de ce point de vue, le verbe constitue le terme central d'une proposition, le pivot autour duquel s'organise une phrase (Riegel, Pellat et Rioul, 1994). Cette idée rejoint celle de Delbrayelle (2008) qui considère l'accord sujet-verbe comme la pierre de touche de la maîtrise de l'orthographe grammaticale, car pratiquement toute phrase met en jeu un accord sujet-verbe, de même que l'idée de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999) qui voient le verbe comme l'une des pièces maîtresses de la langue. Le point de vue morphologique fait aussi l'objet d'une présentation importante dans la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.243), dont nous ne citons que l'extrait suivant :

Morphologiquement, le verbe est un mot variable qui se conjugue, c'est-à-dire qui est affecté par plusieurs catégories morphologiques. Il reçoit les marques spécifiques (les désinences) correspondant, sur le plan de la signification, au nombre (comme le nom), à la personne, au temps et au mode (qui peuvent également déterminer des variations du radical). La voix, le temps et l'aspect sont marqués par des auxiliaires qui précèdent le radical verbal, pourvu d'une désinence de participe passé ou d'infinitif. Le verbe connaît par ailleurs des variations de radical, plus importantes que le nom. Certains verbes ont un radical unique, mais beaucoup de verbes, en particulier les plus fréquents (avoir, être, aller, faire, etc.) ont un radical qui prend plusieurs formes.

D'autres grammaires de même inspiration présentent aussi des définitions intéressantes, même si elles sont un peu plus prescriptives parce qu'elles s'adressent davantage à une clientèle scolaire : l'ouvrage de Genevay (1994) pour les enseignants du primaire et celui de Chartrand et *al.* (1999) pour le secondaire et le post-secondaire ont été retenus.

Genevay (1994) présente le verbe comme catégorie lexicale et en précise ses propriétés du point de vue syntaxique, morphologique et sémantique, mais très succinctement. Il mentionne que le verbe est le noyau du groupe verbal, constituant obligatoire minimal de la phrase de base. Le groupe verbal, composé du verbe et de ses compléments, font l'objet de précisions sommaires. Certes, ce contenu peu détaillé, très peu exhaustif, voire incomplet ne peut qu'être destiné à une clientèle du primaire, bien que son approche scientifique et rigoureuse puisse apparaître un peu obscure. Au Québec, des auteurs ont proposé depuis des ouvrages plus adaptés.¹⁷

L'ouvrage de Chartrand et *al.* (1999) consacre également un chapitre complet au verbe et au groupe verbal, reportant à d'autres chapitres la conjugaison de même que les valeurs et l'emploi des modes et des temps verbaux, qui font l'objet de chapitres distincts. Les caractéristiques sémantiques (*expression du temps, valeurs du verbe, ...*p.174), morphologiques (*classe variable, formes de mode, de temps, d'aspect, de personne, de nombre, p.174-176*) et syntaxiques (*le verbe est le noyau du GV, les sortes de verbes : intransitifs et transitifs, attributifs, pronominaux, impersonnels, auxiliaires,...* p.176-178) sont présentées de même que tout ce qui est relatif au système verbal. Une section mentionne également que le verbe est receveur de personne et de nombre : « Le verbe est un receveur : il reçoit les traits de personne et de nombre de son donneur, qui est le nom noyau du GN sujet ou le pronom sujet avec lequel il est en relation » (p.179)

Cet extrait nous mène au concept de l'accord du verbe, tant pour ce qu'en disent divers ouvrages à propos de la règle et du sujet du verbe que pour son repérage (stratégies d'identification).

Grevisse et Goose (1989), à la règle générale d'accord du verbe « *Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet.* » (p.287), ajoutent des précisions quant à la phrase impérative (absence de sujet) et à différents types de sujets et les accords qu'ils requièrent

¹⁷ Nous pensons notamment aux Grammaires du 2^e(2004) et du 3^e(2003) cycle publiées chez Graficor par Nadeau et *al.*

respectivement. Il s'agit entre autres du nom collectif, du déterminant indéfini occasionnel ou du pronom indéfini occasionnel, des cas de *la plupart*, *bon nombre* ou d'adverbe de quantité servant de pronom indéfini autre que neutre, du pronom *ce* ou d'autres cas particuliers, par exemple : « *Le verbe (ou son auxiliaire quand le verbe est à un temps composé) reçoit de son sujet* ses marques de nombre et de personne. *Du mot qui forme le noyau du syntagme sujet.* »(p.123) L'accord de l'attribut et la place du sujet par rapport au verbe, « *généralement avant* »(p.77) font l'objet d'explications également. On précise cependant que le mot donnant ses marques d'accord est le plus souvent un nom ou un pronom, même si des quantités importantes d'exemples et de cas particuliers sont énumérés, notamment avec des infinitifs et des subordonnées comme sujets. On ajoute que le sujet est un des deux éléments fondamentaux dans une phrase, avec le prédicat et que le sujet constitue le terme qui, normalement donne au prédicat ses marques de personne, de nombre et, dans certains cas, de genre. Puis, fidèle représentante des *traditionnalistes* malgré des soubresauts de changements, cette grammaire¹⁸ propose la démarche sémantique qui suit pour identifier le sujet du verbe :

Pour trouver le sujet, on transforme la phrase en phrase interrogative, en plaçant avant le verbe les questions *qui est-ce qui?* et *qu'est-ce qui?* La première convient pour les personnes, la seconde pour ce qui n'est pas une personne. Si la phrase est interrogative, on peut faire la même transformation, sauf si la phrase contient déjà *qui est-ce qui?* ou *qu'est-ce qui?*, lesquelles [questions] sont, naturellement, les sujets. Si le verbe est à l'impératif, on doit transformer la phrase en déclarative, puis en interrogative. (Grevisse et Goose, 1989, p.74)

Cependant, malgré les critiques faites à cette grammaire traditionnelle quant au fait que son approche est surtout d'ordre sémantique, la notion de *transformation* qui suggère une forme de manipulation des éléments langagiers nous apparaît fort intéressante. Par ailleurs, nous avons fait une trouvaille encore plus intéressante, comme le démontre l'extrait suivant : « *On peut considérer comme le sujet ce qu'on peut mettre en évidence en l'encadrant de l'introducteur c'est ...qui.* » (p.74).

¹⁸ Grevisse, M. et Goose, A., (1989) Nouvelle grammaire française, 2^e édition, De Boeck Duculot, Louvain-La-Neuve

D'une part, dans le premier extrait de la page 74 cité plus haut, une démarche tout ce qu'il y a de plus sémantique (le recours aux questions *qui est-ce qui?* / *qu'est-ce qui?*) est proposée pour identifier le sujet du verbe dans la tâche d'accord de ce dernier. D'autre part, le deuxième extrait propose une stratégie plus novatrice, l'encadrement par *c'est ... qui*, inspirée des stratégies que préconisent la grammaire rénovée et l'analyse syntaxique.

Cet état de fait n'est pas sans rappeler que l'ouvrage dont il est question (*Nouvelle grammaire française*, 2^e édition, par Grevisse et Goose, 1989) est une réédition refondue de la bonne vieille parution mieux connue sous titre *Le bon usage* (Maurice Grevisse, 1955) et que, les recherches en linguistiques commencent à migrer dans les ouvrages de références dits traditionnels, comme dans le cas qui nous occupe. Cette constatation peut aussi expliquer le métissage des cultures et des pratiques quant à la grammaire (tant en recherche qu'en enseignement), qui a cours depuis quelques décennies (Halté, 1988; Béguelin, 2000; Fabre-Cols, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

Selon une approche plus descriptive, la *Grammaire méthodique du français*, de Riegel, Pellat et Rioul (1994), précise comme règle générale d'accord du verbe que ce dernier s'accorde en personne et en nombre avec le sujet. D'autres précisions sont apportées :

L'accord constitue un critère pour identifier le sujet du verbe, le sujet transmettant ses marques au verbe. Quand l'ordre sujet – verbe est inversé, ou quand un autre terme vient s'insérer entre le sujet et le verbe, l'accord peut servir à reconnaître, à l'écrit surtout, quel est le sujet. (p. 345)

Divers cas particuliers se présentent, surtout quand le verbe a plusieurs sujets. (p. 345)

À ce titre, divers cas particuliers défilent, avec exemples, explications et précisions relatives aux accords que ces cas impliquent. On retrouve notamment le pronom relatif *qui*, le présentatif *c'est*, les collectifs, les GN introduits par des déterminants quantitatifs, des sujets coordonnés ou juxtaposés, des sujets de personnes différentes, etc.

Dans Genevay (1994), on mentionne que « Le verbe joue dans la phrase un rôle central, puisque, d'une part, il forme le noyau du groupe verbal et que, d'autre part, il a les mêmes valeurs de genre et de nombre que le sujet. » (p. 67) Or, on ne retrouve pas de mention relative à l'accord, sauf une petite allusion quand on traite de la phrase de base, modèle présenté pour analyser une phrase: « Ainsi, le premier des constituants de la phrase minimale sera appelé groupe nominal (GN), et le second groupe verbal (GV). La relation fondamentale entre ces groupes est marquée par un accord » (p.52)

On ajoute que la phrase de base contient d'abord un élément qui est posé en début d'énoncé, qui sert de point de départ, et est considéré comme le sujet. Ensuite, cette phrase de base contient un prédicat, soit ce qui est dit à propos de ce sujet. On mentionne que le groupe nominal peut occuper diverses positions syntaxiques dans la phrase, mais qu'au premier niveau d'analyse, il joue le rôle de sujet. Dans la partie sur le *nom*, la seule mention relative au verbe ou à l'accord de celui-ci est la possibilité que le nom fonctionne comme sujet d'une phrase. On ne retrouve aucune précision sur les notions d'accord, de genre et nombre, d'orthographe grammaticale, même dans l'index de cet ouvrage ou dans les tableaux synthèse présentés à la fin. Donc, aucun lien n'est établi clairement entre l'accord et le verbe, en quoi le sujet lui donne son accord, quelles sont les marques d'accord et comment identifier le donneur (stratégie).

Par contre, *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, de Chartrand et al. (1999), présente un topo assez complet sur l'accord du verbe. Sa règle générale va comme suit : « Le nom noyau du GN sujet, ou le pronom sujet, donne sa personne et son nombre au verbe ou au verbe auxiliaire avec lequel il est en relation. » (p. 267)

Tout un chapitre, le vingt-septième, traite du système des accords; on y parle des classes variables et invariables des catégories lexicales, des notions de *donneur* et de *receveur* et des principales règles d'accord en français. C'est là notamment qu'on retrouve les accords régis par le sujet, dont celui du verbe. Un chapitre distinct, le treizième, traite des fonctions syntaxiques, dont celle de sujet du verbe où plusieurs éléments sont présentés.

Après une définition du concept de fonction syntaxique (« On appelle fonction syntaxique la relation grammaticale qu'un groupe entretient avec d'autres groupes de la P. » p. 102), de même que quelques précisions (« Chaque fonction a des caractéristiques qu'on peut mettre en évidence par des manipulations. » p.102), on enchaîne entre autres avec la fonction de sujet de P où ses principales réalisations sont présentées : les types de sujets du verbe possibles (comme un GN, un pronom, un groupe infinitif ou une subordonnée complétive) et des cas particuliers (des sujets de personnes différentes, des expressions collectives, le pronom *on*, la juxtaposition ou la coordination d'éléments), ses caractéristiques syntaxiques (dont des stratégies pour l'identifier comme la pronominalisation ou l'encadrement par *c'est ... qui*) et d'autres précisions, notamment relatives à certaines variations dans la structure syntaxique habituelle (inversion sujet verbe ou effacement du sujet dans une phrase impérative). Enfin, établissant un lien avec le modèle de la phrase de base et ses constituants obligatoires, on présente aussi diverses manipulations syntaxiques permettant d'analyser la langue pour mieux la comprendre.

Dans le même ordre d'idées, certains auteurs proposent des modèles quant aux démarches inhérentes à une tâche d'accord sujet-verbe. C'est le cas de Nadeau et Fisher (2006, p.124) :

La tâche exigée dans la révision de l'accord sujet-verbe dans les textes qu'on écrit comprend les étapes suivantes :

- 1) Repérer chaque verbe conjugué parmi les autres mots du texte.[...]
- 2) Rechercher le sujet de chaque verbe et en déterminer la personne et le nombre.
[...]
- 3) Écrire ou vérifier la terminaison adéquate du verbe selon la personne, le nombre, le temps et le mode, ainsi que le groupe du verbe.

Des précisions sont faites, relativement entre autres à des particularités que la structure syntaxique des phrases et des couples sujet-verbe peuvent présenter et à d'autres difficultés qu'il est possible de rencontrer au cours de la démarche d'accord. Nous retenons notamment à cet effet la précision d'identifier le noyau du sujet pour repérer les marques grammaticales à donner au verbe, la possible présence d'écran éloignant le verbe et son sujet de même que certains pièges pouvant distraire de la tâche d'identification des verbes conjugués, dont la présence de verbes à l'infinitif.

D'autres auteurs, à l'opposé, nous fournissent plutôt des niveaux d'erreurs d'accord sujet-verbe. Ainsi, Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol (1996), à partir d'erreurs d'accord sujet-verbe dans des rédactions chez des adultes cultivés, expliquent les étapes d'un accord erroné. D'abord, il y aurait une activation automatique de la forme du pluriel ou du singulier du verbe par le nom qui précède immédiatement le verbe (erreur de proximité). Ensuite, selon eux, ce serait le processus contrôlé de réédition prégraphique de l'accord qui prouve que les erreurs d'accord sujet-verbe sont plus fréquentes lorsqu'une partie des ressources cognitives est mobilisée par une autre tâche.

Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney (2005) distinguent, pour leur part, différents niveaux successifs d'erreurs d'accord sujet-verbe en situation de rédaction chez des apprenants, également tous liés à la surcharge cognitive nuisant au scripteur lors du réinvestissement à l'écrit des connaissances lorsque ces dernières sont défailtantes, incomplètes ou non maîtrisées (*non-mastery of rules*).

Il peut s'agir de connaissances maîtrisées, mais qui ne sont pas appliquées adéquatement ou automatiquement lorsque nécessaire, notamment en dehors d'un contexte de proximité (*the grammatical rules are mastered, but they are not automatically applied in spontaneous productions*). Par ailleurs, même si les connaissances sont bien maîtrisées et que les accords sont effectués correctement de façon générale, il arrive que, dans des situations rares, occasionnelles, mais contenant une complexité particulière ou un niveau de difficulté plus important (comme des structures syntaxiques inhabituelles ou des sujets particuliers), les apprenants, même adultes, éprouvent des difficultés dues à une charge cognitive trop grande.

En bref, de nos lectures théoriques, nous retenons pour l'accord du verbe qu'il se fait avec le noyau du sujet, qui lui transmet ses marques grammaticales (Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), mais que nombre de difficultés peuvent être rencontrées au cours d'une telle tâche. Tout d'abord, l'absence d'indice oral ou de correspondances entre l'oral et l'écrit figure parmi les responsables d'accord sujet-verbe incorrect (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Cogis, 2005; Negro,

Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005). De plus, comme l'accord de proximité est plus facile à réaliser étant donné que le raisonnement grammatical qu'il requiert est limité, il va de soi que la non-proximité du donneur (sujet) par rapport au receveur (verbe) cause des difficultés (Fayol et Largy, 1992; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007). D'ailleurs, Guyon (1997), nous apprend que, lors des étapes de l'apprentissage grammatical de sa genèse de l'orthographe grammaticale (présentée précédemment - voir 2.4), c'est l'accord de proximité qui précède l'accord typiquement grammatical pour les accords sujet-verbe, l'accord typiquement grammatical se faisant seulement au dernier niveau de sa genèse orthographique, ou à ce qu'elle appelle son « *âge grammatical* » (voir 2.4). En effet, ce dernier niveau (l'« *âge grammatical* »), attribué au scripteur expert apte à identifier les classes grammaticales de même que les fonctions syntaxiques (notamment le sujet pour accorder le verbe), et ce, selon des critères grammaticaux et non plus seulement spatiaux (relation de proximité), nécessite un authentique raisonnement grammatical et l'automatisation des phénomènes d'accord pour alléger la charge cognitive de la tâche, exigences auxquelles certains scripteurs n'arrivent jamais à répondre.

De plus, Guyon (1997) précise que, dans leurs pratiques scolaires et personnelles, les scripteurs apprenants produisent dans leurs textes des constructions syntaxiques fort variées où les accords sujet-verbe causent parfois problème si la proximité entre les donneur (sujet) et receveur (verbe) n'est pas au rendez-vous, comme la remarque qui suit de Cyr et Chartrand (1996, p.419-420) le démontre :

Les élèves savent tous que le verbe s'accorde avec le sujet; ce qu'ils ignorent, c'est que, plus ils avancent en âge, plus les groupes sujets qu'ils emploient peuvent être longs. La règle de grammaire n'a pas changé; la longueur du groupe sujet de leurs phrases, oui : elle est variable et élastique! Cela explique qu'ils fassent quelquefois l'erreur d'accorder le verbe avec le nom ou le pronom le plus rapproché de ce dernier, plutôt que de remonter au noyau du groupe pour identifier le mot qui justifie l'accord. L'éloignement du sujet par rapport au verbe est une cause très fréquente d'erreurs.

En plus des cas de non-proximité sujet-verbe, qui rendent difficiles les accords, il faut mentionner que plusieurs s'entendent sur la présence d'un écran, et ce, même chez différentes clientèles de scripteurs (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993; Lafontaine et Legros, 1995 - chez des étudiants du post-secondaire qui sont faibles en français écrit; Cyr et Chartrand, 1996 - au collégial; Guyon, 1997; Largy et Fayol, 2001 - chez des scripteurs experts, adultes cultivés; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Si la structure syntaxique du couple sujet-verbe s'éloigne du modèle de base (sujet + prédicat) et/ou que le sujet du verbe est de nature plus particulière (subordonnée, collectif, groupe infinitif, juxtaposition et coordination d'éléments, etc.), alors l'accord sujet-verbe est plus difficile, car davantage d'efforts de la mémoire de travail sont sollicités, augmentant ainsi le coût cognitif (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Delbrayelle, 2007; Delbrayelle, 2008).

. Lorsque les ressources cognitives sont mobilisées par d'autres tâches, même secondaires, l'attention de la mémoire de travail est détournée de la tâche d'origine (accord sujet-verbe) et cette surcharge temporaire provoque fréquemment des erreurs, notamment d'accord sujet-verbe (Fayol et Largy, 1992; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Negro et Chanquoy, 2000; Largy et Fayol, 2001; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Dans ces conditions, le réinvestissement des connaissances grammaticales nécessaires à la réalisation des accords sujet-verbe devient difficile.

C'est pour ces raisons que certains auteurs proposent des pistes de solutions. L'enseignement de la grammaire (rénovée) permet à cet effet d'ajouter une dimension réflexive dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue en permettant d'avoir une compréhension globale du fonctionnement de la langue et en favorisant ainsi le réinvestissement des connaissances grammaticales des apprenants en situations d'écriture par l'utilisation de stratégies efficaces d'accord (Roy et Biron, 1991; Bisailon, 1992; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Grossmann et Manesse, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Cogis et Brissaud (2003)

considèrent même que travailler l'orthographe grammaticale constitue la voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale tant encouragée. D'ailleurs, le programme d'étude de 2003 (MÉQ, 2003b) en tient compte :

En français, les accords sont une source fréquente d'erreurs. Toutefois, l'apprentissage conjoint de la syntaxe, d'une démarche stable d'analyse, de règles d'accord et de stratégies de révision accroît l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs. (p.135)

En somme, faire de la grammaire, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. C'est donc se doter d'outils efficaces pour affiner sa compréhension et assurer la qualité de ses productions. Pour être efficace, un tel travail doit être régulier, systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens. L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances. (p.92)

Cet enseignement rénové insiste sur l'observation des éléments langagiers et sur le recours aux stratégies que sont les manipulations syntaxiques, notamment pour identifier les fonctions syntaxiques (par exemple, celle de sujet du verbe) et favoriser les accords (par exemple celui du verbe) (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; MÉQ, 1995; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Béguelin, 2000; Mas, 2000; MÉQ, 2003b; Nadeau et Fisher, 2006). D'ailleurs, une telle attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation constitue la voie d'accès au développement de compétences linguistiques et métalinguistiques (Gombert, 1990; Noël, 1997), comme l'extrait suivant de Gombert (1990, p.234¹⁹) l'illustre : « [...], mais grâce à l'instruction de la grammaire et de l'écriture, il [l'enfant] devient conscient de ce qu'il fait et apprend à utiliser ses habiletés intentionnellement. »

¹⁹ Traduisant ici les propos de Vygotski, 1934, 1962.

Delbrayelle (2007) avance même que l'amélioration de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, et plus particulièrement des accords sujet-verbe, passerait par l'identification des obstacles rencontrés par les élèves durant leur procédure et l'explication qu'ils en font, d'où l'intérêt de favoriser le développement de procédures conscientisées, entre autres en mettant en place des activités métalinguistiques.

De plus, le développement de stratégies automatisées est considéré comme une avenue permettant de décharger la mémoire de travail lors de tâches d'accord en situation d'écriture et ainsi de réduire la lourdeur de la charge cognitive que constituent ces activités (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Bourdin, 2002; Fayol, 2002 et 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007).

L'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture peut venir à la rescousse en cas de surcharge, lors d'accords sujet-verbe à effectuer en écriture, car leurs liens favorisent le stockage de cooccurrences spatiales entre morphèmes flexionnels. L'activité de détection, lorsque la révision se fait dans des conditions cognitivement coûteuses, bénéficie de cet apprentissage implicite (Gombert, 1990; Simard, 1999; Largy et Dédéyan, 2002). Les programmes d'études au secondaire (MÉQ, 1995 et 2003b) encouragent d'ailleurs de telles pratiques intégratrices. L'enseignant doit varier les activités et contextes d'apprentissage, présenter des situations différentes aux apprenants, tant contextualisées que décontextualisées, afin de favoriser le réinvestissement conscient des connaissances grammaticales (dont la règle d'accord du verbe) à l'écrit (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Simard, 1999; MÉQ, 2003b; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007). Gombert (1990, p.231) nous le fait remarquer. « Les apprentissages scolaires, en particulier celui de la lecture, jouent un rôle déclencheur sur certaines manifestations d'une compétence métalinguistique.»

En somme, l'accord sujet-verbe constitue un problème épineux de l'apprentissage grammatical pour diverses raisons, comme nous l'avons présenté précédemment, mais des solutions semblent pouvoir être appliquées pour favoriser un réel apprentissage.

C'est d'ailleurs en ce sens que nous avons planifié notre expérimentation pour cette étude.

2.6 Approche donneur → receveur

Comme notre séquence d'expérimentation est inspirée de l'approche donneur→receveur, il est impératif de présenter celle-ci. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs approches didactiques en français ont vu le jour, notamment pour l'appropriation de l'orthographe grammaticale, car les définitions et les approches de la grammaire traditionnelle étaient trop centrées sur l'ordre sémantique du fonctionnement de la langue (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Grossmann et Manesse, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007). C'est dans ce contexte que s'est développée l'étude de Gérard-Raymond Roy sur l'appropriation de l'orthographe grammaticale par l'approche donneur→receveur.

2.6.1 Fondements de l'approche donneur→receveur

Le but de cette approche est de simplifier l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale pour tout scripteur apprenant. Ainsi, on trouve une voie simplificatrice pour l'appropriation du code écrit par l'élève en laissant tomber la lourdeur et la complexité des règles de la grammaire traditionnelle. Cette approche est dite fonctionnelle puisqu'elle travaille à partir des fonctions syntaxiques en favorisant chez l'élève une compréhension globale du système des accords grammaticaux, système auquel il peut se référer pour expliquer et comprendre chaque cas d'accord (Béguelin, 2000). Cette approche se veut donc un outil simple et utile pour régler les problèmes d'accord en plus de favoriser la réflexion consciente des apprenants sur la langue (compétences métalinguistiques).

Cette démarche, qui fait appel à l'observation des relations grammaticales insérées, de façon plus ou moins consciente, dans le discours de tout locuteur, pour la diriger vers une utilisation consciente des mêmes relations, vise à ce que chacun s'approprie le système relationnel ou morphosyntaxique comme une construction qui prend appui sur ses propres acquis d'écoute et d'expression. (Roy et Biron, 1991, p.38)

Plus précisément, la prémisse de départ de cette approche se fonde sur les relations grammaticales qu'entretiennent les mots entre eux. Certains mots (appelés *donneurs* dans cette approche) en influencent d'autres (appelés *receveurs*) dans leurs accords (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Ces influences sont surtout marquées à l'écrit, car nous savons que plusieurs marques grammaticales sont absentes à l'oral (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005).

Cette situation de dissymétrie a pour effet qu'à l'écrit, la réalisation correcte des accords exige une plus grande maîtrise intériorisée des structures grammaticales : elle implique une certaine gestion de l'attention, conditionnée par la dimension séquentielle de l'activité d'écriture. Même si, dans sa grammaire, un scripteur applique convenablement une règle d'accord, il n'en résulte pas *ipso facto* que cet accord sera marqué en surface, dans la substance orthographique du texte qu'il s'efforce de produire... (Béguelin, 2000, p.278)

Ces relations grammaticales sont de trois ordres en français. Il s'agit des variations de genre (masculin ou féminin), des variations de nombre (singulier ou pluriel) et des variations de personnes (1^{ère}, 2^e ou 3^e).

Selon cette approche, établir à bon escient à l'écrit les relations grammaticales ne requiert pas la mémorisation ou l'apprentissage d'une foule de règles comme le proposent les grammaires scolaires; au contraire, la grammaire de l'écrit, tout comme celle de l'oral, repose sur la conscience – nous ne disons pas connaissance mais bien conscience – des trois notions ou facteurs simples par lesquels se concrétisent les liens entre les mots ou entre les groupes de mots, à savoir les notions de genre, de nombre et de personne. (Roy et Biron, 1991, p.125)

L'approche donneur→receveur distingue, au niveau de la phrase, les relations intergroupes (donc entre les différents groupes de mots de la phrase) et les relations intragroupes (soit à l'intérieur d'un groupe de mots). Ce sont les premières qui nous intéressent et sur lesquelles nous nous attarderons. Dans les relations intergroupes, le donneur constitue le *terme*, c'est-à-dire le mot ou le groupe de mots qui porte en lui-même les trois caractéristiques morphosyntaxiques expliquées plus haut, soit le genre, le nombre et la personne. Le receveur, lui, constitue le *terme assujetti* à un donneur duquel il prend les caractéristiques. Selon les fondements de cette approche, il y aurait deux donneurs : le donneur *sujet* et le donneur *objet*.

Les receveurs seraient au nombre de trois, qui ne reçoivent pour leur part que deux caractéristiques de leur donneur respectif : le receveur *verbe* (qui reçoit le nombre et la personne), le receveur *attribut* et le receveur *participe passé* (qui reçoivent le genre et le nombre).

Souvent, en français, le donneur précède le receveur dans l'ordre linéaire de la phrase, donc, à l'intérieur d'une phrase : ce qu'on dit (le thème) influence ce qu'on va dire (le propos), le terme de gauche transmet des marques au(x) terme(s) de droite. Or, il arrive que les constructions diffèrent, qu'un receveur soit éloigné de son donneur ou même que le donneur *sujet* soit d'une nature différente de celle des mots habituellement rencontrés (nom collectif ou subordonnée au lieu d'un groupe nominal simple) et les accords en font les frais en étant moins bien réussis (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Delbrayelle, 2007; Delbrayelle, 2008). C'est pourquoi cette approche se fonde sur le recours aux manipulations syntaxiques pour l'identification des fonctions syntaxiques.

C'est ainsi entre autres que l'identification du donneur *sujet* pour l'accord du receveur *verbe* ne recourt pas aux questions sémantiques de la grammaire traditionnelle (*Qu'est-ce qui?* ou *Qui est-ce qui?*) qui avaient l'inconvénient de ne pas être des stratégies efficaces (Roy et Biron, 1991; Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000; Fisher et Nadeau, 2006). En ce sens, l'approche donneur→receveur favorise la réflexion grammaticale en passant par la manipulation des éléments langagiers, notamment la substitution et la pronominalisation pour identifier efficacement le donneur *sujet* (Nadeau, 1996). Elle facilite l'organisation du savoir en étant simplificatrice, sans être réductrice au plan terminologique ou linguistique (Chartrand, 1996a; Béguelin, 2000).

Malgré les beaux principes énoncés dans les plus récents programmes d'études de français, tant ceux du primaire que ceux du secondaire²⁰, l'appropriation de l'orthographe grammaticale par les élèves se fait trop souvent à courte vue, c'est-à-dire sans que l'élève puisse rattacher à un système de compréhension simple chacun des éléments contextuels pour lesquels il est appelé à établir des relations d'accord. (Roy et Biron, 1991, p.125)

Cette approche s'est développée et a été testée auprès d'apprenants depuis près d'un quart de siècle. Des rencontres et diverses observations font ressortir que l'enseignement grammatical laisse peu de place au réinvestissement des notions grammaticales de même que le constat d'un écart important entre ce que les enseignants font et ce qu'ils disent réellement faire.²¹ Ce sont en effet des séances de formations données à des enseignants sur les fondements et les orientations de l'approche dans le cadre de programmes de perfectionnement dès les années soixante-dix par Roy et son équipe qui lui ont permis de poursuivre ses recherches et de développer l'approche qui a finalement donné lieu à une expérimentation d'envergure. Échelonnée sur trois mois entre janvier et juin 1991 auprès de 15 classes d'élèves du primaire de la région de Sherbrooke où plusieurs écoles, conseillers pédagogiques et enseignants furent mis à contribution, cette étude fut menée auprès d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e. Le matériel expérimental conçu sous forme de fascicules (SOVAC), intégrant de façon stratégique et ludique la méthode allant du global au particulier, se voulait l'exploration d'une façon différente des stratégies traditionnelles²² de travailler les notions grammaticales.

Les résultats de cette étude menée par Roy et *al.*(1991) montrent que les élèves arrivent assez rapidement à jumeler facilement *donneur* et *receveur* et à identifier différents types de donneurs (noms, pronoms, puis types de pronoms, ...) et différents types de receveurs (sous-

²⁰ Ici, nous faisons référence aux programmes d'études du MÉQ de 1979 (primaire) et de 1980 (secondaire). Cependant, cette observation fait encore loi, même après l'avènement des programmes d'études de 1995 (implanté à partir de 1997) et de 2003b (implanté à partir de 2005) - au secondaire - qui ont pris le virage de la « nouvelle grammaire », mais plus particulièrement parce qu'au primaire, le programme de 1994 n'a fait qu'une incursion timide vers la grammaire rénovée, ce qui fut critiqué par certains (Nadeau et Fisher, 2006), et qui a aussi provoqué un certain « retard » dans l'enseignement de la nouvelle grammaire au Québec.

²¹ Roy et Biron (1991) font référence ici à Lenoir (1991).

²² Par stratégies traditionnelles de travailler les notions grammaticales, Roy et Biron (1991) considèrent notamment la mémorisation de définitions et de règles et l'application mécanique de « trucs » qui font surtout appel à des réflexions d'ordre sémantique pouvant s'avérer erronées.

ensembles), puis à faire des manipulations, notamment la substitution ou la pronominalisation. Ainsi, ils acquièrent avec une meilleure précision la conception du fonctionnement des accords. En effet, une plus grande progression a été remarquée chez les élèves des groupes expérimentaux (*GE*) si l'on compare leurs résultats obtenus au prétest et au post-test. En 4^e année, où l'accord sujet-verbe a été expérimenté avec l'indicatif présent, les *GE* sont passés de 46.1% à 66.7% contrairement aux groupes témoins (*GT*) qui, bien qu'ils aient obtenu des résultats légèrement supérieurs au post-test, ont connu une plus petite progression : de 54.7% à 69.7%. En 5^e année, où c'est l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs qui était travaillé, les élèves des *GE* ont relativement maintenu les mêmes résultats au prétest et au post-test, passant de 56.4% à 57.2%. Par contre, les élèves des *GT* ont régressé, passant de 62.3% au prétest à 55.2% au post-test. Puis, en 6^e année, où l'accord sujet-verbe était également travaillé avec les élèves des *GE*, mais cette fois aux autres temps et modes verbaux que l'indicatif présent (fait avec ceux de 4^e année), les différences ont été plus minces. Les élèves issus des *GE* sont passés de 67.4% à 69% alors que ceux des *GT* de 63.9% à 64.1%. Bref, des résultats probants ressortent de cette démarche exploratoire que fut celle de l'approche donneur→receveur expérimentée par Roy et Biron (1991) dans leur étude. C'est pourquoi nous nous inspirons de cette approche de correction de l'orthographe grammaticale qui a fait ses preuves dans notre expérimentation.

Voyons plus précisément ce qui en est de l'accord sujet-verbe avec l'approche donneur→receveur. Nous nous attarderons maintenant au donneur *sujet* et au receveur *verbe*, catégories qui concernent plus particulièrement notre recherche. Nous laissons tomber volontairement les receveurs *attribut* et *participe passé*, car ils ne concernent pas directement notre recherche.

2.6.2 Donneur sujet

L'enseignement traditionnel, voire habituel au Québec jusqu'à tout récemment, consiste à trouver le sujet d'un verbe notamment par les questions *Qu'est-ce qui ...?* ou *Qui est-ce qui ...?* suivies du verbe, stratégie servant davantage à la compréhension de texte qu'à la réflexion grammaticale puisqu'elle s'appuie sur des critères sémantiques du

fonctionnement de la langue (Roy et Biron, 1991; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Béguelin, 2000; Grossmann et Manesse, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). La réflexion grammaticale, pour être efficace, doit être axée directement sur les éléments en cause dans la relation morphosyntaxique, donc découler de l'observation par la manipulation et l'analyse des éléments langagiers en présence (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; MÉQ, 1995; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Chartrand et *al.*, 1999; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Cogis et Brissaud, 2003; Grossmann et Manesse, 2003; MÉQ, 2003b; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), tel qu'illustré par Béguelin (2000) dans les remarques suivantes:

L'objectif des manipulations est de mettre l'accent sur les processus d'analyse, plutôt que sur les produits codifiés que constituent les notions et les règles grammaticales. Un enjeu important est la possibilité pour l'élève d'explicitier son intuition linguistique. (p.104)

Pour orthographier correctement, il est nécessaire d'identifier les catégories grammaticales²³, d'où l'importance accordée à cette opération. (p.115)

Nous avons vu que le donneur *sujet* est porteur de trois caractéristiques (le genre, le nombre et la personne) qu'il transmet à un receveur (*verbe, attribut, participe passé*) s'il y a lieu. Il est d'ailleurs important que l'élève identifie les trois caractéristiques du donneur et précise à quel(s) receveur(s) elles sont transmises (*verbe* ou *auxiliaire, attribut* et/ou *participe passé*) et ce, avec des règles précises.

Par définition, le donneur *sujet* correspond au terme (mot ou groupe de mots, récepteur non nommé, mais directement visé par l'émetteur) qui est remplaçable, directement ou après le changement de personne, par un identificateur *sujet* assuré, tels *je, tu il, ils, on* parce que

²³ Nadeau (1996) reproche notamment à Roy et Biron (1991) de trop minimiser l'importance des classes de mots au détriment des fonctions syntaxiques dans son étude, ce à quoi ces derniers répondaient plutôt que c'est souvent la fonction qui détermine la nature d'un mot ou d'un groupe syntaxique et que c'est au contexte qu'il faut accorder de l'attention étant donné que la fonction se trouve dans le contexte (Roy et Biron, 1991, p.46) – en s'inspirant de Jean-Marie Laurence, années 1960. Il faut préciser que l'étude de ces auteurs s'inscrivait dans un courant avant-gardiste, soit avant le virage grammatical majeur entrepris en enseignement du français au Québec (MÉQ 1994 et 1995) qui a dès lors mis à l'avant-plan les notions de catégories grammaticales et manipulations des éléments langagiers.

ce sont les seuls pronoms qui peuvent avoir la fonction *sujet* en français (Roy et Biron, 1991). Attention, d'autres pronoms (*elle, elles, nous, vous, ...*) peuvent ne pas être donneur *sujet*; pour le vérifier, il est conseillé de les remplacer par un des pronoms identificateurs de cette fonction mentionnés ci-haut (Roy et Biron, 1991). Or, deux cas particuliers de *donneur sujet* doivent être considérés dans cette approche, selon Roy et Biron (1991).

Premièrement, on retrouve le donneur *sujet impersonnel*, puisqu'en français, le sujet impersonnel (ou apparent) a priorité sur le sujet réel dans l'accord comme le montre l'exemple suivant : *Il arrive des catastrophes naturelles régulièrement dans cette zone systémique*. Le sujet réel « *des catastrophes naturelles* » n'influence pas l'accord du verbe « *arrive* », qui s'accorde avec le pronom impersonnel « *il* » puisqu'il s'agit d'une phrase impersonnelle. Nous avons inséré ce cas dans notre expérimentation et ferons mention de sa particularité.

Deuxièmement, le donneur *sujet «on»* commande lui aussi ses particularités. En effet, il laisse le receveur *verbe* au singulier, mais transmet au receveur *attribut* ou au receveur *participe passé* le genre et le nombre des mots dont il tient la place comme on le voit dans l'exemple suivant : *On est heureuses de vous rencontrer, affirmèrent les sœurs jumelles*. Le verbe « *est* » est accordé au singulier, mais l'attribut « *heureuses* » a pris les caractéristiques du groupe nominal « *les sœurs jumelles* », que remplace le pronom « *On* ». Même si nous laissons tomber les receveurs *attribut* et *participe passé* dans notre recherche, nous conservons ce cas de donneur *sujet* particulier, puisqu'il s'agit d'un cas fréquent dans les productions des scripteurs apprenants et que cette particularité entraîne souvent des erreurs chez les élèves (Roy et Biron, 1991).

2.6.3 Receveur verbe

La définition traditionnelle du verbe est d'ordre sémantique seulement : *le verbe fait l'action*. Cependant, cette définition ne permet pas à l'élève de comprendre cette catégorie grammaticale, car on retrouve parfois d'autres mots qui indiquent une action, comme on le constate dans la phrase suivante : *Ce lancement de disque a attiré une foule de journalistes*. Dans cet exemple, le nom « *lancement* » exprime aussi une action, donc il pourrait y avoir

confusion chez un élève. C'est pourquoi il est important de définir la catégorie des *verbes* à partir de relations grammaticales que le GV, ce groupe fonctionnel, entretient avec d'autres groupes de la phrase ou de l'énoncé en procédant à son identification, notamment par la manipulation des éléments langagiers (Roy et Biron, 1991; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Paret, 1996; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006). C'est d'ailleurs ce que propose la grammaire renouvelée de laquelle s'inspirent les programmes d'études depuis 1995 (MÉQ, 1995 et 2003b) en ayant recours aux manipulations syntaxiques pour l'identification des fonctions syntaxiques. C'est aussi ce que certaines grammaires scientifiques et scolaires proposent (Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

Sur le plan syntaxique, le *verbe* correspond au terme qui gère la structure de la phrase et autour duquel prennent place d'autres groupes fonctionnels. La fonction *verbe* de l'approche de Roy se présente d'ailleurs habituellement sous forme de receveur *verbe conjugué*, sauf dans les phrases à constructions particulières, comme le montre l'exemple suivant d'une phrase à présentatif : *Voici ma petite fille*.

Le receveur *verbe* porte plusieurs caractéristiques : l'aspect, le mode, le temps et peut même être affecté par la négation. Au plan morphosyntaxique ou grammatical, le *verbe* constitue un receveur de nombre et de personne (d'un sujet exprimé ou d'un sujet implicite présent dans le contexte dans le cas d'une phrase impérative notamment).

En somme, l'approche donneur→receveur, du moins telle que proposée par Roy et Biron (1991), a été précurseur du virage adopté dans le programme de 1995 (au secondaire), reconduit en 2003. S'inspirant de la grammaire rénovée, et cela avant même qu'on en retrouve une trace dans les documents ministériels, sa vision avait un net avantage sur l'approche traditionnelle, car elle permettait de comprendre le fonctionnement de la langue dans différents contextes (phrases isolées, texte suivi, etc.) par la manipulation des éléments langagiers, comme plusieurs auteurs le préconisent (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Cogis et Brissaud, 2003; Grossmann et Manesse, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

C'est ainsi que les apprenants peuvent savoir comment accomplir les accords plutôt que de mémoriser des listes de verbes ou de règles et de simplement répondre à des questions cause/effet du type *Qui fait l'action?*, comme le proposaient les approches plus traditionnelles, qui ont encore cours dans certaines salles de classe par moments. C'est pourquoi, par notre séquence d'expérimentation, nous tenterons notamment d'éviter ces recours trop fréquents.

2.7 Stratégies pédagogiques

Nous terminons ce chapitre, notre cadre théorique, par une brève mention de quelques stratégies pédagogiques d'enseignement-apprentissage dont nous nous sommes inspirée dans notre expérimentation pour cette recherche en plus d'en préciser les raisons. Il s'agit de la modélisation ou du modelage, de l'enseignement stratégique, de la démarche active de découverte et de la coopération.

D'entrée de jeu, les quatre méthodes pédagogiques desquelles nous nous sommes inspirée pour la séquence d'enseignement-apprentissage conçue pour l'expérimentation de notre recherche peuvent être qualifiées de méthodes actives puisqu'elles présupposent que l'apprenant est actif sur le plan cognitif et est partie prenante de ses apprentissages (Tardif, 1992; Chartrand, 1996a; Cogis et Brissaud, 2003; MÉQ, 2003b; Nadeau et Fisher, 2006).

Ces démarches, toutes liées entre elles, ont pour but la construction des connaissances par les élèves en organisant les nouvelles connaissances à celles qui sont antérieures. Pour qu'une démarche de ce type porte fruit, il faut y investir temps, effort et persévérance, ce qui vient à bout de certains gens plus impatientes, tant apprenants qu'enseignants. Or, le bénéfice peut être important, à condition que la construction des connaissances visée rende ces dernières opératoires (Chartrand, 1996a; Delbrayelle, 2008) et que les interférences, qui surviennent parfois entre les nouveaux apprentissages et des connaissances antérieures inexacts, soient évitées en procédant à une déconstruction des « mauvais plis » pour mieux rebâtir (les nouvelles connaissances) sur des bases solides (Lafontaine et Legros, 1995; Cogis et Brissaud, 2003).

Nous avons choisi ces méthodes pédagogiques parce qu'elles sont variées (comme le préconisent certains auteurs, notamment pour favoriser le réinvestissement des connaissances grammaticales – dont la règle d'accord du verbe – à l'écrit: Bisailon, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Simard, 1999; MÉQ, 2003b; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007); parce qu'elles sont dynamiques et prônées par le dernier *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire* (MÉQ, 2003a). De plus, comme elles mettent l'apprenant au premier plan, elles favorisent le développement de stratégies en étant guidé par l'enseignant ou les pairs, voie pédagogique tant encensée (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992 : Chartrand, 1996a, Cyr et Chartrand, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; MÉQ, 2003a et 2003b; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007). Elles permettent également de favoriser une attitude réflexive, ce qui est souhaité pour maximiser les apprentissages grammaticaux (Gombert, 1990; Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Cogis et Brissaud, 2003; Grossmann et Manesse, 2003; MÉQ, 2003b; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), surtout qu'une telle attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation assure la voie du développement de compétences linguistiques et métalinguistiques (Gombert, 1990; Noël, 1997; MÉQ, 2003b; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007).

Succinctement, voyons maintenant chacune des quatre stratégies pédagogiques en question. D'abord, la modélisation ou modelage, mots venant de *modèle* ou *modeler*, consiste en une stratégie par laquelle l'enseignant se pose comme modèle en modelant la tâche à réaliser aux apprenants.

Oriol-Boyer (1988) parle entre autres de travail fait sur des transparents par l'enseignant, forme de modelage. Même si Delbrayelle (2008) a montré qu'au début, des apprenants pouvaient fonctionner d'abord par mimétisme, rapidement ils dépassent ce stade et l'autonomie tant souhaitée par certains (Cyr et Chartrand, 1996) arrive au rendez-vous.

Piste que nous avons retenu notamment pour notre expérimentation, comme suggérée notamment par Rilliard et Delbrayelle (2003).

L'enseignement stratégique (Tardif, 1992), pour sa part, doit être considéré comme incontournable dans la préparation de notre séquence d'enseignement-apprentissage. En ce sens, et comme nous l'avons présenté précédemment, l'activation des connaissances antérieures afin d'en acquérir de nouvelles doit être guidée par l'enseignant afin d'en faciliter le succès. Des stratégies explicites doivent notamment être enseignées et l'enseignant fait office de médiateur (Chartrand, 1996a; Cusson, 2003; Tallet, 2003; Cogis, 2005). La médiation de l'enseignant dans des situations significatives d'utilisation de l'écrit permet d'ailleurs de construire progressivement ses opérations langagières (Chartrand, 1996a; Cogis et Brissaud, 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2008). Delbrayelle (2007 et 2008) a aussi démontré que cette même médiation avait pour effet de faire augmenter les quantités de mots dans les rédactions des élèves, que davantage de corrections étaient effectuées et même qu'elles se transposaient sur d'autres types d'accord, sorte d'effet de contamination positif.

Parlons ensuite de la démarche active de découverte (Chartrand, 1996b). Elle vise à susciter la réflexion sur la langue pour favoriser son apprentissage, et se propose de faire découvrir et comprendre aux apprenants les régularités du fonctionnement de la langue, et ce, par l'observation, la manipulation des éléments langagiers et le raisonnement. Cette démarche s'apparente à une démarche de type expérimental utilisée en sciences (Chartrand, 1996a). Plusieurs préconisent cette démarche comme une des avenues pour travailler de nouvelles notions de grammaire (MÉQ, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Nadeau, 1996; Fabre-Cols, 2000; MÉQ, 2003b; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008). Sans entrer dans la complexité des tenants et aboutissants de cette démarche, nous tenons simplement à mentionner que nous nous en sommes inspirée dans notre expérimentation, notamment à partir de divers corpus présentant l'aspect sur lequel nous portons notre attention (l'accord sujet-verbe) pour faire observer, manipuler, découvrir et généraliser des phénomènes grammaticaux.

La coopération est la dernière stratégie pédagogique sur laquelle nous apporterons quelques précisions. Bien plus que le simple travail en équipe, la coopération exige l'engagement pour atteindre un objectif commun, l'établissement de règles de travail, le partage des responsabilités, la reconnaissance d'expertise complémentaire, le respect et l'utilisation constructive des différences, la répartition des ressources, la gestion des conflits, le soutien mutuel, la concertation des actions, etc. (Cusson, 2003; MÉQ, 2003a). Bref, ce sont autant d'habiletés et d'attitudes que l'école, lieu important de socialisation, a le mandat de développer (MÉQ, 2003a). C'est ce que nous avons considéré dans notre expérimentation, notamment en intégrant cette stratégie d'apprentissage par les pairs dans quelques-uns des exercices de notre séquence, comme certains auteurs le proposent pour différents aspects de l'enseignement du français qui peuvent en bénéficier (Blain, 1996; Cusson, 2003; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2008).

Nous avons abordé dans le présent chapitre, les sept sujets suivants : le processus d'écriture, la révision, les traces de correction dans les brouillons, l'orthographe grammaticale, le verbe et son accord, l'approche donneur→receveur et les stratégies pédagogiques mises en place dans notre expérimentation (la modélisation ou le modelage, l'enseignement stratégique, la démarche active de découverte et la coopération). Cette brève incursion du côté des écrits scientifiques, telle que présentée dans notre cadre théorique, a permis d'asseoir notre intervention pédagogique sur des assises théoriques. Le chapitre suivant présentera la méthodologie de recherche à laquelle nous avons eu recours afin d'optimiser concrètement, sur le terrain, les choix théoriques que nous avons faits.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les écrits scientifiques nous montrent clairement qu'il est nécessaire d'enseigner le processus d'écriture (et ses sous-processus), mais surtout des stratégies adéquates pour la réalisation des tâches relatives à chacune de ces étapes que requiert la production d'un texte. Les observations faites auprès des apprenants scripteurs du français langue maternelle au secondaire au niveau de leurs habitudes nous montrent également une déficience de ce côté. Ces constats nous ont incitée à planifier une expérimentation qui se centre sur la révision, plus particulièrement sur la correction de l'orthographe grammaticale (accord sujet-verbe) afin de vérifier si le recours à des stratégies inspirées de l'approche donneur→receveur permettrait une amélioration de ces cas de révision-correction.

Nous rappelons d'abord (3.1) notre question de recherche de même que les objectifs poursuivis par la présente recherche avant d'enchaîner avec (3.2) la description des sujets de l'expérimentation et (3.3) l'explication de notre design expérimental. Suivront la description (3.4) des instruments de mesure et (3.5) de la cueillette de données. L'intervention pédagogique (3.6) et ses implications de même que (3.7) le type d'analyse utilisé clôtureront ce chapitre.

3.1 Question de recherche et objectifs

Rappelons que notre question de recherche nous a inspirée un objectif général et un objectif spécifique pour cette expérimentation exploratoire.

3.1.1 Question de recherche :

Comment des activités grammaticales décontextualisées et contextualisées favorisent-elles la correction grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe)?

3.1.2 Objectif général :

Vérifier l'efficacité globale d'une méthode inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe);

3.1.3 Objectif spécifique :

Vérifier si l'utilisation d'une démarche inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale fonctionne aussi bien dans les productions écrites que dans les exercices ponctuels;

Pour vérifier l'efficacité globale d'une telle méthode, nous avons conçu une démarche pédagogique, de même que son expérimentation auprès d'élèves de deuxième année du secondaire. L'approche donneur→receveur développée par Gérard-Raymond Roy depuis quelques décennies²⁴ constitue le point de départ de la démarche. Nous avons expliqué cette démarche dans notre cadre théorique (voir 2.6). Nous avons prévu l'enseignement-apprentissage d'une méthode qui en est fort inspirée, notamment par la modélisation / le modelage à l'intérieur de textes, puis par son application dans des exercices de dictée trouée et sa réutilisation en production écrite, ainsi qu'on le voit à l'appendice A. La cueillette des données s'est faite auprès de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental et un groupe témoin, que nous décrivons ci-dessous.

²⁴ Synthèse présentée par Roy, G.-R. et Biron, H., (1991) S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur → receveur », Éd. du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke et aperçu présenté au point 2.6.

3.2 Sujets

Qui dit *expérimentation* dit nécessairement *sujets*. Les sujets de la présente recherche sont des élèves du secondaire puisque la séquence d'enseignement-apprentissage vise ce groupe scolaire, son programme d'études et la problématique de la correction de l'orthographe grammaticale en exercices de type ponctuel et en production écrite pour ce même groupe.

3.2.1 Caractéristiques du milieu

Les élèves choisis pour l'expérimentation sont en deuxième année du secondaire et font partie de groupes du niveau régulier. Les élèves des groupes expérimental et témoin fréquentent une école privée mixte de la Montérégie qui accueille environ 625 élèves répartis de la première à la cinquième année du secondaire. Le milieu est relativement favorisé et plutôt homogène : ce sont majoritairement des francophones de langue maternelle. En deuxième année du secondaire, on retrouve 128 élèves répartis en quatre groupes hétérogènes, sauf pour les cours d'anglais où un classement différent s'effectue en fonction des niveaux *régulier* ou *enrichi*. Le tableau 3.1 présente les caractéristiques du milieu.

Tableau 3.1
Sujets : caractéristiques du milieu

| Caractéristiques | Informations |
|---------------------------|--|
| École | Niveau secondaire (1 ^{ère} à 5 ^e); Établissement privé ouvert depuis 1964; |
| Clientèle | Environ 625 élèves au total; D'origine québécoise francophone (80%); |
| Milieu | Favorisé; Région périphérique de la métropole montréalaise; |
| 2 ^e secondaire | 128 élèves; 4 groupes hétérogènes, sauf regroupement en anglais (<i>régulier</i> , <i>enrichi</i>); |

3.2.2 Caractéristiques des groupes expérimental et témoin

L'intervention a eu cours avec une seule des quatre classes de deuxième secondaire, le groupe appelé *expérimental* ou GE. Un autre groupe servant de contrôle, appelé groupe *témoin* ou GT, a également été sollicité, mais seulement pour la cueillette de données (passation des tests).

Le groupe expérimental est constitué de 27 élèves (13 garçons et 14 filles) alors que le groupe témoin est composé de 29 élèves (13 garçons et 16 filles). Leur niveau académique est jugé similaire, notamment par rapport aux moyennes de groupe obtenues (voir tableau 3.2) dans quelques évaluations faites depuis le début de l'année scolaire en cours (2006-2007) avec l'enseignante responsable de ces deux groupes d'élèves: dictée, test de lecture, travail sur roman, activités d'écriture. Il faut noter que ces élèves font partie de la première cohorte à avoir vécu les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise depuis le primaire. Le nouveau programme d'études en français langue maternelle (MÉQ, 2003b) en était d'ailleurs à sa première année d'implantation cette année-là en deuxième secondaire (année scolaire 2006-2007), moment de notre expérimentation. Le tableau 3.2 présente les résultats obtenus par les deux groupes d'élèves (expérimental et témoin) dans des évaluations faites avec l'enseignante régulière à la première étape de l'année scolaire 2006-2007 (de septembre à novembre 2006), soit avant la passation des instruments de mesure du prétest de notre étude par les deux groupes de sujets²⁵ et de notre expérimentation auprès du groupe expérimental.

²⁵ Dorénavant, nous n'utiliserons plus le terme « sujets », mais plutôt celui d'« élèves » pour parler des participants à notre étude afin d'éviter toute confusion avec le concept de « sujet du verbe » dont il est question dans la présente recherche.

Voici le tableau 3.2 qui présente ces résultats.

Tableau 3.2
Résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux évaluations avec l'enseignante régulière avant notre étude (septembre à novembre 2006 ou 1^{ère} étape de l'année scolaire 2006-2007)

| Évaluations | Groupe expérimental Moyenne pour 27 élèves | Groupe témoin Moyenne pour 29 élèves |
|----------------------------------|---|---|
| 1. Test de vocabulaire | 80.75% | 79.85% |
| 2. Test de conjugaison | 73.72% | 71.50% |
| 3. Test de lecture | 85.03% | 84.14% |
| 4. Dictée | 75.58% | 73.76% |
| 5. Exposé oral (critique cinéma) | 76.00% | 74.00% |

3.3 Design expérimental

Notre recherche vise l'expérimentation d'une méthode de correction de l'orthographe grammaticale pour l'accord sujet-verbe qui se veut une solution didactique proposée à la problématique de la correction présentée au chapitre un. Pour ce faire, une description succincte des diverses activités suivra. On trouvera la démarche de la séquence décrite de façon plus détaillée, incluant les activités et les corpus d'exercices, de même que les stratégies privilégiées et le matériel conçu et utilisé en appendice A.

Les groupes expérimental et témoin ont d'abord subi le prétest constitué de deux épreuves (A et B) qui sont décrites en 3.4.1.

Ensuite, des leçons préalables échelonnées sur deux périodes de 75 minutes avec le groupe expérimental ont eu lieu afin de faire l'arrimage des notions de base préalables à notre séquence d'enseignement-apprentissage (P de base et groupes constituants, manipulations syntaxiques, groupes de mots, classes de mots et fonctions syntaxiques).

Aussi, nous désirions ainsi nous assurer que les élèves avaient tous les mêmes connaissances antérieures sur les dites notions et qu'ils en connaissaient et comprenaient bien le métalangage. À titre indicatif, voici un bref aperçu de ce qu'on peut également retrouver à ce sujet, mais de façon plus détaillée, en appendice A. D'abord, l'enseignante-chercheure a voulu procéder à l'activation des connaissances antérieures des élèves du GE. Sans utiliser une stratégie pédagogique particulière, les concepts grammaticaux ciblés qui ont été mentionnés plus haut ont été inscrits au tableau dans le désordre de sorte à n'orienter aucun regroupement ou lien quelconque. En dyade, les élèves devaient regrouper les concepts si nécessaire, établir des liens et expliquer ce qu'ils savaient au sujet de ces concepts : les nommer, dire dans quel contexte on pouvait les retrouver et s'y référer, etc., et ce, en consultant tous les outils à leur disposition (par exemple, leur grammaire). L'enseignante-chercheure n'est intervenue qu'après une dizaine de minutes, malgré le découragement et l'inaction des élèves. Ensuite, en grand groupe, le même travail de réflexion collective fut fait, mais cette fois, il était guidé par l'enseignante-chercheure. Puis, à partir de quelques phrases simples (voir les exemples présentés dans le corpus de la séquence en appendice A), un travail d'analyse fut effectué, d'abord par modélisation de l'enseignante-chercheure, puis en dyade. Par là, les élèves ont dû identifier les groupes constituants des phrases simples proposées par l'utilisation des manipulations syntaxiques, identifier les groupes ainsi que les classes grammaticales, puis trouver les fonctions syntaxiques de certains mots.

La séquence d'enseignement-apprentissage conçue a été vécue avec le groupe expérimental. Elle est constituée de dix étapes (voir appendice A) qui se divisent en deux segments : le premier concerne la méthode de correction expérimentée qui est inspirée de l'approche donneur→receveur; la seconde a trait aux différents types de sujets et à leurs particularités relativement à l'accord du verbe.

Plus précisément, voici des détails sur le premier segment. Trois textes construits en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B) ont été travaillés avec les élèves, respectivement par modélisation sur transparent par l'enseignante-chercheure (étape 1), en dyade (étape 2), puis individuellement (étape 3). Les tâches consistaient à identifier les

verbes conjugués et leurs sujets, notamment à l'aide de manipulations syntaxiques, puis à préciser la place occupée par le sujet par rapport au verbe. Ensuite, un quatrième texte construit également en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B) a été utilisé en dictée trouée où des tâches similaires ont été exigées. Les élèves ont complété la dictée trouée individuellement, le recours aux pairs a ensuite été encouragé avant la correction sur transparent en grand groupe (étape 4). Une courte rédaction a été faite (étape 5) par la suite par les élèves qui devaient compléter le texte intitulé *Le cadeau* ayant servi de corpus pour la dictée trouée de l'étape précédente (voir appendice A pour le texte). Les tâches suivantes ont alors été exigées : identifier les verbes conjugués et leurs sujets, par différentes stratégies dont les manipulations syntaxiques; préciser la place des sujets par rapport aux verbes; accorder correctement les verbes. Des traces des stratégies utilisées devaient être laissées. Individuellement, puis en dyade pour l'aide à la correction, quelques textes ont aussi été travaillés sur transparents ensuite par l'enseignante-chercheure avec l'ensemble du groupe. Le deuxième segment a été amorcé par une activité s'apparentant à la démarche active de découverte. C'est entre autres par l'observation, la verbalisation et la généralisation de constats à partir d'un corpus de phrases contenant divers types de sujets du verbe (voir appendice A) que les élèves ont pu constater les particularités relatives de différents types de sujets utilisés et l'impact qui en découlait sur l'accord verbal (étape 6). C'est guidés par l'enseignante-chercheure qu'ils ont pu procéder après à la conception d'un tableau récapitulatif contenant entre autres des stratégies pour identifier un sujet du verbe, des précisions sur différentes constructions sujet-verbe possibles, un répertoire de différents types de sujets du verbe (rencontrés dans les corpus de travail – voir appendice A) et leurs particularités respectives (dont pour l'accord du verbe) (étape 7). Enfin, un dernier texte, rédigé également en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B), a été travaillé par les élèves afin d'intégrer tout ce qui avait été fait précédemment (étape 8), suivi d'une dictée trouée (étape 9) et d'une courte rédaction (étape 10). Précisons que l'utilisation d'un métalangage juste et précis, le développement de méthodes de travail efficaces ainsi que la résolution de problèmes constituent des compétences transversales devant être développées

(MÉQ, 2003a), ce dont notre séquence d'enseignement-apprentissage succinctement présentée a tenu compte²⁶.

Enfin, les groupes expérimental et témoin ont subi le post-test, lequel est constitué de deux épreuves (A et B) qui sont décrites en 3.4.2. Le tableau 3.3 présente un aperçu de notre design expérimental qui fera l'objet d'une description détaillée ultérieurement (voir 3.6).

Tableau 3.3
Design expérimental

| | Activités | Groupe expérimental | Groupe témoin |
|---|--|-------------------------------|---------------|
| 1 | Prétest : 1.1 Épreuve A (dictée trouée) 1.2 Épreuve B (production écrite) | ✓ ✓ | ✓ ✓ |
| 2 | Leçons préalables (arrimage notions base) | ✓ | |
| 3 | Séquence d'enseignement-apprentissage : 1 ^{er} segment : Étape 1 : Modélisation méthode Étape 2 : Application méthode dyade Étape 3 : Application individuelle méthode Étape 4 : Exercice de dictée trouée Étape 5 : Exercice de production écrite | ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ | |
| 4 | Séquence d'enseignement-apprentissage : 2e segment : Étape 6 : Observations, généralisations et identification types de sujets par modélisation, en dyade et individuellement Étape 7 : Tableau récapitulatif notions Étape 8 : Application méthode et identification des types de sujets en dyade et individuellement Étape 9 : Exercice de dictée trouée Étape 10 : Exercice de production écrite | ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ | |
| 5 | Post-test : 5.1 Épreuve A (dictée trouée) 5.2 Épreuve B (production écrite) | ✓ ✓ | ✓ ✓ |

²⁶ Il s'agit des compétences transversales suivantes :

Résoudre des problèmes (compétence transversale 2) (MÉQ, 2003a, p.38-39)

Se donner des méthodes de travail efficaces (compétence transversale 5) (MÉQ, 2003a, p.44-45)

Communiquer de façon appropriée (compétence transversale 9) (MÉQ, 2003a, p.52-53)

Nous tenons à mentionner que l'enseignante régulière a travaillé diverses notions grammaticales avec les deux groupes d'élèves (GE et GT) durant les mois séparant la passation des épreuves du prétest et du post-test, entre autres, celles étant liées aux groupes adjectival et prépositionnel ainsi qu'à leurs fonctions syntaxiques respectives, de même que l'accord des participes passés, la conjugaison de divers verbes réguliers et irréguliers et quelques pièges orthographiques comme les mots homophones. La lecture et l'écriture de textes narratifs ont aussi été faites. Précisons que le GT, pendant que le GE vivait les périodes de la séquence d'expérimentation de la présente recherche, a fait des dictées, de la lecture et des exercices de vocabulaire. Les stratégies généralement utilisées ont principalement été traditionnelles (exposé magistral de la règle et des procédures, puis exercisation décontextualisée dans un cahier ou un texte (fourni - lecture/dictée - ou produit – courte rédaction).

3.4 Instruments de mesure

Nos instruments de mesure sont au nombre de deux, en version prétest et post-test. Nous retrouvons le prétest, effectué avant la séquence d'expérimentation, qui contient l'épreuve A (une dictée trouée) et l'épreuve B (une production écrite). Après la séquence d'expérimentation, un post-test, aussi constitué de l'épreuve A (une dictée trouée) et de l'épreuve B (production écrite), a été administré. Ces instruments sont décrits aux points 3.4.1 pour le prétest et 3.4.2 pour le post-test.

Notons qu'un tableau de spécification (voir appendice B) des cas d'accord sujet-verbe choisis et ciblés par la séquence d'enseignement-apprentissage de l'expérimentation a été construit afin de faciliter l'enseignement systématique des cas différents d'accord sujet-verbe, mais aussi pour faciliter la rédaction de certains instruments et outils. Il fut le point de départ pour créer nos divers outils (corpus de travail, tests). Il contient 20 cas spécifiant les différents types de sujets possibles ainsi que les différentes places que le sujet peut occuper par rapport au verbe. Les cas ont été choisis en fonction de ceux qui sont prescrits dans le programme d'études (MÉQ, 1995, p. 152 – cas reconduits dans le programme de 2003 – MÉQ, 2003b, p.135) relativement au niveau concerné (deuxième année du secondaire) et un cas (celui du pronom « on ») a été ajouté, car il est proposé par Chartrand et *al.*(1999, p.269)

et est fréquent dans les productions des élèves. Les épreuves A – dictées trouées - des instruments de mesure (prétest et post-test) (voir plus loin, aux points 3.4.1 et 3.4.2) sont construites en conformité avec ce tableau de spécification (voir appendice B). Le corpus d'exercices de la séquence d'expérimentation tient également compte de ces éléments. Ce tableau de spécification est disponible en appendice B.

Nous avons d'ailleurs, sur la base de ce tableau, validé nos instruments auprès d'au moins trois collègues enseignants²⁷ et de deux chercheurs universitaires, ce qui nous a permis d'améliorer notre dispositif en apportant certains changements, même si nous avons eu un problème avec une épreuve du post-test, ce que nous expliquerons en 3.4.2.

Des mesures ont été prises à deux moments : avant l'expérimentation avec le prétest et à la fin de celle-ci avec le post-test. Nous parlerons maintenant de ces instruments.

3.4.1 Prétest

Le prétest contient deux épreuves. L'épreuve A prend la forme d'une dictée trouée où les espaces à compléter constituent tous les verbes conjugués du texte (20) ainsi qu'un nombre égal de mots d'autres classes (20) de façon à ne pas orienter les élèves quant aux consignes. En plus de compléter les espaces manquants et de corriger les mots ainsi ajoutés, les élèves ont dû identifier les verbes conjugués et leurs sujets, relier les couples sujet-verbe et accorder correctement les verbes. La présentation de cette épreuve avec diverses remarques, son format revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves de même que son corrigé figurent en appendices C, D et E.

L'épreuve B du prétest, pour sa part, consiste en une production écrite où l'évaluation des erreurs d'orthographe grammaticale (des cas ciblés d'accord sujet-verbe versus tous les autres cas d'accord) a été mesurée (quantité, type, etc.). Les traces laissées dans les brouillons

²⁷ Parmi eux, une collègue enseigne en 1^{ère} secondaire depuis 15 ans, une autre en 2^e secondaire depuis près de 20 ans et un dernier en 3^e secondaire depuis le début de sa carrière, soit une trentaine d'années. Nous croyons ainsi avoir pu valider les exigences, le niveau de difficulté et la conformité de nos instruments de mesure avec le niveau des élèves tout en nous assurant de respecter les prescriptions ministérielles.

(type et quantité) ont aussi été relevées. Cette épreuve, accompagnée de diverses remarques ainsi que son format revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves, se trouve en appendices F et G. La grille dressant le répertoire des erreurs liées au fonctionnement de la langue est disponible en appendice H. Celle des types de traces laissées dans les brouillons se trouve en appendice I.

3.4.2 Post-test

Le post-test contient aussi les épreuves A (dictée trouée : appendices J, K et L) et B (production écrite : appendices M et N). Équivalentes à celles du prétest, ces épreuves se distinguent par leur thème. La forme, les consignes et les éléments mesurés sont les mêmes qu'au prétest, sauf dans le cas de la production écrite (l'épreuve B) où nous avons fait face à un problème. En effet, il a fallu changer le type de texte à rédiger au post-test (un texte de type narratif alors qu'un texte de type descriptif était exigé lors du prétest) pour des raisons pédagogiques et logistiques. Un peu plus de deux mois s'étant écoulé entre la passation des épreuves du prétest et celle du post-test où le GT a reçu un enseignement par son enseignante régulière et où c'est surtout le texte narratif qui fut travaillé, il devenait incohérent de faire rédiger un texte descriptif aux élèves. De plus, l'enseignante régulière des groupes dont sont issus les GE et GT désirait pouvoir utiliser les résultats des épreuves B (productions écrites) comme résultant d'évaluations significatives considérées notamment aux bulletins. C'est pourquoi nous avons dû nous plier à cette contrainte, qui sera évidemment considérée dans l'analyse des résultats.

3.5 Cueillette des données

Une cueillette de données a été prévue à l'intérieur de notre expérimentation. Elle est constituée de mesures prises sous forme de tests (prétest et post-test), respectivement avant et après la séquence d'enseignement-apprentissage.

Dans un premier temps, les deux groupes (expérimental et témoin) ont subi le prétest constitué de deux épreuves (A et B) qui ont été décrites en 3.4. Dans un deuxième temps, le groupe expérimental a vécu la séquence d'enseignement-apprentissage de

l'expérimentation échelonnée sur environ huit semaines à raison d'une rencontre par semaine. Cette séquence fait l'objet d'une description en 3.6 et est disponible en appendice A. Dans un troisième temps, les deux groupes (expérimental et témoin) ont subi le post-test, encore une fois constitué de deux épreuves (A et B).

3.6 Intervention pédagogique / expérimentation

L'intervention pédagogique que nous avons conçue est une séquence d'enseignement-apprentissage qui se divise en deux temps. Nous la décrivons dans son intégralité, avec son découpage temporel, ses exercices et consignes de même que ses corpus de travail en appendice A.

3.6.1 Séquence d'enseignement-apprentissage planifiée

La séquence d'enseignement-apprentissage planifiée se divisait en deux segments, comme le présente le tableau 3.3 au point 3.3.

En premier lieu, la séquence prévoyait dans son premier segment la modélisation d'une méthode de correction inspirée de l'approche donneur→receveur pour l'identification des éléments relatifs à l'accord sujet-verbe dans des corpus fournis aux élèves (textes). Ces textes ont été construits selon les mêmes exigences que celles des épreuves A des prétest et post-test (dictée trouée), soit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B).

L'approche modélisée a ensuite été appliquée à nouveau dans des textes, mais les élèves ont travaillé en dyade où la coopération a été mise de l'avant. Ensuite, le même travail a été effectué dans le même type de corpus, mais individuellement.

Une dictée trouée équivalente à celle du prétest (épreuve A) a été faite en classe et corrigée d'abord par les élèves de façon individuelle. Une consultation des pairs a eu lieu par la suite pour compléter les tâches exigées et/ou pour apporter les réajustements nécessaires.

Enfin, une correction formative en groupe a eu lieu afin de faire le point sur les stratégies mises en place dans de telles tâches.

La production d'un court texte a suivi, où des consignes particulières relatives aux traces de révision, plus particulièrement par rapport à la correction de l'accord sujet-verbe, ont été exigées. La révision individuelle a été suivie d'un moment de consultation des pairs avant que quelques textes fassent l'objet d'une correction collective par modélisation de la part de l'enseignante-chercheure sur transparents.

En deuxième lieu, la séquence visait dans son deuxième segment à faire identifier les différents types de sujets du verbe et à faire remarquer les différentes places que ceux-ci peuvent occuper par rapport au verbe. C'est en reprenant les textes ayant servi de corpus pour le premier segment de la séquence que nous avons procédé pour commencer.

Nous avons relevé tous les sujets du verbe (déjà identifiés lors des exercices effectués durant le premier segment de la séquence) contenus dans ces textes. Par observation et questionnement, nous avons regroupé les sujets du verbe selon des caractéristiques communes. Par modélisation d'abord, puis en travail coopératif et individuel ensuite, nous sommes arrivés à un classement des sujets du verbe selon leur type. À partir de là, nous avons terminé ce deuxième segment de la séquence par l'observation et la généralisation des particularités relatives à l'accord du verbe (démarche active de découverte), et ce, pour chacun des types de sujet du verbe.

L'application qui a suivi ce travail du deuxième segment était constituée d'une dictée trouée et de la production d'un court texte comme lors du premier segment, où, en plus des tâches déjà réalisées dans le premier segment de la séquence, l'identification des types de sujets du verbe et la prise en compte des particularités relatives à l'accord du verbe ont été ajoutées.

Quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont été considérées dans l'élaboration de cette séquence.

3.6.2 Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Pour le premier segment de la séquence, c'est d'abord la modélisation de la méthode par l'enseignante-chercheure qui a été choisie (voir 2.7 du cadre théorique).

Par là, il a été possible de montrer aux élèves comment procéder pour l'identification des éléments relatifs à l'accord sujet-verbe dans des textes suivis. Ces derniers ont pu ainsi se servir de ce modèle pour appliquer la méthode à l'intérieur de textes fournis, mais aussi dans leurs propres textes. Le recours au travail en dyade a aussi été envisagé afin de permettre aux élèves de coopérer (voir 2.7 du cadre théorique) dans les tâches à réaliser et ainsi de parfaire leur compréhension au contact des pairs. Un réinvestissement individuel s'est évidemment avéré nécessaire afin de consolider les apprentissages. Ainsi, cela permettait à l'élève de mobiliser les stratégies apprises et travaillées en étant guidé d'abord par l'enseignante-chercheure puis par un pair dans une nouvelle tâche qu'il était cette fois seul à pouvoir résoudre.

Le deuxième segment de la séquence a été pensé surtout comme une façon moins traditionnelle d'aborder les cas relatifs aux différents types de sujets du verbe à couvrir par le programme d'études (MÉQ, 1995, p.152, reconduits *In* MÉQ, 2003b, p.135).

Sans relever purement de la démarche active de découverte (voir 2.7 du cadre théorique), ce segment s'en inspire, car il veut faire relever les sujets du verbe, puis les faire distinguer et classer par les élèves selon leurs caractéristiques propres. L'enseignante-chercheure demeure toutefois un guide dans ce travail en le faisant d'abord par modélisation et en réajustant notamment le tir au niveau du métalangage. C'est ainsi que nous comptons faire découvrir les différents types de sujets du verbe prescrits par le programme ainsi que leurs particularités respectives relativement à l'accord verbal²⁸. Enfin, le recours au travail

²⁸ Parce que même si ces cas sont prescrits dans le programme d'étude et que Cyr et Chartrand (1996) et Guyon (1997) nous disent que les apprenants scripteurs utilisent une certaine variété dans les types de sujets du verbe et les constructions sujet-verbe, la réalité du milieu est parfois tout autre : faute de temps, on va à l'essentiel et/ou à la règle générale (cas généraux). Même le matériel pédagogique n'accorde que peu ou pas d'espace aux cas particuliers auxquels nous référons. Il faut donc outiller les élèves, ce que nous tenterons de faire dans notre expérimentation.

avec les pairs et de façon individuelle pour ce faire a été retenu pour les mêmes raisons qu'au premier segment.

Bref, nous avons inscrit la séquence d'expérimentation dans la foulée des nouvelles approches pédagogiques en évitant les stratégies purement traditionnelles. Par ailleurs, nous avons tenu compte d'une certaine variété nécessaire pour la différenciation des apprenants. En effet, comme certains auteurs le proposent, il importe de varier les contextes et les activités d'apprentissage (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Simard, 1999; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007), et ce, pour favoriser le développement de stratégies automatisées (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Bourdin, 2002; Fayol, 2002 et 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007) et le réinvestissement des règles grammaticales en situation contextualisée (rédaction) (Roy et Biron, 1991; Bisailon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Enfin, nous tenons à préciser que nos choix s'inscrivent dans la lignée des programmes d'études ministériels (MÉQ, 1995; MÉQ, 2003a et 2003b).

3.6.3 Programme d'études et justifications méthodologiques

Précisons que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ., 2003a), duquel est notamment issu le dernier programme d'études pour l'enseignement du français langue maternelle (MÉQ, 2003b), s'inscrit dans le renouveau pédagogique en cours depuis 2005 au secondaire. À cet effet, certains éléments ont été considérés dans nos choix.

D'entrée de jeu, c'est la compétence 2, *Écrire des textes variés*, (MÉQ, 2003b, p. 111-118) du programme disciplinaire qui concerne la présente recherche. Les étapes du processus d'écriture y sont prises en compte, mais aucune précision n'est fournie dans la partie relative à la révision de la langue, notamment pour l'orthographe grammaticale, outre les mentions d'«utiliser au besoin des outils de références» pour l'application des règles de l'orthographe grammaticale et de «[recourir] à une démarche d'autocorrection, en consultant des

dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information, en mettant à profit les manipulations syntaxiques et, si possible, les fonctions d'un logiciel de traitement de texte. » (MÉQ, 2003b, p. 118).

Le travail systématique sur la langue, quant à lui, doit s'insérer comme *notions* et *concepts* à l'intérieur des tâches relatives aux compétences qui sont au nombre de trois.²⁹ C'est dans cet esprit que nous avons conçu une expérimentation tenant compte à la fois d'un travail systématique sur la langue et de son intégration à travers des tâches d'écriture. De plus, la méthode de correction expérimentée s'inscrit comme stratégie qui a servi à outiller les apprenants dans leurs tâches de révision (Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Blain, 1996; Fabre-Cols, 2002; Cogis et Brissaud, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007).

Par ailleurs, comme certains auteurs font mention de la relation importante existant entre la lecture et l'écriture (Deschênes, 1995; Fortier, 1995; Hayes, 1994 traduit par Fortier en 1995; Préfontaine, 1998), de même que celle entre la réflexion grammaticale et la révision de texte (Blain, 1996; Grossman et Manesse, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Allal, 2004; Cogis, 2005; Delbrayelle, 2007), nous croyons que les activités de lecture, d'écriture et de grammaire doivent faire l'objet d'un travail systématique d'abord, puis ensuite constituer des tâches où ces volets sont liés dans des tâches intégratrices (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Chartrand, 1996a; Simard, 1999; Béguelin, 2000; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007).

À cet effet, Béguelin (2000, p.72) nous livre ses propos quant à la signifiante des apprentissages qu'il faut aussi considérer.

[...] l'enseignement de la grammaire [...] est censé s'articuler à l'activité de communication et y ajouter une dimension réflexive [...] cela implique d'abandonner autant que possible, en classe, les exercices déconnectés de la sensibilité et de l'affectivité de l'enfant, où le langage fonctionne en quelque sorte à *vide*.

²⁹ La première étant *Lire des textes variés* (MÉQ, 2003b, p.101-110.) et la troisième étant *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MÉQ, 2003b, pp. 119-128).

C'est dans cette lignée que notre séquence d'enseignement-apprentissage s'inscrit. Elle voulait aussi se glisser dans le cursus amorcé par l'enseignante responsable des élèves concernés par l'expérimentation, notamment par les thèmes abordés³⁰, en plus de s'inscrire dans ce que le programme d'études préconise (MÉQ, 2003b, p.92).

En somme, faire de la grammaire, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. C'est donc se doter d'outils efficaces pour affiner sa compréhension et assurer la qualité de ses productions. Pour être efficace, un tel travail doit être régulier, systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens. L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons choisi le recours aux pairs comme l'une des stratégies d'enseignement-apprentissage dans notre séquence puisque le programme de formation du renouveau pédagogique (MÉQ, 2003a) comprend aussi neuf compétences transversales qui se doivent d'être prises en compte par chacune des disciplines. C'est la huitième compétence transversale (*Coopérer*) (MÉQ, 2003a, p.51) qui a été intégrée à notre démarche d'expérimentation.

3.6.4 Outils et corpus en fonction du programme officiel

Tous les outils de l'expérimentation, tant les épreuves A des tests (dictées trouées) que les textes servant de corpus d'exercices, ont été conçus en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B). En effet, les éléments du programme d'études relatifs aux différents types de sujets ainsi que les différentes constructions sujet-verbe ont été considérés (MÉQ, 1995, p.152, reconduits *In* MÉQ, 2003b, p.135).

³⁰ Nous pensons ici notamment au texte de la dictée trouée (épreuve A du prétest) portant sur un sujet d'actualité (Renommer des artères montréalaises en hommage à M. Robert Bourassa) et au thème de la production écrite (épreuve B du prétest) sur le thème des personnalités historiques et québécoises préalablement exploité en lecture et en écriture formative avec l'enseignante régulière responsable des élèves.

L'élément phonétique des finales de verbes a aussi, dans plusieurs cas, été pris en compte afin de ne pas orienter les élèves par des indices oraux sur le nombre. Il n'a toutefois pas toujours été possible de le faire, mais certains cas présentant cette particularité ont été insérés.

De plus, nous avons tenté de varier les groupes (1^{er}, 2^e ou 3^e groupe) de provenance des verbes présents dans les corpus. Nous avons également évité, autant que faire se pouvait, les verbes conjugués à des temps composés afin d'éliminer le plus possible les participes passés qui ne font pas partie de la présente recherche, particulièrement pour les textes des épreuves A des tests (dictées trouées), de même que pour les textes servant d'exercice de dictée trouée des étapes quatre et neuf de la séquence d'enseignement-apprentissage (voir le design expérimental en 3.3 et le tableau 3.3).

Enfin, ce sont des textes qui ont servi de corpus d'exercices dans un premier temps, puis des exercices de dictée trouée et de courtes productions de textes, afin d'offrir une variété de tâches, mais surtout pour s'inscrire dans la logique poursuivie par cette recherche et expliquée précédemment.

Comme c'est la correction de l'orthographe grammaticale dans des exercices plus ponctuels et dans des productions écrites que nous visons, nous nous devons de prendre en compte ces éléments. Ainsi, l'application de la méthode expérimentée à l'intérieur de textes suivis a de meilleures chances de pouvoir être réutilisée dans des textes suivis, mais produits par les élèves. Bref, pour rattacher notre travail à des situations plus signifiantes comme le propose le programme du renouveau pédagogique (MÉQ, 2003a), les thèmes choisis pour les textes des corpus, des dictées trouées et des productions écrites l'ont été en lien avec des événements vécus par les apprenants ou avec le temps de l'année où la passation a eu lieu.

3.7 Type d'analyse utilisé

Les résultats des épreuves du prétest et du post-test des deux groupes (expérimental et témoin) ont été comptabilisés, comparés et analysés selon divers critères, notamment l'appartenance du groupe (GE et GT) et le moment de passation des épreuves (prétest et post-test). Également, les traces laissées sur les épreuves ont été considérées avec soin étant donné que notre étude visait, notamment par la méthode de correction explorée dans la séquence d'expérimentation, l'utilisation de traces, comme le proposent d'ailleurs certains auteurs dont nous avons fait mention au chapitre précédent. Il faut préciser que les indices retenus pour procéder à l'analyse des résultats vont donc au-delà des pourcentages de réussite et des écarts mesurés entre eux, ceci pour nous permettre de vérifier également les procédures utilisées (élément concernant notre étude) ainsi que l'efficacité de la méthode expérimentée.

C'est pourquoi, plus spécifiquement pour l'épreuve A (la dictée trouée), même si les tâches exigées lors de cette épreuve étaient, pour les verbes, l'identification correcte des verbes conjugués et leur accord, alors que pour les sujets du verbe, c'était leur identification complète qui était exigée, nous avons tenu à conserver et à considérer certaines erreurs récoltées et/ou réponses partiellement réussies ou fautives afin de faire des liens avec les traces laissées ou non et sonder ainsi les procédures utilisées par les élèves. Rappelons que les traces sont très importantes pour vérifier les procédures d'accord et que nous avons voulu en tenir compte, c'est-à-dire en vérifiant les types de traces rattachées aux verbes et celles rattachées aux sujets du verbe, et ce, même si les résultats ne mènent pas à des cas réussis (car un cas de réussite ne résulte pas nécessairement de l'utilisation d'une stratégie appropriée). À ce titre, une légende générale, avec des pictogrammes, a été utilisée pour rendre compte de tous les résultats des verbes et de leurs sujets de l'épreuve A, en fonction des tâches exigées. On distingue donc trois types de réponses : réussie, partiellement réussie, fautive. On considère d'abord comme une réponse réussie (☺) un verbe identifié et accordé correctement de même qu'un sujet du verbe identifié correctement. Puis, on considère qu'une réponse est partiellement réussie (☹) lorsqu'un verbe est identifié correctement, mais que son accord est fautif de même que si un sujet du verbe est partiellement identifié, contenant minimalement le noyau.

Des remarques explicatives (qui seront présentées plus loin) accompagnent toujours ce type de réponse afin de la préciser. Enfin, on considère qu'une réponse est fautive (⊗) lorsqu'un verbe est non identifié ou même lorsqu'un sujet du verbe est non identifié, identifié partiellement avec omission du noyau ou identifié incorrectement. Des remarques explicatives accompagnent également ce type de réponse. Le tableau 3.4 donne un aperçu des types de réponses considérées pour l'épreuve A.

Tableau 3.4
Légende générale des pictogrammes de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| ☺ | Réponse réussie | <ul style="list-style-type: none"> - Verbe identifié et accordé correctement - Sujet du verbe identifié correctement |
| ☹ | Réponse partiellement réussie | <ul style="list-style-type: none"> - Verbe identifié correctement, mais accord fautif (voir remarques explicatives 1.b-d-e du tableau 3.5) - Sujet du verbe identifié partiellement – contenant minimalement le noyau (voir remarques explicatives 2.a-k du tableau 3.5) |
| ⊗ | Réponse fautive | <ul style="list-style-type: none"> - Verbe non identifié (voir remarques explicatives 1.a-c-f-g du tableau 3.5) - Sujet du verbe non identifié, identification fautive ou partielle avec omission du noyau (voir remarques explicatives 2.b-c-d-e-f-g-h-i-j-l du tableau 3.5) |

Pour expliquer les réponses partiellement réussies (☹) et celles étant fautives (⊗) dans l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest et du post-test, nous avons élaboré une série de remarques explicatives qui sont présentées en deux colonnes, une pour les verbes et une autre pour les sujets du verbe, et qui ont été regroupées dans le tableau 3.5 qui suit.

Voici le tableau 3.5 (figurant à la page suivante) qui présente ces remarques explicatives.

Tableau 3.5

Correction de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test: remarques explicatives précisant les réponses partiellement correctes (⊕) et fautives (⊗) des verbes et des sujets

| 1. Remarques sur les verbes | | 2. Remarques sur les sujets du verbe | |
|-----------------------------|---|--------------------------------------|---|
| a | Identification fautive de mot(s) autre(s) comme étant verbe conjugué (⊗): ex. : <i>En fait</i> (organisateur textuel du prétest); | a | Identification partielle du sujet (⊕): noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s) : ex. : <i>l'avenue, la Commission, la circulation</i> (prétest, sujets 4, 8 et 19), <i>son climat, La plupart, une équipe</i> (post-test, sujets 2, 9 et 14); |
| b | Faute de conjugaison/ d'accord de la personne (⊕): ex. : - <i>ais</i> au lieu de <i>-ait</i> pour <i>satisfait</i> (post-test, verbe 5); | b | Identification partielle du sujet (⊕): omission du noyau (voir mots entre crochets dans exemples) – souvent sujets coordonnés, sujet = groupe verbal à l'infinif (GVinf) ou subordonnée complétive (sub. compl.)– renvoi au tableau de spécification (appendice B) : ex. : : <i>[Analyser] cette requête</i> (prétest, sujet 6), <i>Une carotte, [un chapeau et même un foulard], [qu'on y trouve] des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, sujets 13 et 18); |
| c | Verbe non identifié (⊗); | c | Sujet non identifié (⊗); |
| d | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊕): singulier au lieu de pluriel : ex. : <i>pourrait</i> au lieu de <i>pourraient</i> (prétest, verbe 4); | d | Identification fautive du complément direct (CD) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>la raison, la situation</i> (prétest, CD verbe 3 : <i>connait</i> et CD verbe 11 : <i>déplorent</i>), <i>nous, des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, CD verbe 2 faisant écran : <i>frigorifie</i> et CD verbe 17 : <i>trouve</i>); |
| e | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊕): pluriel au lieu de singulier : ex. : <i>offrent</i> au lieu de <i>offre</i> (post-test, verbe 11); | e | Identification fautive du complément indirect (CI) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>leur</i> (post-test, CI verbe 11 faisant écran : <i>offre</i>); |
| f | Participe passé seul / adjectival identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗): ex. : <i>faite</i> (prétest), <i>composée</i> (post-test); | f | Identification fautive de l'attribut du sujet (attr. suj.) comme étant le sujet (⊗): ex. : <i>le Dépanneur Robert-Bourassa</i> (prétest, attr. suj. du verbe 13 : <i>deviendra</i>); |
| g | Verbe infinitif identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗) – souvent du 1 ^{er} groupe – er : ex. : <i>Analyser, questionner</i> (prétest), <i>ériger, Achever</i> (post-test); | g | Identification fautive d'un écran comme étant le sujet – expansion GN complément du nom (CN) autre que complément verbe (CD, CI, attr. suj.) (⊗): ex. : GN « journaliste », CN du sujet 3 : <i>Alexandre Schieds</i> (prétest, verbe 3 : <i>commençait</i>); |

Tableau 3.5 - suite
Correction de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test: remarques explicatives précisant les réponses partiellement correctes (⊕) et fautives (⊗) des verbes et des sujets

| | 1. Remarques sur les verbes - suite | | 2. Remarques sur les sujets du verbe- suite |
|--|-------------------------------------|---|--|
| | | h | Identification fautive de l'antécédent du pronom sujet – souvent phrase interrogative, car pronom = après verbe lorsque inversion GNs et GV (⊗) : ex. : <i>La Buanderie De Bleury</i> (prétest, antécédent du pronom sujet 14 : <i>elle</i>); |
| | | i | Identification correcte du noyau du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) – souvent complément en apposition ou pronom sujet dans P interrogative + antécédent attribut (⊕): ex. : <i>Alexandre Schields, journaliste au journal Le Devoir</i> (prétest, sujet 2), <i>Le Dépanneur du Parc [...] il</i> (prétest, sujet 13), <i>des enfants [...] ils</i> (post-test, sujet 10); |
| | | j | Identification fautive d'un GN (parfois même dans une autre phrase), plus particulièrement dans le cas de sujets inhabituels (Gvinf, sub. compl., collectif, renvoi tableau de spécification, appendice B) (⊗): ex. : <i>certain mécontents</i> (prétest, sujet 11 : <i>La plupart</i>), <i>il de la sub. compl.</i> (prétest, sujet 10 : <i>Qu'il en soit ainsi</i>), <i>des plus grands</i> (post-test, sujet 15 : <i>ils</i>); <i>bonshommes de neige</i> (post-test, sujet 11 : <i>offre</i>); |
| | | k | Identification du sujet réel au lieu du sujet apparent ³¹ – verbes impersonnels ou à présentatif : ex. : <i>les mots</i> au lieu de <i>C'</i> (prétest, sujet 1); |
| | | l | Identification fautive du pronom réfléchi du verbe pronominal comme étant le sujet du verbe (⊗): ex. : <i>s'</i> au lieu de <i>La plupart des enfants</i> (post-test, sujet 9); |

Il est à noter que certaines erreurs, normalement considérées (entre autres en enseignement), n'ont pas été retenues même si elles figuraient dans les verbes et les sujets du verbe de l'épreuve A (la dictée trouée) étant donné qu'elles n'étaient pas directement liées à notre sujet, soit l'accord sujet-verbe. Pour les verbes, il s'agit entre autres de fautes d'orthographe³² dans le verbe.

³¹ Notion n'étant pas au programme en deuxième secondaire, donc couple sujet-verbe l rejeté dans la compilation des résultats de l'épreuve A du prétest (voir 4.1.1.1 et 4.1.1.2).

³² Notons que la nouvelle orthographe n'est pas considérée dans la correction des épreuves de même que lors de l'expérimentation, car n'est pas encore intégrée dans les programmes d'enseignement (2006).

Par exemple, on retrouve l'omission d'un accent circonflexe (sur le « i » de *connaît*, verbe 3 du prétest, sur celui de *plaît*, verbe 4 du post-test, sur le « a » de *bâtissait*, verbe 12 du post-test, etc.), l'oubli de la cédille du « c » de *commençait* (prétest, verbe 2), l'absence de l'accent sur la lettre majuscule de *Étaient* (post-test, verbe 16) ou même de la majuscule elle-même en début de phrase (verbe 16 du post-test, *Étaient*). Le « e » muet du verbe 14 du post-test, *dirigeait*, fait aussi partie du lot. Aussi, l'omission du pronom réfléchi du verbe pronominal dans l'identification d'un verbe conjugué, surtout au post-test dans les verbes 1 (*se vêtir*) et 9 (*se réjouir*), a aussi été relevée, mais non considérée puisqu'indirectement liée à notre sujet. Dans ces situations, les verbes ont obtenu la mention de réponse réussie (☺) puisque ni l'identification ni l'accord du verbe n'étaient incorrects. Pour les sujets du verbe, pareilles situations se sont produites. Une faute d'orthographe dans l'écriture du sujet du verbe de même qu'une confusion entre le pronom « on » et le verbe *avoir* « ont » pour le sujet du verbe 17 du post-test ont été observées, mais non retenues, pour des raisons identiques. Comme ces erreurs n'affectaient aucunement l'identification des sujets du verbe lorsqu'elles ont été relevées, ces cas ont été considérés comme des réponses réussies (☺). Enfin, la présence ou l'absence d'indice oral dans la graphie verbale pouvant influencer la réussite des accords a aussi été retenue comme critère.

Puis, plus spécifiquement pour l'épreuve B (la production écrite), plusieurs éléments comparatifs ont aussi été retenus, entre autres pour mettre en perspective les résultats et permettre une analyse plus profonde que de simplement répertorier la quantité d'erreurs d'accord sujet-verbe. Nous avons par ailleurs observé les types de traces laissées dans les brouillons des élèves pour cette épreuve, pour les mêmes raisons qui ont été énoncées précédemment, mais sans entrer dans une analyse de données en détails.

Aussi, différents éléments comparatifs ont été pris en compte dans l'analyse des résultats de cette épreuve. En effet, la quantité totale de mots du texte rédigé fut retenue. Le nombre de verbes conjugués fut aussi considéré afin d'établir le pourcentage d'accords sujet-verbe à effectuer par rapport à la quantité totale de mots rédigés. Le pourcentage d'accords sujet-verbe réussis par rapport à la quantité totale d'accord de ce type à effectuer a ensuite pu être établie.

Le contexte de chacune des erreurs d'accord sujet-verbe a été décortiqué : le type de sujet du verbe en cause et la construction syntaxique sujet-verbe ont été relevés de même que la présence ou non d'indice oral dans la graphie verbale. Puis, un répertoire des types de sujets du verbe et diverses constructions syntaxiques sujet-verbe de même que leur quantité respective a été fait afin d'obtenir un portrait plus complet des habitudes rédactionnelles des scripteurs de cet âge en fonction du type de texte à produire.

En d'autres mots, maints critères ont été considérés pour l'analyse des résultats de nos divers instruments de mesure, allant au-delà de l'appartenance au groupe, du moment de passation des tests et des pourcentages de réussite, ce qui, à notre avis, a permis une comparaison fine des résultats obtenus en situation décontextualisée (exercices ponctuels comme dans l'épreuve A – dictée trouée) et en situation contextualisée (productions écrites comme dans l'épreuve B), et particulièrement avec les mesures prises au post-test des élèves du groupe expérimental, pour vérifier la réutilisation et l'efficacité de la méthode dans ces deux types d'exercices.

En somme, le présent chapitre nous a permis de circonscrire la méthodologie de recherche de la présente étude. En effet, nous avons rappelé notre question et nos objectifs de recherche, décrit les sujets de notre expérimentation, expliqué notre design expérimental, décrit les instruments de mesure et la cueillette de données qui a été effectuée ainsi que notre intervention pédagogique et ses implications de même que le type d'analyse utilisé. Dans le prochain chapitre, les résultats obtenus par chacun des groupes d'élèves seront décrits et analysés, et ce, en fonction des indices et critères retenus dont nous avons fait mention précédemment.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Rappelons d'abord que notre question de recherche nous a amenée à poursuivre un objectif général et un objectif spécifique par l'expérimentation de cette recherche. Ainsi, nous désirions vérifier l'efficacité globale d'une méthode inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe). De façon plus spécifique, nous comptions vérifier si l'utilisation de cette approche fonctionne aussi bien dans les productions écrites que dans les exercices ponctuels.

Dans ce chapitre, nous présentons donc les résultats obtenus aux différents instruments de mesure. Ceux-ci ont fait l'objet de divers regroupements. Un premier regroupement a d'abord été fait par instrument de mesure, c'est-à-dire les deux épreuves (A et B, respectivement une dictée trouée et une production écrite) pour le prétest (4.1) et pour le post-test (4.2). Ces mêmes regroupements sont subdivisés ensuite par groupe : d'abord le groupe expérimental (dorénavant GE), et ensuite, le groupe témoin (dorénavant GT). Dans ces sections respectives, nous procédons à la description des résultats dans un premier temps et à leur analyse et interprétation dans un deuxième temps. Enfin, une dernière partie de ce chapitre met en perspective les divers résultats aux tests en fonction des objectifs de ce mémoire (4.3).

4.1 Premier instrument de mesure : le prétest

Le prétest contient deux épreuves : l'épreuve A - dictée trouée – (4.1.1) ainsi que l'épreuve B - production écrite – (4.1.2) qui sont décrites au chapitre trois (voir 3.4.1). Au même chapitre, la cueillette des données effectuée se trouve également expliquée (voir 3.5). C'est là notamment qu'on précise que la passation des deux épreuves du prétest fut effectuée avant la séquence d'expérimentation par les deux groupes d'élèves (GE et GT).

On trouvera par ailleurs en annexes le modèle des épreuves administrées aux élèves (copies d'élève et corrigés) aux appendices C, D et E (épreuve A) de même que F et G (épreuve B).

4.1.1 Prétest épreuve A (dictée trouée): description des résultats et analyse

L'épreuve A du prétest consistait en une dictée trouée (voir 3.4.1) où les espaces à compléter constituaient tous les verbes conjugués du texte (au nombre de 20) ainsi qu'un nombre égal de mots d'autres classes (au nombre de 20) de façon à ne pas orienter les élèves dans les consignes exigées. En plus de compléter les espaces manquants et de corriger les mots ainsi ajoutés, les élèves devaient identifier les verbes conjugués et leurs sujets, relier les couples sujet-verbe et accorder correctement les verbes. Rappelons que cette épreuve fut administrée aux deux groupes d'élèves (GE et GT) avant la séquence d'expérimentation (voir 3.6). Dans la présente section, nous présentons d'abord les résultats pour chacun des groupes respectifs (4.1.1.1 pour le GE, 4.1.1.2 pour le GT), puis nous en faisons une analyse sommaire (4.1.1.3). Auparavant, nous rappelons que les indices retenus pour comptabiliser les données ont été présentés au chapitre précédent (voir type d'analyse utilisé en 3.7).

Lors de cette correction, les résultats ont été compilés pour chacun des vingt verbes et chacun des vingt sujets du verbe de façon indépendante, mais en catégorisant les réponses obtenues en fonction de trois types de réponses répertoriées: réussie (☺), partiellement réussie (☹), fautive (⊗) - voir tableau 3.4 dans la section 3.7 pour la légende des pictogrammes. Pour chacun des couples sujet-verbe, la correction a été effectuée en attribuant la mention de réponse réussie (☺) à un verbe bien identifié et bien accordé, de même qu'à un sujet du verbe bien identifié. Une réponse partiellement réussie (☹) a été considérée pour un verbe identifié correctement, mais dont l'accord est fautif, de même qu'à un sujet du verbe identifié partiellement, mais contenant minimalement le noyau. Une réponse fautive a été attribuée à un verbe non identifié, de même qu'à un sujet du verbe non identifié ou dont l'identification est est fautive ou partielle, par exemple, avec omission du noyau.

Des remarques explicatives ont été ajoutées dans le cas des deux derniers types de réponses afin d'apporter des précisions supplémentaires sur les types de problèmes détectés dans ces cas. Ces remarques ont été présentées au chapitre précédent (voir type d'analyse utilisé en 3.7) et figurent au tableau 3.5. Les résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest sont présentés d'abord pour le GE (4.1.1.1), ensuite pour le GT (4.1.1.2).

4.1.1.1a Description des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest - GE

Rappelons que le groupe expérimental subissant l'expérimentation, tel que présenté dans la section 3.2.2 (caractéristiques du milieu et des sujets), était composé de 27 élèves (14 filles et 13 garçons).

Nous procédons à la présentation succincte des résultats obtenus pour l'accord de chacun des 17 verbes retenus en présentant immédiatement ceux obtenus pour chacun des sujets correspondants afin d'établir des liens s'il y a lieu. Le corpus d'où sont extraites les réponses pour cette épreuve (couples sujet-verbe) se trouve en appendice E (prétest épreuve A – dictée trouée – corrigé). Pour ce faire, nous présentons d'abord des tableaux où figurent les résultats de chacun des couples sujet-verbe, sans en faire une description détaillée. Nous allons plutôt présenter par la suite une compilation des principaux faits saillants qui ressortent de ces nombreux résultats récoltés.

Avant toute chose, pour mieux comprendre les tableaux, rappelons qu'une légende générale (voir tableau 3.4), avec des pictogrammes (☺ = réponse réussie, ☹ = réponse partiellement réussie et ☹ = réponse fautive) et s'appliquant à tous pour présenter les résultats de l'épreuve A (prétest et post-test), a été utilisée, présentée et expliquée au chapitre précédent (voir type d'analyse utilisé en 3.7). Une série de remarques explicatives précisant les réponses partiellement réussies (☹) et fautives (☹) a également été élaborée et présentée en 3.7 (voir tableau 3.5).

Par ailleurs, il faut préciser que nous avons dû écarter certains cas problématiques, soit parce que le cas d'accord du verbe n'était pas au programme (c'est le cas du premier verbe, dans la construction à présentatif suivante « *C'était / étaient les mots par lesquels [...]* » où deux accords étaient possibles, selon que l'on considère le sujet apparent « *C'* » ou le sujet réel « *les mots par lesquels [...]* » pour l'accord du verbe, cas non au programme d'enseignement en 2^e secondaire³³), soit parce que les réponses n'étaient pas assez discriminantes pour notre étude. Ainsi, nous pourrions mentionner ici les onzième et douzième couples sujet-verbe, « *La plupart déplore / déplorent* » et « *Une majorité voit / voient* » pour lesquels les deux possibilités d'accord des verbes avec ces sujets en faisaient des cas non discriminants. Il nous est donc resté 17 verbes sur les 20 que contenait la dictée trouée (épreuve A) du prétest.

Voici donc, regroupées dans les tableaux **4.1** et **4.2**, les réponses pour les couples sujet-verbe deux à 10 et 13 à 20 pour l'ensemble des 27 élèves du GE. Rappelons que trois types de réponses ont été consignées, selon qu'elles sont réussies (☺), partiellement réussies (☹) ou encore fautives (⊗) et que des remarques explicatives (voir tableau **3.5**) précisant les cas partiellement réussis et fautifs ont été ajoutés dans une légende figurant au bas.

³³ La phrase à présentatif ne fait l'objet d'un apprentissage systématique qu'à partir de 3^e secondaire (MÉQ, 1995, p.143 – MELS, 2003 reconduisant les notions grammaticales du programme d'étude de 1995 au secondaire).

Voici le tableau 4.1 présentant les réponses pour les couples sujet-verbe deux à 10 pour le GE.

Tableau 4.1
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Résultats pour les couples sujet-verbe 2 à 10 pour les 27 élèves

| 1- Verbes (27 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (27 élèves) | | | |
|-----------------------|------------|----------|---------|---|------------|----------|-------------------------------|
| Réponses | ☺ | ☹* | ⊗* | Réponses | ☺ | ☹* | ⊗* |
| 2- « commençait » | Total : 25 | 1e* : 2 | | 2- « Alexandre Schields » | Total : 24 | | 2i* : 1 2j* : 2 |
| 3- « connaît » | Total : 27 | | | 3- « Tout le monde » | Total : 12 | 2a* : 14 | 2b* : 1 |
| 4- « pourraient » | Total : 20 | 1d* : 7 | | 4- « l'avenue du Parc + la rue De Bleury à Montréal » | Total : 16 | 2a* : 6 | 2b* : 5 |
| 5- « s'agit » | Total : 27 | | | 5- « il » | Total : 24 | | 2c* : 1 2j* : 1 2l* : 1 |
| 6- « ralentit » | Total : 14 | 1b* : 7 | 1c* : 6 | 6- « Analyser cette requête » | Total : 3 | 2a* : 3 | 2b* : 13 2c* : 8 |
| 7- « doit » | Total : 27 | | | 7- « elle » | Total : 26 | | 2j* : 1 |
| 8- « renchérit » | Total : 15 | 1b* : 11 | 1c* : 1 | 8- « la Commission de toponymie du Québec » | Total : 14 | 2a* : 9 | 2b* : 2 2c* : 2 |
| 9- « soit » | Total : 26 | | 1c* : 1 | 9- « il » | Total : 24 | | 2c* : 1 2i* : 2 |
| 10- « affaiblira » | Total : 26 | | 1c* : 1 | 10- « Qu'il en soit ainsi » | Total : 8 | | 2c* : 4 2j* : 15 |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (⊗) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

1e = Verbe identifié correctement, accord fautif (pluriel au lieu de singulier);

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

2j = Identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet du verbe;

2l = Identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet du verbe;

Voici le tableau 4.2 qui présente les réponses pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour les 27 élèves du GE.

Tableau 4.2
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Résultats pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour les 27 élèves

| 1- Verbes (27 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (27 élèves) | | | |
|-----------------------|------------|---------|---------|--------------------------------|------------|---------|--------------------------------|
| Réponses | ☺ | ☹* | ☹* | Réponses | ☺ | ☹* | ☹* |
| 13- «deviendra» | Total : 26 | | 1c* : 1 | 13- «il» | Total : 7 | | 2c* : 1 2h* : 16 2i* : 3 |
| 14 «transformera» | Total : 27 | | | 14- «elle» | Total : 6 | | 2h* : 14 2i* : 7 |
| 15- «peut» | Total : 27 | | | 15- «On» | Total : 27 | | |
| 16- «suivrons» | Total : 23 | 1b* : 4 | | 16- «Vous et moi» | Total : 27 | | |
| 17- «empruntent» | Total : 26 | 1b* : 1 | | 17- «les chauffeurs de taxi» | Total : 22 | 2a* : 5 | |
| 18- «marchent» | Total : 27 | | | 18- «les piétons» | Total : 22 | 2a* : 5 | |
| 19- «fait» | Total : 26 | | 1c* : 1 | 19- «la circulation routière» | Total : 20 | 2a* : 2 | 2b* : 3 2c* : 1 2d* : 1 |
| 20- «poursuit» | Total : 27 | | | 20- «M. Bourassa» | Total : 27 | | |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2h = Identification fautive de l'antécédent du pronom sujet;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

4.1.1.1b Compilation des faits saillants - épreuve A (dictée trouée) du prétest - GE

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les élèves GE dans cette épreuve pour laquelle, rappelons-le, nous avons conservé 17 verbes et 17 sujets du verbe. Parmi les 17 verbes de l'épreuve, 12 contenaient un indice oral d'accord en nombre alors que les cinq autres n'en contenaient aucun.

Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons relevé pour chacun des couples sujet-verbe le nombre de réponses réussies (☺), partiellement réussies (☹) et fautives (⊗) pour l'ensemble des 27 élèves du GE et avons par ailleurs ajouté en légende les remarques explicatives précisant les réponses partiellement réussies et fautives du tableau 3.5. Voici d'abord le tableau 4.3 qui présente le répertoire des réussites pour les 17 verbes de l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest pour les 27 élèves du GE.

Tableau 4.3
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 verbes

| Nombre de verbes réussis ☺ sur un total de 17 | Quantité totale d'élèves sur un total de 27 |
|---|---|
| 17 | 6 ou environ 22% des élèves du groupe |
| 16 | 14 ou environ 51% |
| 15 | 6 ou env 22% |
| 14 | 2 ou env 7% |

On peut voir au tableau 4.3 que six élèves sur 27 ont réussi les 17 verbes de cette épreuve, soit environ 22% des élèves du GE. Puis, 14 élèves (ou environ 51% du groupe) n'ont commis qu'une seule erreur avec les verbes en réussissant 16 sur les 17. Le reste du groupe en a réussi un total de 15 sur 17 (six élèves) et de 14 sur 17 (deux élèves). Donc, les élèves du GE ont, tout au plus, fait trois erreurs relatives aux verbes dans cette épreuve. Puis, si l'on calcule l'écart entre la plus grande quantité de verbes réussis et la plus petite quantité, on peut conclure que la médiane des verbes conjugués réussis par le GE, ou la quantité de verbes réussis par au moins la moitié des 27 élèves du groupe, est de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% des verbes réussis) par plus de la moitié du GE, soit 20 élèves sur 27 (ou 74% du groupe). Enfin, sept verbes différents sur 17 ont été bien identifiés et bien accordés par tous. Parmi ces derniers, notons que six contenaient un indice oral d'accord en nombre alors qu'un seul du lot n'en contenait pas, comme le montre le tableau 4.4 qui suit.

Voici le tableau 4.4 qui présente les verbes totalement réussis par les 27 élèves du GE.

Tableau 4.4
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe et indices à l'oral

| Verbe réussi | Quantité de verbes différents réussis par tous sur 17 | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis |
|--|---|--|---|
| ☺ = identification et accord du verbe réussis par tous les élèves du groupe (27) | 7 | 6 | 1 |

Voici maintenant le tableau 4.5 qui présente le répertoire des réussites pour les 17 sujets du verbe de l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest pour les 27 élèves du GE.

Tableau 4.5
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 sujets du verbe

| Nombre de sujets du verbe réussis ☺ sur un total de 17 | Quantité totale d'élèves sur un total de 27 |
|--|---|
| 15 | 2 ou environ 7% des élèves du groupe |
| 14 | 1 ou environ 4% |
| 13 | 7 ou env 26% |
| 12 | 6 ou env 22% |
| 11 | 4 ou env 14% |
| 10 | 1 ou env 4% |
| 9 | 2 ou env 7% |
| 8 | 1 ou env 4% |
| 7 | 3 ou env 11% |

On peut voir au tableau 4.5 qu'aucun élève du GE n'a réussi les 17 sujets du verbe de l'épreuve. Le meilleur résultat est celui de deux élèves (ou environ 7% des élèves) qui ont réussi 15 sujets du verbe sur 17. Un élève (ou environ 4% du groupe) en a réussi 14 sur 17 alors que sept élèves (ou environ 26%) ont identifié correctement 13 sujets du verbe. Six (ou environ 22%) en ont réussi 12 sur 17 et les autres taux de réussite descendent jusqu'à sept sujets du verbe réussis sur 17. Donc, au total neuf quantités de sujets du verbe réussis différentes ont été répertoriées pour ce groupe, les élèves ayant commis entre deux et 10 erreurs relatives aux sujets du verbe dans cette épreuve. Si l'on calcule la médiane entre la plus grande et la plus petite quantité de sujets du verbe réussis par ce groupe, soit la quantité réussie par au moins la moitié des élèves du GE, on peut conclure que la quantité médiane de sujets du verbe réussis par le GE pour l'épreuve A du prétest est de 12 sujets du verbe sur 17 (ou 71% de sujets du verbe réussis) par au moins la moitié du GE, soit 16 élèves sur 27 (ou 59% du groupe). Enfin, trois sujets du verbe sur 17 ont été totalement réussis par les 27 élèves du GE, comme le présente le tableau 4.6. Ces sujets couronnés de succès appartenaient à des verbes contenant un indice oral d'accord en nombre. Voici maintenant le tableau 4.6 qui présente les sujets du verbe totalement réussis à l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest par les 27 élèves du GE.

Tableau 4.6
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe

| Sujet du verbe réussi | Quantité de sujets du verbe différents réussis par tous sur 17 | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis |
|--|--|---|--|
| ☺ = identification correcte et complète du sujet du verbe par tous les élèves du groupe (27) | 3 | 3 | 0 |

Aussi, comme nous avons relevé les réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) dans cette épreuve, nous avons compilé ces erreurs sous forme de répertoire en fonction du nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des cas relatifs aux verbes (voir tableau 4.7), puis aux sujets du verbe (voir tableau 4.8).

Résumons d'abord les faits saillants relatifs aux réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les 27 élèves du GE pour les verbes, comme le montre le tableau 4.7. D'abord, le nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des types d'erreurs est mentionné avant que soit précisée la quantité de verbes différents touchés sur 17 pour chaque cas. Parmi ces derniers, nous distinguons ensuite la quantité de verbes différents touchés quant à la présence (12) ou non (5) d'indice oral d'accord en nombre.

Par ailleurs, on notera qu'un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les verbes, de même que selon les sujets de ces derniers. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation des faits saillants en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Nous ne décrivons toutefois pas en détail ici le nombre d'occurrences rencontrées pour chaque cas, mais leur quantité pourrait servir ultérieurement à illustrer nos propos lors de l'analyse des résultats (4.1.1.3). Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même verbe, cela explique que la quantité de verbes différents touchés puisse dépasser le maximum.

Pour le nombre d'occurrences relevées, le tableau 4.7 montre que le type d'erreur en récoltant le plus est la bonne identification du verbe, mais avec une erreur de conjugaison / d'accord de la personne (23 occurrences sur quatre verbes différents touchés). Toutefois, si l'on considère plutôt la quantité la plus élevée de verbes différents touchés, un cas touchant six verbes différents se détache du lot. Comme l'illustre le tableau 4.7, il s'agit de l'erreur de non-identification du verbe avec 11 occurrences.

Voici le tableau 4.7 qui présente une compilation des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) des élèves du GE en fonction des types d'erreurs répertoriées dans les verbes de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest.

Tableau 4.7
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs dans les verbes | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour le total des 17 verbes pour 27 élèves | Quantité de verbes différents touchés sur 17** | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés |
|--|--|--|--|---|
| 1b = bonne identification, mais faute de conjugaison/d'accord de la personne ☹ | 23 | 4 | 3 (22 occ*) | 1 (1 occ) |
| 1c = verbe non identifié ☹ | 11 | 6 | 5 (10 occ) | 1 (1 occ) |
| 1d = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 7 | 1 | 0 | 1 (7 occ) |
| 1e = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 2 | 1 | 0 | 1 (2 occ) |

* occ = occurrence

**Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les verbes. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même verbe, cela explique que la quantité de verbes différents touchés puisse dépasser le maximum.

Résumons maintenant les faits saillants relatifs aux réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les 27 élèves du GE pour les sujets du verbe de l'épreuve, comme le montre le tableau 4.8. D'abord, le nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des types d'erreurs relatives au sujet du verbe est mentionné avant que soit précisée la quantité de sujets du verbe différents touchés sur 17.

Encore une fois, la quantité de sujets du verbe différents touchés fait l'objet d'une précision supplémentaire, soit celle d'être un sujet dont le verbe contient un indice oral d'accord en nombre (12) ou non (5). Dans le même ordre d'idées, la description détaillée des données contenues dans ce tableau (4.8) ne sera pas faite ici étant donné qu'il s'agit de regrouper des résultats déjà présentés et décrits précédemment. Seuls les cas les plus voyants, soit ceux ayant obtenu le plus d'occurrences ou ceux touchant le plus de sujets du verbe différents sont précisés, comme ce fut le cas pour les verbes précédemment. Il en sera de même pour la présentation des faits saillants des résultats de la même épreuve pour le GT, de même que pour les épreuves du post-test. Nous pourrions nous référer aux autres cas s'il s'avère pertinent et utile de le faire lors de l'analyse des résultats (4.1.1.3).

Nous constatons que c'est l'identification partielle du sujet du verbe qui remporte la palme des erreurs relevées. L'identification restrictive du noyau avec omission d'expansion(s) a récolté 44 occurrences en touchant sept sujets du verbe différents alors que l'erreur contraire, l'omission du noyau avec identification fautive d'expansion(s) comme sujet du verbe, obtient 24 occurrences relevées sur cinq sujets du verbe différents. Ne passons pas sous silence les 30 occurrences d'identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet du verbe, bien que relevées cette fois sur seulement deux sujets du verbe différents. Enfin, nous considérons important de préciser que sept sujets du verbe différents sur 17 ont récolté 18 occurrences de non-identification.

Voici le tableau 4.8 qui présente une compilation des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les 27 élèves du GE en fonction des types d'erreurs répertoriées dans les sujets du verbe de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest.

Tableau 4.8
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs relatives au sujet du verbe | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour un total de 17 sujets du verbe pour 27 élèves | Quantité de sujets du verbe différents touchés sur 17* | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés |
|--|--|--|---|--|
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☹ | 44 | 7 | 4 (28 occ) | 3 (16 occ) |
| 2h = identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet ☹ | 30 | 2 | 2 (30 occ) | 0 |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 24 | 5 | 4 (19 occ) | 1 (5 occ) |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 20 | 4 | 3 (17 occ) | 1 (3 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 18 | 7 | 6 (17 occ) | 1 (1 occ) |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 13 | 4 | 2 (10 occ) | 2 (3 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |
| 2l = identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les sujets du verbe. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même sujet du verbe, cela explique que la quantité de sujets du verbe différents touchés puisse dépasser le maximum.

Nous expliquerons plus tard, dans la section 4.1.1.3, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour les réponses obtenues pour les verbes et leurs sujets lors de cette épreuve.

4.1.1.2a Description des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest - GT

Rappelons que le groupe témoin ne subissait pas l'expérimentation et était composé de 29 élèves (16 filles et 13 garçons) comme le présentait la section 3.2.2 (caractéristiques du milieu et des sujets).

Nous procédons à la présentation succincte des résultats obtenus pour l'accord de chacun des 17 verbes retenus en présentant immédiatement ceux obtenus pour chacun des sujets correspondants afin d'établir des liens s'il y a lieu. Le corpus d'où sont extraites les réponses pour cette épreuve (couples sujet-verbe) se trouve en appendice E (prétest épreuve A – dictée trouée – corrigé). Pour ce faire, nous procédons comme nous l'avons fait pour le GE en 4.1.1.1a : en présentant d'abord des tableaux où figurent les résultats de chacun des couples sujet-verbe, sans en faire une description détaillée, mais en précisant la quantité de réponses réussies (☺), partiellement réussies (☹) et fautives (⊗) dans chacun des cas et référant à des remarques explicatives greffée en légende. Puis, nous enchaînons avec la compilation des principaux faits saillants qui ressortent de ces nombreux résultats récoltés. Se succèdent donc les tableaux **4.9** et **4.10** qui présentent respectivement les résultats des couples sujet-verbe deux à 10 et 13 à 20 pour le GT à cette épreuve.

Voici donc le tableau 4.9 qui présente les réponses pour les couples sujet-verbe deux à 10.

Tableau 4.9
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Résultats pour les couples sujet-verbe 2 à 10 pour les 29 élèves

| 1- Verbes (29 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (29 élèves) | | | |
|-----------------------|------------|---------|---------|---|------------|----------|---|
| Réponses | ☺ | ☹* | ☹* | Réponses | ☺ | ☹* | ☹* |
| 2- « commençait » | Total : 29 | | | 2- « Alexandre Schields » | Total : 27 | | 2g* : 1 2j* : 1 |
| 3- « connaît » | Total : 28 | 1e* : 1 | | 3- « Tout le monde » | Total : 13 | 2a* : 14 | 2d* : 2 |
| 4- « pourraient » | Total : 25 | 1d* : 4 | | 4- « l'avenue du Parc + la rue De Bleury à Montréal » | Total : 12 | 2a* : 16 | 2d* : 1 |
| 5- « s'agit » | Total : 29 | | | 5- « il » | Total : 26 | | 2c* : 1 2l* : 2 |
| 6- « ralentit » | Total : 22 | 1b* : 6 | 1c* : 1 | 6- « Analyser cette requête » | Total : 2 | 2a* : 1 | 2b* : 25 2c* : 1 |
| 7- « doit » | Total : 29 | | | 7- « elle » | Total : 27 | | 2d* : 1 2j* : 1 |
| 8- « renchérit » | Total : 22 | 1b* : 7 | | 8- « la Commission de toponymie du Québec » | Total : 15 | 2a* : 12 | 2b* : 2 |
| 9- « soit » | Total : 28 | | 1c* : 1 | 9- « il » | Total : 26 | | 2c* : 3 |
| 10- « affaiblira » | Total : 28 | 1b* : 1 | | 10- « Qu'il en soit ainsi » | Total : 2 | | 2b* : 2 2c* : 7 2d* : 3 2j* : 15 |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

1e = Verbe identifié correctement, accord fautif (pluriel au lieu de singulier);

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2g = Identification fautive d'un écran (CN) comme étant le sujet du verbe;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

2j = Identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet du verbe;

2l = Identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet du verbe;

Voici maintenant le tableau 4.10 qui présente les réponses pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour le GT.

Tableau 4.10
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Résultats pour les couples sujet-verbe 13 à 20 pour les 29 élèves

| 1- Verbes (29 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (29 élèves) | | | |
|-----------------------|------------|---------|---------|--------------------------------|------------|----------|--------------------------------|
| Réponses | ☺ | ☺* | ☹* | Réponses | ☺ | ☺* | ☹* |
| 13- «deviendra» | Total : 28 | 1b* : 1 | | 13- «il» | Total : 9 | | 2f* : 1 2h* : 14 2i* : 5 |
| 14 «transformera» | Total : 28 | 1b* : 1 | | 14- «elle» | Total : 9 | | 2e* : 1 2h* : 14 2i* : 5 |
| 15- «peut» | Total : 28 | | 1c* : 1 | 15- «On» | Total : 28 | | 2c* : 1 |
| 16- «suivrons» | Total : 24 | 1b* : 4 | 1c* : 1 | 16- «Vous et moi» | Total : 27 | | 2b* : 1 2c* : 1 |
| 17- «empruntent» | Total : 29 | | | 17- «les chauffeurs de taxi» | Total : 24 | 2a* : 5 | |
| 18- «marchent» | Total : 29 | | | 18- «les piétons» | Total : 24 | 2a* : 5 | |
| 19- «fait» | Total : 29 | | | 19- «la circulation routière» | Total : 17 | 2a* : 11 | 2d* : 1 |
| 20- «poursuit» | Total : 29 | | | 20- «M. Bourassa» | Total : 29 | | |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe : omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2e = Identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet du verbe;

2f = Identification fautive de l'attribut du sujet comme étant le sujet du verbe;

2h = Identification fautive de l'antécédent du pronom sujet du verbe;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

4.1.1.2b Compilation des faits saillants - épreuve A (dictée trouée) du prétest - GT

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les résultats des 29 élèves du GT dans cette épreuve, comme cela a été fait et expliqué pour le GE (voir 4.1.1.1).

Voici d'abord le tableau **4.11** qui présente le répertoire des réussites pour les 17 verbes de l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest pour ce groupe.

Tableau **4.11**
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 verbes

| Nombre de verbes réussis sur un total de 17 | Quantité totale d'élèves sur un total de 29 |
|---|---|
| 17 | 12 ou environ 41% des élèves du groupe |
| 16 | 8 ou environ 28% |
| 15 | 7 ou env 24% |
| 14 | 2 ou env 7% |

Nous pouvons voir dans ce tableau (**4.11**) que 12 élèves sur 29 (ou environ 41% des élèves du groupe) ont réussi à identifier la totalité des 17 verbes de cette épreuve. Huit (ou environ 28%) en ont réussi 16 sur 17, sept élèves (ou environ 24%) en ont réussi 15 alors que deux élèves (ou environ 7%) en ont réussi 14. C'est donc dire que les élèves du GT ont eu, tout au plus, trois erreurs relatives aux verbes dans cette épreuve, comme c'était le cas pour le GE. . Puis, on peut conclure que la quantité médiane de verbes conjugués réussis par au moins la moitié du GT est de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% des verbes réussis) par au moins la moitié du groupe, soit par 20 élèves sur 29 (ou 69% du GT). C'est assez similaire au GE pour qui la médiane des verbes réussis est aussi de 16 sur 17 (ou 94% de réussite) pour au moins la moitié des élèves (20 élèves sur 27 ou 74% du groupe) – voir 4.111b.

Enfin, le tableau 4.12 qui suit montre également qu'un total de sept verbes différents sur 17 ont été totalement réussis (identification et accord appropriés) par les 29 élèves du GT. Parmi ces sept verbes complètement réussis, quatre contenaient un indice oral d'accord en nombre alors que trois n'en contenaient pas.

Tableau 4.12
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe et indices à l'oral

| Verbe réussi | Quantité de verbes différents réussis par tous sur 17 | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis |
|--|---|--|---|
| ☺ = identification et accord du verbe réussis par tous les élèves du groupe (29) | 7 | 4 | 3 |

Voici maintenant le répertoire des réussites pour les 17 sujets du verbe de l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest pour les 29 élèves du GT, comme l'illustre le tableau 4.13.

Tableau 4.13
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 17 sujets du verbe

| Nombre de sujets du verbe réussis sur un total de 17 | Quantité totale d'élèves sur un total de 29 |
|--|---|
| 16 | 1 ou environ 3% des élèves du groupe |
| 15 | 2 ou environ 7% |
| 14 | 2 ou env 7% |
| 13 | 5 ou env 17% |
| 12 | 3 ou env 10% |
| 11 | 4 ou env 14% |
| 10 | 2 ou env 7% |
| 9 | 5 ou env 17% |
| 8 | 2 ou env 7% |
| 7 | 1 ou env 3% |
| 6 | 1 ou env 3% |
| 5 | 1 ou env 3% |

On constate cette fois que 12 quantités de sujets du verbe réussis différentes ont été relevées pour le GT à cette épreuve, les élèves de ce groupe ayant commis entre une et 12 erreurs relatives aux sujets du verbe. Le GE enregistrait pour sa part neuf quantités de sujets du verbe réussis différentes, les élèves ayant commis entre deux et 10 erreurs relatives aux sujets du verbe. On peut conclure que la médiane des sujets du verbe réussis par le GT est de 11 sujets du verbe sur 17 (ou 65% des sujets du verbe) réussis par au moins la moitié du GT, soit par 17 élèves sur 29 (ou 59% du groupe) alors que la médiane des sujets du verbe réussis pour le GE à cette épreuve du prétest est de 12 sujets du verbe réussis sur 17 (ou 71% de cas réussis) par au moins la moitié du GE, soit 16 élèves sur 27 (ou 59% de ce groupe). La différence est mince entre les deux groupes, le GE ayant obtenu une meilleure médiane pour un sujet du verbe de plus qui a été réussi (ou une réussite de 6% davantage de cas). Enfin, un seul sujet du verbe, rattaché à un verbe contenant un indice oral d'accord en nombre, a été complètement réussi par les 29 élèves du GT, comme l'illustre le tableau 4.14 qui suit. C'est deux de moins que le GE dont l'ensemble de ses 27 élèves avait réussi trois sujets du verbe différents au total. Voici maintenant le tableau 4.14 qui présente les sujets du verbe totalement réussis à l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest par les 29 élèves du GT.

Tableau 4.14
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe

| Sujet du verbe réussi | Quantité de sujets du verbe différents réussis par tous sur 17 | Parmi les 12 verbes sur 17 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis | Parmi les 5 verbes sur 17 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis |
|--|--|---|--|
| ☺ = identification correcte et complète du sujet du verbe par tous les élèves du groupe (29) | 1 | 1 | 0 |

Regardons maintenant les réponses partiellement réussies (☺) et fautives (⊗) obtenues par les 29 élèves du GT que nous avons compilé sous forme de répertoire en fonction du nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des cas relatifs aux verbes (voir tableau 4.15), puis aux sujets du verbe (voir tableau 4.16).

Résumons d'abord les faits saillants relatifs aux réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les 27 élèves du GE pour les verbes, comme le montre le tableau 4.15 qui présente le nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des types d'erreurs, la quantité de verbes différents touchés sur 17 pour chaque cas, et, parmi ces derniers, la précision de la présence ou non d'indice oral d'accord en nombre.

Voici d'abord le tableau 4.15 qui présente une compilation des types d'erreurs dans les verbes (ou des réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) pour le GT.

Tableau 4.15
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs dans les verbes | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour le total des 17 verbes pour 29 élèves | Quantité de verbes différents touchés sur 17* | Parmi les 12 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés | Parmi les 5 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés |
|--|--|---|---|--|
| Ib = bonne identification, mais faute de conjugaison/d'accord de la personne ☹ | 20 | 6 | 6 (20 occ) | 0 |
| Ic = verbe non identifié ☹ | 4 | 4 | 3 (3 occ) | 1 (1 occ) |
| Id = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 4 | 1 | 0 | 1 (4 occ) |
| Ie = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les verbes. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même verbe, cela explique que la quantité de verbes différents touchés puisse dépasser le maximum.

On remarque dans le tableau 4.15 que ce sont les mêmes deux types d'erreurs que chez le GE (voir tableau 4.7) qui récoltent le plus d'occurrences chez le GT pour les verbes. La bonne identification du verbe avec erreur de conjugaison / d'accord de la personne arrive au premier rang avec 20 occurrences.

Ce type d'erreur relative aux verbes touche six verbes différents, étant du même coup la quantité la plus élevée de verbes différents touchés sur 17 dans ces faits saillants. Voici le tableau **4.15** qui présente une compilation des résultats des élèves du GT en fonction des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) répertoriées dans les verbes de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest.

Pour ce qui est des faits saillants relatifs aux résultats obtenus par le GT à cette épreuve pour les 17 sujets du verbe, nous constatons que les erreurs récoltant le plus d'occurrences sont les mêmes que pour le GE (voir tableau **4.8**), comme le montre le tableau **4.16**. C'est l'identification partielle du sujet du verbe (noyau identifié, mais omission d'expansion) qui remporte la palme avec 64 occurrences touchant sept sujets du verbe différents. Le GE enregistrait seulement 44 occurrences pour cette erreur, mais avec la même quantité de verbes différents touchés. À l'opposé, l'omission du noyau avec identification fautive d'expansion(s) comme sujet du verbe obtient 20 occurrences relevées sur quatre sujets du verbe différents; c'est quatre occurrences de moins que le GE pour la même erreur touchant également un verbe de moins.

Puis, l'identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet du verbe obtient 28 occurrences, deux de moins que l'autre groupe, bien que relevées également sur seulement deux sujets du verbe différents. En fonction de la plus grande quantité de sujets du verbe différents touchés par un cas maintenant, outre ceux déjà mentionnés, six sujets du verbe différents ont souffert de non-identification avec 14 occurrences. Le tableau **4.16** présente une compilation des erreurs relatives au sujet du verbe qui ont été répertoriées pour les élèves du GT à l'épreuve A (dictée rouée) du prétest.

Voici le tableau 4.16 qui présente ces résultats.

Tableau 4.16
Prétest épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs
rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)

| Types d'erreurs relatives au sujet du verbe | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour un total de 17 sujets du verbe pour 29 élèves | Quantité de sujets du verbe différents touchés sur 17* | Parmi les 12 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés | Parmi les 5 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés |
|--|--|--|--|---|
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☹ | 64 | 7 | 4 (38 occ) | 3 (26 occ) |
| 2h = identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet ☹ | 28 | 2 | 2 (28 occ) | 0 |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 20 | 4 | 4 (20 occ) | 0 |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 16 | 2 | 2 (16 occ) | 0 |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 14 | 6 | 5 (11 occ) | 1 (3 occ) |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 11 | 2 | 1 (10 occ) | 1 (1 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 5 | 4 | 3 (4 occ) | 1 (1 occ) |
| 2l = identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet ☹ | 2 | 1 | 1 (2 occ) | 0 |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |
| 2f = identification fautive de l'attribut comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |
| 2g = identification fautive d'un écran (CN en apposition) comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 0 | 1 (1 occ) |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les sujets du verbe. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même sujet du verbe, cela explique que la quantité de sujets du verbe différents touchés puisse dépasser le maximum.

4.1.1.3 Analyse des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest

Nous expliquerons maintenant, dans la partie qui suit, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'interprètent ces résultats compilés pour les réponses obtenues pour les verbes et leurs sujets lors de cette épreuve (dictée trouée). En effet, l'observation et la comparaison des faits saillants des deux groupes (expérimental et de contrôle) (voir 4.1.1.1 pour le GE et 4.1.1.2 pour le GT) nous permettront de les comparer afin de vérifier s'ils sont de niveau équivalent. Pour ce faire, nous procéderons à une interprétation sommaire en regardant d'abord les types d'erreurs les plus fréquentes obtenues de part et d'autre et en tentant par la suite d'y trouver des explications. Quelques liens avec le cadre théorique (voir chapitre 2) et notre expérience d'enseignante seront faits. Il est à noter que cette analyse des résultats obtenus à cette épreuve demeurera sommaire étant donné qu'il s'agit d'un test pré-expérimental. L'accent est mis sur les cas les plus fréquents.

D'abord, en considérant les cas de réussite, on constate que les deux groupes récoltent des résultats assez semblables pour les verbes, comme l'ont montré les tableaux 4.3 (GE) et 4.11 (GT). En effet, les élèves des deux groupes ont tout au plus fait trois erreurs relatives aux verbes sur les 17 au total obtenant chacun la même médiane de verbes réussis par au moins la moitié de leurs élèves. En effet, la quantité médiane des verbes réussis pour l'épreuve A du prétest est de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% des verbes couronnés de succès) pour les deux groupes, soit 20 élèves sur 27 pour le GE (ou 74% du groupe) et 20 élèves sur 29 pour le GT (ou 69% du groupe), légèrement plus du côté du GE (5% du groupe). Aussi, les tableaux 4.4 (GE) et 4.12 (GT) nous montrent que sept verbes différents sur un total de 17 ont été totalement réussis (identification et accord appropriés) par tous les élèves des deux groupes, donc 41% des verbes ont été couronnés de succès. Ces verbes complètement réussis étaient majoritairement des verbes ayant comme sujets des GN simples placés sans écran directement devant le verbe. Un seul parmi les sept verbes complètement réussis par tous les élèves du GE ne contenait aucun indice oral d'accord en nombre, alors que parmi les sept verbes totalement réussis par le GT en entier, trois n'en contenaient pas.

Nous pouvons supposer que la proximité syntaxique du donneur d'accord (Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), la simplicité de sa construction (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Delbrayelle, 2007 et 2008), de même que la présence d'indice oral d'accord en nombre favorisent grandement la réussite de ces cas (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008).

Pour les cas de réussite des sujets du verbe de cette épreuve, les tableaux 4.5 (GE) et 4.13 (GT) montrent une réussite moins grande de part et d'autre. En effet, aucun élève ni du GE ni du GT n'a réussi les 17 sujets du verbe de cette épreuve. Au mieux, un élève du GT en a réussi 16 sur 17 et deux élèves du GE en ont réussi 15 sur 17. On constate cette fois que les élèves du GT ont commis à cette épreuve entre une et 12 erreurs relatives aux sujets du verbe. Les élèves du GE, pour leur part, ont commis entre deux et 10 erreurs relatives aux sujets du verbe pour cette épreuve. L'écart est moins grand entre la plus grande et la plus petite quantité d'erreurs commises chez le GE, comme si les résultats étaient légèrement plus homogènes pour ce groupe. Du côté du GT, l'écart de la quantité totale de sujets du verbe réussis va de 16 sur 17 à 5 sur 17.

Puis, une petite différence est également notée quant à la quantité de sujets du verbe différents totalement réussis par l'ensemble des élèves d'un groupe pour cette épreuve, comme l'ont présenté les tableaux 4.6 (GE) et 4.14 (GT). En effet, un seul sujet du verbe, rattaché à un verbe contenant un indice oral d'accord en nombre, a été complètement réussi par les 29 élèves du GT, contre trois sujets du verbe différents réussis au total par l'ensemble des 27 élèves du GE, une différence de deux réussites supplémentaires pour le GE. Précisons que ces sujets du verbe entièrement réussis sont des GN simples placés avant le verbe et sont tous rattachés à des verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, caractéristique

facilitant la tâche d'accord (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008). Avec les sujets du verbe, le GE enregistre une légère avance.

Aussi, si l'on compare les médianes des sujets du verbe réussis de part et d'autre, on constate que celle du GE est de 12 sujets du verbe réussis sur 17 (ou 71% des sujets réussis) par au moins la moitié de ses effectifs (16 élèves sur 27 ou 59% du groupe) alors qu'elle est de 11 sujets du verbe réussis (ou 65% des sujets du verbe réussis) par au moins la moitié du groupe (17 élèves sur 29 ou 59% du groupe) pour le GT. Avec les sujets du verbe, le GE enregistre une légère avance de 5% de réussite avec la même quantité d'élèves (59% du groupe).

Ensuite, si l'on considère les erreurs récoltées lorsque des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (⊗) ont été récoltées, on peut constater, en observant les tableaux 4.7 et 4.15 (compilation des résultats pour les verbes pour le GE et pour le GT), que la principale erreur relative aux verbes ayant récolté le plus d'occurrences est en fait liée à une bonne identification, mais à un accord problématique causé par une faute de conjugaison / d'accord de la personne. La confusion entre la première et la troisième personne du singulier semble être à l'origine du problème de conjugaison, qui a majoritairement été relevé sur des verbes faisant partie du 2^e groupe (*-ir* à l'infinitif faisant *-issant* au participe présent) contenant un indice oral d'accord en nombre. Ce sont 23 occurrences touchant quatre verbes différents chez le GE contre 20 occurrences touchant six verbes différents chez le GT qui ont été relevées pour ce type d'erreur. Puis, le deuxième type d'erreur récoltant le plus d'occurrences, encore une fois chez les deux groupes (GE et GT), est la non-identification du verbe avec 11 occurrences touchant six verbes différents au total pour le GE et seulement quatre occurrences touchant quatre verbes différents au total pour le GE. C'est ici que le GT fait meilleure figure que le GE.

Toutefois, les autres types d'erreur relevés n'affichent pas de distinction significative entre les deux groupes. En tout, quatre types d'erreur différents ont été relevés pour les verbes, tant chez le GE que chez le GT. Il s'agit d'ailleurs des mêmes types d'erreurs de part et d'autre et répertoriés dans le même ordre décroissant, soit relativement aux quantités d'occurrences récoltées.

Pour les sujets du verbe, les tableaux 4.8 (GE) et 4.16 (GT), portant sur la compilation des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les deux groupes pour les sujets du verbe de l'épreuve A du prétest, permettent de constater que les mêmes types d'erreurs relatives au sujet du verbe se retrouvent en tête chez les deux groupes d'élèves (GE et GT), et ce, dans le même ordre (en fonction de la quantité d'occurrences relevées).

L'identification partielle du sujet contenant le noyau, mais avec omission d'expansion(s) arrive bonne première comme erreur récoltant le plus d'occurrences : 44 chez le GE touchant sept sujets du verbe différents contre 64 chez le GT touchant le même nombre de sujets du verbe différents. Comme c'est bel et bien le noyau du sujet du verbe qui donne ses marques d'accord au verbe (Genevay, 1994; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), il n'est pas étonnant de voir ces résultats, d'autant plus que l'identification ciblée du noyau du sujet du verbe constitue la principale stratégie lors d'accord du verbe, telle que préconisée tant dans les programmes d'études (MÉQ, 1995; MÉQ, 2003b) que dans les grammaires nouvelles (Genevay, 1994; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Le matériel pédagogique proposé par les maisons d'éditions va aussi dans cette direction (Nadeau et Fisher, 2006).

Outre les 20 occurrences supplémentaires enregistrées ici pour le GT, les autres types d'erreurs relatives aux sujets du verbe sont similaires pour les deux groupes. En effet, l'identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet du verbe arrive ensuite en deuxième avec 30 occurrences pour le GE contre 28 pour le GT. Les deux sujets du verbe différents touchés par ces cas se retrouvent dans une construction interrogative avec inversion du sujet du verbe, structure inhabituelle qui peut expliquer les erreurs rencontrées.

On voit ici à l'œuvre le résultat des procédures sémantiques des élèves qui constitue une erreur par rapport au modèle grammatical enseigné, mais qui peut toutefois avoir été adéquat dans ce cas-ci pour l'accord, cette situation n'étant toutefois pas toujours applicable à d'autres accords sujet-verbe. Puis, l'omission du noyau arrive au troisième rang avec 24 occurrences touchant cinq sujets du verbe différents chez le GE contre 20 occurrences touchant quatre sujets du verbe différents. Les sujets du verbe touchés cette fois constituent surtout des GN complexes (sujets coordonnés) ou inhabituels (Gvinf, subordonnée) dans des constructions syntaxiques différentes de celle de la phrase de base (présence d'écran, sujet du verbe placé après le verbe), situations considérées plus difficiles pour effectuer l'accord sujet-verbe (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008).

C'est ce qui justifie à nos yeux la pertinence des choix envisagés pour cette expérimentation, soit d'insérer ces éléments dans nos outils de travail (voir tableau de spécification en appendice B). Comme les programmes d'études le préconisent (MÉQ, 1995 et 2003b) et que plusieurs auteurs s'entendent sur la difficulté supplémentaire de telles contraintes pour l'accord sujet-verbe (Nadeau et Fisher, 2006, citant notamment une étude similaire réalisée en 1985 par Bousman-Kosowski, p.157), nous avons la certitude d'avoir fait des choix justifiés. Les autres types d'erreurs relevés pour les sujets du verbe dans cette épreuve (cinq pour le GE contre huit pour le GT) récoltent des quantités relativement semblables d'occurrences touchant un nombre similaire de sujets du verbe différents chez les deux groupes. Les types de sujets du verbe en cause et leur place par rapport aux verbes sont encore au cœur des problèmes.

En somme, les performances des élèves des deux groupes (le GE et le GT) sont conformes à nos attentes, peut-être même meilleures. Dans l'ensemble, les verbes semblent relativement bien réussis puisque les élèves des deux groupes ont tout au plus fait trois erreurs sur un total de 17 verbes. Il faut dire que cette tâche en situation décontextualisée contenait un degré de difficulté relativement moyen, en ce sens où l'objectif poursuivi, bien

que non divulgué explicitement aux élèves, demeurait tout de même évident : cibler les verbes conjugués et leurs sujets, puis les relier. Des pistes de stratégies étaient même fournies implicitement pour la réalisation de la tâche : l'exigence d'identifier les deux éléments donnant (sujet du verbe) et recevant (verbe) les marques d'accord, puis de les relier. Puis, la présence d'indice oral d'accord en nombre pour 12 des 17 verbes a pu favoriser ces résultats. Même pour les sujets du verbe, comme expliqué précédemment, soit le fait de cibler principalement les noyaux de ceux-ci et d'avoir plus de difficulté avec les types de sujets inhabituels (Gvinf, collectif, subordonnée, etc.) et des constructions syntaxiques différentes de celle de la phrase de base (sujet + prédicat), ne nous a guère étonnée non plus. Les résultats récoltés pour les sujets du verbe ont été nettement moins bons pour les deux groupes. La tâche exigeant leur identification complète et la présence de types de sujets inhabituels dans des constructions syntaxiques différentes ont aussi pu influencer ces résultats. Les programmes, les stratégies enseignées, les méthodes utilisées vont surtout dans ce sens : isoler le noyau du sujet du verbe, celui qui donne ses marques grammaticales pour l'accord. Les habitudes des élèves et celles du milieu scolaire (principalement la classe de français) sont perceptibles ici (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Nadeau et Fisher, 2006).

Somme toute, nous croyons que les deux groupes semblent relativement équivalents, du moins, à la lumière des résultats compilés et comparés pour cette épreuve aussi au regard des résultats obtenus aux évaluations faites avec l'enseignante régulière des groupes qui ont été présentés au chapitre précédent (voir tableau 3.2). Certes, l'important sera surtout après le post-test où nous pourrons constater si l'expérimentation a des effets. À ce titre, les résultats obtenus, surtout quant aux sujets du verbe, nous laissent croire à la pertinence de notre étude, plus particulièrement au fait de considérer divers types de sujets du verbe dans diverses constructions syntaxiques (voir tableau de spécification en appendice B) dans notre séquence d'enseignement-apprentissage et dans la conception des outils de travail (corpus de travail, exercices – voir séquence d'expérimentation en appendice A), ces situations semblant au cœur des difficultés rencontrées par les élèves des deux groupes dans cette épreuve pré-expérimentale.

4.1.2 Prétest épreuve B (production écrite): description des résultats et analyse

L'épreuve B du prétest consistait en une production écrite d'environ 300 mots (voir 3.4.1) où l'évaluation des erreurs relatives au fonctionnement de la langue (syntaxe, ponctuation, etc.) et plus particulièrement celles d'orthographe grammaticale (des cas ciblés d'accord sujet-verbe par rapport à tous les autres cas d'accord) ont été faites (quantité d'erreurs, types d'erreurs, etc.) pour chacun des élèves. Les types de traces laissées dans les brouillons ont aussi été relevés. Cette épreuve accompagnée de diverses remarques ainsi que son format revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves se trouvent en appendices F et G. La grille dressant le répertoire des erreurs liées au fonctionnement de la langue de même que celles liées à l'orthographe grammaticale est disponible en appendice H. Celle des types de traces laissées dans les brouillons se trouve en appendice I.

La passation de cette épreuve de production écrite a eu lieu auprès des deux groupes d'élèves, GE et GT (voir 3.5), avant l'expérimentation, même si seul le groupe expérimental était destiné à vivre cette dernière (voir 3.6). Dans la présente section, on trouvera en premier lieu les résultats regroupés par groupes d'élèves (en 4.1.2.1 pour le GE et en 4.1.2.2 pour le GT). En deuxième lieu, on fera part de leur analyse sommaire (4.1.2.3).

Présentons auparavant la démarche effectuée lors de la correction de cette épreuve, même si nous en avons présenté les grandes lignes au chapitre précédent (voir type d'analyse utilisé en 3.7). Celle-ci a guidé la description des résultats obtenus et explique la façon dont nous procédons dans la présente section. Précisons que nous ne présentons dans la présente section que le nombre d'élèves ayant fait au moins une fois une erreur liée à l'orthographe grammaticale afin de situer les erreurs d'accord sujet-verbe ciblées par notre étude par rapport aux autres types d'erreurs grammaticales récoltées dans les rédactions d'élèves de 2^e secondaire :

1) Pour les erreurs d'orthographe grammaticale (Og), nous avons répertorié sept types d'erreurs différentes (par exemple, accord au sein du GN, accord du verbe, etc. – voir appendice H) en prenant soin de comptabiliser celles qui étaient liées aux verbes (OG5 – voir appendice H). Nous avons relevé le nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur de Og dans sa rédaction, toujours dans le but de mettre en perspective les cas liés aux erreurs d'accord sujet-verbe et aux autres types d'erreurs d'orthographe grammaticale.

2) Lorsqu'il s'agissait d'une erreur d'orthographe grammaticale liée au verbe (OG5 – voir appendice H), nous avons distingué au préalable les erreurs de conjugaison / d'accord de la personne³⁴ et les erreurs d'accord avec le sujet, pour ensuite tenter d'expliquer les causes de ces dernières en relevant les divers contextes (ex. : confusion à cause d'un écran, type de sujet particulier comme des sujets coordonnés, etc.) (voir tableau de spécification en appendice B pour les différents types de sujets et l'appendice H). Les cas répertoriés de OG5 liés à des accords sujet-verbe fautifs sont pour leur part tous détaillés dans la présente section;

3) Nous avons également relevé les différents types de traces laissées par les élèves sur les brouillons (neuf types répertoriés, ex : ajout, effacement, etc. -voir appendice I): dès que le type de traces était présent une fois, il était relevé comme présent dans le brouillon. Nous présentons donc ici le nombre d'élèves ayant fait au moins une fois chacun des types de traces dans les brouillons;

Dans la présente section, on trouvera donc en premier lieu les résultats regroupés par groupes d'élèves (en 4.1.2.1 pour le GE et en 4.1.2.2 pour le GT). En deuxième lieu, on fera part de leur analyse sommaire (4.1.2.3).

³⁴ Nous avons observé attentivement les erreurs liées aux verbes et avons distingué les erreurs relevant d'un problème de conjugaison / d'accord de la personne de celles liées aux accords sujet-verbe, car la cause de ces erreurs est différente. Nous avons ensuite laissé tomber les cas relevant de la conjugaison / d'accord de la personne puisqu'ils ne concernaient pas directement notre sujet afin de nous concentrer plus spécifiquement sur les cas d'accord, qui eux, sont directement liés à notre étude.

4.1.2.1a Description des résultats de l'épreuve B (production écrite) du prétest – GE

Nous procédons maintenant à la description des résultats obtenus pour l'épreuve B (la production écrite) pour les 27 élèves du GE en fonction de la démarche de correction suivie et expliquée plus haut (voir 4.1.2), et ce, en quatre temps. Aussi, comme pour l'épreuve A (la dictée trouée), nous ne nous concentrons que sur les éléments les plus pertinents pour notre étude. C'est pourquoi, sans les détailler, mais afin de mettre en perspective les cas d'accord sujet-verbe fautifs qui nous intéressent, nous présenterons brièvement les erreurs liées à l'orthographe grammaticale et celles plus spécifiquement liées aux verbes (OG5 – voir appendice H) avant de nous pencher plus précisément sur les erreurs d'accord sujet-verbe récoltées en décortiquant les contextes. Puis, nous terminerons en jetant un regard du côté des traces laissées par les élèves dans leurs brouillons.

Dans un premier temps, précisons que 25 élèves sur 27 du GE ont fait au moins une erreur liée à l'orthographe grammaticale, parmi lesquels seuls cinq élèves ont effectué un accord sujet-verbe fautif, comme le montre le tableau 4.17. Les huit autres élèves ayant au moins une erreur de OG5 (voir appendice H) n'ont pas été retenus, car c'est la conjugaison / l'accord de la personne qui était la cause de ces erreurs liées aux verbes. Certes, nous pouvons également constater que 22 élèves sur 27 (ou 81% du GE) n'ont fait aucune erreur d'accord sujet-verbe dans l'épreuve B du prétest. C'est donc dire que peu d'élèves font ce type d'erreur et que les accords sujet-verbe sont assez bien réussis par une grande majorité. Nous explorerons toutefois d'autres éléments ultérieurement pour vérifier ce qui en est exactement.

Tableau 4.17
Prétest épreuve B (production écrite) - GE
Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur Og

| Erreur OG* | Total élèves /27 |
|---|------------------|
| Sans OG5** | 12 |
| OG5 – conjugaison/accord de la personne | 8 |
| OG5 - accord s-v | 5 |

* Type d'erreur liée à l'orthographe grammaticale (voir appendice H).

**Type d'erreur liée au verbe (voir appendice H).

Dans un deuxième temps, le tableau 4.18 précise chacun des cas d'erreur d'orthographe grammaticale liée à un accord sujet-verbe fautif (OG5 – voir appendice H). Dans ce groupe, cinq élèves ont fait ce type d'erreur. Pour chacun, nous détaillons les informations suivantes afin d'avoir divers éléments comparables pour notre analyse ultérieure : le nombre de mots contenu par rédaction, le nombre de cas de OG5 répertorié et les contextes où ces derniers cas ont été relevés.

Le premier élève (É1), dans une rédaction de 301 mots, a fait une erreur d'accord avec un verbe dont le sujet était un GN avec écran, ce qui a provoqué une confusion.

Le deuxième élève (É2), avec un texte de 293 mots, a fait une erreur du même type dans un contexte identique : sujet avec écran provoquant une confusion lors de l'accord du verbe. Ce dernier a également fait une erreur OG5 de conjugaison / d'accord de la personne.

Le troisième élève (É3), pour sa part, a rédigé 331 mots et a fait une erreur d'accord du verbe dont le sujet était un nom collectif. Ce type de sujet particulier peut apporter une difficulté supplémentaire et fait d'ailleurs partie des éléments travaillés dans l'expérimentation (voir tableau de spécification en appendice B).

Le quatrième élève (É4) a fait une erreur d'accord du verbe dont le sujet était un GN suivi d'un écran dans un texte de 293 mots. Il a aussi fait une erreur OG5 de conjugaison / d'accord de la personne.

Enfin, le cinquième élève (É5), avec 308 mots, a fait une erreur d'accord du verbe dont le sujet, un pronom relatif dont l'antécédent était constitué d'un GN suivi d'un écran, a causé plus de difficulté étant donné sa structure syntaxique inhabituelle.

Voici le tableau 4.18 qui présente ces cas d'erreurs d'accord sujet-verbe répertoriés chez les élèves du GE à l'épreuve B (production écrite) du prétest.

Tableau 4.18
Prétest épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs OG5 (accord sujet-verbe)

| Élèves | Rédaction : nombre de mots au total | Erreur OG5 accord s-v | Types de sujets et contextes |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|--|
| É1 | 301 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É2 | 293 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É3 | 331 | 1 cas | Sujet = nom collectif |
| É4 | 297 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É5 | 308 | 1 cas | Sujet = pronom relatif dont l'antécédent = GN avec écran (confusion) |

Dans le même ordre d'idée, et parce que nous voulions aussi observer les réussites, plutôt qu'uniquement les erreurs, afin de mettre les divers résultats en perspective, nous avons investigué davantage dans la cueillette des données des élèves ayant commis des erreurs d'accord sujet-verbe (OG5) à l'épreuve B (production écrite). Nous avons notamment considéré, en plus du nombre de mots contenus dans chacune des rédactions respectives et des cas de OG5 répertoriés, le nombre total de verbes à conjuguer. Ainsi, il devient intéressant de voir le pourcentage d'erreur d'accord sujet-verbe proportionnellement à la quantité totale de ce type d'accord à effectuer. Donc, en découle également le pourcentage de réussite. Puis, élément pouvant s'avérer fort intéressant, nous avons relevé les différents types de sujets et structures syntaxiques dans lesquelles les couples sujet-verbe se trouvaient pour l'ensemble du texte. Cela devrait nous permettre de mettre en perspective les cas de OG5 relevé, mais aussi de voir réellement les habitudes des scripteurs apprenants en production écrite. Nous pourrions par le fait même, avoir des éléments comparatifs supplémentaires, surtout au post-test, pour voir si l'expérimentation a eu des impacts et le cas avenant, quels ont été ceux-ci. C'est le tableau 4.19 qui présente ces données.

On peut y voir notamment que la moyenne de mots des rédactions des cinq élèves ayant fait une erreur de OG5 à l'épreuve B du prétest pour le GE est de 306 mots pour 300 mots exigés (ou 102 mots pour 100 mots exigés) et qu'en moyenne 3.82% des verbes conjugués (26.4 en moyenne – représentant environ 8.63% des mots) ont subi une erreur d'accord, contre une réussite de 96.18% des autres. En somme, une bonne maîtrise de l'accord du verbe en rédaction semble présente dès le départ.

Aussi, si l'on exclut les types de sujets du verbe les plus fréquents et répertoriés pour tous (nom, pronom et nom propre), nous pouvons remarquer que trois des cinq élèves ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe dans le GE pour cette épreuve ont utilisé également d'autres types de sujets (voir éléments en **caractère gras** de la dernière colonne à droite du tableau 4.19), notamment un nom exprimant un nombre par le quatrième élève (É4), un collectif et des sujets coordonnés par le troisième élève (É3), puis des sujets de différentes personnes pour le deuxième élève. Au total, quatre sujets du verbe aux structures différentes (autre qu'un nom, un pronom et un nom propre) ont été répertoriés chez ces trois élèves. Il s'agit de sujets de différentes personnes, de sujets coordonnés, d'un collectif de même que d'un nom exprimant un nombre. Également, une construction syntaxique inhabituelle (autre que celle de sujet + prédicat) a été relevée : l'absence de sujet dans une construction impérative³⁵.

Donc, sur la totalité des 132 couples sujet-verbe répertoriés pour ces cinq élèves du GE avec OG5 d'accord sujet-verbe dans l'épreuve B du prétest, environ 5.30% des sujets sont considérés comme inhabituels, aucun ne possède une construction sujet-verbe différente, mais dans 32.58% des cas, on décèle la présence d'un écran (voir la suite du tableau 4.19). Enfin, les astérisques illustrent les cas de OG5 répertoriés et décrits au tableau 4.18.

³⁵ La présence ou l'absence d'écran n'a pas été considérée ici étant donné qu'elle est très fréquente. Toutefois, si le contexte des erreurs de OG5 en contenait, des précisions ont été faites à cet égard (voir tableau 4.18).

Voici le tableau 4.19 qui présente les erreurs de OG5 obtenues par le GE à l'épreuve B (production écrite) du prétest proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés.

Tableau 4.19
Prétest épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Élèves avec OG5 s-v | Rédaction : nombre de mots total sur 300 mots exigés / proportion sur 100 | Erreur OG5 accord s-v par texte | Nombre total de verbes conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés | % d'erreur OG5 accord s-v en fonction du nombre de verbes conjugués à accorder | % de réussite des accords s-v en fonction du nombre de verbes conjugués à accorder | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v |
|---------------------|---|---------------------------------|---|--|--|--|
| É1 | 301 / 100.33 | 1 cas | 31 (dont 7 à des temps composés) 10.29% des mots sont des verbes conjugués | 3.23% | 96.77% | 10 noms dont 5 avec é* 17 pronoms dont 5 avec é 4 noms pr. dont 1 avec é |
| É2 | 293 / 97.67 | 1 cas | 27 (dont 5 à des temps composés) 9.22% des mots sont des v conj. | 3.70% | 96.30% | 6 noms dont 4 avec é* 16 pronoms dont 3 avec é 3 noms pr. 1 X sub. de pers. dif. 1 X abs. suj (v à l'impér.) |
| É3 | 331 / 110.33 | 1 cas | 24 (dont aucun à des temps composés) 7.25% des mots sont des v conj. | 4.17% | 95.83% | 9 noms dont 3 avec é 9 pronoms dont 2 avec é 2 noms pr. 3 X sub. coord. 1 X collectif* |
| É4 | 297 / 99 | 1 cas | 26 (dont 5 à des temps composés) 8.75% des mots sont des v conj. | 3.85% | 96.15% | 6 noms dont 5 avec é* 15 pronoms dont 6 avec é 4 noms pr. dont 2 avec é 1 X nom exprim. un nb |
| É5 | 308 / 102.67 | 1 cas | 24 (dont 2 à des temps composés) 7.79% des mots sont des v conj. | 4.17% | 95.83% | 7 noms dont 5 avec é 14 pronoms dont 1 avec é* 3 noms pr. dont 1 avec é |

*L'astérisque précise où se situe le ou les cas d'accord sujet-verbe fautif. Le tableau précédent (4.18) décrivait chacun de ces cas.

é = écran

Voici la suite du tableau 4.19 qui résume les erreurs d'accord sujet-verbe présentées dans la première partie de ce tableau.

Tableau 4.19 – suite (résumé)
Prétest épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Total des élèves du GE avec OG5 s-v | Moyenne nb de mots total sur 300 mots exigés / proportion sur 100 | Nb cas OG5 s-v / élève | Moyenne nb total de v. conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés pour élèves du GE avec OG5 s-v | % de OG5 s-v en fct nb v. à conjuguer | % de réussite accord s-v en fct nb v. à conjuguer | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v pour un total de 132 couples s-v répertoriés pour ces élèves |
|-------------------------------------|---|------------------------|--|---------------------------------------|---|--|
| 5 | 306 mots / 300 exigés ou 102 mots /100 | 1 | 26.4 verbes conjugués/ 8.63% des mots = v. conjugués | 3.82% | 96.18% | 28.79% des sujets = noms 53.79% = pronoms 12.12% = noms propres 2.27% = sujets coord. 0.76% = suj. pers. dif. 0.76% = collectif 0.76% = nom expr. nb 0.76% asb suj (v. impér.) 5.30% = suj. inhabituels 0% = constr. s-v dif. 32.58% = écran présent |

Dans un troisième temps, le tableau 4.20 illustre les types de traces laissées dans les brouillons des élèves (voir appendice I). Sans décrire toutes ces données, nous nous attardons sur ce qui nous apparaît lié à notre sujet et relevons les résultats les plus marquants. On y voit que 12 élèves ont identifié au moins une fois un verbe conjugué, par divers moyens : soulignement, encadrement, etc.

Un élève a identifié les verbes « être » et/ou « avoir »³⁶ et un autre a identifié au moins un sujet du verbe et en a en plus précisé les marques grammaticales. Trois élèves ont pour leur part fait un lien entre un sujet et un verbe.

Cependant, ce sont surtout les manipulations syntaxiques qui sont les plus fréquentes comme traces laissées dans les brouillons des élèves. En effet, le tableau **4.20** indique que 26 élèves sur 27 dans ce groupe effectuent au moins un ajout. L'effacement est présent chez 21 élèves alors que le déplacement se voit chez huit élèves. Le remplacement est relevé chez 19 élèves. Puis, 12 élèves laissent des marques pour se rappeler d'effectuer des vérifications en consultant un ou des ouvrage(s) de référence tels dictionnaire et grammaire.

Par ailleurs, toujours dans le tableau **4.20**, on voit que cinq élèves ont laissé des marques grammaticales pour l'accord au pluriel, par exemple au sein d'un GN, un autre en a laissé pour des mots homophones alors que sept élèves ont établi au moins un lien donneur-receveur à l'intérieur d'un GN. Des marques relatives au respect des consignes de rédaction (souvent pour la mise au propre comme la division en paragraphe ou le nombre de mots exigés) ont été relevées dans les 27 brouillons du GE. De plus, trois élèves laissent des marques de vérification pour les majuscules/minuscules et la ponctuation et un autre a établi un lien entre un pronom et son antécédent.

Voici le tableau **4.20** qui présente les résultats des types de traces laissées dans leurs brouillons par les élèves du GE lors de l'épreuve B (production écrite) du prétest. Aussi, à titre indicatif, la dernière colonne présente les traces laissées dans leurs brouillons par les cinq élèves du GE ayant commis au moins un accord sujet-verbe fautif dans la production écrite (épreuve B) du prétest. Les cas pour ces élèves (É1, É2, ...) ont été décrits et présentés précédemment (voir section 4.1.2.1a et tableau **4.18**).

³⁶ Notons qu'une des consignes de rédaction demandait d'éviter les verbes « être » et « avoir » lorsque possible.

Tableau 4.20
 Prétest épreuve B (production écrite) - GE
 Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun
 des types de traces sur le brouillon

| Types de traces | Total élèves /27 | Parmi les 5 élèves du GE avec OG5 acc s-v (voir tableau 4.18) |
|--|--|--|
| 1- Identification verbe (souligné, encerclé, encadré, surligné, ...) a) conjugué b) infinitif c) participe présent d) avoir / être e) participe passé | 1a: 12 1b: 0 1c: 0 1d: 1 1e: 1 | 1a : 4 (É1, É2, É3, É5) 1e: 1 (É1) |
| 2- a) Identification sujet (par différents moyens, voir no. 1) b) Identification des marques grammaticales du sujet (genre et/ou nombre) et/ou remplacement par pronom de conjugaison ³⁷ | 2a: 1 2b: 1 | 2b : 1 (É2) |
| 3- Lien sujet-verbe conjugué (par divers moyens : flèche, ...) | 3 : 3 | |
| 4- Marques de manipulations syntaxiques : a) ajout b) effacement c) déplacement d) remplacement | 4a: 26 4b: 21 4c: 8 4d: 19 | 4a : 5 (tous) 4b : 5 (tous) 4c : 2 (É3, É5) 4d : 2 (É2, É3) |
| 5- Vérification/consultation ouvrages référence (dictionnaire surtout, grammaire, dictionnaire conjugaison, dictionnaire des synonymes)- orthographe, ... | 5 : 12 | 5 : 3 (É2, É3, É5) |
| 6- a) marques du pluriel b) lien donneur-receveur à l'intérieur GN c) identification/vérification d'homophones | 6a: 5 6b: 7 6c: 1 | 6a: 3 (É1, É2, É3) 6b : 2 (É1, É3) |
| 7- Respect consignes (souvent pour mise propre, présentation), ex. alinéa début paragraphe, changement paragr, verbes imposés, nb mots, ... | 7 : 27 | 7 : 4 (É1, É3, É4, É5) |
| 8- Marques vérification : a) majuscule/minuscule b) ponctuation c) accents d) indices temps / organisateurs textuels e) complément P | 8a: 3 8b: 3 8c: 0 8d: 0 8e: 0 | 8b : 1 (É2) |
| 9- Pronom / antécédent / GN (lien, marques grammaticales, remplacement) ³⁸ | 9 : 1 | |

³⁷ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec no. 4d (manipulation syntaxique de remplacement), car il s'agit d'une stratégie travaillée dans la séquence d'expérimentation.

³⁸ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec nos 2 et 4, car il s'agit d'une autre stratégie travaillée en expérimentation.

4.1.2.1b Compilation des faits saillants - épreuve B (production écrite) du prétest - GE

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les 27 élèves du GE dans cette épreuve qui, rappelons-le, consistait en une production écrite (voir 3.4.1) où l'évaluation des erreurs relatives à l'orthographe grammaticale (des cas ciblés d'accord sujet-verbe par rapport à tous les autres cas d'accord) ont été faites pour chacun des élèves. Les types de traces laissées dans les brouillons ont aussi été relevés. La description des résultats faite précédemment l'était en fonction de la démarche en trois étapes utilisée pour la correction de cette épreuve (voir 4.1.2), mais nous concentrons nos propos ici uniquement sur l'étape deux, soit les erreurs liées aux verbes (OG5 – voir appendice H) puisqu'il s'agit du cas plus spécifiquement lié à notre étude.

Résumons les faits saillants relatifs aux résultats obtenus par les 27 élèves du GE pour les erreurs d'orthographe grammaticale liées aux verbes. Avant toute chose, il est à noter que 13 élèves avaient fait au moins une fois ce type d'erreur dans leur production écrite d'environ 300 mots (voir tableau 4.17). Or, comme c'est la conjugaison / l'accord de la personne qui était fautif pour huit d'entre eux, ces cas n'ont pas été retenus ici pour les faits saillants. Cinq cas reliés à un accord sujet-verbe fautif (OG5 – voir appendice H) restent donc pour un total de cinq élèves ayant fait chacun une erreur de ce type dans son texte sur un total de 27 élèves. Le tableau 4.21 illustre ces cas. Trois types de sujets du verbe et contextes différents ont été répertoriés dans les erreurs d'accord sujet-verbe. D'abord, un sujet de verbe constitué d'un GN suivi d'un écran se retrouve dans trois cas. Puis, une autre situation a été répertoriée avec un accord sujet-verbe fautif : le sujet du verbe problématique est un pronom relatif dont l'antécédent possède un écran. Enfin, un élève a mal accordé un verbe dont le sujet est un nom collectif. Donc, quatre cas sur cinq ayant été répertoriés avec un accord sujet-verbe fautif contiennent un écran.

Voici le tableau 4.21 qui présente la compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans un texte d'environ 300 mots pour le GE lors de l'épreuve B (production écrite) du prétest.

Tableau 4.21
Prétest épreuve B (production écrite) - GE
Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe (OG5) répertoriées dans un texte d'environ 300 mots

| Nombre d'élèves sur 27 ayant fait une erreur d'accord sujet-verbe | Types de sujets du verbe et contextes différents répertoriés dans les erreurs d'accord sujet-verbe relevées | Nombre d'élèves sur 5 ayant fait ce type d'erreur |
|---|---|---|
| 5* | 1) GN avec écran | 3 |
| | 2) Pronom relatif dont l'antécédent possède écran | 1 |
| | 3) Nom collectif | 1 |

* Ces élèves n'ont qu'un seul cas d'erreur d'accord sujet-verbe chacun dans leur texte.

Enfin, on peut conclure à trois contextes différents répertoriés avec erreur de OG5 pour les cinq élèves sur 27 ayant commis ce type d'erreur, avec un total de cinq occurrences étant donné qu'un seul cas par élève a été relevé avec un accord sujet-verbe fautif. Cependant, il faut préciser que seul le nom collectif récoltant une occurrence de OG5 fait partie des types de sujets de structures différentes autres que nom/pronom/nom propre relevés pour ces cinq élèves avec OG5 à l'épreuve B (production écrite du prétest) au tableau 4.19, les autres ayant tous enregistré des accords sujet-verbe réussis: il s'agissait de quatre types de sujets du verbe différents récoltant au total six occurrences et une construction syntaxique inhabituelle avec une occurrence. Mentionnons tout de même le deuxième contexte répertorié avec OG5, le pronom relatif dont l'antécédent possède un écran, qui n'est pas considéré dans les types de sujets différents du tableau 4.19, mais qui a pu causer tout de même, à notre avis - du moins de par sa structure syntaxique complexe (la subordonnée jumelée à l'écran de l'antécédent) - une certaine difficulté dans la réalisation de l'accord sujet-verbe. Bref, même si la présence ou l'absence d'écran est précisée dans le répertoire présenté au tableau 4.19, mais que nous n'en avons pas tenu compte dans la complexité et la variété des types de sujets du verbe différents et constructions syntaxiques inhabituelles, force est d'admettre que la présence

d'écran constitue un problème dans les accords sujet-verbe étant donné que quatre erreurs de ce type sur cinq (ou 80%) ici répondent à la présence d'un écran.

En somme, la prise en compte d'autres données et leur moyenne (nombre de mots, nombre de verbes conjugués, pourcentage de OG5 par rapport au nombre de verbes à conjuguer et variété des types de sujets du verbe utilisés), tel que présenté dans le tableau **4.19**, nous fournira d'autres éléments à considérer lors de notre analyse finale, soit celle du post-test.

Nous expliquerons plus tard, dans la section 4.1.2.3, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour cette épreuve.

4.1.2.2a Description des résultats de l'épreuve B (production écrite) du prétest - GT

Nous procédons maintenant, pour les 29 élèves du GT, à la description des résultats obtenus pour l'épreuve B (production écrite) en fonction de la démarche de correction suivie et expliquée plus haut (voir 4.1.2), et ce, en trois temps également, comme pour la même épreuve du GE (voir 4.1.2.1a).

Dans un premier temps, nous présentons les résultats des 27 élèves sur 29 du GT ayant fait au moins une erreur d'orthographe grammaticale, deux élèves dans ce groupe n'ayant fait aucune erreur de ce type. On peut voir dans le tableau **4.22** que 14 élèves ont fait ce type d'erreur, mais elle n'était pas liée au verbe. De plus, six élèves ont fait une erreur OG5 (voir appendice H), mais elle était liée à la conjugaison / l'accord de la personne. Enfin, ce sont sept élèves dans ce groupe qui ont fait une erreur OG5 d'accord sujet-verbe.

Évidemment, on remarque que 22 élèves sur 29 (ou 76% du GT) n'ont fait aucune erreur d'accord sujet-verbe dans l'épreuve B du prétest, ce qui laisse supposer que ce type d'accord est assez bien réussi par une majorité, comme cela semblait le cas pour le GE (voir tableau **4.17** en 4.1.2.1a). Nous verrons ultérieurement ce qu'il en advient.

Tableau 4.22
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur Og

| Erreur OG* | Total élèves /29 |
|--|------------------|
| Sans OG5** | 14 |
| OG5 -- conjugaison/accord de la personne | 6 |
| OG5 - accord s-v | 7 |

*Type d'erreur liée à l'orthographe grammaticale (voir appendice H).

**Type d'erreur liée au verbe (voir appendice H).

Dans un deuxième temps, nous présentons de façon plus précise les cas répertoriés d'accord sujet-verbe fautif (OG5 – voir appendice H), comme le montre le tableau 4.23. Dans ce groupe, sept élèves ont fait ce type d'erreur.

Le premier élève (É1) a fait une erreur de ce type dans un texte de 280 mots. Un verbe dont les sujets coordonnés se trouvaient après celui-ci a été relevé. Ce type de sujet particulier de même que la construction syntaxique inhabituelle y sont sans doute pour quelque chose dans ce cas d'accord sujet-verbe fautif.

Le deuxième élève (É2) a fait une première erreur du même type dans un contexte identique : accord sujet-verbe fautif où les sujets coordonnés sont placés après le verbe. Une autre erreur OG5 a été commise par cet élève. Cette fois, il s'agit plutôt d'une confusion sujet/écran dans l'accord du verbe. Une erreur de conjugaison / d'accord de la personne a aussi été relevée chez cet élève qui a rédigé un texte de 260 mots.

C'est également une confusion sujet/écran qui semble à l'origine de l'accord sujet-verbe fautif relevé dans la rédaction de 294 mots du troisième élève (É3).

Le quatrième élève (É4), pour sa part, a accordé fautivement un verbe dans son texte de 284 mots. Le sujet de ce verbe, un pronom relatif dont les antécédents sont des sujets coordonnés suivis d'un écran, a représenté une difficulté lors de l'accord.

Le cinquième élève (É5) a aussi commis une erreur d'accord du verbe ayant pour sujet un pronom relatif dont l'antécédent est suivi d'un écran. Ce dernier a aussi fait une erreur de conjugaison / d'accord de la personne.

Puis, le sixième élève (É6) a dans son texte de 272 mots une erreur d'accord du verbe avec un sujet composé d'un écran de même qu'une erreur de conjugaison / d'accord de la personne.

Finalement, le septième élève (É7), avec 268 mots, a obtenu une erreur OG5 causée par une erreur dans les marques grammaticales du pronom de reprise (OG3 – voir appendice H) qui constitue le sujet du verbe problématique.

Voici le tableau 4.23 qui présente ces cas d'erreurs d'accord sujet-verbe répertoriés chez les élèves du GT à l'épreuve B (production écrite) du prétest.

Tableau 4.23
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe)

| Élèves | Rédaction : nombre de mots au total | Erreur OG5 accord s-v | Types de sujets et contextes |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|---|
| É1 | 280 | 1 cas | Sujets coordonnés placés après le verbe |
| É2 | 260 | 2 cas | 1) Sujets coordonnés placés après le verbe 2) Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É3 | 294 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É4 | 284 | 1 cas | Sujet = pronom relatif dont les antécédents = sujets coordonnés avec écran |
| É5 | 299 | 1 cas | Sujet = pronom relatif dont l'antécédent = GN avec écran (confusion) |
| É6 | 272 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É7 | 268 | 1 cas | Accord du verbe fautif à cause d'une erreur dans le sujet (pronom de reprise) (voir OG3 en appendice H) |

Dans le même ordre d'idée, et comme nous l'avons fait pour le GE (voir tableau **4.19** en 4.1.2.1) - parce que nous voulions aussi observer les réussites, plutôt qu'uniquement les erreurs, afin de mettre les divers résultats en perspective – nous présentons des informations supplémentaires recueillies des textes (épreuve B) rédigés par les élèves ayant commis des erreurs de OG5 à cette épreuve. Rappelons que nous avons notamment considéré ici, en plus du nombre de mots contenus dans chacune des rédactions respectives et des cas de OG5 répertoriés, le nombre total de verbes à conjuguer afin de voir le pourcentage d'erreur d'accord sujet-verbe proportionnellement à la quantité totale de ce type d'accord à effectuer. Donc, en découle également le pourcentage de réussite. Puis, nous avons relevé les différents types de sujets et structures syntaxiques dans lesquelles les couples sujet-verbe se trouvaient pour l'ensemble du texte. En plus de nous permettre de mettre en perspective les cas de OG5 relevés, nous pourrions aussi voir réellement les habitudes des scripteurs apprenants en production écrite et avoir des éléments comparatifs supplémentaires pour notre analyse ultérieure. Le tableau **4.24** présente ces données. On peut y voir notamment que la moyenne de mots des rédactions des sept élèves ayant fait une erreur de OG5 à l'épreuve B du prétest pour le GT est de 280 mots pour 300 mots exigés (ou de 93.33 mots sur 100) alors qu'elle est de 306 mots pour le GE (ou de 102 mots sur 100 - voir tableau **4.19**), une différence de 26 mots (ou 8.67 mots sur 100).

Puis, 3.57% des verbes conjugués (en moyenne 28.1 verbes conjugués par texte où les verbes constituaient environ 10.04% des mots) ont subi une erreur d'accord, contre une réussite de 96.43% des autres. Les cinq élèves du GE ayant commis une erreur de OG5 enregistrent plutôt ici une moyenne de 3.82% d'erreurs d'accord sujet-verbe des verbes conjugués sur environ 26.4 verbes conjugués (où les verbes conjugués représentaient environ 8.63% des mots), contre une réussite de 96.18% des accords verbaux (voir tableau **4.19**).

Voici le tableau **4.24** qui présente les données décrites précédemment.

Tableau 4.24
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes
conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Élèves avec OG5 s-v | Rédaction : nombre de mots total sur 300 mots exigés / proportion sur 100 | Erreur OG5 accord s-v par texte | Nombre total de verbes conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés | % d'erreur OG5 accord s-v en fct du nombre de verbes conjugués à accorder | % de réussite des accords s-v en fct du nombre de verbes conjugués à accorder | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v |
|---------------------|---|---------------------------------|---|---|---|---|
| É1 | 280 / 93.33 | 1 cas | 29 (dont 6 à des temps composés) 10.36% des mots sont des v conj. | 3.45% | 96.55% | 1 nom 24 pronoms dont 2 avec é 3 noms pr. 1 X su j coord. + apr. le v* |
| É2 | 260 / 86.67 | 2 cas | 24 (dont 8 à des temps composés) 9.23% des mots sont des v conj. | 4.17% | 95.83% | 10 noms dont 4 avec é* dont 1 apr. v. 12 pronoms dont 5 avec é 1 nom pr. 1 X su j coord. + apr. v.* |
| É3 | 294 / 98 | 1 cas | 28 (dont 7 à des temps composés) 9.52% des mots sont des v conj. | 3.57% | 95.83% | 2 noms dont 2 avec é* 24 pronoms dont 3 avec é 2 noms pr. |
| É4 | 284 / 94.67 | 1 cas | 26 (dont 6 à des temps composés) 9.15% des mots sont des v conj. | 3.85% | 96.43% | 7 noms dont 3 avec é 15 pronoms dont 7 avec é* 4 noms pr. dont 2 avec é |
| É5 | 299 / 99.67 | 1 cas | 30 (dont 6 à des temps composés) 10.03% des mots sont des v conj. | 3.33% | 96.67% | 2 noms dont 2 avec é* 19 pronoms dont 2 avec é 9 noms pr. dont 2 avec é |
| É6 | 272 / 90.67 | 1 cas | 29 (dont 6 à des temps composés) 10.66% des mots sont des v conj. | 3.45% | 96.55% | 8 noms dont 6 avec é* 16 pronoms dont 2 avec é 5 noms pr. |
| É7 | 268 / 89.33 | 1 cas | 31 (dont 10 à des temps composés) 11.57% des mots sont des v conj. | 3.23% | 96.77% | 6 noms dont 2 avec é 22 pronoms dont 4 avec é 2 noms pr. 1 X su j coord. |

*L'astérisque précise où se situe le ou les cas d'accord sujet-verbe fautif. Le tableau précédent (4.23) décrivait chacun de ces cas.

é = écran

Voici la suite du tableau 4.24 qui résume les erreurs d'accord sujet-verbe présentées dans la première partie de ce tableau.

Tableau 4.24 – suite (résumé)
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Total des élèves du GT avec OG5 s-v | Moyenne nb de mots total sur 300 mots exigés / proportion sur 100 | Nb cas OG5 s-v / élève | Moyenne nb total de v. conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés pour élèves du GT avec OG5 s-v | % de OG5 s-v en fct nb v. à conjuguer | % de réussite accord s-v en fct nb v. à conjuguer | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v pour un total de 197 couples s-v répertoriés pour ces élèves |
|-------------------------------------|---|---------------------------|--|---------------------------------------|---|---|
| 7 | 280 mots / 300 exigés ou 93.33 mots /100 | 1 sauf pour É2 : 2 cas | 28.1 verbes conjugués/ 10.04% des mots = v. conjugués | 3.57% | 96.43% | 18.27% des sujets = noms 67.00% = pronoms 13.20% = noms propres 1.52% = sujets coord. 1.52% = suj . inhabituels 1.02% = constr. s-v dif. 24.37% = écran présent |

Puis, si l'on exclut les types de sujets du verbe les plus fréquents et répertoriés pour tous (nom, pronom et nom propre), comme c'était le cas pour le GE, nous pouvons remarquer que trois des sept élèves ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe dans le GT pour cette épreuve ont utilisé également d'autres types de sujets (voir éléments en **caractère gras** de la dernière colonne de droite du tableau 4.24) – c'étaient trois élèves sur cinq pour le GE (voir tableau 4.19). Pour les trois élèves du GT, il s'agit notamment de sujets coordonnés utilisés par le premier, le deuxième et le septième élève. Aussi, les deux premiers élèves ont utilisé une structure syntaxique inhabituelle, plaçant ces sujets après le verbe. Le deuxième a aussi placé un sujet, un nom, après son verbe.

Un sujet du verbe différent (autre qu'un nom, un pronom et un nom propre) – des sujets coordonnés – de même qu'une construction syntaxique différente³⁹ (autre que sujet + prédicat) – un sujet placé après son verbe - ont été répertoriés pour le GT. C'étaient quatre sujets du verbes différents et une construction syntaxique différente qui avaient été répertoriés pour le GE (voir tableau **4.18**). Donc, sur la totalité des 197 couples sujet-verbe répertoriés pour ces sept élèves du GT avec OG5 à l'épreuve B du prétest, 1.52% des sujets du verbe sont considérés comme inhabituels, dans 1.02% des cas on a une construction sujet-verbe qui diffère et dans 24.37%, on remarque la présence d'un écran (voir suite du tableau **4.24**). Pour les cinq élèves avec OG5 sujet-verbe du GE, ce sont 5.30% des 132 sujets du verbe répertoriés qui sont inhabituels, aucune construction sujet-verbe différente, mais la présence d'un écran dans 32.58% des cas (voir la suite du tableau **4.19**). Enfin, les astérisques illustrent les cas de OG5 répertoriés et décrits au tableau **4.23**.

Dans un troisième temps, comme le montre le tableau **4.25**, nous décrivons, comme pour le GE (voir tableau **4.20**), les résultats les plus voyants des traces laissées par les élèves du GT dans leur brouillon de l'épreuve B (production écrite). D'abord, l'identification du verbe (conjugué), par divers procédés (soulignement, encadrement, etc.), est présente chez 12 élèves. Aussi, quatre élèves font de même avec les sujets des verbes alors qu'un autre en précise les marques grammaticales. Puis, 12 élèves relient sujet(s) et verbe(s).

Encore une fois, comme pour le GE, ce sont les stratégies liées aux manipulations syntaxiques qui sont les plus fréquentes dans les brouillons, comme le présente le tableau **4.25**. L'ajout est présent chez 22 élèves et l'effacement chez 25 élèves. Le déplacement se voit seulement chez six élèves, mais le remplacement chez 27 d'entre eux. Des indications relatives à la consultation d'ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, etc.) sont laissées par 19 élèves alors que cinq élèves font des traces en lien avec les marques du pluriel et que huit relient donneur-receveur à l'intérieur de GN.

³⁹ Rappelons que la présence ou l'absence d'écran n'a pas été considérée ici étant donné qu'elle est très fréquente. Toutefois, si le contexte des erreurs de OG5 en contenait, des précisions ont été faites à cet égard (voir tableaux **4.18** pour le GE et **4.23** pour le GT).

Puis, le respect des consignes de présentation (le nombre de mots, la division en paragraphe, etc.) préoccupe les 29 élèves du GT qui laissent des indications de rappel dans leur brouillon. Le tableau **4.25** qui suit présente les résultats des types de traces laissées dans leurs brouillons par les élèves du GT lors de l'épreuve B (production écrite) du prétest. Aussi, à titre indicatif, la dernière colonne présente les traces laissées dans leurs brouillons par les sept élèves du GT ayant commis au moins un accord sujet-verbe fautif dans la production écrite (épreuve B) du prétest. Les cas pour ces élèves (É1, É2, ...) ont été décrits et présentés précédemment (voir section 4.1.2.2a et tableau **4.23**). Le tableau **4.25** présentant ces résultats figure à la page suivante.

Tableau 4.25
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois
chacun des types de traces sur le brouillon

| Types de traces | Total élèves /29 | Parmi les 7 élèves du GT avec OG5 acc s-v (voir tableau 4.23) |
|--|--|--|
| 1- Identification verbe (souligné, encadré, surligné, ...) a) conjugué b) infinitif c) participe présent d) avoir / être e) participe passé | 1a: 12 1b: 4 1c: 1 1d: 2 1e: 3 | 1a : 2 (É3, É5) 1b : 1 (É2) 1e : 1 (É5) |
| 2- a) Identification sujet (par différents moyens, voir no. 1) b) Identification des marques grammaticales du sujet (genre et/ou nombre) et/ou remplacement par pronom de conjugaison ⁴⁰ | 2a: 4 2b: 1 | 2a : 1 (É2) 2b : 1 (É2) |
| 3- Lien sujet-verbe conjugué (par divers moyens : flèche, ...) | 3 : 12 | 3 : 2 (É2, É3) |
| 4- Marques de manipulations syntaxiques : a) ajout b) effacement c) déplacement d) remplacement | 4a: 22 4b: 25 4c: 6 4d: 27 | 4a : 6 (tous sauf É4) 4b : 7 (tous) 4c : 2 (É1, É3) 4d : 7 (tous) |
| 5- Vérification/consultation ouvrages référence (dictionnaire surtout, grammaire, dictionnaire conjugaison, dictionnaire des synonymes)-orthographe, ... | 5 : 19 | 5 : 4 (É2, É5, É6, É7) |
| 6- a) marques du pluriel b) lien donneur-receveur à l'intérieur GN c) identification/vérification d'homophones | 6a: 5 6b: 8 6c: 1 | 6a: 1 (É5) 6b: 2 (É2, É5) |
| 7- Respect consignes (souvent pour mise propre, présentation), ex. alinéa début paragraphe, changement paragr, verbes imposés, nb mots, ... | 7 : 29 | 7 : 7 (tous) |
| 8- Marques vérification : a) majuscule/minuscule b) ponctuation c) accents d) indices temps / organisateurs textuels e) complément P | 8a: 6 8b: 5 8c: 1 8d: 1 8e: 1 | 8a : 1 (É2) 8b : 1 (É2) |
| 9- Pronom / antécédent / GN (lien, marques grammaticales, remplacement) ⁴¹ | 9 : 0 | |

⁴⁰ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec no. 4d (manipulation syntaxique de remplacement), car il s'agit d'une stratégie travaillée dans la séquence d'expérimentation.

⁴¹ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec nos 2 et 4, car il s'agit d'une autre stratégie travaillée en expérimentation.

4.1.2.2b Compilation des faits saillants - épreuve B (production écrite) du prétest - GT

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les résultats des 29 élèves du GT dans cette épreuve (production écrite), comme cela a été fait et expliqué pour le GE (voir 4.1.2.1). Il est à noter que 13 élèves sur 29 ont fait au moins une erreur d'orthographe grammaticale liée aux verbes, mais nous rejetons six cas ici pour qui la problématique était de l'ordre de la conjugaison / l'accord de la personne, comme ce fut le cas lors de la compilation des faits saillants pour le GE. Il reste donc sept élèves sur 29 pour qui un accord sujet-verbe fautif a été répertorié. Ces derniers ont fait une erreur de ce genre dans leur texte respectif, à l'exception d'un élève qui a, pour sa part, commis deux erreurs d'accord sujet-verbe dans sa production écrite. Cinq types de sujets du verbe et contextes différents ont été relevés dans les erreurs d'accord sujet-verbe de ces élèves, soit deux de plus que pour le GE.

En premier lieu, notons qu'un sujet du verbe constitué d'un GN suivi d'un écran se retrouve dans trois cas. Puis, deux élèves ont fait un accord du verbe fautif quand les sujets de ces derniers étaient coordonnés et placés après le verbe, donc dans une structure syntaxique inhabituelle. Un autre a commis un impair avec l'accord d'un verbe qui avait pour sujet un pronom relatif dont l'antécédent possède un écran. Un dernier a failli dans une situation similaire alors que, dans son cas, le sujet du verbe accordé de façon incorrecte était un pronom relatif ayant deux antécédents coordonnés avec écran. Enfin, un élève a fait un accord sujet-verbe fautif dans la situation suivante : son erreur est imputable au sujet du verbe, un pronom de reprise inadéquat par rapport à son antécédent, en ce sens où une incohérence en nombre entre les deux a été dénotée.

Enfin, on peut conclure à cinq contextes différents répertoriés avec erreur de OG5 pour les sept élèves sur 29 du GT ayant commis ce type d'erreur, avec un total de huit occurrences étant donné qu'une élève parmi les sept a fait deux accords sujet-verbe fautifs, contre un seul pour les six autres.

Rappelons que le GE comptait cinq élèves sur 27 avec un seul cas chacun de OG5, trois types de sujets et contextes différents répertoriés avec ces erreurs pour un total de cinq occurrences (voir tableau 4.21).

Cependant, dans les cinq contextes répertoriés avec OG5 pour les sept élèves du GT, il faut préciser que le deuxième, les sujets coordonnés placés après le verbe et récoltant deux occurrences, fait partie des sujets du verbe différents (autres que nom/pronom/nom propre) relevés pour ces sept élèves avec OG5 au tableau 4.24 en plus de constituer une construction syntaxique inhabituelle. Toutes ces raisons en font assurément un cas où l'accord sujet-verbe était difficile. Une petite remarque pour les troisième et quatrième contextes relevés dans le tableau 4.26 avec erreur de OG5 concerne la complexité de la construction syntaxique (subordonnée, antécédent avec écran et antécédents coordonnés) qui peut avoir constitué un obstacle à des accords sujet-verbe réussis. Puis, relevons la présence d'écran dans cinq accords sujet-verbe incorrects sur les huit relevés ici pour ce groupe, soit 62.5%. Bref, on note deux élèves de plus ayant commis des OG5 que le GE (voir tableau 4.21), deux contextes répertoriés avec OG5 supplémentaires, trois occurrences de plus au total, mais des difficultés semblables rencontrées avec la présence d'un type de sujet du verbe différent, une construction syntaxique inhabituelle et la présence d'une subordonnée relative dont l'antécédent possède un écran qui augmente la complexité des accords sujet-verbe à réaliser. Seule la particularité du quatrième contexte avec OG5 répertorié s'ajoute pour le GT avec la coordination des antécédents de la relative.

Enfin, mentionnons que la présence d'écran est responsable de cinq accords sujet-verbe fautifs sur un total de huit occurrences de OG5, soit 62.5%.

Voici le tableau **4.26** qui présente les faits saillants relatifs aux erreurs d'accord sujet-verbe commises par le GT à l'épreuve B (production écrite) du prétest.

Tableau 4.26
Prétest épreuve B (production écrite) - GT
Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans un texte d'environ 300 mots

| Nombre d'élèves sur 29 ayant fait une erreur d'accord sujet-verbe | Types de sujets du verbe et contextes différents répertoriés dans les erreurs d'accord sujet-verbe relevées | Nombre d'élèves sur 5 ayant fait ce type d'erreur |
|---|--|--|
| 7* | 1) GN avec écran | 3 dont un est celui ayant commis deux erreurs d'accord s-v |
| | 2) Sujets du verbe coordonnés + placés après le verbe | 2 dont un est celui ayant commis deux erreurs acc. s-v |
| | 3) Pronom relatif dont l'antécédent possède un écran | 1 |
| | 4) Pronom relatif dont les antécédents sont coordonnés et possèdent un écran | 1 |
| | 5) Erreur relevant d'un sujet problématique : incohérence du pronom de reprise avec son antécédent (voir OG3 en appendice H) | 1 |

* Ces élèves n'ont qu'un seul cas d'erreur d'accord sujet-verbe chacun dans leur texte, sauf un d'entre eux qui en compte deux.

En somme, la prise en compte d'autres données et leur moyenne (nombre de mots, nombre de verbes conjugués, pourcentage de OG5 par rapport au nombre de verbes à conjuguer et variété des types de sujets du verbe utilisés), tel que présenté dans le tableau **4.24**, comme pour le GE (voir tableau **4.19**), nous fournira d'autres éléments à considérer lors de notre analyse finale, soit celle du post-test.

4.1.2.3 Analyse des résultats de l'épreuve B (production écrite) du prétest

Nous expliquerons maintenant comment, d'après nous, s'interprètent ces résultats compilés pour cette épreuve (production écrite), notamment à la lumière des écrits scientifiques et de notre expérience enseignante.

D'entrée de jeu, il faut souligner que c'est l'orthographe grammaticale qui constitue l'élément du fonctionnement de la langue sur lequel le plus d'élèves ont fait au moins une erreur dans leur rédaction respective, et ce tant pour le GE (25 élèves sur 27 ou 93% du groupe – voir 4.1.2.1) que pour le GT (27 élèves sur 29 ou 93% du groupe également – voir 4.1.2.2). Ce sont plus exactement 92.59% des élèves du GE et 93.10% de ceux du GT qui ont commis au moins une erreur de ce type dans leur rédaction du prétest.

Comme cet élément du fonctionnement de la langue semble être le plus problématique chez les deux groupes d'élèves, et en proportion importante de surcroît, nous croyons avoir opté pour une orientation pertinente en ayant axé notre étude sur un aspect de l'orthographe grammaticale. Il est à noter toutefois que nous n'avons conservé ici que les cas d'erreurs d'orthographe grammaticale liées à l'accord sujet-verbe puisqu'ils étaient plus précisément en lien avec notre étude.

À ce titre, nous avons répertorié cinq cas d'accord sujet-verbe fautifs chez le GE dans l'épreuve B (production écrite de type narratif dont la consigne exigeait environ 300 mots) du prétest (voir tableau **4.18** en 4.1.2.1) contre sept cas chez le GT (voir tableau **4.23** en 4.1.2.2). Ce sont cinq élèves sur 27 ayant fait chacun une erreur de ce type que l'on retrouve du côté du GE, donc pour un total de cinq occurrences de OG5 - accord sujet-verbe fautif (voir appendice H) pour ce groupe. Dans le GT, sur 29 élèves, un élève a fait deux erreurs d'accord sujet-verbe dans sa rédaction alors que six autres élèves sur les sept répertoriés avec ce type de faute en ont fait une chacun, pour un total de huit occurrences de OG5 incorrect.

Les types de sujets du verbe et leurs contextes répertoriés parmi les situations en cause dans les cas d'erreurs d'accord sujet-verbe sont similaires chez les deux groupes d'élèves, comme on peut le voir aux tableaux **4.18** pour le GE et **4.23** pour le GT. Un GN avec écran est en cause trois fois sur cinq chez le GE et trois fois sur sept chez le GT. La présence d'un écran entre un verbe et son sujet est souvent problématique pour l'accord (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993; Lafontaine et Legros, 1995; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003;

Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008).

La deuxième situation commune aux deux groupes d'élèves est celle d'un sujet du verbe pronom relatif dont l'antécédent possède un écran. En effet, ce cas récoltant une occurrence dans le GE et une également dans le GT apporte son lot de difficultés : la complexité de la subordonnée jumelée à l'identification difficile de l'antécédent d'un pronom relatif donnant ses marques d'accord étant éloigné par la présence d'écran a tout pour brouiller les cartes (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993; Lafontaine et Legros, 1995; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008). Les autres contextes contenant une erreur d'accord sujet-verbe sont plutôt particuliers et inhabituels : sujets du verbe coordonnés placés après le verbe, pronom relatif avec antécédents coordonnés possédant un écran. Cela peut sans doute expliquer la difficulté à effectuer correctement les accords (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008).

Un autre cas relevé découle d'une situation tout autre, mais assez fréquente, c'est pourquoi nous tenons à en faire mention puisqu'il pourrait également s'agir d'une piste pour expliquer certaines erreurs récoltées par les élèves lors de rédactions, qui, malheureusement, ont un effet de contamination négative. Il s'agit d'une erreur d'orthographe grammaticale au sein même du sujet du verbe : à l'intérieur du GN (voir OG6 en appendice H), avec un pronom de reprise incohérent (voir OG3 en appendice H) ou même par rapport à une confusion homophonique (voir OG4 en appendice H). Inévitablement, même si l'identification du sujet du verbe est adéquate de même que la prise en compte de ses marques grammaticales, l'accord du verbe ne peut qu'être fautif dans ces contextes, car le problème origine d'ailleurs, comme si cette première erreur en entraînait d'autres sur son passage, par ricochet (Guyon, 1997; Jaffré, 2003).

Puis, nous constatons que la situation syntaxique inhabituelle et/ou plus complexe est en cause lors d'accords sujet-verbe incorrects, mais que d'autres problèmes grammaticaux prenant leur origine ailleurs comme mentionnés précédemment peuvent aussi venir jouer d'interférence, du moins, à la lumière de ces résultats pré-expérimentaux.

De plus, comme il est possible de le voir dans le tableau 4.27, aucune différence importante ne distingue les deux groupes d'élèves, tant dans les pourcentages d'erreurs de OG5 commises que ceux qui démontrent les cas de réussite. Certes, les sept élèves dont il est question pour le GT semblent avoir mieux réussi leurs accords sujet-verbe. Cependant, il faut préciser que les sept élèves du GT ayant commis une erreur OG5 d'accord sujet-verbe dans leur rédaction respective ont rédigé des textes contenant moins de mots (280 en moyenne ou environ 93.33 mots pour 100 mots exigés) que les cinq élèves du GE ayant aussi commis ce type d'erreur (306 en moyenne ou environ 102 mots pour 100 mots exigés) - voir tableau 4.27.

Puis, même si les différents contextes répertoriés contenant au moins une occurrence de OG5 accord sujet-verbe sont dans les cas répertoriés pour le GT plus nombreux (cinq contextes différents contre trois pour le GE – voir tableaux 4.18 et 4.23), plus diversifiés et plus complexes (la coordination de sujets et l'inversion sujet-verbe dans la construction syntaxique), et que le pourcentage d'erreurs de OG5 obtenu en moyenne proportionnellement à la moyenne du nombre de verbes à conjuguer annonce une meilleure réussite pour les élèves du GT (moyenne de 3.18% de OG5 pour une moyenne de 28.1 verbes conjugués où ces derniers constituent environ 10.04% des mots contre une moyenne de 3.82% de OG5 pour une moyenne de 26.4 verbes conjugués pour le GE où ces derniers constituent environ 8.63% des mots – voir tableau 4.27), nous pouvons constater que les cinq élèves du GE ont utilisé davantage de sujets du verbe variés (autre que nom/pronom/nom propre) que les sept élèves du GT : quatre types de sujets du verbe différents avec un total de six occurrences pour le GE contre un seul avec un total de trois occurrences pour le GT (voir tableau 4.27). Donc, pour un total de 132 couples sujet-verbe répertoriés chez les cinq élèves avec OG5 sujet-verbe du GE à l'épreuve B (production écrite) du prétest, 5.30% des sujets du verbe peuvent être considérés comme inhabituels (voir la suite du tableau 4.19) alors que sur la les 197

couples sujet-verbe répertoriés au total pour les sept élèves du GT avec OG5 sujet-verbe, seulement 1.52% des sujets du verbe sont dans la même situation (voir suite du tableau 4.24). Pour une moyenne plus petite de mots au total (280 pour 300 exigés ou 93.33 mots sur 100), les élèves du GT avec OG5 sujet-verbe ont davantage de couples sujet-verbe (moyenne de 28.11 ou 10.04% des mots sont des verbes conjugués), mais leur pourcentage de sujets du verbe inhabituels est beaucoup plus faible que celui des élèves avec OG5 sujet-verbe du GE qui ont fait plus de mots (306 sur 300 exigés ou 102 mots sur 100) avec moins de verbes conjugués (26.4 ou 8.63% des mots sont des verbes conjugués), mais un plus grand pourcentage de sujets du verbe inhabituels (5.30% des 132 couples sujet-verbe répertoriés au total chez ces élèves avec OG5 sujet-verbe). Aussi, parmi les élèves ayant récolté des erreurs OG5 d'accord sujet-verbe à l'épreuve B du prétest, deux constructions sujet-verbe différent pour les sept élèves du GT (ou 1.02% de 197 couples sujet-verbe répertoriés) alors que les cinq élèves avec OG5 du GE n'en ont aucune. Par contre, ces derniers ont un écran dans 43 cas sur 132 couples sujet-verbe répertoriés (ou dans 32.58% des cas) contre 48 cas sur 197 couples (ou 24.37% des cas) pour ceux du GT.

Voici le tableau 4.27 qui présente une comparaison des résultats des erreurs d'accord sujet-verbe par rapport à d'autres éléments (la quantité de verbes conjugués et les types de sujets du verbe différents utilisés notamment), et ce, entre le GE et le GT par rapport à l'épreuve B (production écrite) du prétest.

Tableau 4.27
Prétest épreuve B (production écrite)
Comparaison des résultats des erreurs de OG5 proportionnellement à la quantité de verbes conjugués, aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Éléments comparatifs → Groupes ↓ | Total des élèves avec OG5 | Moyenne nb mots | Cas OG5 / élève | Moyenne nb verbes conjugués | % de OG5 en fct nb verbes à conjuguer | % de réussite accord s-v en fct nb verbes à conjuguer |
|-------------------------------------|---------------------------|---|--------------------------|--|---------------------------------------|---|
| GE | 5 | 306 pour 300 exigés ou 102 mots sur 100 | 1 | 26.4 où les verbes conjugués = 8.63% des mots | 3.82% | 96.18% |
| GT | 7 | 280 pour 300 exigés ou 93.33 mots sur 100 | 1 sauf pour É2 : 2 | 28.1 où les verbes conjugués = 10.04% des mots | 3.57% | 96.43% |

Certes, même si ces taux d'échec pour les accords sujet-verbe semblent faibles et donc que ce type d'accord apparaît plutôt bien réussi par les deux groupes (GE et GT), c'est surtout en analysant les différents éléments comparatifs au post-test et en les comparant que nous pourrions voir si des impacts de l'expérimentation sont au rendez-vous.

Enfin, nous terminons cette partie d'analyse en précisant quelques petites informations observées par rapport aux traces laissées par les élèves dans les brouillons (voir tableau **4.20** pour le GE et tableau **4.25** pour le GT). Sans revenir en détail sur ces données, nous tenions à souligner le fait que tous les élèves de chacun des deux groupes d'élèves (100% d'entre eux), soit 27/27 pour le GE et 29/29 pour le GT, ont laissé au moins une trace de type numéro sept (voir appendice I), étant relative au respect des consignes exigées pour l'épreuve (production écrite), souvent surtout par rapport à la présentation : division en paragraphes, etc., ceci témoignant de souci relié surtout à des préoccupations de surface, ne menant pas nécessairement toujours à des corrections efficaces (Fabre-Cols, 2002).

Si l'on relève les plus populaires qui suivent, on retrouve trois manipulations syntaxiques, les trois mêmes pour les deux groupes d'élèves, mais pas toutes dans le même ordre. Pour le GE, l'ajout a été relevé dans 26 brouillons sur 27 alors qu'il l'a été 22 fois sur 29 pour le GT. L'effacement suit avec au moins une trace pour 21 élèves sur 27 du GE contre 25 sur 29 du GT. Le remplacement a quant à lui été utilisé par 19 élèves sur 27 du GE contre 27 sur 29 du GT. Il n'est pas étonnant que ces traces liées à des manipulations syntaxiques figurent en tête de palmarès (Fabre, 1988; Blain, 1996; Fabre-Cols, 2002), étant donné qu'elles sont au cœur même du travail d'analyse fait sur la langue qui est préconisé par plusieurs (Gombert, 1990; Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Genevay, 1996; Nadeau, 1996; Paret, 1996; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Béguelin, 2000; Mas, 2000; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006).

4.2 Deuxième instrument de mesure : le post-test

Le post-test comprend également deux épreuves : l'épreuve A - dictée trouée – (4.2.1) ainsi que l'épreuve B - production écrite – (4.2.2) qui sont décrites au chapitre trois (voir 3.4.2). Précisons que ces épreuves sont équivalentes⁴² à celles du prétest, se distinguant par leur thème. La forme, les consignes et les éléments mesurés sont les mêmes qu'au prétest. On trouvera par ailleurs en annexes le modèle des dites épreuves administrées aux élèves (copies d'élève et corrigés) aux appendices J, K et L (épreuve A) de même que M et N (épreuve B). Leur passation a eu lieu auprès des deux groupes (GE et GT) après la séquence d'expérimentation vécue par contre uniquement par le premier groupe (GE), comme expliqué au chapitre trois dans la section de cueillette des données (voir 3.5).

4.2.1 Post-test épreuve A (dictée trouée): description des résultats et analyse

L'épreuve A du post- test consistait en une dictée trouée bâtie de façon équivalente à celle du prétest (voir 3.4.1 et 4.1.1) où les espaces à compléter constituaient tous les verbes conjugués du texte (20) ainsi qu'un nombre égal de mots d'autres classes (20) de façon à ne pas orienter les élèves dans les consignes exigées. En plus de compléter les espaces manquants et de corriger les mots ainsi ajoutés, les élèves devaient identifier les verbes conjugués et leurs sujets, relier les couples sujet-verbe et accorder correctement les verbes. Elle fut également administrée aux deux groupes d'élèves (GE et GT) après la séquence d'expérimentation (voir 3.6) vécue cependant exclusivement par le groupe expérimental.

⁴² Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent (voir 3.4.2), nous avons eu à faire face à un problème avec la production écrite (l'épreuve B) du post-test. En effet, il a fallu changer le type de texte à rédiger au post-test (un texte de type narratif alors qu'un texte de type descriptif était exigé lors du prétest) pour des raisons pédagogiques et logistiques que nous avons expliquées en 3.4.2. C'est pourquoi le type de texte exigé pour la rédaction du post-test a dû être changé, situation qui sera évidemment considérée dans l'analyse des résultats.

La correction de cette épreuve a été effectuée en suivant la même démarche que celle du prétest comme expliquée en 4.1.1, soit en considérant notamment les réponses réussies (☺), les réponses partiellement réussies (☹) ainsi que les réponses fautives (⊗) – voir la légende générale des pictogrammes au tableau 3.4 - et en ajoutant des remarques explicatives (voir tableau 3.5) précisant les cas n'étant pas totalement réussis, comme présenté et expliqué au chapitre précédent (voir type d'analyse utilisé en 3.7). Nous présentons premièrement dans cette partie les résultats pour chacun des groupes respectifs (en 4.2.1.1 pour le GE et en 4.2.1.2 pour le GT). Deuxièmement, nous en faisons une analyse sommaire (4.2.1.3).

4.2.1.1a Description des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test - GE

Nous procédons à la présentation succincte des résultats obtenus pour l'accord de chacun des vingt verbes et des sujets correspondants pour les 27 élèves du GE sans les décrire en détails, puis nous décrivons ensuite les principaux faits saillants des cas de réussite et des principales erreurs répertoriés pour cette épreuve afin d'établir des liens s'il y a lieu. Le corpus d'où sont extraites les réponses pour cette épreuve (couples sujet-verbe) se trouve en appendice L (post-test épreuve A – dictée trouée – corrigé).

Le tableau 4.28 qui suit présente les résultats obtenus pour les couples sujet-verbes un à 10 par le GE lors de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test, suivi du tableau 4.29 qui présente les résultats des couples sujet-verbe 11 à 20.

Voici d'abord le tableau 4.28 avec la compilation des résultats des couples sujet-verbe un à 10 pour le GE.

Tableau 4.28
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Résultats pour les couples sujet-verbe 1 à 10 pour les 27 élèves

| 1- Verbes (27 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (27 élèves) | | | |
|--------------------------|------------|---------|---------|--------------------------------|------------|---------|--------------------|
| Réponses | ☺ | ☹* | ☹* | Réponses | ☺ | ☹* | ☹* |
| 1- «se vêt» | Total : 27 | | | 1- «Il» | Total : 27 | | |
| 2- «frigorifie» | Total : 20 | 1b* : 3 | 1c* : 4 | 2- «son climat aride» | Total : 14 | 2a* : 7 | 2c* : 5 2d* : 1 |
| 3- «conviendrons» | Total : 26 | 1b* : 1 | | 3- «vous et moi» | Total : 27 | | |
| 4- «plaît» | Total : 27 | | | 4- «il» | Total : 27 | | |
| 5- «satisfait» | Total : 25 | | 1c* : 2 | 5- «sa neige » | Total : 23 | 2a* : 2 | 2c* : 2 |
| 6- «vit» | Total : 27 | | | 6- «Érik Guay» | Total : 27 | | |
| 7- «disparaît» | Total : 27 | | | 7- «Érik Guay» | Total : 27 | | |
| 8- «fait» | Total : 27 | | | 8- «cette dentelle hivernale» | Total : 19 | 2a* : 8 | |
| 9- «s'[...] réjouissent» | Total : 26 | 1d* : 1 | | 9- «La plupart des enfants» | Total : 15 | | 2b* : 12 |
| 10- «peuvent» | Total : 27 | | | 10- «ils» | Total : 26 | | 2i* : 1 |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☹) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

Voici maintenant le tableau 4.29 qui présente les réponses des couples sujet-verbe 11 à 20.

Tableau 4.29
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Résultats pour les couples sujet-verbe 11 à 20 pour les 27 élèves

| 1- Verbes (27 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (27 élèves) | | | |
|--------------------------------------|------------|----------|---------|--|------------|----------|-------------------------------|
| Réponses | ☺ | ☹* | ☹* | Réponses | ☺ | ☹* | ☹* |
| 11- « <i>offre</i> » | Total : 15 | 1e* : 10 | 1c* : 2 | 11- « <i>Achever de telles constructions</i> » | Total : 15 | | 2b* : 7 2c* : 2 2e* : 3 |
| 12- « <i>bâtissait</i> » | Total : 27 | | | 12- « <i>un groupe</i> » | Total : 23 | 2a* : 4 | |
| 13- « <i>complétaient</i> » | Total : 23 | 1d* : 4 | | 13- « <i>Une carotte, un chapeau + un foulard</i> » | Total : 24 | 2a* : 1 | 2b* : 2 |
| 14- « <i>dirigeait</i> » | Total : 21 | 1e* : 5 | 1c* : 1 | 14- « <i>Une équipe composée des plus grands</i> » | Total : 11 | 2a* : 12 | 2b* : 2 2c* : 2 |
| 15- « <i>avaient</i> » | Total : 26 | | 1c* : 1 | 15- « <i>ils</i> » | Total : 26 | | 2c* : 1 |
| 16- « <i>Étaient</i> ⁴³ » | Total : 26 | | 1c* : 1 | 16- « <i>ils</i> » | Total : 26 | | 2c* : 1 |
| 17- « <i>trouve</i> » | Total : 26 | | 1c* : 1 | 17- « <i>on</i> » | Total : 25 | | 2c* : 1 2d* : 1 |
| 18- « <i>change</i> » | Total : 21 | 1e* : 5 | 1c* : 1 | 18- « <i>qu'on y trouve des avantages ou des inconvénients</i> » | Total : 19 | | 2b* : 5 2c* : 1 2j* : 2 |
| 19- « <i>sait</i> » | Total : 25 | 1b* : 2 | | 19- « <i>Chacum</i> » | Total : 27 | | |
| 20- « <i>finit</i> » | Total : 22 | 1b* : 4 | 1c* : 1 | 20- « <i>l'hiver</i> » | Total : 24 | 2a* : 2 | 2c* : 1 |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

1e = Bonne identification, mais accord fautif : pluriel au lieu de singulier;

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2e = Identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet du verbe;

2j = Identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet du verbe;

⁴³ L'emploi de la majuscule ici pour le verbe est volontaire et ne constitue pas une erreur : ce verbe est situé au début d'une phrase (interrogative) dans le texte de cette épreuve (dictée trouée).

4.2.1.1b Compilation des faits saillants - épreuve A (dictée trouée) du post-test - GE

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les 27 élèves du GE dans cette épreuve (dictée trouée) qui, rappelons-le, comprenait vingt verbes et vingt sujets, comme dans l'épreuve équivalente du prétest. Comme nous avons répertorié les réponses réussies (☺), partiellement réussies (☹) et fautives (⊗), nous allons d'abord présenter les cas de réussite puis les principales erreurs récoltées dans les verbes et les sujets. Notons que nous avons cette fois conservé les vingt couples sujet-verbe pour notre étude, parmi lesquels onze verbes contenaient un indice oral d'accord en nombre alors que neuf n'en contenaient pas, tous les verbes étant conjugués à l'indicatif présent ou à l'indicatif imparfait.

Résumons d'abord les cas de réussite (☺) pour les 20 verbes de l'épreuve A (la dictée trouée) du post-test pour les 27 élèves du GE, comme le montre le tableau 4.30.

Tableau 4.30
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 verbes

| Nombre de verbes réussis ☺ sur un total de 20 | Quantité totale d'élèves sur un total de 27 |
|---|---|
| 20 | 9 ou environ 33% des élèves du groupe |
| 19 | 5 ou environ 19% |
| 18 | 5 ou env 19% |
| 17 | 3 ou env 11% |
| 16 | 1 ou env 4% |
| 15 | 3 ou env 11% |
| 14 | 1 ou env 4% |

On peut voir au tableau 4.30 que neuf élèves sur 27 ont réussi les 20 verbes de cette épreuve, soit environ 33% des élèves du GE, une augmentation d'environ 11% par rapport au prétest qui était de 22% des élèves du groupe (ou six sur 27) qui avaient réussi la totalité des 17 verbes.

Puis, cinq élèves (ou environ 19% du groupe) n'ont commis qu'une seule erreur avec les verbes et cinq autres (ou + ou – 19%) en ont commis deux en réussissant respectivement 19 et 18 verbes sur 20. Trois élèves (ou 11% du groupe) en ont réussi 17 sur 20, un élève en a réussi 16, trois autres élèves en ont réussi 15 sur 20 alors qu'un dernier a obtenu six erreurs. On peut donc conclure que la médiane de verbes conjugués réussis par le GE est demeurée semblable par rapport au prétest. En effet, au post-test, elle est de 19 sur 20 (ou 95% verbes réussis) par au moins la moitié du groupe, soit par 14 élèves sur 27 (ou 52% du GE) alors qu'elle était de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% des verbes réussis) au prétest par 20 élèves sur 27 (ou 74% du groupe). Par contre, la quantité d'élèves ayant atteint la médiane pour les cas de réussite dans les verbes a diminué d'au moins 20% au post-test

Enfin, sept verbes différents sur 20 ont été bien identifiés et bien accordés par tous. Parmi ces derniers, notons que cinq contenaient un indice oral d'accord en nombre alors que deux n'en contenaient pas, comme le montre le tableau 4.31 qui suit.

Tableau 4.31
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe et indices à l'oral

| Verbe réussi | Quantité de verbes différents réussis par tous sur 20 | Parmi les 11 verbes sur 20 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis |
|--|---|--|---|
| ☺ = identification et accord du verbe réussis par tous les élèves du groupe (27) | 7 | 5 | 2 |

Voici maintenant le tableau 4.32 qui présente le répertoire des réussites (☺) pour les 20 sujets du verbe de l'épreuve A (la dictée trouée) du post-test pour les 27 élèves du GE.

Tableau 4.32
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 sujets du verbe

| Nombre de sujets du verbe réussis ☺ sur un total de 20 | Quantité totale d'élèves sur un total de 27 |
|--|---|
| 20 | 6 ou environ 22% des élèves du groupe |
| 19 | 5 ou environ 19% |
| 18 | 3 ou env 11% |
| 17 | 2 ou env 7% |
| 16 | 1 ou env 4% |
| 15 | 3 ou env 11% |
| 14 | 3 ou env 11% |
| 13 | 1 ou env 4% |
| 12 | 1 ou env 4% |
| 11 | 1 ou env 4% |
| 10 | 1 ou env 4% |

On peut voir au tableau 4.32 que six élèves (ou environ 22% du GE) ont réussi la totalité des 20 sujets du verbe de cette épreuve du post-test alors qu'aucun élève du GE n'avait réussi les 17 sujets du verbe du prétest. Aussi, cinq élèves (ou 19% du groupe) n'ont fait qu'une erreur relative au sujet, trois (11%) en ont fait deux en réussissant 18 sujets du verbe sur 20, deux (ou 7%) en ont réussi 17 sur 20 et un élève (4%) en a réussi un total de 16. Trois élèves récoltent cinq erreurs sur 20 et trois autres en obtiennent six sur 20. Enfin, un élève obtient 13 bonnes réponses pour les verbes, un autre 12 et un dernier, 11 sur 20. Le meilleur résultat pour les sujets du verbe au prétest était celui de deux élèves (ou environ 7% des élèves) qui avaient réussi 15 sujets du verbe sur 17. Donc, les élèves du GE ont réussi entre 20 et 11 sujets du verbe différents sur un total possible de 20 lors de cette épreuve. Ce même groupe avait plutôt réussi entre 15 et sept sujets du verbe sur un total de 17 lors du prétest. Si l'on regarde la médiane des sujets du verbe totalement réussis pour le GE au post-test, on peut conclure qu'elle s'est améliorée par rapport à celle du prétest.

En effet, elle est de 18 sujets du verbe réussis sur 20 au post-test (ou 90% des sujets du verbe réussis) par au moins la moitié des élèves du groupe (soit par 14 élèves sur 27 ou 52% du groupe) alors qu'elle était de 12 sujets du verbe réussis sur 17 (ou 71% de sujets réussis) par au moins la moitié du groupe (soit par 16 élèves sur 27 ou 59% du groupe) au prétest. C'est une amélioration de près de 20% de réussite pour les sujets du verbe au post-test pour une quantité relativement similaire d'élèves, quoique légèrement inférieure de deux élèves (ou 7% du groupe) par rapport au prétest.

Enfin, six sujets du verbe sur 20 ont été totalement réussis par les 27 élèves du GE, comme le présente le tableau 4.33. Ces sujets couronnés de succès appartenaient tous à des verbes contenant un indice oral d'accord en nombre. Au prétest, seulement trois sujets du verbe différents sur 17 avaient été réussis par l'ensemble du GE.

Tableau 4.33
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 27 élèves du groupe

| Sujet du verbe réussi | Quantité de sujets du verbe différents réussis par tous sur 20 | Parmi les 11 verbes sur 20 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis |
|--|--|---|--|
| ☺ = identification correcte et complète du sujet du verbe par tous les élèves du groupe (27) | 6 | 6 | 0 |

Aussi, comme nous avons relevé les réponses partiellement réussies (☺) et fautives (⊗) dans cette épreuve, nous avons compilé ces erreurs sous forme de répertoire en fonction du nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des cas relatifs aux verbes (voir tableau 4.34), puis aux sujets du verbe (voir tableau 4.37).

Résumons d'abord les faits saillants relatifs aux réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) obtenues par les 27 élèves du GE pour les verbes, comme le montre le tableau 4.34. D'abord, le nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des types d'erreurs est mentionné avant que soit précisée la quantité de verbes différents touchés sur 20 pour chaque cas. Parmi ces derniers, nous distinguons ensuite la quantité de verbes différents touchés quant à la présence (11) ou non (9) d'indice oral d'accord en nombre. Voici le tableau 4.34 qui présente les réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) pour les verbes par le GE à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test.

Tableau 4.34
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs dans les verbes (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs dans les verbes | Quantité de verbes différents touchés sur 20* | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour le total des 20 verbes pour 27 élèves | Parmi les 11 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés | Parmi les 9 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés |
|--|---|--|---|--|
| Ie = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 20 | 3 | 0 | 3 (20 occ) |
| Ic = verbe non identifié ☹ | 14 | 9 | 2 (3 occ) | 7 (11 occ) |
| Ib = bonne identification, mais faute de conjugaison/d'accord de la personne ☹ | 10 | 4 | 3 (7 occ) | 1 (3 occ) |
| Id = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 5 | 2 | 1 (1 occ) | 1 (4 occ) |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les verbes. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même verbe, cela explique que la quantité de verbes différents touchés puisse dépasser le maximum.

Au palmarès des occurrences pour les types d'erreurs relevées dans les verbes, une bonne identification, mais un accord fautif en nombre (pluriel au lieu de singulier) arrive au premier rang avec 20 occurrences touchant trois verbes différents sans indice oral d'accord. Puis, c'est la non-identification du verbe qui suit avec un total de 14 occurrences en touchant neuf verbes différents, soit la plus grande quantité de verbes différents touchés par une erreur, sept verbes sur les neuf ne contenant aucun indice oral d'accord en nombre. Puis, une bonne identification, mais contenant une erreur de conjugaison / d'accord de la personne arrive en troisième position avec 10 occurrences touchant quatre verbes différents, comme le présente le tableau 4.34.

Par ailleurs, le répertoire des faits saillants pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe (ou réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹), comme il est possible de le voir dans le tableau 4.35, montre clairement que c'est la même erreur qu'au prétest de l'épreuve A qui recueille le plus d'occurrences, soit l'identification partielle du sujet du verbe incluant le noyau, mais avec omission d'expansion(s) avec 36 occurrences pour sept sujets du verbe différents touchés sur 20. Suivent 28 occurrences pour l'identification partielle, mais fautive du sujet avec omission du noyau cette fois touchant cinq sujets du verbe différents. Puis, la non-identification arrive avec 16 occurrences, mais touchant la plus grande quantité de sujets du verbe différents pour un cas, soit neuf sujets du verbe. On peut également préciser que ces quantités d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe demeurent relativement faibles. Le tableau 4.35 qui présente ces données figure à la page suivante.

Tableau 4.35
 Post-test épreuve A (dictée trouée) – GE
 Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs rattachées
 au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs relatives au sujet du verbe | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour un total de 20 sujets du verbe pour 27 élèves | Quantité de sujets du verbe différents touchés sur 20* | Parmi les 11 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés | Parmi les 9 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés |
|--|--|--|--|---|
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☺ | 36 | 7 | 3 (12 occ) | 4 (24 occ) |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 28 | 5 | 1 (12 occ) | 4 (16 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 16 | 9 | 2 (3 occ) | 7 (13 occ) |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | 3 | 1 | 0 | 1 (3 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 2 | 2 | 0 | 2 (2 occ) |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 2 | 1 | 0 | 1 (2 occ) |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les sujets. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même sujet du verbe, cela explique que la quantité de sujets du verbe différents touchés puisse dépasser le maximum.

Nous expliquerons plus tard, dans la section 4.2.1.3, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour les réponses obtenues pour les verbes et leurs sujets lors de cette épreuve (dictée trouée).

4.2.1.2a Description des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test - GT

Nous procédons à la présentation succincte des résultats obtenus pour l'accord de chacun des vingt verbes et des vingt sujets correspondants pour les 29 élèves du GT qui, rappelons-le, n'ont pas vécu l'expérimentation. Le corpus d'où sont extraites les réponses pour cette épreuve (couples sujet-verbe) se trouve en appendice L (post-test épreuve A – dictée trouée – corrigé). Rappelons également que trois types de réponses ont été considérés (réussies ☺, partiellement réussies ☹ et fautives ☹ - voir tableau 3.4) et que des remarques explicatives (voir tableau 3.5) présentées en légende apportent des précisions sur les erreurs récoltées, comme nous l'avons expliqué au chapitre trois (voir type d'analyse en 3.7). Sont présentés d'abord le tableau 4.36 qui présente les résultats obtenus pour les couples sujet-verbe un à 10 par le GT lors de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test, ensuite le tableau 4.37 qui fait de même, mais pour les couples sujet-verbe 11 à 20.

Voici d'abord le tableau 4.36 qui présente les résultats des couples sujet-verbe un à 10.

Tableau 4.36
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
Résultats pour les couples sujet-verbe 1 à 10 pour les 29 élèves

| 1- Verbes (29 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (29 élèves) | | | |
|------------------------------------|------------|---------|---------|--|------------|----------|----------------------|
| Réponses | ☺ | ☹* | ⊗* | Réponses | ☺ | ☹* | ⊗* |
| 1- « <i>se vêt</i> » | Total : 24 | 1b* : 4 | 1c* : 1 | 1- « <i>Il</i> » | Total : 28 | | 2c* : 1 |
| 2- « <i>frigorifie</i> » | Total : 25 | 1b* : 4 | | 2- « <i>son climat aride</i> » | Total : 5 | 2a* : 20 | 2c* : 1 2d* : 3 |
| 3- « <i>conviendrons</i> » | Total : 29 | | | 3- « <i>vous et moi</i> » | Total : 28 | | 2b* : 1 |
| 4- « <i>plaît</i> » | Total : 29 | | | 4- « <i>il</i> » | Total : 27 | | 2c* : 2 |
| 5- « <i>satisfait</i> » | Total : 27 | | 1c* : 2 | 5- « <i>sa neige</i> » | Total : 15 | 2a* : 11 | 2c* : 3 |
| 6- « <i>vit</i> » | Total : 28 | 1b* : 1 | | 6- « <i>Érik Guay</i> » | Total : 29 | | |
| 7- « <i>disparaît</i> » | Total : 29 | | | 7- « <i>Érik Guay</i> » | Total : 28 | | 2c* : 1 |
| 8- « <i>fait</i> » | Total : 29 | | | 8- « <i>cette dentelle hivernale</i> » | Total : 4 | 2a* : 25 | |
| 9- « <i>s' [...] réjouissent</i> » | Total : 29 | | | 9- « <i>La plupart des enfants</i> » | Total : 3 | | 2b* : 25 2l* : 1 |
| 10- « <i>peuvent</i> » | Total : 29 | | | 10- « <i>ils</i> » | Total : 27 | | 2i-j* : 1 2j* : 1 |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☺) et/ou fautives (⊗) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2i = Identification correcte du noyau du sujet du verbe avec ajout fautif d'autre(s) mot(s);

2j = Identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet du verbe;

2l = Identification fautive du pronom réfléchi du verbe pronominal comme étant le sujet du verbe;

Voici maintenant le tableau 4.37 qui présente les résultats des couples sujet-verbe 11 à 20.

Tableau 4.37
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
Résultats pour les couples sujet-verbe 11 à 20 pour les 29 élèves

| 1- Verbes (29 élèves) | | | | 2- Sujets du verbe (29 élèves) | | | |
|------------------------------|------------|--------------------|---------|---|------------|----------|---|
| Réponses | ☺ | ☹* | ☹* | Réponses | ☺ | ☹* | ☹* |
| 11- «offre» | Total : 15 | 1e* : 12 | 1c* : 2 | 11- «Achever de telles constructions» | Total : 5 | | 2b* : 12 2c* : 2 2e* : 9 2j* : 1 |
| 12- «bâtissait» | Total : 29 | | | 12- «un groupe» | Total : 11 | 2a* : 18 | |
| 13- «complétaient» | Total : 26 | 1d* : 2 | 1c* : 1 | 13- «Une carotte, un chapeau + un foulard» | Total : 18 | 2a* : 6 | 2b* : 4 2d* : 1 |
| 14- «dirigeait» | Total : 23 | 1e* : 6 | | 14- «Une équipe composée des plus grands» | Total : 1 | 2a* : 22 | 2b* : 6 |
| 15- «avaient» | Total : 29 | | | 15- «ils» | Total : 27 | | 2i-j* : 1 2j* : 1 |
| 16- «Étaient ⁴⁴ » | Total : 29 | | | 16- «ils» | Total : 27 | | 2i-j* : 1 2j* : 1 |
| 17- «trouve» | Total : 28 | | 1c* : 1 | 17- «on» | Total : 28 | | 2c* : 1 |
| 18- «change» | Total : 17 | 1b* : 1 1e* : 6 | 1c* : 5 | 18- «qu'on y trouve des avantages ou des inconvénients» | Total : 4 | | 2b* : 9 2c* : 8 2d* : 3 2j* : 5 |
| 19- «sait» | Total : 28 | 1b* : 1 | | 19- «Chacun» | Total : 29 | | |
| 20- «finit» | Total : 20 | 1b* : 5 | 1c* : 4 | 20- «l'hiver» | Total : 25 | 2a* : 4 | |

*Légende pour les réponses partiellement réussies (☹) et/ou fautives (☹) (voir tableau 3.5)

1b = Faute de conjugaison/d'accord de la personne;

1c = Verbe non identifié;

1d = Verbe identifié correctement, accord fautif (singulier au lieu de pluriel);

1e = Bonne identification, mais accord fautif : pluriel au lieu de singulier;

2a = Identification partielle du sujet du verbe : noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s);

2b = Identification partielle du sujet du verbe: omission du noyau;

2c = Sujet du verbe non identifié;

2d = Identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet du verbe;

2e = Identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet du verbe;

2i = Identification correcte du sujet du verbe, mais ajout incorrect d'autre(s) mot(s);

2j = Identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet du verbe;

⁴⁴ L'emploi de la majuscule ici pour le verbe est volontaire et ne constitue pas une erreur : ce verbe est situé au début d'une phrase (interrogative) dans le texte de cette épreuve (dictée trouée).

4.2.1.2b Compilation des faits saillants - épreuve A (dictée trouée) du post-test - GT

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les 29 élèves du GT dans cette épreuve (dictée trouée) qui, rappelons-le, comprenait vingt verbes et vingt sujets, comme dans l'épreuve équivalente du prétest. Comme pour le GE (voir 4.2.1.1b), nous allons présenter les cas de réussite de ce groupe pour les verbes (voir tableaux 4.38 et 4.39) et pour leurs sujets (voir tableaux 4.40 et 4.41), puis allons répertorier les principales erreurs récoltées (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) dans les tableaux 4.42 (pour les verbes) et 4.43 (pour les sujets du verbe).

Résumons d'abord les cas de réussite (☺) pour les 20 verbes de l'épreuve A (la dictée trouée) du post-test pour les 29 élèves du GT, comme le montre le tableau 4.38.

Tableau 4.38
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 verbes

| Nombre de verbes réussis ☺ sur un total de 20 | Quantité totale d'élèves sur un total de 29 |
|--|---|
| 20 | 5 ou environ 17% des élèves du groupe |
| 19 | 7 ou environ 24% |
| 18 | 6 ou env 21% |
| 17 | 8 ou env 28% |
| 15 | 2 ou env 7% |
| 14 | 1 ou env 3% |

On peut voir au tableau 4.38 que cinq élèves sur 29 ont réussi les 20 verbes de cette épreuve, soit environ 17% des élèves du GT, c'est un recul d'environ 24% des élèves de ce groupe ayant réussi la totalité des verbes par rapport au prétest alors qu'ils étaient 12 sur 29 (ou un peu plus de 40% à avoir réussi les 17 verbes que contenait l'épreuve A du prétest. Pour leur part, les élèves du GE ont progressé au post-test où, malgré le fait que cette épreuve contenait trois verbes de plus que celle du prétest, ils ont été plus nombreux à réussir les 20 verbes du post-test.

En effet, le GE est passé de six élèves sur 27 (ou env. 22% du groupe) à réussir les 17 verbes du prétest à neuf élèves sur 27 (ou env. 33%) à réussir les 20 du post-test. Puis, sept élèves du GT (ou environ 24% du groupe) n'ont commis qu'une seule erreur avec les verbes en réussissant 19 sur 20. Cinq élèves sur 27 (ou env. 19%) ont fait de même dans le GE, soit légèrement moins. Six élèves du GT (ou env. 21%) ont réussi 18 verbes sur 20 alors que c'était cinq sur 27 (ou env. 19%) pour le GE, des résultats relativement semblables.

Huit élèves ont réussi 17 verbes sur 20 dans le GT (ou env. 28%), alors qu'environ 11% du GE (ou trois élèves sur 27) ont fait de même. Deux élèves du GT (ou env. 7% d'entre eux) ont fait cinq erreurs dans les verbes en réussissant 15 verbes sur 20. Cette quantité de verbes réussis du côté du GE l'a été par trois élèves (ou environ 11% du groupe). Puis, un élève (ou environ 3% des élèves du GT) a réussi 14 verbes sur 20, alors que dans le GE, un élève a également obtenu ce résultat, soit environ 4% du groupe. On peut conclure que la médiane des verbes conjugués réussis par le GT est de 18 verbes réussis sur 20 (ou 90% des verbes réussis) par au moins la moitié du groupe, soit 18 élèves sur 29 (ou 62% du GT) alors qu'elle était de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% de verbes réussis) par 20 élèves sur 29 (ou 69% du GT) au prétest. La médiane de réussite pour les verbes a légèrement diminué (de 4%) au post-test pour le GT en plus d'une diminution mince de deux élèves (ou 7% du groupe) qui n'ont pas atteint la médiane. Pour le GE, la médiane est de 19 verbes réussis sur 19 (ou 95% de verbes réussis) par 14 élèves sur 27 (ou 52% du groupe). La médiane de verbes réussis est plus grande (de 5%) pour le GE, mais elle est atteinte par moins d'élèves que le GT.

Enfin, ce sont neuf verbes différents sur 20 (ou 45% des verbes) qui ont été bien identifiés et bien accordés par tous les élèves du GT au post-test. Parmi ces derniers, notons que six contenaient un indice oral d'accord en nombre alors que trois n'en contenaient pas, comme le montre le tableau 4.39. Ce sont deux verbes de plus que le GE qui n'a réussi que sept verbes sur 20 au post-test (ou 35% des verbes). C'est également une amélioration par rapport au prétest où l'ensemble du GT avait réussi un total de sept verbes sur 17 (ou env. 41% des verbes).

Voici d'abord le tableau 4.39 qui présente le répertoire des réussites (☺) pour les 20 verbes de l'épreuve A (la dictée trouée) du post-test pour les 29 élèves du GT.

Tableau 4.39
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : verbes totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe et indices à l'oral

| Verbe réussi | Quantité de verbes différents réussis par tous sur 20 | Parmi les 11 verbes sur 20 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes réussis |
|--|---|--|---|
| ☺ = identification et accord du verbe réussis par tous les élèves du groupe (29) | 9 | 6 | 3 |

Voici maintenant le tableau 4.40 qui présente le répertoire des réussites (☺) pour les 20 sujets du verbe de l'épreuve A (la dictée trouée) du post-test pour les 29 élèves du GT.

Tableau 4.40
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
Faits saillants : cas de réussite ☺ pour les 20 sujets du verbe

| Nombre de sujets du verbe réussis ☺ sur un total de 20 | Quantité totale d'élèves sur un total de 29 |
|--|---|
| 18 | 2 ou environ 7% des élèves du groupe |
| 17 | 2 ou environ 7% |
| 14 | 5 ou env 17% |
| 13 | 4 ou env 14% |
| 12 | 5 ou env 17% |
| 11 | 7 ou env 24% |
| 10 | 4 ou env 14% |

On peut voir au tableau 4.40 qu'aucun élève du GT n'a réussi la totalité des 20 sujets du verbe de cette épreuve au post-test alors que six élèves du GE (ou environ 22% des élèves du groupe) les ont tous réussis. Le meilleur résultat dans le GT pour les sujets du verbe appartient à deux élèves (ou environ 7% du groupe) avec 18 sujets du verbe réussis sur 20. Dans le GE, cinq élèves (ou environ 19% du groupe) en ont réussi 19 sur 20 et trois autres (ou environ 11%) un total de 18 sur 20. C'est donc dire que 14 élèves sur 27 dans le GE, la moitié (ou environ 52% du groupe), ont fait tout au plus deux erreurs avec les sujets du verbe pour cette épreuve contre seulement deux élèves sur 29 pour le GT (ou environ 7% de ce groupe) qui en ont fait de même. Puis, la quantité totale de sujets du verbe réussis par les élèves du GT descend jusqu'à 10 sujets réussis sur 20, donc 50% des cas réussis. La quantité de sujets réussis par le plus grand nombre d'élèves du GT est de 11 sujets réussis sur 20 par 7 élèves sur 29 (ou environ 24% des élèves de ce groupe). Pour le GE, ce sont 20 sujets sur 20 qui ont été réussis par le plus grand nombre d'élèves, soit par six élèves sur 27 (ou environ 22% du groupe). Si l'on considère la médiane pour les sujets du verbe réussis au post-test par le GT, on peut conclure qu'elle est de 12 sujets du verbe réussis sur 20 (ou 60% de sujets réussis) par au moins la moitié du groupe, soit par 18 élèves sur 29 (ou 62% du GT) alors qu'elle était de 11 sujets du verbe réussis sur 17 (ou 65% de sujets du verbe réussis) par 17 élèves sur 29 (ou 59% du groupe) au prétest. C'est un léger recul de 5% par rapport au prétest où un élève de plus (env. 3% du groupe) avait atteint la médiane. Le GE, quant à lui, obtient une médiane de 18 sujets du verbe réussis sur 20 (ou 90% de sujets réussis) par au moins la moitié de ses effectifs, soit par 14 élèves sur 27 (ou 52% du groupe). C'est une différence de six sujets du verbe réussis de plus (ou + 30%) des cas de réussite pour les sujets du verbe au post-test de cette épreuve pour le GE alors que la médiane était relativement semblable pour les deux groupes au prétest, le GE ayant obtenu au prétest 12 sujets du verbe réussis sur 17 (ou 71% de réussite) par 16 de ses élèves sur 27 (ou 59% du groupe).

Enfin, seuls deux sujets du verbe différents sur 20 ont été réussis par l'ensemble des 29 élèves du GT, comme l'illustre le tableau 4.41, contre six pour les 27 élèves du GE (voir tableau 4.33). Ces sujets couronnés de succès appartenaient tous à des verbes contenant un indice oral d'accord en nombre. Au prétest, l'ensemble du GT n'avait réussi qu'un seul sujet du verbe alors que le GE en avait réussi trois différents sur 17.

Tableau 4.41
 Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
 Faits saillants : sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 29 élèves du groupe

| Sujet du verbe réussi | Quantité de sujets du verbe différents réussis par tous sur 20 | Parmi les 11 verbes sur 20 contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe réussis |
|--|--|---|--|
| ☺ = identification correcte et complète du sujet du verbe par tous les élèves du groupe (29) | 2 | 2 | 0 |

Aussi, comme nous avons relevé les réponses partiellement réussies (☹) et fautives (⊗) dans cette épreuve, nous avons compilé ces erreurs sous forme de répertoire en fonction du nombre d'occurrences rencontrées pour chacun des cas relatifs aux verbes (voir tableau 4.42), puis aux sujets du verbe (voir tableau 4.43) pour l'ensemble des 29 élèves du GT, comme nous l'avions fait pour le GE (voir tableaux 4.34 et 4.35) de même que pour les deux groupes lors du prétest.

Les deux erreurs en tête de liste pour les verbes chez le GT sont les mêmes qu'on retrouvait également aux deux premières positions chez le GE pour cette épreuve (voir tableau 4.34), comme le tableau 4.42 le présente. Il s'agit d'abord de la bonne identification du verbe, mais dont l'accord est fautif en nombre (pluriel au lieu du singulier) avec 24 occurrences touchant trois verbes différents ne contenant aucun indice oral d'accord en nombre; ce sont quatre occurrences de plus que le GE pour cette erreur. La non-identification du verbe arrive ensuite et touche la plus grande quantité de verbes différents, sept sur 20, avec un total de 16 occurrences pour ce type d'erreur (deux de plus que le GE, mais touchant deux verbes de moins). Cette erreur est suivie d'une bonne identification, mais avec faute de conjugaison / d'accord de la personne qui touche six verbes différents pour un total de 16 occurrences. Voici le tableau 4.42 qui présente la compilation des erreurs répertoriées (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ⊗) dans les verbes de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test pour le GT.

Tableau 4.42
 Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
 Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs
 dans les verbes (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)

| Types d'erreurs dans les verbes | Quantité de verbes différents touchés sur 20* | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour le total des 20 verbes pour 29 élèves | Parmi les 11 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés | Parmi les 9 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de verbes touchés |
|--|---|--|---|--|
| 1e = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 24 | 3 | 0 | 3 (24 occ) |
| 1c = verbe non identifié ☹ | 16 | 7 | 3 (7 occ) | 4 (9 occ) |
| 1b = bonne identification, mais faute de conjugaison/d'accord de la personne ☹ | 16 | 6 | 4 (11 occ) | 2 (5 occ) |
| 1d = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 2 | 1 | 0 | 1 (2occ) |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les verbes. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même verbe, cela explique que la quantité de verbes différents touchés puisse dépasser le maximum.

Voyons maintenant les faits saillants répertoriés pour les erreurs (ou réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹) rattachées aux sujets du verbe par le GT (voir tableau 4.43). L'identification partielle du sujet incluant le noyau, mais avec omission d'expansion(s) a obtenu un nombre record d'occurrences, soit 106 touchant de ce fait sept sujets du verbe différents sur 20. Ce sont 70 occurrences de plus que le GE qui n'en a récolté que 36 pour la même erreur, touchant par contre la même quantité de sujets du verbe différents (voir tableau 4.35). L'identification erronée d'expansion(s) avec omission du noyau du sujet du verbe arrive ensuite avec 57 occurrences touchant six sujets du verbe différents. Le GE affiche pour ce cas 29 occurrences de moins (avec un total de 28) pour un sujet du verbe différent de moins, soit cinq sur 20. Puis, pour le GT, 19 occurrences de non-identification du sujet du verbe ont été relevées pour la quantité la plus élevée de sujets du verbe différents touchés, huit sur 20.

Pour ce cas, le GE n'a que 16 occurrences, mais touchant un sujet du verbe de plus avec neuf. Notons par ailleurs que huit types d'erreurs différentes relatives aux sujets du verbe ont été répertoriés pour ce groupe, contrairement à seulement sept pour le GE dont les quatre derniers types d'erreurs relatives aux sujets du verbe répertoriées n'enregistrent que trois occurrences ou moins chacune et touchent au maximum deux sujets du verbe différents par cas. Le tableau 4.45 qui figure à la page suivante nous permet de voir qu'il en est tout autre pour le GT.

Tableau 4.43
Post-test épreuve A (dictée trouée) – GT
 Faits saillants : compilation des résultats des élèves en fonction des types d'erreurs rattachées au sujet du verbe (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Types d'erreurs relatives au sujet du verbe | Nombre d'occurrences de ce type d'erreurs pour un total de 20 sujets du verbe pour 29 élèves | Quantité de sujets du verbe différents touchés sur 20* | Parmi les 11 verbes contenant un indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés | Parmi les 9 verbes sans indice oral d'accord en nombre, quantité de sujets du verbe touchés |
|---|--|--|--|---|
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☺ | 106 | 7 | 3 (40 occ) | 4 (66 occ) |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 57 | 6 | 2 (26 occ) | 4 (31 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 19 | 8 | 4 (7 occ) | 4 (12 occ) |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 11 | 5 | 1 (1 occ) | 4 (10 occ) |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | 9 | 1 | 0 | 1 (9 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 7 | 3 | 0 | 3 (7 occ) |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 2 | 2 | 0 | 2 (2 occ) |
| 2l = identification fautive du pronom réflé-chi du verbe comme étant le sujet ☹ | 1 | 1 | 1 (1.occ) | 0 |

*Un élève peut avoir obtenu divers résultats selon les sujets. C'est pourquoi nous avons présenté les résultats de cette compilation générale en fonction du nombre d'occurrences rencontrées afin d'avoir un portrait de la situation par rapport aux résultats obtenus. Aussi, comme plus d'un type d'erreurs peut avoir été répertorié pour un même sujet du verbe, cela explique que la quantité de sujets du verbe différents touchés puisse dépasser le maximum.

4.2.1.3 Analyse des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test

Nous expliquerons maintenant, dans la partie qui suit, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour les réponses obtenues pour les verbes et leurs sujets lors de cette épreuve (dictée trouée) du post-test, en considérant tant les cas de réussite (☺) que les réponses partiellement réussies (☹) et fautives (⊗) qui ont été les plus frappantes.

Pour ce faire, nous procéderons dans la présente partie en trois étapes. D'abord, nous allons comparer les résultats que le GE a obtenus au prétest (voir 4.1.1.1) avec ceux du post-test (voir 4.2.1.1) – 4.2.1.3a. Puis, nous ferons de même pour le GT, en comparant les résultats du prétest (voir 4.1.1.2) avec ceux du post-test (voir 4.2.1.2) – 4.2.1.3b. Enfin, en 4.2.1.3c, nous terminerons en comparant les résultats obtenus à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test pour les deux groupes d'élèves (voir 4.2.1.1 pour le GE et 4.2.1.2 pour le GT).

C'est à partir des faits saillants pour les résultats compilés à cette épreuve (dictée trouée) que nous comptons observer et comparer les deux groupes d'élèves, mais surtout vérifier les effets de notre expérimentation au post-test (voir 4.2.1.1b pour le GE et 4.2.1.2b pour le GT). Pour ce faire, nous procéderons à l'interprétation des résultats obtenus pour les vingt couples sujet-verbe de cette épreuve (dictée trouée) en nous concentrant principalement sur les cas de réussite (☺) des verbes et des sujets pour les deux groupes ainsi que sur les types d'erreurs (les réponses partiellement réussies ☹ et fautives ⊗) récoltant le plus d'occurrences chez les deux groupes (GE et GT), en vérifiant s'il s'agit des mêmes et si ces dernières récoltent des quantités semblables d'occurrences. Le recours au cadre théorique de même qu'à notre expérience enseignante nous permettront d'apporter des explications quant à ces résultats.

4.2.1.3a Comparaison des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest et du post-test pour le GE

À la lumière des résultats compilés, principalement à partir des tableaux présentés dans les sections des faits saillants des cas de réussite (☺) et des types d'erreurs (cas partiellement

réussis ☺ et fautifs ☹) récoltées pour les verbes et leurs sujets dans l'épreuve A (dictée trouée) du prétest (voir tableaux 4.3 à 4.8 en 4.1.1.1b) et du post-test (voir tableaux 4.30 à 4.35 en 4.2.1.1b) pour le GE, nous pouvons faire plusieurs constatations. En effet, un portrait comparatif pour les cas de réussite (☺) dans les verbes (voir tableau 4.44 qui suit) suivi des types d'erreurs (☺ et ☹) récoltées (voir tableau 4.45) par le GE au prétest et au post-test de cette épreuve est d'abord présenté, puis la même comparaison suit pour les réussites relatives aux sujets du verbe (voir tableau 4.46) et les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe (voir tableau 4.47) récoltées pour ce groupe, à l'épreuve A des prétest et post-test.

D'abord, pour les verbes, comme on peut le voir dans le tableau 4.44 qui présente une comparaison des cas de réussite (☺) au prétest et au post-test pour le GE, on constate que la quantité de verbes réussis par les 27 élèves du GE a légèrement diminué de 6%, passant de sept verbes réussis sur 17 (ou 41% des verbes réussis) au prétest à sept verbes réussis sur 20 (ou 35% des verbes) au post-test. Par contre, parmi les verbes réussis par tous, le double ne contenait pas d'indice oral d'accord en nombre au post-test (deux verbes parmi les sept réussis ou 29%) contre un seul sur les sept réussis au prétest (ou 14% des verbes réussis par tous). Rappelons qu'au post-test, trois verbes supplémentaires ont été considérés (20 contre seulement 17 au prétest) et que davantage de ces verbes ne contenaient aucun indice oral d'accord en nombre : au post-test, ils étaient neuf verbes sur 20 (ou 45% d'entre eux) contre seulement cinq sur 17 (ou 29% d'entre eux) au prétest, ce qui constitue une difficulté supplémentaire au post-test (Roy et Bion, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008).

Par ailleurs, le tableau 4.44 illustre aussi qu'une plus grande quantité d'élèves a réussi la totalité des verbes au post-test : de six élèves sur 27 (ou 22% du groupe) qu'ils étaient au prétest à avoir réussi les 17 verbes, ce sont neuf élèves sur 27 (ou 33% du groupe) qui ont réussi les 20 verbes du post-test. Trois élèves de plus (ou 11%) ont eu un résultat parfait pour les verbes au post-test. Cependant, même si la plus petite quantité de verbes réussis est plus basse d'environ 12% au post-test (14 verbes réussis sur 20 ou 70% de

réussite) contre 14 verbes réussis sur 17 au prétest (ou 82% de réussite), il faut considérer que trois verbes supplémentaires ont été considérés dans la deuxième épreuve et que cette dernière contenait davantage de verbes sans indice oral d'accord en nombre pouvant nuire à la réussite. Enfin, la médiane est semblable dans les deux épreuves pour le GE, même si six élèves de moins (env. 22%) l'ont atteinte : étant de 16 sur 17 verbes réussis (ou un taux de 94% de réussite) au prétest pour au moins la moitié du groupe (20 élèves sur 27 ou 74% d'entre eux) elle passe à 19 verbes réussis sur 20 (ou 95% de succès) au post-test par 14 élèves (ou 52% du groupe). Voici le tableau 4.44 qui présente une comparaison des résultats pour les réussites liées aux verbes pour l'épreuve A du prétest et du post-test chez les élèves du GE.

Tableau 4.44
 Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les verbes | Prétest /17 verbes dont 5*(ou 29.41% des verbes) | Post-test /20 verbes dont 9*(ou 45% des verbes) |
|---|--|--|
| Quantité de verbes totalement réussis ☺ par les 27 élèves du GE | 7 verbes (ou 41.18% des verbes) dont 1* (ou env 14% des v ☺ par tous) | 7 verbes (ou 35% des verbes) dont 2* (ou env 29% des v ☺ par tous) |
| Écart des quantités totales de verbes réussis ☺ par les 27 élèves du GE : | | |
| Plus haut résultat obtenu | 17/17 v ☺ (ou 100% v ☺) par 6 élèves / 27 (ou par env 22% du groupe) | 20/20 v ☺ (ou 100% v ☺) par 9 élèves / 27 (ou par env 33% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 14/17 v ☺ (ou 82% v ☺) par 2 élèves / 27 (ou env 7% du groupe) | 14/20 v ☺ (ou 70% v ☺) par 1 élève / 27 (ou env 4% du groupe) |
| Médiane des verbes réussis | 16/17 v ☺ (ou 94% v ☺) par 20 élèves / 27 (ou env 74% du groupe) | 19/20 v ☺ (ou 95% v ☺) par 14 élèves / 27 (ou env 52% du groupe) |

*sans indice oral d'accord en nombre

Ensuite, toujours pour les verbes, comme on peut le voir dans le tableau 4.45, le GE a cumulé quatre types d'erreurs (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) au total pour 17 verbes à identifier dans l'épreuve A (dictée trouée) du prétest avec un total de 43

occurrences d'erreurs récoltées dans les verbes. Au post-test, les types d'erreurs sont restés au nombre de quatre, mais pour 20 verbes à identifier au total avec un total d'occurrences récoltées dans les verbes de 49. On peut donc dire que les quantités de types d'erreurs récoltées pour les verbes sont demeurées relativement similaires du prétest au post-test pour le GE, mais on remarque une minime augmentation de la quantité totale d'occurrences d'erreurs récoltées dans les verbes au post-test (+ 6 occurrences).

De plus, on peut voir que pour deux types d'erreurs récoltées pour les verbes (réponses partiellement réussies ⊕ et fautives ⊗), un résultat positif est constaté au post-test par rapport au prétest, surtout pour une bonne identification du verbe, mais avec faute de conjugaison / d'accord de la personne (1b) qui chute au troisième rang avec seulement 10 occurrences alors que cette erreur occupait le premier rang avec 23 occurrences au prétest. Aussi, une bonne identification verbale avec accord fautif en nombre – singulier au lieu de pluriel (1d) connaît une petite amélioration en passant du troisième au quatrième rang avec deux occurrences de moins. Deux autres types d'erreurs répertoriées pour les verbes récoltent des changements plus ou moins marqués si l'on compare le prétest et le post-test. Il s'agit de verbes non identifiés (1c) qui ont reçu trois occurrences de plus au post-test (passant de 11 occurrences au prétest à 14 au post-test), en plus de toucher davantage de verbes différents : neuf contre six au prétest. Aussi, une bonne identification verbale avec accord fautif en nombre – pluriel au lieu de singulier – (1e) obtient un bilan plutôt négatif au post-test, en comparaison avec ce que ce type d'erreur relative aux verbes avait récolté au prétest pour le GE. En effet, comme il est présenté au tableau 4.45, un gain de trois rangs des erreurs récoltées pour les verbes à l'épreuve A (dictée trouée), de même qu'une augmentation importante de 10 fois plus d'occurrences touchant par le fait même trois fois plus de verbes différents ont été relevées au post-test par rapport au prétest. Or, il faut préciser que les verbes touchés par ce type d'erreur de même que toutes les occurrences relevées l'ont été avec des verbes ne possédant aucun indice oral d'accord en nombre et, qu'au post-test, 15% de plus des verbes conjugués sont sans indice oral d'accord en nombre comparativement au prétest, ce qui peut avoir causé ce recul (Roy et Biron, 1991 ; Fayol et Largy, 1992 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994 ; Lafontaine et Legros, 1995 ; Chartrand, 1996a ; Cyr et Chartrand, 1996 ; Guyon, 1997 ; Béguelin, 2000 ; Largy et Fayol, 2001 ; David, 2003 ; Fayol, 2003 ;

Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Delbrayelle, 2008).

Voici le tableau 4.45 qui présente une comparaison des types d'erreurs répertoriés dans les verbes (ou réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☺) pour l'épreuve A du prétest et du post-test chez les élèves du GE.

Tableau 4.45
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☺)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour 27 élèves | | Quantité de verbes différents touchés par ce type d'erreur | | Quantité de verbes différents touchés avec indice oral d'accord en nombre et quantité totale d'occurrences | | Quantité de verbes différents touchés sans indice oral d'accord en nombre et quantité totale d'occurrences | |
|--|---|---------------------------------|--|--------------------------------|--|---|--|--|
| | Prétest pour un total de 17 v | Post-test pour un total de 20 v | Prétest sur un total de 17 v | Post-test sur un total de 20 v | Prétest parmi les 12 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 71%) | Post-test parmi les 11 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 55%) | Prétest parmi les 5 verbes sans indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 29%) | Post-test parmi les 9 verbes sans indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 45%) |
| Instruments de mesure → | | | | | | | | |
| Types d'erreurs dans les verbes ↓ | | | | | | | | |
| 1b = bonne identification, mais faute de conjugaison / d'accord de la personne ☹ | 1 ^{er} rang : 23 occ | 3e rang : 10 occ | 4 | 4 | 3 (22 occ) | 3 (7 occ) | 1 (1 occ) | 1 (3 occ) |
| 1c = verbe non identifié ☹ | 2e rang : 11 occ | 2e rang : 14 occ | 6 | 9 | 5 (10 occ) | 2 (3 occ) | 1 (1 occ) | 7 (11 occ) |
| 1d = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 3e rang : 7 occ | 4e rang : 5 occ | 1 | 2 | 0 | 1 (1 occ) | 1 (7 occ) | 1 (4 occ) |
| 1e = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 4e rang : 2 occ | 1er rang : 20 occ | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 (2 occ) | 3 (20 occ) |

Maintenant, pour les sujets du verbe, comme on peut le voir dans le tableau 4.46 qui compare les cas de réussites liées aux sujets du verbe pour l'épreuve A (la dictée trouée) du prétest et du post-test pour le GE, on remarque une augmentation de près du double de la quantité de sujets du verbe réussis par tous les élèves du GE au post-test.

En effet, trois sujets du verbe sur 17 (ou 18% des sujets du verbe) à identifier au total avaient été réussis par tous au prétest, contre six sujets sur 20 au total au post-test (ou 30% des sujets du verbe à identifier). Même si les sujets du verbe ayant été réussis par l'ensemble du groupe ont tous un verbe avec un indice oral d'accord en nombre et sont principalement des GN simples sans expansion ni écran aucun, facilitant du coup la tâche (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008), il n'en demeure pas moins qu'une amélioration a eu lieu ici.

Aussi, si l'on compare les quantités de sujets du verbe réussis au prétest et au post-test, on constate que l'écart, au prétest, oscille entre 15 sujets réussis sur 17 (ou 88% des sujets réussis) et sept sujets réussis sur 17 (ou 41% des sujets réussis) pour les 27 élèves du GE, donc un écart de 47%. Au posttest, l'écart des réussites liées aux sujets du verbe varie entre 20 sujets réussis sur 20 (100% de réussite) et 10 sujets réussis sur 20 (ou 50% de réussite), donc un écart de 50%. Même si l'écart des réussites apparaît légèrement plus élevé au post-test (+3%) contrairement à celui du prétest, les deux extrêmes dans les quantités de sujets du verbe réussis (100% et 50% de taux de réussite) du post-test sont plus élevés que les deux extrêmes du prétest (88% et 41%). Par ailleurs, la médiane des réussites relatives aux sujets du verbe est plus élevée d'environ 20% au post-test. En effet, au moins la moitié du GE a réussi 18 sujets du verbe sur 20 ou plus (ou 90% de réussite avec les sujets) au post-test contrairement à une réussite médiane de 12 sujets sur 17 (ou 71% de réussite avec les sujets) par au moins la moitié du GE au prétest, et ce, même si davantage de sujets du verbe ont été considérés au post-test (20 au lieu de 17 au prétest) et que davantage d'entre eux étaient rattachés à des verbes sans indice oral d'accord en nombre.

Donc, malgré l'augmentation des difficultés, une amélioration des réussites relatives aux sujets du verbe a été notée l'épreuve A du post-test pour l'ensemble du GE.

Voici le tableau 4.46 qui présente une comparaison des résultats pour les réussites liées aux sujets du verbe pour l'épreuve A du prétest et du post-test pour les élèves du GE.

Tableau 4.46
Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GE au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les sujets du verbe | Prétest /17 sujets du verbe dont 5*(ou 29.41% ont des verbes sans indice oral d'acc nb) | Post-test /20 sujets du verbe dont 9*(ou 45% ont des verbes sans indice oral d'acc nb) |
|--|---|--|
| Quantité de sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 27 élèves du GE | 3 sujets du verbe (ou 18% des sujets du verbe) | 6 sujets du verbe (ou 30% des sujets du verbe) |
| Écart des quantités totales de sujets du verbe réussis ☺ par les 27 élèves du GE : | | |
| Plus haut résultat obtenu | 15/17suj ☺ (ou 88% suj ☺) par 2 élèves / 27 (ou par env 7% du groupe) | 20/20 suj ☺ (ou 100% suj ☺) par 6 élèves / 27 (ou par env 30% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 7/17 suj ☺ (ou 41% suj ☺) par 3 élèves / 27 (ou env 11% du groupe) | 10/20 suj ☺ (ou 50% suj ☺) par 1 élève / 27 (ou env 4% du groupe) |
| Médiane des sujets du verbe réussis | 12/17 suj ☺ (ou 71% suj ☺) par 16 élèves / 27 (ou env 59% du groupe) | 18/20 suj ☺ (ou 90% suj ☺) par 14 élèves / 27 (ou env 52% du groupe) |

*dont le verbe est sans indice oral d'accord en nombre

Ensuite, toujours pour les sujets du verbe, comme on peut le voir dans le tableau 4.47 qui présente une comparaison des réponses partiellement réussies (☺) et fautives (⊗), le GE a cumulé huit types d'erreurs au total pour 17 sujets du verbe à identifier dans l'épreuve A (dictée trouée) du prétest avec un total de 151 occurrences d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe. Au post-test, les types d'erreurs sont passés au nombre de sept pour 20 sujets du verbe à identifier avec un total d'occurrences récoltées dans les sujets du verbe de 88.

On peut donc dire que les quantités de types d'erreurs récoltées pour les sujets du verbe ont diminué du prétest au post-test pour le GE. De surcroît, on remarque une diminution de près du double de la quantité totale d'occurrences d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe au post-test, passant de 151 occurrences au total au prétest à seulement 88 occurrences au post-test, ce qui constitue une amélioration notable pour le GE. De plus, on peut voir au tableau 4.47 que pour quatre types d'erreurs récoltées pour les sujets du verbe, sur les neuf au total (ceux du prétest et du post-test étant jumelés), un résultat positif est constaté au post-test par rapport au prétest.

Il s'agit de l'identification partielle du sujet (noyau) avec omission d'expansion(s) - (2a) qui conserve le premier rang, mais connaît une baisse de la quantité d'occurrences, passant de 44 au prétest à 36 au post-test. L'identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) - (2i) connaît également une amélioration : le recul d'un rang (du 6^e au prétest au 7^e au post-test) en plus d'une baisse importante des occurrences (de 13 au prétest à une seule au post-test). L'identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet (2j) recule de deux rangs en plus d'abaisser de façon significative ses occurrences, passant du 4^e rang avec 20 occurrences au prétest au 6^e rang avec deux occurrences au post-test, se démarque positivement. Puis, un type d'erreur pour les sujets du verbe disparaît au post-test, même s'il occupait le dernier rang des types d'erreurs récoltées pour les sujets au prétest avec une seule occurrence : l'identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet (2l).

Aussi, quatre autres types d'erreurs répertoriées dans les sujets du verbe (parmi les neuf relevées au total dans l'épreuve A du prétest et du post-test) obtiennent un bilan à la fois positif et négatif après le post-test. L'identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) - (2b) gagne un rang et augmente légèrement ses occurrences, passant du 3^e rang avec 24 occurrences au prétest au 2^e rang avec 28 occurrences au post-test. Les sujets non identifiés (2c) gagnent deux rangs, mais abaissent leurs occurrences, passant du 5^e rang avec 18 occurrences au prétest au 3^e rang avec 16 occurrences au post-test. Au prorata de la quantité de sujets du verbe à identifier, ces minces différences n'apparaissent ni comme des régressions ni comme des améliorations.

Puis, au tableau 4.47, on peut voir que l'identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet (2d), occupant le 7^e rang avec une occurrence au prétest, grimpe au 5^e rang des types d'erreurs récoltées pour les sujets du verbe au post-test avec deux occurrences. Encore une fois, c'est une différence mince que l'on constate, sans oublier que la quantité de types d'erreurs relatives aux sujets au post-test a diminué et peut donc, inévitablement, faire grimper en rang les types d'erreurs du post-test. L'identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet (2h) disparaît comme type d'erreur au post-test. Or, la grande quantité d'occurrences récoltées au prétest peut être expliquée par la structure particulière des deux phrases interrogatives de l'épreuve du prétest qui pouvaient être ambiguës et dont on ne retrouvait pas la particularité au post-test : « *Le Dépanneur du Parc deviendra-t-il le Dépanneur Robert-Bourassa? La Buanderie De Bleury se transformera-t-elle en Buanderie Bourassa?* » (voir appendice C pour l'épreuve A – dictée trouée – du prétest).

Également, l'identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet (2^e) laisse croire à une régression au post-test étant donné l'absence de ce type d'erreur pour les sujets du verbe au prétest pour le GE. Il faut préciser que le rang occupé par cette erreur (4^e) et sa faible quantité d'occurrences (trois) touchant un seul verbe ne sont pas des éléments significatifs pour nous pour conclure à un tel recul. Voici maintenant le tableau 4.47 qui présente une comparaison des types d'erreurs (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) répertoriés dans les sujets du verbe pour l'épreuve A du prétest et du post-test pour les élèves du GE. Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.47
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe du GE au
 prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour 27 élèves | | Quantité de sujets du verbe différents touchés par ce type d'erreur | | Quantité de sujets du verbe différents touchés (dont le verbe a un <u>indice oral d'acc nb</u>) et quantité totale d'occurrences | | Quantité de sujets du verbe différents touchés (dont le verbe est <u>sans indice oral d'acc nb</u>) et quantité totale d'occurrences | |
|--|---|-----------------------------------|---|----------------------------------|---|---|---|--|
| | Prétest pour un total de 17 suj | Post-test pour un total de 20 suj | Prétest sur un total de 17 suj | Post-test sur un total de 20 suj | Prétest parmi les 12 verbes <u>avec</u> indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 71%), quantité de sujets du verbe touchés | Post-test parmi les 11 verbes <u>avec</u> indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 55%), quantité de sujets du verbe touchés | Prétest parmi les 5 verbes <u>sans</u> indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 29%), quantité de sujets du verbe touchés | Post-test parmi les 9 verbes <u>sans</u> indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 45%), quantité de sujets du verbe touchés |
| Types d'erreurs dans les sujets du verbe ↓ | | | | | | | | |
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☹ | 1er rang : 44 occ | 1er rang : 36 occ | 7 | 7 | 4 (28 occ) | 3 (12 occ) | 3 (16 occ) | 4 (24 occ) |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 3 ^e rang : 24 occ | 2e rang : 28 occ | 5 | 5 | 4 (19 occ) | 1 (12 occ) | 1 (5 occ) | 4 (16 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 5 ^e rang : 18 occ | 3e rang : 16 occ | 7 | 9 | 6 (17 occ) | 2 (3 occ) | 1 (1 occ) | 7 (13 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 7 ^e rang : 1 occ | 5e rang : 2 occ | 1 | 2 | 1 (1 occ) | 0 | 0 | 2 (2 occ) |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | - | 4 ^e rang : 3 occ | - | 1 | - | 0 | - | 1 (3 occ) |
| 2h = identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet ☹ | 2 ^e rang : 30 occ | - | 2 | - | 2 (30 occ) | - | 0 | - |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 6 ^e rang : 13 occ | 7e rang : 1 occ | 4 | 1 | 2 (10 occ) | 1 (1 occ) | 2 (3 occ) | 0 |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 4 ^e rang : 20 occ | 6e rang : 2 occ | 4 | 1 | 3 (17 occ) | 0 | 1 (3 occ) | 1 (2 occ) |
| 2l = identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet ☹ | 8 ^e rang : 1 occ | - | 1 | - | 1 (1 occ) | - | 0 | - |

En somme, comme les tableaux 4.44 et 4.45 (pour les verbes) et 4.46 et 4.47 (pour les sujets du verbe) présentés précédemment nous ont permis de le constater, le GE s'est nettement amélioré à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test, surtout pour les sujets du verbe. Il va sans dire que nous croyons ici en un certain effet bénéfique de notre traitement expérimental en situation décontextualisée.

4.2.1.3b Comparaison des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest et du post-test pour le GT

À la lumière des résultats compilés, principalement à partir des tableaux présentés dans les sections des faits saillants des réussites (☺) et des types d'erreurs (réponses partiellement réussies ⊖ et fautives ⊗) récoltées pour les verbes et leurs sujets dans l'épreuve A (dictée trouée) du prétest (voir tableaux 4.11 à 4.16 en 4.1.1.2b) et du post-test (voir tableaux 4.38 à 4.43 en 4.2.1.2b) pour le GT, nous pouvons faire plusieurs constatations, comme ce fut le cas pour le GE (voir 4.2.1.3a). En effet, un portrait comparatif pour les réussites et les types d'erreurs récoltées dans les verbes du GT au prétest et au post-test de cette épreuve est d'abord présenté (voir tableaux 4.48 et 4.49), puis la même comparaison suit pour les réussites et les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe récoltées pour ce groupe, à l'épreuve A des prétest et post-test (voir tableaux 4.50 et 4.51).

D'abord, pour les verbes, comme on peut le voir dans le tableau 4.48 qui présente une comparaison des cas de réussite (☺) au prétest et au post-test pour le GT, on constate que la quantité de verbes réussis par les 29 élèves du GT a légèrement augmenté de 4%, passant de sept verbes réussis sur 17 (ou 41% des verbes réussis) par l'ensemble du groupe au prétest à neuf verbes réussis par tous sur 20 (ou 45%) au post-test. Toutefois, au prétest, davantage de verbes sans indice oral d'accord ont été réussis par tous (43% des verbes réussis par l'ensemble du groupe ou 3 verbes sur 7). Au post-test, seuls trois des neuf verbes réussis par tous étaient sans indice d'accord en nombre (ou 33% des verbes réussis).

Les écarts entre la plus grande quantité de verbes réussis et la plus petite sont relativement semblables quoiqu'un peu plus grande au post-test : 18% au prétest contre 30% au post-test. En effet, au prétest, la différence varie entre 17 verbes réussis sur 17 (ou 100%

de réussite) à 14 verbes réussis sur 17 (ou 82% de réussite) alors qu'au post-test, la différence s'étend entre 20 verbes réussis sur 20 (100% de réussite) à 14 verbes réussis sur 20 (70% de réussite). La médiane varie également peu, étant de 16 verbes réussis sur 17 (ou 94% de verbes réussis) pour au moins la moitié du GT au prétest à 18 verbes réussis sur 20 (ou 90% de verbes réussis) au post-test. On peut donc conclure à peu de changement dans les réussites relatives aux verbes pour l'épreuve A du prétest et du post-test pour le GT. Voici le tableau 4.48 qui présente une comparaison des résultats pour les réussites liées aux verbes pour l'épreuve A du prétest et du post-test chez les élèves du GT.

Tableau 4.48

Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les verbes | Prétest /17 verbes dont 5* (ou 29.41% des verbes) | Post-test /20 verbes dont 9* (ou 45% des verbes) |
|---|---|--|
| Quantité de verbes totalement réussis ☺ par les 29 élèves du GT | 7 verbes (ou 41% des verbes) dont 3* (ou env 43% des v ☺ par tous) | 9 verbes (ou 45% des verbes) dont 3* (ou env 33% des v ☺ par tous) |
| Écart des quantités totales de verbes réussis ☺ par les 29 élèves du GT : | | |
| Plus haut résultat obtenu | 17/17 v ☺ (ou 100% v ☺) par 12 élèves / 29 (ou par env 41% du groupe) | 20/20 v ☺ (ou 100% v ☺) par 5 élèves / 29 (ou par env 17% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 14/17 v ☺ (ou 82% v ☺) par 2 élèves / 29 (ou env 7% du groupe) | 14/20 v ☺ (ou 70% v ☺) par 1 élève / 29 (ou env 3% du groupe) |
| Médiane des verbes réussis | 16/17 v ☺ (ou 94% v ☺) par 20 élèves / 29 (ou env 69% du groupe) | 18/20 v ☺ (ou 90% v ☺) par 18 élèves / 29 (ou env 62% du groupe) |

*sans indice oral d'accord en nombre

Ensuite, toujours pour les verbes, comme on peut le voir dans le tableau 4.49 qui présente une comparaison des réponses partiellement réussies et fautives pour les verbes du prétest et du post-test de l'épreuve A, le GT a cumulé quatre types d'erreurs au total pour 17 verbes à identifier au prétest avec un total de 29 occurrences d'erreurs récoltées pour les verbes.

Au post-test, les types d'erreurs sont restés au nombre de quatre, mais pour 20 sujets du verbe à identifier avec un total d'occurrences récoltées dans les verbes de 58. On peut donc dire que les quantités de types d'erreurs récoltées pour les verbes sont demeurées relativement similaires du prétest au post-test pour le GT. Par contre, on remarque une augmentation de près du double de la quantité totale d'occurrences d'erreurs récoltées dans les verbes au post-test, passant de 29 occurrences au total au prétest à 58 occurrences au post-test, ce qui constitue une régression pour le GT.

De plus, on peut voir au tableau **4.49** que, pour tous les types d'erreurs récoltées pour les verbes par le GT, incluant ceux du prétest et du post-test, deux erreurs ont connu une minime amélioration au post-test par rapport à ce qui avait été observé au prétest. Il s'agit d'une bonne identification du verbe, mais avec faute de conjugaison / d'accord de la personne (1b) qui a connu une légère diminution de ses occurrences, passant du 1^{er} rang avec 20 occurrences au prétest au 2^e rang avec 16 occurrences au post-test. L'autre type d'erreur qui connaît un léger recul est une bonne identification verbale, mais avec accord fautif en nombre – singulier au lieu de pluriel – (1d) qui obtient une baisse de deux occurrences par rapport au prétest, une mince différence pouvant tout de même être considérée comme une légère amélioration.

Dans le même ordre d'idées, les deux autres types d'erreurs récoltées dans les verbes par le GT ont connu des résultats négatifs au post-test, en fonction de leur comparaison avec le prétest. Le type d'erreur ayant connu la plus grande régression au post-test est la non-identification du verbe conjugué (1c) qui récolte également une grande quantité d'occurrences : au prétest, ce type d'erreur figurait au 2^e rang avec quatre occurrences touchant quatre verbes différents alors qu'au post-test, elle a reculé d'un rang (au 3^e), mais a quadruplé sa quantité d'occurrences (16) touchant près du double de verbe (sept). Sans raison apparente et sans difficulté particulière, le GT a nettement régressé ici, comme on peut le voir au tableau **4.49**.

Voici le tableau 4.49 qui présente une comparaison des types d'erreurs récoltées dans les verbes par le GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée).

Tableau 4.49
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☺)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour 29 élèves | | Quantité de verbes différents touchés par ce type d'erreur | | Quantité de verbes différents touchés avec indice oral d'accord en nombre et quantité totale d'occurrences | | Quantité de verbes différents touchés sans indice oral d'accord en nombre et quantité totale d'occurrences | |
|--|---|-------------------------------|--|------------------------------|--|---|--|--|
| | Instruments de mesure → | Prétest pour un total de 17 v | Post-test pour un total de 20 v | Prétest sur un total de 17 v | Post-test sur un total de 20 v | Prétest parmi les 12 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 71%) | Post-test parmi les 11 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 55%) | Prétest parmi les 5 verbes sans indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 29%) |
| Types d'erreurs dans les verbes ↓ | | | | | | | | |
| 1b = bonne identification, mais faute de conjugaison / d'accord de la personne ☹ | 1 ^{er} rang : 20 occ | 2e rang : 16 occ | 6 | 6 | 6 (20 occ) | 4 (11 occ) | 0 | 2 (5 occ) |
| 1c = verbe non identifié ☺ | 2e rang : 4 occ | 3e rang : 16 occ | 4 | 7 | 3 (3 occ) | 3 (7 occ) | 1 (1 occ) | 4 (9 occ) |
| 1d = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 3e rang : 4 occ | 4e rang : 2 occ | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 (4 occ) | 1 (2 occ) |
| 1e = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 4e rang : 1 occ | 1 ^{er} rang : 24 occ | 1 | 3 | 1 (1 occ) | 0 | 0 | 3 (24 occ) |

D'abord, pour les sujets du verbe, comme on peut le voir dans le tableau 4.50 qui présente une comparaison des réussites relatives aux sujets du verbe pour l'épreuve A du prétest et du post-test pour le GT, d'un seul sujet du verbe réussi sur 17 au prétest (ou 6% de réussite) par les 29 élèves de ce groupe, on passe à deux sujets réussis sur 20 (ou 10%) au post-test par tous les élèves, soit presque le double. Même si ce résultat demeure plutôt faible, il s'agit tout de même d'une petite amélioration. Aussi, l'écart entre les quantités les plus grandes et les plus petites de sujets du verbe réussis s'est rétréci du prétest au post-test pour ce groupe.

En effet, il était de 65% au prétest parce qu'il variait de 16 sujets réussis sur 17 (ou 94% de réussite) à cinq sujets réussis sur 17 (ou 29% de réussite) et il est passé à 40% au post-test, car la plus grande quantité de sujets réussis a été de 18 sur 20 (ou 90% de réussite) et la plus petite de 10 sur 20 (ou 50% de réussite). Cependant, la médiane a légèrement diminué au post-test : de 11 sujets réussis sur 17 (ou 65% des sujets réussis) par au moins la moitié du GT, elle est passée à 12 sujets réussis sur 20 (ou 60% de réussite) par au moins la moitié des effectifs du GT au post-test, un recul de 5%. Voici le tableau 4.50 qui présente une comparaison des résultats pour les réussites liées aux sujets du verbe pour l'épreuve A du prétest et du post-test pour les élèves du GT.

Tableau 4.50

Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GT au prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les sujets du verbe | Prétest /17 sujets du verbe dont 5*(ou 29.41% ont des verbes sans indice oral d'acc nb) | Post-test /20 sujets du verbe dont 9*(ou 45% ont des verbes sans indice oral d'acc nb) |
|--|--|---|
| Quantité de sujets du verbe totalement réussis ☺ par les 29 élèves du GT | 1 sujet du verbe (ou 6% des sujets du verbe) | 2 sujets du verbe (ou 10% des sujets du verbe) |
| Écart des quantités totales de sujets du verbe réussis ☺ par les 29 élèves du GE : | | |
| Plus haut résultat obtenu | 16/17suj ☺ (ou 94% suj ☺) par 1 élève / 29 (ou par env 3% du groupe) | 18/20 suj ☺ (ou 90% suj ☺) par 2 élèves / 29 (ou par env 7% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 5/17 suj ☺ (ou 29% suj ☺) par 1 élève / 29 (ou env 3% du groupe) | 10/20 suj ☺ (ou 50% suj ☺) par 4 élèves / 29 (ou env 14% du groupe) |
| Médiane des sujets du verbe réussis | 11/17 suj ☺ (ou 65% suj ☺) par 17 élèves / 29 (ou env 59% du groupe) | 12/20 suj ☺ (ou 60% suj ☺) par 18 élèves / 29 (ou env 62% du groupe) |

Ensuite, toujours pour les sujets du verbe, comme on peut le voir dans le tableau **4.51**, le GT a cumulé 10 types d'erreurs au total pour 17 sujets du verbe à identifier dans l'épreuve A (dictée trouée) du prétest avec un total de 162 occurrences d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe. Au post-test, les types d'erreurs sont passés à huit, mais cette fois pour 20 sujets du verbe à identifier avec un total d'occurrences récoltées dans les sujets du verbe de 212. On peut donc dire que, malgré le fait que les quantités de types d'erreurs récoltées pour les sujets du verbe aient diminué au post-test, on remarque une augmentation marquée de la quantité totale d'occurrences d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe au post-test, passant de 162 occurrences au total au prétest à 212 occurrences au post-test, ce qui constitue une régression importante pour le GT (+ 50 occurrences).

De plus, on peut voir au tableau **4.51** que pour seulement trois types d'erreurs récoltées pour les verbes sur les 10 au total (ceux du prétest et du post-test étant jumelés), un résultat positif est constaté au post-test par rapport au prétest. Il s'agit de l'identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) – (2i) qui recule d'un rang et abaisse sa quantité d'occurrences (du 6^e rang avec 11 occurrences au prétest au 7^e rang avec deux occurrences au post-test). Puis, l'identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet (2j) et l'identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet (2 m) suivent, mais avec de minimales différences : même rang (4^e) pour 2j avec une baisse de cinq occurrences au post-test et baisse d'une occurrence pour 2l, de deux occurrences au prétest à une seule au post-test.

Puis, deux autres types d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe pour le GT disparaissent au post-test, comme présenté au tableau **4.51**. L'identification fautive de l'attribut comme étant le sujet (2f), figurant au 10^e rang sur 10 types d'erreurs répertoriés et ne récoltant qu'une seule occurrence, ne peut être considérée comme une erreur ayant progressé ni n'ayant régressé. L'identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet (2h) non plus, malgré ses 28 occurrences récoltées au prétest, comme nous l'avons expliqué en 4.2.1.3a : la structure syntaxique particulière de deux phrases interrogatives au prétest pouvant être ambiguë, situation absente au post-test.

Par ailleurs, les six autres types d'erreurs relatives aux sujets du verbe et répertoriées dans l'épreuve A du prétest et dans celle du post-test pour le GT ont connu un recul au post-test par rapport au prétest. Comme il est possible de le voir au tableau 4.51, il s'agit de l'identification partielle du sujet avec noyau, mais omission d'expansion(s) - (2a) - (qui demeure au 1^{er} rang, mais passe de 64 occurrences au prétest à 106 au post-test), de l'identification partielle et fautive du sujet (avec omission du noyau) - (2b) - (qui grimpe du 3^e rang avec 20 occurrences au prétest au 2^e rang avec 57 occurrences au post-test), de sujets non identifiés (2c) - (qui gagnent deux rangs et cinq occurrences au post-test), de l'identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet (2d) - (qui obtient un léger recul au post-test) et de l'identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet (2e) (qui gagne quatre rangs et huit occurrences supplémentaires au post-test).

Voici maintenant le tableau 4.51 qui présente une comparaison des types d'erreurs (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹) répertoriés dans les sujets du verbe pour l'épreuve A du prétest et du post-test chez les élèves du GT. Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.51
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe du GT au
 prétest et au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour 29 élèves | | Quantité de sujets du verbe différents touchés par ce type d'erreur | | Quantité de sujets du verbe différents touchés (dont le verbe a un <u>indice</u> oral d'acc nb) et quantité totale d'occurrences | | Quantité de sujets du verbe différents touchés (dont le verbe est <u>sans</u> <u>indice</u> oral d'acc nb) et quantité totale d'occurrences | |
|--|---|-----------------------------------|---|----------------------------------|--|--|---|---|
| | Instruments de mesure → Prétest pour un total de 17 suj | Post-test pour un total de 20 suj | Prétest sur un total de 17 suj | Post-test sur un total de 20 suj | Prétest parmi les 12 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 71%), quantité de sujets du verbe touchés | Post-test parmi les 11 verbes avec indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 55%), quantité de sujets du verbe touchés | Prétest parmi les 5 verbes sans indice oral d'acc nb sur un total de 17 v (ou 29%), quantité de sujets du verbe touchés | Post-test parmi les 9 verbes sans indice oral d'acc nb sur un total de 20 v (ou 45%), quantité de sujets du verbe touchés |
| Types d'erreurs dans les sujets du verbe ↓ | | | | | | | | |
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☺ | 1er rang : 64 occ | 1er rang : 106 occ | 7 | 7 | 4 (38 occ) | 3 (40 occ) | 3 (26 occ) | 4 (66 occ) |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 3 ^e rang : 20 occ | 2e rang : 57 occ | 4 | 6 | 4 (20 occ) | 2 (26 occ) | 0 | 4 (31 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 5 ^e rang : 14 occ | 3e rang : 19 occ | 6 | 8 | 5 (11 occ) | 4 (7 occ) | 1 (3 occ) | 4 (12 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 7 ^e rang : 5 occ | 6e rang : 7 occ | 4 | 3 | 3 (4 occ) | 0 | 1 (1 occ) | 3 (7 occ) |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | 9 ^e rang : 1 occ | 5 ^e rang : 9 occ | 1 | 1 | 1 (1 occ) | 0 | 0 | 1 (9 occ) |
| 2f = identification fautive de l'attribut comme étant le sujet ☹ | 10 ^e rang : 1 occ | - | 1 | - | 1 (1 occ) | - | 0 | - |
| 2h = identification fautive de l'antécédent du pronom sujet comme étant le sujet ☹ | 2 ^e rang : 28 occ | - | 2 | - | 2 (28 occ) | - | 0 | - |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 6 ^e rang : 11 occ | 7e rang : 2 occ | 2 | 2 | 1 (10 occ) | 0 | 1 (1 occ) | 2 (2 occ) |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 4 ^e rang : 16 occ | 4e rang : 11 occ | 2 | 5 | 2 (16 occ) | 1 (1 occ) | 0 | 4 (10 occ) |
| 2l = identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet ☹ | 8 ^e rang : 2 occ | 8e rang : 1 occ | 1 | 1 | 1 (2 occ) | 1 (1 occ) | 0 | 0 |

En somme, là où le GT a connu une certaine amélioration est par rapport aux sujets du verbe, dans l'augmentation des cas de réussite par tout le groupe qui est passé d'un sujet du verbe réussi par tous (ou 6% des 17 sujets du verbe) au prétest à deux au post-test (ou 10% des 20 sujets du verbe). Sinon, la grande augmentation des quantités totales d'occurrences récoltées pour les erreurs relatives aux sujets du verbe au post-test par le GT montre un recul indéniable.

4.2.1.3c Comparaison des résultats de l'épreuve A (dictée trouée) du post-test pour le GE et le GT

À la lumière des résultats compilés pour les élèves du GE et du GT, principalement à partir des sections des faits saillants des types de réponses récoltées (réussies ☺, partiellement réussies ☹ et fautives ☹) pour les verbes et leurs sujets dans l'épreuve A (dictée trouée) du post-test (voir tableaux **4.30** à **4.35** pour le GE en 4.2.1.1b et les tableaux **4.38** à **4.43** en 4.2.2.2b pour le GT), de même qu'à la lumière des données présentées dans les tableaux comparatifs synthèse précédemment (voir les tableaux **4.44** à **4.47** en 4.2.1.3a pour le GE et les tableaux **4.48** à **4.51** en 4.2.1.3b pour le GT), nous pouvons faire plusieurs constatations, comme il est possible de le voir dans les tableaux **4.52** et **4.53** pour les verbes et **4.54** et **4.55** pour les sujets du verbe.

D'abord, pour les cas de réussite ☺ liés aux verbes dans l'épreuve A du post-test par le GE et le GT, nous remarquons au tableau **4.52** que ce sont sept verbes sur 20 (ou 35% des verbes) qui ont été totalement réussis (identification et accord) par les 27 élèves du GE alors que les 29 élèves du GT en ont réussi neuf sur 20 (ou 45% des verbes). Parmi ces verbes réussis, deux pour le GE et trois pour le GT ne contenaient aucun indice oral d'accord en nombre, ce qu'on sait représenter une difficulté supplémentaire pour l'accord (Roy et Biron, 1991 ; Fayol et Largy, 1992 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994 ; Lafontaine et Legros, 1995 ; Chartrand, 1996a ; Cyr et Chartrand, 1996 ; Guyon, 1997 ; Béguelin, 2000 ; Largy et Fayol, 2001 ; David, 2003 ; Fayol, 2003 ; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Delbrayelle, 2008). Rappelons que neuf verbes sur 20 (ou 45% des verbes de l'épreuve) étaient sans indice oral d'accord en nombre, là où le GT semble avoir mieux réussi.

Puis, si l'on regarde les quantités totales de verbes réussis, on peut voir au tableau 4.52 que neuf élèves sur 27 (ou 33% du GE) ont réussi la totalité des 20 verbes conjugués alors que dans le GT, ils ne sont que cinq élèves (ou 17% du groupe) à avoir atteint ce résultat. Dans le GE, il y aurait donc près du double des élèves à avoir obtenu la note parfaite pour les verbes, ou environ un élève sur trois obtient 100% contre environ seulement un élève sur cinq dans le GT. Toutefois, et ce même si le résultat le plus bas est semblable de part et d'autre - 14 verbes réussis sur 20 pour les deux groupes (ou un taux de réussite de 75% des verbes) pour un élève de chacun des groupes, soit 3-4% de leurs effectifs respectifs – la médiane diffère. En effet, la quantité moyenne de verbes conjugués réussis par le GT est de 18 sur 20 (ou 90% de verbes réussis) par au moins la moitié du groupe (18 élèves sur 29 ou 62% du GT) alors qu'elle est de 19 verbes réussis sur 20 (ou 95% de réussite) par plus de la moitié du GE (soit par 14 élèves sur 27 ou 52% du groupe). Donc, même si les différences ne sont pas grandes, le GE enregistre tout de même une avance sur le GT pour les verbes réussis à l'épreuve A du post-test, comme il est possible de le constater dans le tableau 4.52 qui suit.

Tableau 4.52
Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux verbes pour le GE et le GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les verbes | GE 27 élèves | GT 29 élèves |
|---|--|--|
| Quantité de verbes totalement réussis ☺ sur un total de 20 verbes dont 9* (ou 45% des verbes) par tous les élèves du groupe | 7 verbes (ou 35% des verbes = ☺ par tout le GE) dont 2* (ou env 22% des v ☺ par tous sont sans indice oral) | 9 verbes (ou 45% des verbes = ☺ par tout le GT) dont 3* (ou env 33% des v ☺ par tous sont sans indice oral) |
| Écart des quantités totales de verbes réussis ☺ par tous les élèves du groupe : | | |
| Plus haut résultat obtenu | 20/20 v ☺ (ou 100% v ☺) par 9 élèves / 27 (ou par env 33% du groupe) | 20/20 v ☺ (ou 100% v ☺) par 5 élèves / 29 (ou par env 17% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 14/20 v ☺ (ou 70% v ☺) par 1 élève / 27 (ou env 4% du groupe) | 14/20 v ☺ (ou 70% v ☺) par 1 élève / 29 (ou env 3% du groupe) |
| Médiane des verbes réussis | 19/20 v ☺ (ou 90% v ☺) par 14 élèves / 27 (ou env 52% du groupe) | 18/20 v ☺ (ou 90% v ☺) par 18 élèves / 29 (ou env 62% du groupe) |

*sans indice oral d'accord en nombre

Ensuite, en considérant les réponses partiellement réussies ☹ et fautives ☹ récoltées dans les verbes à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test par le GE et le GT, nous remarquons dans le tableau **4.53** que les deux groupes d'élèves ont fait chacun au total quatre types d'erreurs différentes liées aux verbes sur 20 verbes à identifier et que les quatre sont les mêmes et figurent dans le même ordre décroissant (en fonction de l'importance des quantités d'occurrences récoltées). Il en était de même au prétest alors que les deux groupes avaient fait chacun quatre erreurs différentes liées aux verbes sur 17 verbes à identifier, les mêmes qu'on retrouve au post-test. Aussi, la quantité d'occurrences récoltées par chacun des groupes, comme c'était le cas également au prétest, diffère légèrement, cette fois au bénéfice du GE qui en obtient au total 49 au post-test, à peine six de plus qu'au prétest (c'était 43 au prétest), contre 58 pour le GT qui a doublé sa quantité (qui était de 29 au prétest). Le GE a donc augmenté de façon minime sa quantité totale d'occurrences d'erreurs commises dans les verbes au post-test, même si cette épreuve en contenait davantage (20 au total au lieu de 17 au prétest). Aussi, même si le GT affichait un taux beaucoup plus bas que le GE dans la quantité d'occurrences pour les erreurs récoltées dans les verbes au prétest (seulement 29 contre 43 pour le GE), il a non seulement doublé cette quantité au post-test (de 29 au prétest à 58 au post-test), mais en a également obtenu une bonne dizaine de plus que le GE (58 pour le GT contre 49 pour le GE). Le GE semble faire meilleure figure ici en ayant limité la quantité d'erreurs relatives aux verbes de l'épreuve A du post-test. L'attention particulière portée notamment à une bonne identification du verbe conjugué en expérimentation pourrait expliquer cette situation.

Donc, comme on peut le voir au tableau **4.53**, figure d'abord une bonne identification du verbe avec accord fautif en nombre (pluriel au lieu de singulier) avec 20 occurrences touchant trois verbes différents du côté du GE alors que le GT récolte quatre occurrences de plus (24 au total) touchant le même nombre de verbes différents pour ce type d'erreur.

Fait intéressant, les trois verbes différents pour lesquels des occurrences ont été relevées avec ce type d'erreur (accord fautif en nombre) ne contiennent aucun indice oral d'accord en nombre, ce qui peut expliquer notamment la présence de ces erreurs dont le niveau de difficulté est augmenté (Roy et Biron, 1991 ; Fayol et Largy, 1992 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994 ; Lafontaine et Legros, 1995 ; Chartrand, 1996a ; Cyr et Chartrand, 1996 ; Guyon, 1997 ; Béguelin, 2000 ; Largy et Fayol, 2001 ; David, 2003 ; Fayol, 2003 ; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Delbrayelle, 2008).

Une bonne identification verbale, mais avec une erreur de conjugaison / d'accord de la personne suit avec 10 occurrences pour le GE et un peu plus pour le GT : 16 occurrences. Puis, 14 occurrences pour le GE et 16 pour le GT ont été relevées pour un verbe non identifié. Le dernier type d'erreur, une bonne identification du verbe avec accord fautif en nombre (singulier au lieu de pluriel), ne récolte pas de quantités marquées d'occurrences. Outre de minimes différences entre les deux groupes, le GT enregistrant majoritairement quelques occurrences de plus que le GE, rien n'est très probant pour conclure à une distinction notoire entre les deux groupes. On peut donc dire que le GE semble détenir l'avantage trois fois sur quatre.

Voici maintenant le tableau 4.53 qui présente une comparaison des résultats pour les réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹ (types d'erreurs répertoriés) dans les verbes de l'épreuve A du post-test pour les élèves du GE et du GT. Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.53
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs dans les verbes du GE et du GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour les élèves de chacun des groupes | | Quantité de verbes différents touchés par ce type d'erreur pour un total de 20 verbes conjugué | | Parmi les 11 verbes sur 20 avec indice oral d'accord en nombre (ou 55% des v du post-test), quantité de verbes différents touchés et quantité totale d'occurrences | | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre (ou 45% des v du post-test), quantité de verbes différents touchés et quantité totale d'occurrences | |
|--|--|----------------------|--|----|--|------------|---|------------|
| | GE 27 élèves | GT 29 élèves | GE | GT | GE | GT | GE | GT |
| Types d'erreurs dans les verbes ↓ | | | | | | | | |
| 1b = bonne identification, mais faute de conjugaison / d'accord de la personne ☹ | 3e rang : 10 occ | 2e rang : 16 occ | 4 | 6 | 3 (7 occ) | 4 (11 occ) | 1 (3 occ) | 2 (5 occ) |
| 1c = verbe non identifié ☹ | 2e rang : 14 occ | 3e rang : 16 occ | 9 | 7 | 2 (3 occ) | 3 (7 occ) | 7 (11 occ) | 4 (9 occ) |
| 1d = bonne identification, mais accord fautif en nombre : singulier au lieu de pluriel ☹ | 4e rang : 5 occ | 4e rang : 2 occ | 2 | 1 | 1 (1 occ) | 0 | 1 (4 occ) | 1 (2 occ) |
| 1e = bonne identification, mais accord fautif en nombre : pluriel au lieu de singulier ☹ | 1er rang : 20 occ | 1er rang : 24 occ | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 (20 occ) | 3 (24 occ) |

En somme, pour les verbes, le GE performe mieux à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test que le GT, comme nous avons pu le constater notamment avec les données présentées et comparées dans les tableaux 4.52 et 4.53, ce qui nous laisse croire à un certain effet de notre traitement expérimental.

D'abord, pour les cas de réussite ☺ liés aux sujets du verbe dans l'épreuve A du post-test par le GE et le GT, nous remarquons au tableau 4.54 que six sujets du verbe (ou 30% des sujets du verbe de cette épreuve) sont réussis par tout le GE. Dans le GT, seuls deux sujets sur 20 (10%) ont été réussis par l'ensemble du groupe.

Le GE se distingue donc ici par sa quantité supérieure de 20% de sujets du verbe réussis par l'ensemble de ses élèves. Précisons que tous les sujets du verbe entièrement réussis étaient couplés avec des verbes contenant un indice oral d'accord en nombre facilitant l'accord (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; David, 2003; Fayol, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008), en plus d'être principalement des GN simples dans une construction syntaxique assez standard (proximité) (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008), conditions facilitantes indéniables dans ces cas de réussite.

Aussi, notons que six élèves sur 27 (ou 22% du groupe) a réussi la totalité des 20 sujets du verbe de cette épreuve en obtenant 100%, ce qu'aucun des 29 élèves du GT n'a réussi. Le meilleur résultat pour les sujets du verbe dans le GT est de 18 sujets réussis sur 20 (ou un taux de réussite de 90%) que seulement 7% du groupe (ou deux élèves sur 29) a atteint. Le résultat le plus faible obtenu par les deux groupes est le même, 10 sujets réussis sur 20 (ou un taux de réussite de 50%), mais un seul élève du GE a obtenu ce résultat (environ 4% du groupe) contrairement au GT où ce sont quatre élèves (ou 14% du groupe) qui enregistre un taux de réussite de 50%, soit le triple du GE. Enfin, c'est la médiane des deux groupes qui prouve que le GE se démarque définitivement dans sa réussite des sujets du verbe de l'épreuve A du post-test. En effet, la quantité moyenne de sujets du verbe réussis par le GT est de 12 sujets sur 20 (ou 60% de sujets du verbe réussis) par au moins la moitié du groupe, soit 18 élèves sur 29 (ou 62% du GT) alors qu'elle est de 18 sujets réussis sur 20 (ou 90% de sujets réussis) dans le GE par au moins la moitié des élèves, soit par 14 élèves sur 27 (ou 52% du GE). Le GE a un taux de réussite supérieur de 30% pour les sujets du verbe réussis par au moins la moitié de ses effectifs, ce qui nous permet de croire, une fois de plus, que notre traitement expérimental a bel et bien porté fruit, plus particulièrement pour l'identification correcte et complète des sujets du verbe.

Voici le tableau 4.54 qui présente une comparaison des réussites liées aux sujets du verbe pour l'épreuve A du post-test pour les élèves du GE et du GT.

Tableau 4.54
Comparaison des résultats pour les réussites ☺ liées aux sujets du verbe pour le GE et le GT au au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)

| Cas de réussite dans les sujets du verbe | GE 27 élèves | GT 29 élèves |
|--|---|---|
| Quantité de sujets du verbe totalement réussis ☺ sur un total de 20 sujets du verbe dont 9* (ou 45% ont des verbes*) par tous les élèves du groupe | 6 sujets du verbe (ou 30% des sujets du verbe de cette épreuve sont ☺ par tout le GE) | 2 sujets du verbe (ou 10% des sujets du verbe de cette épreuve sont ☺ par tout le GT) |
| Écart des quantités totales de sujets du verbe réussis ☺ par tous les élèves des groupes : Plus haut résultat obtenu | 20/20suj ☺ (ou 100% suj ☺) par 6 élèves / 27 (ou par env 22% du groupe) | 18/20 suj ☺ (ou 90% suj ☺) par 2 élèves / 29 (ou par env 7% du groupe) |
| Plus bas résultat obtenu | 10/20 suj ☺ (ou 50% suj ☺) par 1 élève / 27 (ou env 4% du groupe) | 10/20 suj ☺ (ou 50% suj ☺) par 4 élèves / 29 (ou env 14% du groupe) |
| Médiane des sujets du verbe réussis | 18/20 suj ☺ (ou 90% suj ☺) par 14 élèves / 27 (ou env 52% du groupe) | 12/20 suj ☺ (ou 60% suj ☺) par 18 élèves / 29 (ou env 62% du groupe) |

* verbes contenant un indice oral d'accord en nombre

Ensuite, en considérant les réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹ récoltées dans les sujets du verbe à l'épreuve A (dictée trouée) du post-test par le GE et le GT, nous remarquons dans le tableau 4.55 que, sur les 20 sujets du verbe à relever, les mêmes types d'erreurs relatives au sujet du verbe se retrouvent en tête chez les deux groupes d'élèves (GE et GT), et ce, dans le même ordre décroissant (en fonction de la quantité d'occurrences relevées). Toutefois, des différences notables quant à la quantité d'occurrences d'erreurs récoltées ont été relevées.

Au total, pour le post-test, sept types d'erreurs différentes ont été répertoriés pour les sujets du verbe chez le GE, alors que c'est plutôt un total de huit types d'erreurs différentes relatives aux sujets du verbe qui a été répertorié chez le GT pour cette épreuve. Bien que la quantité totale des types d'erreurs différentes relevés soit demeurée relativement similaire par rapport au prétest pour chacun des deux groupes (le GE enregistrait huit types d'erreurs différents pour les sujets du verbe au prétest contre 10 pour le GT), c'est dans les quantités d'occurrences récoltées pour chaque type d'erreur que le GE se distingue particulièrement du GT, affichant des quantités nettement inférieures, démontrant donc une amélioration marquée à ce niveau. Ainsi, le GE est passé de 151 occurrences d'erreurs récoltées dans les sujets du verbe au total pour 17 sujets du verbe au prétest à seulement 88 occurrences au total sur 20 sujets du verbe au post-test, contre 162 au prétest pour le GT qui a augmenté sa quantité totale à 212 occurrences au post-test.

Voyons maintenant le palmarès des principales réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹ dans les sujets du verbe ayant récolté le plus d'occurrences dans cette épreuve. Comme au prétest, c'est l'identification partielle du sujet contenant le noyau, mais avec omission d'expansion(s) qui arrive bonne première comme erreur récoltant le plus d'occurrences : 36 chez le GE touchant sept sujets du verbe différents contre 106 chez le GT touchant le même nombre de sujets du verbe différents. Pour le même nombre de sujets du verbe différents touchés (sept), le GE a abaissé son nombre d'occurrences par rapport au prétest (44), mais le GT l'a augmenté (64 occurrences enregistrées au prétest pour ce type d'erreur). L'écart entre les deux groupes se creuse ici avec une différence magistrale de 70 occurrences de plus pour le GT au post-test, soit près de trois fois plus que le GE. Certes, c'est l'identification ciblée du noyau du sujet du verbe qui constitue la principale stratégie enseignée et c'est elle qui permet d'identifier les marques grammaticales d'accord (Genevay, 1994; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; MÉQ, 1995; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; MÉQ, 2003b; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), mais nous constatons que le travail expérimental effectué avec le GE, notamment quant aux diverses stratégies d'identification du sujet du verbe, mais aussi à l'insertion de différents types de sujets du verbe dans divers contextes (voir tableau de spécification en appendice B

et design expérimental en appendice A), porte bel et bien fruit, comme le prouvent les résultats si disparates entre les deux groupes ici, au net avantage du GE.

Au second rang des erreurs relatives aux sujets du verbe ayant récolté le plus d'occurrences, arrive l'omission du noyau avec 28 occurrences touchant cinq sujets du verbe différents chez le GE contre 57 occurrences touchant six sujets du verbe différents chez le GT, soit près du double d'occurrences obtenus pour le groupe contrôle. Pourtant, les résultats répertoriés pour ce type d'erreur lors du prétest étaient pratiquement équivalents chez les deux groupes, voire meilleurs pour le GT : 24 occurrences touchant cinq sujets différents pour le GE contre 20 occurrences touchant quatre sujets différents pour le GT. Certes, l'expérimentation peut encore une fois expliquer cette différence marquée entre les deux groupes, au bénéfice du GE, même si de part et d'autre, les sujets du verbe en cause constituent des cas contenant un plus grand niveau de difficulté.

En effet, ce sont surtout des GN complexes (sujets coordonnés) ou inhabituels (Gvinf, subordonnée) dans des constructions syntaxiques différentes de celle de la phrase de base (présence d'écran, sujet du verbe placé après le verbe) - voir tableau de spécification en appendice B (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008). Les autres types d'erreurs, ne récoltant que de minimales différences entre les deux groupes en plus de ne compter que de petites quantités d'occurrences ne feront pas l'objet de précisions et d'explications.

Dans un autre ordre d'idées, nous pouvons constater au tableau **4.55** que, sur les huit types d'erreurs répertoriées pour les sujets du verbe à cette épreuve, c'est le GE qui obtient toujours l'avantage sur le GT. Il en est de même pour les cas de réussite par tous touchant les sujets du verbe qui, bien qu'ayant augmenté pour les deux groupes, ont connu la plus grande amélioration par le GE. C'est ce qui nous permet d'affirmer, une fois de plus, que notre traitement expérimental a bel et bien porté fruit, plus particulièrement pour l'identification

correcte et complète des sujets du verbe, comme les résultats comparatifs du tableau 4.55 le prouvent. Voici maintenant le tableau 4.55 qui présente une comparaison des résultats pour les réponses partiellement réussies (☺) et fautives (☹) répertoriées dans les sujets du verbe de l'épreuve A du post-test chez les élèves du GE et du GT.

Tableau 4.55
 Comparaison des résultats pour les types d'erreurs relatives aux sujets du verbe
 du GE et du GT au post-test de l'épreuve A (dictée trouée)
 (réponses partiellement réussies ☺ et fautives ☹)

| Éléments comparatifs → | Rang occupé par ce type d'erreur en fonction de la quantité d'occurrences récoltées et quantité d'occurrences totale pour les élèves de chacun des groupes | | Quantité de sujets du verbe différents touchés par ce type d'erreur pour un total de 20 sujets du verbe | | Parmi les 11 verbes sur 20 avec indice oral d'accord en nombre (ou 55% des v du post-test), quantité de sujets du verbe différents touchés et quantité totale d'occurrences | | Parmi les 9 verbes sur 20 sans indice oral d'accord en nombre (ou 45% des v du post-test), quantité de sujets du verbe différents touchés et quantité totale d'occurrences | |
|--|--|--------------------------------|---|----|---|------------|--|------------|
| | GE 27 élèves | GT 29 élèves | GE | GT | GE | GT | GE | GT |
| Types d'erreurs dans les sujets du verbe ↓ | | | | | | | | |
| 2a = identification partielle du sujet (noyau avec omission d'expansion) ☺ | 1er rang : 36 occ | 1er rang : 106 occ | 7 | 7 | 3 (12 occ) | 3 (40 occ) | 4 (24 occ) | 4 (66 occ) |
| 2b = identification partielle et fautive du sujet (omission du noyau) ☹ | 2e rang : 28 occ | 2e rang : 57 occ | 5 | 6 | 1 (12 occ) | 2 (26 occ) | 4 (16 occ) | 4 (31 occ) |
| 2c = sujet non identifié ☹ | 3e rang : 16 occ | 3e rang : 19 occ | 9 | 8 | 2 (3 occ) | 4 (7 occ) | 7 (13 occ) | 4 (12 occ) |
| 2d = identification fautive du CD du verbe comme étant le sujet ☹ | 5e rang : 2 occ | 6e rang : 7 occ | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 (2 occ) | 3 (7 occ) |
| 2e = identification fautive du CI du verbe comme étant le sujet ☹ | 4 ^e rang : 3 occ | 5 ^e rang : 9 occ | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 (3 occ) | 1 (9 occ) |
| 2i = identification du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) ☹ | 7 ^e rang : 1 occ | 7e rang : 2 occ | 1 | 2 | 1 (1 occ) | 0 | 0 | 2 (2 occ) |
| 2j = identification fautive d'un autre GN comme étant le sujet ☹ | 6 ^e rang : 2 occ | 4e rang : 11 occ | 1 | 5 | 0 | 1 (1 occ) | 1 (2 occ) | 4 (10 occ) |
| 2l = identification fautive du pronom réfléchi du verbe comme étant le sujet ☹ | - | 8e rang : 1 occ | - | 1 | - | 1 (1 occ) | - | 0 |

En somme, nous croyons que le GE semble s'être démarqué du GT dans cette épreuve, principalement quant aux résultats obtenus pour les sujets du verbe, ce qui nous permet de croire en certains effets bénéfiques de notre expérimentation, plus particulièrement en la pertinence du fait de considérer divers types de sujets du verbe dans diverses constructions syntaxiques (voir tableau de spécification en appendice B) dans notre séquence d'enseignement-apprentissage et dans la conception des outils de travail (corpus de travail, exercices – voir séquence d'expérimentation en appendice A) (Fayol et Largy, 1992; Blain, 1996; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007), ces situations semblant au cœur des difficultés rencontrées par les élèves des deux groupes, ce que plusieurs auteurs précisent (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008).

Il faut aussi préciser que cette épreuve est dite « décontextualisée », c'est-à-dire que la tâche exigée contient une quantité limitée de contraintes (concentration sur les cas spécifiques d'identification des verbes conjugués et de leurs sujets, puis accord) et que l'objectif recherché, bien que non explicite aux élèves, s'en trouve tout de même connu et évident pour eux, ce qui diminue le niveau de difficulté global de la tâche exigée dans cette épreuve (dictée trouée) (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Certes, d'autres facteurs peuvent expliquer ces disparités entre les deux groupes (maturation, enseignement reçu, etc.) – Halté (1988), Grellet, Manesse et Montchablon (1988), Delbrayelle (2008) - et nous sommes consciente des limites de cette étude (difficulté particulière des sujets du verbe inhabituels dans des contextes non standards) sur lesquelles nous reviendrons plus tard, mais sommes toutefois persuadée des bienfaits qui peuvent découler du programme expérimental. Il serait intéressant d'explorer davantage l'impact d'un enseignement explicite et systématique de la présence ou non d'indice oral d'accord en nombre sur l'accord sujet-verbe, et ce, dans une variété de contextes et de pratiques (dictée trouée, rédaction, exercices systématiques d'accord, etc.) insérant et favorisant des sujets du verbe inhabituels dans des structures syntaxiques non standards.

Somme toute, nous pouvons avancer que l'application de la méthode expérimentée semble avoir apporté des résultats probants en situation décontextualisée (la dictée trouée, les exercices systématiques), surtout par rapport à l'identification correcte et complète des sujets du verbe.

4.2.2 Post-test épreuve B (production écrite): description des résultats et analyse

L'épreuve B du post- test consistait en une production écrite bâtie de façon équivalente à celle du prétest (voir 3.4.1 et 4.1.2) où l'évaluation des erreurs d'orthographe grammaticale (des cas ciblés d'accord sujet-verbe par rapport à tous les autres cas d'accord) ont été mesurées pour chacun des élèves. Aussi, les types de traces laissées dans les brouillons ont été relevés. Cette épreuve accompagnée de diverses remarques ainsi que son format revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves se trouvent en appendices M et N. La grille dressant le répertoire des erreurs liées au fonctionnement de la langue et plus précisément aux cas relevés d'orthographe grammaticale est disponible en appendice H. Celle des types de traces laissées dans les brouillons se trouve en l'appendice I. Cette épreuve fut également administrée aux deux groupes d'élèves (GE et GT) après la séquence d'expérimentation (voir 3.6) vécue toutefois exclusivement par le groupe expérimental. La correction de cette épreuve a été effectuée en suivant la même démarche que celle du prétest comme expliquée en 4.2.1. À ce titre, les appendices H (répertoire des erreurs relatives au fonctionnement de la langue et celles d'orthographe grammaticale) et I (types de traces laissées dans les brouillons) apportent des précisions. Nous présentons premièrement dans cette partie les résultats pour chacun des groupes respectifs (en 4.2.2.1 pour le GE et en 4.2.2.2 pour le GT). Deuxièmement, vient leur analyse sommaire (4.2.2.3).

4.2.2.1a Description des résultats de l'épreuve B (production écrite) du post-test - GE

Nous procédons à la description des résultats obtenus par les 27 élèves du GE à l'épreuve B (production écrite) – qui étaient les seuls à vivre l'expérimentation - en adoptant la même démarche que celle utilisée lors de la description de ceux du prétest (voir 4.1.2.1):

en fonction de la démarche de correction suivie et expliquée en 4.1.2, et ce, en trois temps : en premier, les erreurs liées à l'orthographe grammaticale, mais présentées succinctement afin de mettre en contexte, en deuxième, les cas d'accord sujet-verbe fautifs (élément étant plus spécifiquement lié à notre étude), puis en troisième, les types de traces laissées dans les brouillons.

Dans un premier temps, nous présentons les erreurs d'orthographe grammaticale au tableau 4.56 où l'on constate que les 27 élèves du GE ont tous fait au moins une erreur de ce type même si pour cinq d'entre eux, cette erreur n'est pas liée au verbe (OG5 – voir appendice H). Puis, on peut aussi voir que pour 13 élèves ayant commis une erreur OG5, le problème détecté semble être la conjugaison / l'accord de la personne. Les neuf autres élèves ont donc au moins un cas chacun d'accord sujet-verbe fautif. Certes, nous sommes consciente que 18 élèves sur 27 (ou 67% du GE) n'ont fait aucune erreur d'accord sujet-verbe dans l'épreuve B du post-test (c'était 22 élèves sur 27 au prétest ou 81% du groupe qui avaient fait de même) et qu'une majorité d'élèves réussissent bien ces accords en plus de laisser croire à une régression au post-test, mais en examinant d'autres éléments comparatifs ayant été considérés pour cette épreuve, nous pourrions remettre en perspective ultérieurement ces données afin de vérifier l'effet de notre traitement expérimental.

Tableau 4.56
Post-test épreuve B (production écrite) - GE
Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur Og

| Erreur OG* | Total élèves*** /27 |
|---|---------------------|
| Sans OG5** | 5 |
| OG5 – conjugaison / d'accord de la personne | 13 |
| OG5 - accord s-v | 9 |

*Type d'erreur liée à l'orthographe grammaticale (voir appendice H).

**Type d'erreur liée au verbe (voir appendice H).

***Tous les élèves cette fois ont fait au moins une erreur OG.

Dans un deuxième temps, les cas d'erreur OG5 (voir appendice H) liés aux accords sujet-verbe fautifs sont détaillés pour chacun des neuf élèves les ayant commis, comme le présente le tableau 4.57.

Le premier élève (É1) a fait deux erreurs d'accord sujet-verbe dans les contextes suivants : d'abord avec un nom collectif pour sujet, ensuite avec un GN simple sans écran comme donneur d'accord du prédicat. Cet élève a aussi fait cinq erreurs de conjugaison / d'accord de la personne dans son texte contenant 471 mots.

Le deuxième élève (É2), dans un texte de 378 mots, a fait une erreur d'accord du verbe dont le sujet est un GN simple sans écran.

Le troisième (É3) a un accord sujet-verbe fautif avec un nom collectif comme sujet en plus d'avoir commis trois erreurs de conjugaison / d'accord de la personne dans sa rédaction de 430 mots.

Puis, le quatrième (É4) a deux cas d'accord sujet-verbe incorrects dans sa production écrite de 379 mots. Le premier cas semble avoir été causé par une confusion sujet-écran dans un contexte où le sujet est un GN suivi d'un écran. Le deuxième paraît également être issu d'une confusion quant au donneur d'accord du verbe qui a pour sujet un pronom relatif dont l'antécédent est suivi d'un écran. Cet élève a aussi dans son texte une erreur de conjugaison / d'accord de la personne en plus d'être le deuxième élève (É2) ayant fait une erreur OG5 (voir appendice H) au prétest et une autre de conjugaison / d'accord de la personne (voir tableau 4.18 en 4.1.2.1). La première erreur de cet élève au post-test se trouve dans un contexte identique à celui de l'erreur relevée au prétest : confusion sujet-écran dans l'accord d'un verbe ayant pour sujet un GN suivi d'un écran.

Le cinquième élève (É5) a aussi fait deux erreurs d'accord sujet-verbe en plus de deux autres où la conjugaison / l'accord de la personne était problématique dans son texte contenant 379 mots. Le premier cas d'accord du verbe fautif est avec un pronom sujet impersonnel.

Le deuxième cas semble avoir été provoqué par une confusion sujet/écran, car le sujet du verbe est constitué d'un GN suivi d'écrans qui sont coordonnés.

Nous avons relevé dans le texte de 372 mots du sixième élève (É6) deux cas OG5 (voir appendice H) et une erreur de conjugaison / d'accord de la personne. Le premier cas d'accord du verbe fautif relève possiblement de sa construction syntaxique inhabituelle : sujet après le prédicat. Le deuxième cas répertorié pour cet élève (É6) est constitué d'un verbe dont le sujet est un pronom relatif avec antécédent suivi d'un écran, ce qui peut avoir causé une confusion au moment de l'accord. Par ailleurs, cet élève est également le quatrième élève (É4) ayant commis une erreur OG5 et une autre de conjugaison / d'accord de la personne au prétest (voir tableau **4.18** en 4.1.2.1). À ce moment, c'était une confusion sujet/écran lors de l'accord du verbe dont le sujet était un GN suivi d'un écran qui avait été relevée.

Le septième élève (É7), pour sa part, n'a qu'un seul cas d'accord sujet-verbe fautif dans son texte de 412 mots. Le sujet particulier, un nom collectif (voir tableau de spécification en appendice B), semble avoir été problématique lors de l'accord. Quatre erreurs de conjugaison / d'accord de la personne ont aussi été commises par cet élève.

Le huitième (É8) a fait deux erreurs OG5 et cinq de conjugaison / d'accord de la personne en 371 mots. Le premier cas d'accord du verbe incorrect semble avoir été causé par une confusion, le sujet étant un pronom relatif dont l'antécédent est suivi d'un écran. Le deuxième cas d'accord sujet-verbe fautif a plutôt été engendré par une autre erreur d'orthographe grammaticale avec le sujet (OG4 - voir appendice H) : confusion homophonique du pronom « on » avec le verbe avoir « ont ».

Finalement, le neuvième élève (É9), dans un texte de 352 mots, a fait une erreur d'accord sujet-verbe et une autre de conjugaison / d'accord de la personne. L'accord incorrect du verbe dont le sujet est un pronom relatif semble avoir été causé par une confusion lors de l'identification de l'antécédent, le donneur d'accord. Cet élève est également le cinquième élève (É5) ayant commis une erreur OG5 et une autre de conjugaison / d'accord de la personne lors du prétest (voir tableau **4.18** en 4.1.2.1).

À ce moment, le sujet du verbe accordé incorrectement était un pronom relatif dont l'antécédent était suivi d'un écran, ce qui pourrait expliquer la confusion survenue lors de l'accord.

Voici le tableau 4.57 qui présente les erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées à l'épreuve B (production écrite) du post-test pour les élèves du GE.

Tableau 4.57
Post-test épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe)

| Élèves | Rédaction : nombre de mots au total | Erreur OG5 accord s-v | Types de sujets et contextes |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|--|
| É1 | 471 | 2 cas | 1) Sujet = nom collectif 2) GN simple, sans écran |
| É2 | 378 | 1 cas | Sujet = GN simple, sans écran |
| É3 | 430 | 1 cas | Sujet = nom collectif |
| É4 | 379 | 2 cas | 1) Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) 2) Sujet = pronom relatif dont l'antécédent = GN avec écran (confusion) |
| É5 | 379 | 2 cas | 1) Sujet = pronom impersonnel 2) Sujet = GN avec écrans coordonnés (confusion sujet/écran) |
| É6 | 372 | 2 cas | 1) Sujet après verbe 2) Sujet = pronom relatif avec antécédent suivi d'un écran (confusion) |
| É7 | 412 | 1 cas | Sujet = nom collectif |
| É8 | 371 | 2 cas | 1) Sujet = pronom relatif avec antécédent suivi d'un écran (confusion) 2) Sujet = pronom « on », confusion homophonique avec le verbe « avoir » « ont » (OG4 - voir appendice H) (confusion pour l'accord du verbe) |
| É9 | 352 | 1 cas | Sujet = pronom relatif (confusion antécédent) |

Dans le même ordre d'idée, et comme nous l'avons fait lors du prétest - parce que nous voulions aussi observer les réussites, plutôt qu'uniquement les erreurs, afin de mettre les divers résultats en perspective – nous présentons des informations supplémentaires recueillies des textes (épreuve B) rédigés par les élèves ayant commis des erreurs de OG5 à cette épreuve.

Rappelons que nous avons notamment considéré ici, en plus du nombre de mots contenus dans chacune des rédactions respectives et des cas de OG5 répertoriés, le nombre total de verbes à conjuguer afin de voir le pourcentage d'erreur d'accord sujet-verbe proportionnellement à la quantité totale de ce type d'accord à effectuer. Donc, en découle également le pourcentage de réussite. Puis, nous avons relevé les différents types de sujets et structures syntaxiques dans lesquelles les couples sujet-verbe se trouvaient pour l'ensemble du texte. En plus de nous permettre de mettre en perspective les cas de OG5 relevés, nous pourrions aussi voir réellement les habitudes des scripteurs apprenants en production écrite et avoir des éléments comparatifs supplémentaires pour notre analyse ultérieure. Le tableau **4.58** présente ces données. On peut y voir notamment que la moyenne de mots des rédactions des neuf élèves ayant fait une erreur de OG5 à l'épreuve B du post-test pour le GE est de 394 mots pour 350 mots exigés (ou 112.57 mots sur 100). Puis, une moyenne de 3.07% des verbes conjugués dans les textes (53.11 en moyenne ou environ 13.48% des mots des rédactions) a subi une erreur d'accord, contre une réussite de 96.93% des autres. Au prétest, c'étaient cinq élèves issus du GE qui avaient commis une erreur de OG5 avec une moyenne de 3.82% d'erreur d'accord sujet-verbe des verbes conjugués sur environ 26.4 verbes conjugués (ou 8.63% d'entre eux), contre une réussite de 96.18% des autres (voir tableau **4.19**) pour des textes d'environ 306 mots pour 300 exigés (ou 102 mots sur 100).

Si l'on exclut les types de sujets du verbe les plus fréquents et répertoriés pour tous (nom, pronom et nom propre), comme c'était le cas lors du prétest, nous pouvons remarquer que les neuf élèves ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe dans le GE pour cette épreuve ont tous utilisé également d'autres types de sujets, notamment le pronom *on*, un collectif, des sujets de personnes différentes et des sujets coordonnés.

Aussi, ils ont utilisé des structures syntaxiques inhabituelles, plaçant certains sujets après le verbe, dans des constructions déclarative, interrogative et incise, en plus de sujet absent dans des constructions impératives, comme il est possible de le constater au tableau **4.58**. Sur la totalité des 478 couples sujet-verbe répertoriés pour ces neuf élèves ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe dans la production écrite (épreuve B) du post-test, environ 10.04% des sujets du verbe utilisés sont inhabituels (ou 48 sujets sur 478 au total), 19 ont une construction non standard (ou 3.97%) et 111 possèdent un écran (ou 23.22% des sujets) - (voir la suite du tableau **4.58**). Au prétest, pour les cinq élèves avec OG5 sujet-verbe qui avaient fait de même pour un total de 132 couples sujet-verbe relevés, on avait 5.30% des sujets du verbe qui étaient inhabituels et 32.58% qui possédaient un écran- voir la suite du tableau **4.19**). Enfin, les astérisques illustrent les cas de OG5 répertoriés et décrits au tableau **4.57**. Voici le tableau **4.58** qui présente les erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans l'épreuve B (production écrite) du post-test pour les élèves du GE en les mettant en perspective avec le nombre de mots contenus dans chacune des rédactions et les types de sujets utilisés. Ce tableau figure aux pages suivantes.

Tableau 4.58
Post-test épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes
conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Élèves avec OG5 s-v | Rédaction : nombre de mots total sur 350 mots exigés / proportion sur 100 | Erreur OG5 accord s-v par texte | Nombre total de verbes conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés | % d'erreur OG5 accord s-v en fonction du nb de v conj. à accorder | % de réussite des accords s-v en fonction du nb de v conj. à accorder | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v |
|---------------------|---|---------------------------------|---|---|---|---|
| É1 | 471 / 134.57 | 2 cas | 71 (dont 9 à des temps composés) 15.07% des mots sont des v conj. | 2.82% | 97.18% | 19 noms* dont 5 avec é 37 pronoms dont 7 avec é + 1 apr. le v (P ?) 11 noms pr. dont 5 avec é 2 X collectif* 1 X on 1 X abs suj (v à l'impér.) |
| É2 | 378 / 108 | 1 cas | 49 (dont 12 à des temps comp.) 12.96% des mots sont des v conj. | 2.04% | 97.96% | 15 noms dont 6 avec é 32 pronoms dont 7 avec é* 1 X on 1 X abs suj (v à l'impér.) |
| É3 | 430 / 122.86 | 1 cas | 61 (dont 5 à des temps comp.) 14.19% des mots sont des v conj. | 1.64% | 98.36% | 14 noms dont 2 avec é + 1 apr. le v 28 pronoms dont 4 avec é 10 noms pr. dont 3 avec é 6 X suj coord. 2 X on 1 X collectif* |
| É4 | 379 / 108.29 | 2 cas | 53 (dont 7 à des temps comp.) 13.98% des mots sont des v conj. | 3.77% | 96.23% | 14 noms dont 5 avec é* + 1 apr. le v 26 pronoms dont 2 avec é* 7 noms pr. dont 2 avec é 5 X on dont 2 avec é 1 X collectif avec é |
| É5 | 379 / 108.29 | 2 cas | 40 (dont 8 à des temps comp.) 10.55% des mots sont des v conj. | 5% | 95% | 17 noms dont 9 avec é* 14 pronoms dont 2 avec é* 8 noms pr. dont 3 avec é 1 X suj coord. avec é |
| É6 | 372 / 106.29 | 2 cas | 40 (dont 12 à des temps comp.) 10.75% des mots sont des v conj. | 5% | 95% | 16 noms dont 5 avec é* + 1 apr. le v 19 pronoms dont 3 avec é* 1 X suj de personnes dif. 1 X on 1 X abs suj (v à l'impér.) 2 X collectif dont 1 avec é |
| É7 | 412 / 117.71 | 1 cas | 62 (dont 12 à des temps comp.) 15.05% des mots sont des v conj. | 1.61% | 98.39% | 15 noms dont 6 avec é + 1 apr. le v 26 pronoms dont 2 avec é + 3 apr. le v (P ?) 9 noms pr. + 7 apr. le v (P incise) 7 X suj coord. dont 3 avec é + 1 apr. le v 4 X abs suj (v à l'impér.) 1 X collectif avec é* |

| | | | | | | |
|----|--------------|-------|--|-------|--------|--|
| É8 | 371 / 106 | 2 cas | 59 (dont 7 à des temps comp.) 15.90% des mots sont des v conj. | 3.39% | 96.61% | 17 noms dont 7 avec é + 1 apr. le v 32 pronoms dont 9 avec é* + 1 apr. le v (P ?) 6 noms pr. + 1 apr. le v (P incise) 2 X abs suj (v à l'impér.) 1 X suj coord. 1 X on* |
| É9 | 352 / 100.57 | 1 cas | 43 (dont 2 à des temps comp.) 12.22% des mots sont des v conj. | 2.33% | 97.67% | 7 noms dont 3 avec é 25 pronoms dont 4 avec é* 6 noms pr. dont 2 avec é 2 X on 3 X collectif |

*L'astérisque précise où se situe le ou les cas d'accord sujet-verbe fautif. Le tableau précédent (4.57) décrivait chacun de ces cas.

é = écran

Voici la suite du tableau 4.58 qui résume les erreurs d'accord sujet-verbe présentées dans la première partie de ce tableau.

Tableau 4.58 – suite (résumé)
Post-test épreuve B (production écrite) - GE
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Total des élèves du GE avec OG5 s-v | Moyenne nb de mots total sur 350 mots exigés / proportion sur 100 | Nb cas OG5 s-v / élève | Moyenne nb total de v. conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés pour élèves du GE avec OG5 s-v | % de OG5 s-v en fct nb v. à conjuguer | % de réussite accord s-v en fct nb v. à conjuguer | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v sur un total de 478 couples s-v répertoriés chez ces élèves |
|-------------------------------------|---|------------------------|--|---------------------------------------|---|---|
| 9 | 394 / 350 exigés ou 112.57 mots /100 | 1 pour 4 2 pour 5 | 53.11 verbes conjugués/ 13.48% des mots = v. conjugués | 3.07% | 96.93% | 28.03% des sujets = noms 50.00% = pronoms 11.92% = noms propres 3.14% = suj coord. 2.72% = on 2.09% = collectif 1.88% = abs suj (v impér.) 0.21% = suj personnes dif. 10.04% = suj. inhabituels 3.97% = constr. s-v dif. 23.22% = écran présent |

Dans un troisième temps, comme pour l'épreuve B du prétest (voir 4.1.2.1a), nous présentons les résultats les plus voyants des traces laissées par les élèves du GE dans leur brouillon de l'épreuve B (production écrite) du post-test, comme il apparaît dans le tableau 4.59 où sont présentées les types de traces laissées au moins une fois par les élèves dans leur brouillon. On peut y voir notamment que l'identification d'un verbe conjugué, par divers moyens (voir appendice I et tableau 4.59) est présente pour 10 élèves alors que trois élèves identifient de manières diverses (voir appendice I et tableau 4.59) le(s) sujet(s) de verbe(s), qu'un autre en précise en plus les marques grammaticales et que cinq établissent un lien sujet-verbe, comme il est possible de le voir dans le tableau 4.59 qui suit. Aussi, à titre indicatif, la dernière colonne présente les traces laissées dans leurs brouillons par les neuf élèves du GE ayant commis au moins un accord sujet-verbe fautif dans la production écrite (épreuve B) du post-test. Les cas pour ces élèves (É1, É2, ...) ont été décrits et présentés précédemment (voir section 4.2.2.1a et tableau 4.57). Le tableau 4.59 présentant ces résultats figure à la page suivante.

Tableau 4.59
 Post-test épreuve B (production écrite) - GE
 Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun
 des types de traces sur le brouillon

| Types de traces | Total élèves /27 | Parmi les 9 élèves du GE avec OG5 acc s-v (voir tableau 4.57) |
|--|------------------|---|
| 1- Identification verbe (souligné, encerclé, encadré, surligné, ...) | | |
| a) conjugué | 1a: 10 | 1a : 4 (É2, É3, É4, É9) |
| b) infinitif | 1b: 3 | 1b : 2 (É2, É3) |
| c) participe présent | 1c: 1 | |
| d) avoir / être | 1d: 0 | |
| e) participe passé | 1e: 3 | 1e : 1 (É3) |
| 2- a) Identification sujet (par différents moyens, voir no. 1) | 2a: 3 | 2a : 1 (É4) |
| b) Identification des marques grammaticales du sujet (genre et/ou nombre) et/ou remplacement par pronom de conjugaison ⁴⁵ | 2b: 1 | 2b : 1 (É4) |
| 3- Lien sujet-verbe conjugué (par divers moyens : flèche, ...) | 3 : 5 | 3 : 2 (É2, É4) |
| 4- Marques de manipulations syntaxiques : | | |
| a) ajout | 4a: 26 | 4a : 9 (tous) |
| b) effacement | 4b: 24 | 4b : 8 (tous sauf É8) |
| c) déplacement | 4c: 1 | |
| d) remplacement | 4d: 21 | 4d : 8 (tous sauf É8) |
| 5- Vérification/consultation ouvrages référence (dictionnaire surtout, grammaire, dictionnaire conjugaison, dictionnaire des synonymes)-orthographe, ... | 5 : 4 | 5 : 1 (É4) |
| 6- a) marques du pluriel | 6a: 2 | 6a: 1 (É2) |
| b) lien donneur-receveur à l'intérieur GN | 6b: 2 | 6b: 1 (É2) |
| c) identification/vérification d'homophones | 6c: 0 | |
| 7- Respect consignes (souvent pour mise propre, présentation), ex. alinéa début paragraphe, changement paragr, verbes imposés, nb mots, ... | 7 : 27 | 7 : 9 (tous) |
| 8- Marques vérification : | | |
| a) majuscule/minuscule | 8a: 1 | |
| b) ponctuation | 8b: 2 | |
| c) accents | 8c: 0 | |
| d) indices temps / organisateurs textuels | 8d: 0 | |
| e) complément P | 8e: 0 | |
| 9- Pronom / antécédent / GN (lien, marques grammaticales, remplacement) ⁴⁶ | 9 : 1 | 9 : 1 (É8) |

⁴⁵ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec no. 4d (manipulation syntaxique de remplacement), car il s'agit d'une stratégie travaillée dans la séquence d'expérimentation.

⁴⁶ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec nos 2 et 4, car il s'agit d'une autre stratégie travaillée en expérimentation.

Par ailleurs, les manipulations syntaxiques arrivent une fois de plus en tête avec 26 présences de l'ajout dans les brouillons, avec 24 cas pour l'effacement, un seul déplacement, mais 21 élèves qui ont effectué au moins un remplacement. Aussi, deux élèves laissent des marques du pluriel et deux autres établissent un lien entre donneur et receveur au sein de GN.

Par contre, tous les élèves du groupe se sont laissé des indications relatives au respect des consignes de production et de présentation (comme la division en paragraphe, l'alinéa exigé en début de paragraphe, le nombre de mots devant être compté et indiqué à la fin du texte, etc.), signe que leurs préoccupations en révision sont accaparées notamment par des aspects extralinguistiques. Enfin, un élève se préoccupe de la cohérence pronom/antécédent, comme il est possible de le voir au tableau **4.59**.

4.2.2.1b Compilation des faits saillants - épreuve B (production écrite) du post-test - GE

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les 27 élèves du GE dans cette épreuve qui, rappelons-le, consistait en une production écrite d'environ 350 mots (voir 3.4.1 et 4.2.2) où l'évaluation des mêmes critères qu'à l'épreuve équivalente du prétest était considérée : erreurs relatives à l'orthographe grammaticale, plus particulièrement des cas ciblés d'accord sujet-verbe par rapport à tous les autres cas d'accord ont été faites en plus de relever les types de traces laissées dans les brouillons. La description des résultats faite précédemment l'était en fonction de la démarche en trois étapes utilisée pour la correction de cette épreuve, comme c'était le cas lors du prétest (voir 4.1.2), mais nous nous concentrons ici uniquement sur l'étape deux, soit les erreurs d'accord sujet-verbe (OG5 – voir appendice H) puisqu'il s'agit des cas plus spécifiquement liés à notre étude. Certes, les autres résultats pourront servir lors de l'analyse (4.2.2.3) s'il s'avère pertinent et utile de le faire pour illustrer nos propos et mettre en contexte les données recueillies.

Résumons les faits saillants relatifs aux résultats obtenus par les 27 élèves du GE pour les erreurs d'orthographe grammaticale liées aux verbes lors de l'épreuve B du post-test. Cette fois, 22 élèves sur 27 ont fait au moins une erreur d'orthographe grammaticale liée aux verbes (OG5 – voir appendice H) - voir tableau **4.56**.

Or, pour 13 d'entre eux, c'est la conjugaison / l'accord de la personne qui était en cause, donc ces cas ont été rejetés pour les présents faits saillants. Il reste donc neuf élèves sur 27 pour qui l'accord sujet-verbe est ciblé comme étant parfois difficile (voir tableau 4.57). Donc, 18 élèves sur 27 (ou 67% du GE) n'ont fait aucune erreur d'accord sujet-verbe à l'épreuve B du post-test alors que c'était 22 élèves sur 27 (ou 81% du GE) qui avaient fait de même au prétest.

À première vue, ces données semblent présenter une régression des accords sujet-verbe réussis par le GE à l'épreuve B du post-test, mais en considérant d'autres éléments comparatifs, nous constatons que certaines nuances peuvent être précisées, ce que nous ferons lors de l'analyse (voir 4.2.2.3).

Au total, sur les neuf élèves du GE avec OG5 sujet-verbe, neuf types de sujets ou contextes différents ont été répertoriés avec un ou des cas d'accord sujet-verbe fautif, comme il est possible de le voir dans le tableau 4.60. En effet, on peut y voir que trois élèves ont commis cette erreur alors que le sujet du verbe était un nom collectif. Trois autres erreurs d'accord du verbe dont le sujet était un pronom relatif ayant un antécédent avec écran ont été relevées à trois reprises. Aussi, un GN simple et sans antécédent était en cause à deux reprises. Un élève a effectué un accord du verbe fautif avec son sujet, un GN avec écran. Puis, un GN avec écrans coordonnés en a confondu un autre. De plus, un verbe dont le sujet était un pronom relatif ayant un antécédent sans écran a causé des difficultés à un élève alors qu'un autre a, pour sa part, rencontré des embûches avec l'accord d'un verbe accordé avec un pronom impersonnel. Enfin, un GN placé après le verbe auquel il donne ses marques d'accord a aussi causé des ennuis à un élève. Le dernier cas d'accord sujet-verbe fautif qui a été relevé découle directement d'une confusion homophonique (le pronom « on » avec le verbe *avoir* « ont ») pour le pronom sujet. Le jeune ayant fait cette erreur a donc mal accordé le verbe. Il est à noter ici que cinq élèves ont fait chacun deux erreurs d'accord sujet-verbe chacun, mais que nous n'avons pas détaillé ces cas pour l'instant. S'il s'avère utile et pertinent de le faire lors de l'analyse des résultats (voir 4.2.2.3) pour expliquer ces résultats, nous le ferons à ce moment. Le tableau 4.60 qui présente les cas dont nous venons de faire mention figure à la page suivante.

Tableau 4.60
 Post-test épreuve B (production écrite) - GE
 Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées
 dans un texte d'environ 350 mots

| Nombre d'élèves sur 27 ayant fait une erreur d'accord sujet-verbe | Types de sujets du verbe et contextes différents répertoriés dans les erreurs d'accord sujet-verbe relevées | Nombre d'élèves sur 9 ayant fait ce type d'erreur |
|---|---|---|
| 9* | 1) Nom collectif | 3 |
| | 2) Pronom relatif dont l'antécédent possède un écran | 3 |
| | 3) GN sans écran | 2 |
| | 4) GN avec écran | 1 |
| | 5) GN avec écrans coordonnés | 1 |
| | 6) Pronom relatif avec antécédent sans écran | 1 |
| | 7) Pronom impersonnel | 1 |
| | 8) GN placé après le verbe | 1 |
| | 9) Confusion homophonique du sujet (pronom « on ») avec le verbe <i>avoir</i> « ont » | 1 |

* Cinq élèves ont fait deux erreurs chacun d'accord sujet-verbe dans leur texte respectif alors que les quatre autres élèves n'ont qu'un seul cas d'erreur d'accord sujet-verbe chacun dans leur texte.

Enfin, on peut conclure à neuf contextes différents répertoriés avec erreur de OG5 pour les neuf élèves sur 27 ayant commis ce type d'erreur dans le GE à l'épreuve B (production écrite) du post-test, avec un total de 14 occurrences étant donné que quatre élèves parmi les neuf ont un seul cas chacun d'accord sujet-verbe fautif, contre les cinq autres qui en ont deux chacun. Cependant, il faut préciser que, parmi les neuf contextes répertoriés avec OG5, deux ont été considérés comme contenant un sujet du verbe différent autre que nom/pronom/nom propre (voir tableau 4.58) : le premier, un collectif, et le cinquième, le GN possédant des écrans coordonnés, donc des sujets coordonnés. Aussi, le huitième cas répertorié est dans une structure syntaxique inhabituelle : le sujet étant placé après le verbe (voir tableau 4.58). Ces accords incorrects ont certes subi les contrecoups de contextes particuliers les rendant plus difficiles. Puis, encore une fois, comme lors du prétest (voir 4.1.2.1), la présence d'un écran est souvent responsable des erreurs de OG5, cette fois elle l'était pour cinq occurrences sur 14, soit dans 35.71% des cas de OG5 répertoriés ici.

Précisons tout de même que le deuxième contexte répertorié dans le tableau **4.58** mérite qu'on le mentionne: en effet, un pronom relatif dont l'antécédent possède un écran a de quoi, par sa complexité syntaxique, causer des difficultés, comme ce fut le cas ici avec trois occurrences observées. Le septième contexte répertorié avec OG5, un pronom impersonnel, peut lui aussi avoir constitué un obstacle pour l'élève ayant fait ce mauvais accord sujet-verbe.

Puis, même si l'erreur de OG5 du neuvième contexte est imputable à un autre problème, une confusion homophonique entre le sujet (pronom *on*) et le verbe « avoir » (*ont*), ce cas illustre bien à quel point le fonctionnement de la langue est un tout et doit être considéré comme un système dont tous les éléments, notamment les mots variables, sont interreliés (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006). Aussi, mentionnons que la présence d'écran est responsable de cinq accords sujet-verbe fautifs sur un total de 14 occurrences de OG5, soit 35.71%. Enfin, nous rappelons que sur la totalité des 478 couples sujet-verbe répertoriés pour ces neuf élèves du GE ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe dans la production écrite (épreuve B) du post-test, environ 10.04% des sujets du verbe utilisés sont considérés comme inhabituels (type de sujet autre que nom-pronom-nom propre), comme nous l'avons présenté en détails au tableau **4.58**, soit un peu plus du double de ce qui avait été répertorié pour les cinq élèves avec OG5 sujet-verbe au prétest qui avaient fait de même pour un total de 132 couples sujet-verbe relevés où 5.30% des sujets du verbe étaient inhabituels (voir la suite du tableau **4.19**). Également, d'aucune construction syntaxique non standard au prétest chez les cinq élèves avec OG5, 3.97% des constructions sujet-verbe l'étaient au post-test. Puis, la présence d'écran se trouvait dans 32.58% des cas au prétest alors qu'il n'y a plus que 23.22% de cas au post-test, toujours parmi l'ensemble des couples sujet-verbe répertoriés chez les élèves avec OG5.

En somme, la prise en compte d'autres données et leur moyenne (nombre de mots, nombre de verbes conjugués, pourcentage de OG5 par rapport au nombre de verbes à conjuguer et variété des types de sujets du verbe utilisés), tel que présenté dans le tableau 4.58, nous fournira d'autres éléments à considérer lors de notre analyse finale.

Nous expliquerons plus tard, dans la section 4.2.2.3, soit l'analyse des résultats, comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour cette épreuve (production écrite).

4.2.2.2a Description des résultats de l'épreuve B (production écrite) du post-test – GT

Nous procédons à la description des résultats obtenus par les 29 élèves du GT à l'épreuve B (production écrite) en adoptant la même démarche que celle expliquée et utilisée en 4.2.2.1, et ce, en trois temps, comme détaillé en 4.2.2.1a. Rappelons que ce groupe n'a pas vécu l'expérimentation.

Dans un premier temps, nous précisons le nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur d'orthographe grammaticale en distinguant d'abord celles qui ne sont pas liées au verbe (OG sans OG5 – voir appendice H). Quatre élèves ont ce type d'erreur dans leur texte. Puis, 15 élèves ont commis une erreur OG5, mais où c'est plutôt la conjugaison / l'accord de la personne qui a fait défaut (OG5 conjugaison – voir appendice H). Enfin, celles qui sont liées à un accord sujet-verbe fautif (OG5 – voir appendice H) sont présentes chez neuf élèves. Notons aussi qu'un garçon dans le groupe n'a fait aucune erreur d'orthographe grammaticale. Donc, on peut également conclure que 20 élèves sur 29 (ou 69% du GT) ont réussi tous leurs accords sujet-verbe dans l'épreuve B du post-test alors que c'était 22 élèves sur 29 (ou 76% du groupe) qui avaient fait de même au prétest. Même si un peu moins d'élèves ont performé à cet égard au post-test, il n'en demeure pas moins que l'on peut considérer les accords sujet-verbe relativement bien réussis. En comparant ces données avec celles obtenues pour le GE de même qu'en considérant d'autres facteurs comparatifs, nous serons à même d'en tirer des conclusions lors de l'analyse qui suivra (voir 4.2.2.3).

Voici le tableau 4.61 qui présente ces données.

Tableau 4.61
Post-test épreuve B (production écrite) - GT
Résultats du nombre d'élèves ayant fait au moins une erreur Og

| Erreur OG* | Total élèves*** /29 |
|---|---------------------|
| Sans OG5** | 4 |
| OG5 – conjugaison / d'accord de la personne | 15 |
| OG5 - accord s-v | 9 |

*Type d'erreur lié à l'orthographe grammaticale (voir appendice H).

**Type d'erreur liée au verbe (voir appendice H).

***Seul un élève n'a fait aucune erreur OG.

Dans un deuxième temps, nous présentons les cas répertoriés d'accord sujet-verbe fautif comme le montre le tableau 4.62. Neuf élèves ont commis au moins une erreur de ce type dans leur rédaction.

Le premier (É1) a fait une erreur d'accord du verbe, lequel avait pour sujet un nom collectif. En 351 mots, il a aussi fait deux erreurs de conjugaison / d'accord de la personne.

Le deuxième élève (É2) a aussi un cas d'accord sujet-verbe fautif dans son texte de 384 mots. La confusion sujet/écran semble être à l'origine du problème du verbe accordé incorrectement ayant pour sujet un GN suivi d'un écran. Il a aussi fait cinq erreurs de conjugaison / d'accord de la personne.

Le troisième élève (É3) a également dans son texte de 387 mots une seule erreur d'accord sujet-verbe, ayant été causée cette fois, fort possiblement, par une autre erreur d'orthographe grammaticale (OG4 – voir appendice H) dans le pronom sujet « on » confondu avec le verbe « avoir » homophone « ont ». Deux erreurs de conjugaison / d'accord de la personne ont aussi été relevées dans le texte de cet élève.

Le quatrième (É4) a, en plus des quatre erreurs de conjugaison / d'accord de la personne, deux cas d'accord du verbe fautifs dans sa production écrite comptant 356 mots. Le premier verbe accordé incorrectement a un nom collectif comme sujet. Le deuxième est un cas plus particulier : il s'agit d'un verbe à présentatif. Or, les sujets réel et apparent de ce verbe portant les mêmes marques grammaticales, aucune confusion n'était possible au moment de l'accord du verbe.

De surcroît, précisons que cet élève était également le troisième (É3) ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe à l'épreuve B (production écrite) du prétest (voir tableau 4.23 en 4.1.2.2). À ce moment, c'était la confusion sujet/écran qui avait provoqué l'accord fautif du verbe ayant pour sujet un GN suivi d'un écran.

Puis, le cinquième élève (É5) a fait une erreur d'accord du verbe où la confusion sujet/écran semble en cause, le donneur d'accord du verbe accordé fautivement étant un GN suivi d'un écran. Dans son texte de 315 mots, ce dernier a aussi commis quatre erreurs de conjugaison / d'accord de la personne.

Le sixième élève (É6) a dans son texte de 343 mots un cas d'accord du verbe incorrect. Le sujet du verbe problématique étant un pronom relatif, une confusion pour repérer le donneur d'accord (l'antécédent) peut avoir causé l'erreur. Cet élève est également le sixième élève (É6) ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe au prétest (voir tableau 4.23 en 4.1.2.2). À ce moment, comme pour le quatrième élève (É4) dont il est question plus haut (et É3 au prétest), c'était la confusion sujet/écran qui avait provoqué l'accord fautif du verbe ayant pour sujet un GN suivi d'un écran.

Le septième élève (É7), quant à lui, a fait une erreur d'accord du verbe. Le type de sujet inhabituel (voir tableau de spécification en appendice B) a pu provoquer cette erreur : sujets coordonnés suivis d'un écran. Trois erreurs de conjugaison / d'accord de la personne sont également présentes dans ce texte de 367 mots.

Le huitième élève (É8), pour sa part, a un accord sujet-verbe fautif dans son texte contenant 367 mots. Toutefois, c'est une autre erreur d'orthographe grammaticale dans le sujet qui semble à l'origine du problème (OG6 – voir appendice H): accord incorrect du nom, noyau du GN sujet.

Finalement, le dernier et neuvième élève (É9) a accordé de façon incorrecte un seul verbe dont le sujet était un GN sans écran. Son texte de 332 mots contenait également quatre erreurs de conjugaison / d'accord de la personne.

Voici maintenant le tableau 4.62 qui présente ces cas d'erreur d'accord sujet-verbe répertoriés dans l'épreuve B (production écrite) du post-test des élèves du GT.

Tableau 4.62
Post-test épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe)

| Élèves | Rédaction : nombre de mots au total | Erreur OG5 accord s-v | Types de sujets et contextes |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|--|
| É1 | 351 | 1 cas | Sujet = nom collectif |
| É2 | 384 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É3 | 387 | 1 cas | Sujet = pronom « on », confusion homophonique avec le verbe « avoir » « ont » (OG4 – voir appendice H) (confusion pour l'accord du verbe) |
| É4 | 356 | 2 cas | 1) Sujet = nom collectif 2) Sujets réel et apparent singulier d'un verbe à présentatif accordé fautivement |
| É5 | 315 | 1 cas | Sujet = GN avec écran (confusion sujet/écran) |
| É6 | 343 | 1 cas | Sujet = pronom relatif (confusion antécédent) |
| É7 | 367 | 1 cas | Sujets coordonnés avec écran (confusion) |
| É8 | 367 | 1 cas | Sujet = GN simple, sans écran, mais faute d'accord du nom dans le GN (OG6– voir appendice H) |
| É9 | 332 | 1 cas | Sujet = GN simple, sans écran |

Dans le même ordre d'idée, et comme nous l'avons fait pour le GE (voir tableau 4.58) et lors de l'épreuve B du prétest pour les deux groupes d'élèves - parce que nous voulions aussi observer les réussites, plutôt qu'uniquement les erreurs, afin de mettre les divers résultats en perspective – nous vous présentons des informations supplémentaires recueillies des textes (épreuve B) rédigés par les élèves ayant commis des erreurs de OG5 à cette épreuve. Rappelons que nous avons notamment considéré ici, en plus du nombre de mots contenus dans chacune des rédactions respectives et des cas de OG5 répertoriés, le nombre total de verbes à conjuguer afin de voir le pourcentage d'erreur d'accord sujet-verbe proportionnellement à la quantité totale de ce type d'accord à effectuer. Donc, en découle également le pourcentage de réussite.

Puis, nous avons relevé les différents types de sujets et structures syntaxiques dans lesquelles les couples sujet-verbe se trouvaient pour l'ensemble du texte. En plus de nous permettre de mettre en perspective les cas de OG5 relevés, nous pourrions aussi voir réellement les habitudes des scripteurs apprenants en production écrite et avoir des éléments comparatifs supplémentaires pour notre analyse ultérieure. Le tableau 4.63 présente ces données. On peut y voir notamment que la moyenne de mots des rédactions des neuf élèves ayant fait une erreur de OG5 à l'épreuve B du post-test pour le GT est de 356 mots pour 350 mots exigés (ou 101.71 mots sur 100), alors que les neuf élèves ayant commis des erreurs de OG5 dans le GE obtenaient plutôt une moyenne de 394 mots pour 300 exigés (ou 112.57 mots sur 100). Puis, une moyenne de 2.26% des verbes conjugués par les neuf élèves avec OG5 du GT (48.89 en moyenne où les verbes représentent environ 13.73% des mots) contiennent une erreur d'accord avec une réussite de 97.74% des cas d'accord sujet-verbe. Les neuf élèves du GE font plutôt en moyenne 3.07% de OG5 pour une moyenne de 53.11 verbes conjugués (où les verbes constituent environ 13.48% des mots), avec un taux de réussite de 96.93% (voir tableau 4.58).

Si l'on exclut les types de sujets du verbe les plus fréquents et répertoriés pour tous (nom, pronom et nom propre), comme c'était le cas lors du prétest et pour le GE (voir tableau 4.58), nous pouvons remarquer que huit des neuf élèves ayant commis une erreur d'accord sujet-verbe dans le GT pour cette épreuve ont utilisé également d'autres types de sujets, notamment le pronom *on*, un collectif et des sujets coordonnés. Aussi, ils ont utilisé des structures syntaxiques inhabituelles, plaçant certains sujets après le verbe, dans des constructions déclarative, interrogative et incise, en plus de sujet absent dans des constructions impératives, comme il est possible de le constater au tableau 4.63. Sur la totalité des 449 couples sujet-verbe répertoriés pour ces neuf élèves ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe dans la production écrite (épreuve B) du post-test, environ 6.46% des sujets du verbe utilisés sont inhabituels, 3.12% ont une construction sujet-verbe non standard et 28.73% possèdent un écran (voir la suite du tableau 4.63), soit le quadruple des sujets inhabituels qui avaient été répertoriés pour les sept élèves avec OG5 sujet-verbe au prétest qui, pour un total de 197 couples sujet-verbe relevés alors, avaient 1.52% des sujets du verbe qui étaient inhabituels et 1.02% qui se retrouvaient dans des constructions non standards – voir la suite du tableau 4.24). Les neuf élèves du GE avec OG5 sujet-verbe à l'épreuve B, pour leur part, ont plutôt 10.04% des sujets du verbe sur le total de 478 couples répertoriés qui sont considérés comme inhabituels et 3.97% qui sont des structures non standards. Enfin, les astérisques illustrent les cas de OG5 répertoriés et décrits au tableau 4.62.

Voici le tableau 4.63 qui présente les erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées à l'épreuve B (production écrite) du post-test chez le GT et la présentation d'autres informations telles la quantité de mots contenus dans les rédactions, les types de sujets du verbe utilisés, etc. Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.63
Post-test épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes
conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Élèves avec OG5 s-v | Rédaction : nombre de mots total sur 350 mots exigés / proportion sur 100 | Erreur OG5 accord s-v par texte | Nombre total de verbes conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés | % d'erreur OG5 accord s-v en fonction du nb de v conj. à accorder | % de réussite des accords s-v en fct du nb de v conj. à accorder | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v |
|---------------------|---|---------------------------------|---|---|--|--|
| É1 | 351 / 100.29 | 1 cas | 43 (dont 14 à des temps composés) 12.25% des mots sont des v conj. | 2.33% | 97.67% | 12 noms dont 2 avec é + 1 apr. le v 23 pronoms dont 5 avec é 6 noms pr. dont 1 avec é 1 X on* 1 X suj coord. |
| É2 | 384 / 109.71 | 1 cas | 68 (dont 11 à des temps comp.) 17.71% des mots sont des v conj. | 1.47% | 98.53% | 13 noms dont 7 avec é* + 1 apr. le v 41 pronoms dont 9 avec é + 2 apr. le v (P incise) + 5 apr. le v (P ?) 12 noms pr. dont 4 avec é 2 X abs suj (v à l'impér.) |
| É3 | 387 / 110.57 | 1 cas | 42 (dont 5 à des temps comp.) 10.85% des mots sont des v conj. | 2.38% | 97.62% | 6 noms dont 5 avec é + 1 apr. le v 25 pronoms dont 6 avec é 5 noms pr. dont 1 avec é 3 X suj coord. dont 1 X avec é 3 X on dont 1 avec é* |
| É4 | 356 / 101.71 | 2 cas | 61 (dont 7 à des temps comp.) 17.13% des mots sont des v conj. | 3.28% | 96.72% | 18 noms dont 6 avec é 31 pronoms dont 7 avec é* 7 noms pr. dont 1 avec é 1 X suj coord. 4 X collectif dont 2 avec é* |
| É5 | 315 / 90 | 1 cas | 54 (dont 5 à des temps comp.) 17.09% des mots sont des v conj. | 1.85% | 98.15% | 8 noms dont 8 avec é 36 pronoms dont 10 avec é* 7 noms pr. dont 3 avec é 1 X suj coord. 1 X on avec é 1 X abs suj (v à l'impér.) |
| É6 | 343 / 98 | 1 cas | 52 (dont 5 à des temps comp.) 15.16% des mots sont des v conj. | 1.92% | 98.08% | 9 noms dont 2 avec é 36 pronoms dont 11 avec é* 7 noms pr. dont 1 avec é |
| É7 | 367 / 104.86 | 1 cas | 53 (dont 7 à des temps comp.) 14.44% des mots sont des v conj. | 1.89% | 98.11% | 12 noms dont 5 avec é 32 pronoms dont 7 avec é 7 noms pr. dont 1 avec é 1 X on 1 X suj coord. avec é* |
| É8 | 367 / 104.86 | 1 cas | 38 (dont 6 à des temps comp.) 10.35% des mots sont des v conj. | 2.63% | 97.37% | 18 noms dont 1 avec é* + 2 apr. le v dont 1 = P ? 14 pronoms dont 3 avec é + 1 apr. le v (P ?) 2 noms pr. 4 X on dont 1 avec é |
| É9 | 332 / 100.57 | 1 cas | 38 (dont 9 à des temps comp.) 11.45% des mots sont des v conj. | 2.63% | 97.37% | 11 noms dont 6 avec é* + 1 apr. le v 20 pronoms dont 7 avec é 2 noms pr. dont 1 avec é 2 X suj coord. 3 X on dont 2 avec é |

*L'astérisque précise où se situe le ou les cas d'accord sujet-verbe fautif. Le tableau précédent (4.62) décrivait chacun de ces cas.

é = écran

Voici la suite du tableau 4.63 qui résume les erreurs d'accord sujet-verbe présentées dans la première partie de ce tableau.

Tableau 4.63 – suite (résumé)
Post-test épreuve B (production écrite) - GT
Résultats des erreurs de OG5 (accord sujet-verbe) proportionnellement à la quantité de verbes conjugués et aux types de sujets du verbe différents utilisés

| Total des élèves du GT avec OG5 s-v | Moyenne nb de mots total sur 350 mots exigés / proportion sur 100 | Nb cas OG5 s-v / élève | Moyenne nb total de v. conjugués répertoriés / proportion par rapport au nb de mots rédigés pour élèves du GT avec OG5 s-v | % de OG5 s-v en fct nb v. à conjuguer | % de réussite accord s-v en fct nb v. à conjuguer | Types de sujets du verbe différents répertoriés et quantité pour les élèves avec OG5 s-v sur un total de 449 couples s-v répertoriés chez ces élèves |
|-------------------------------------|---|---|--|---------------------------------------|---|--|
| 9 | 356 / 350 exigés ou 101.71 mots /100 | 1 sauf pour É4 : 2 (<i>était É2 du prétest</i>) | 48.89 verbes conjugués / 13.73% des mots = v. conjugués | 2.26% | 97.74% | 23.83% des sujets = noms 57.46% = pronoms 12.25% = noms propres 2.00% = subj coord. 2.90% = on 0.89% = collectif 0.67% = abs subj (v impér.) 6.46% = subj. inhabituels 3.12% = constr. s-v dif. 28.73% = écran présent |

Dans un troisième temps, le tableau 4.64 présente les divers types de traces ayant été laissées au moins une fois dans les brouillons par les élèves, mais nous n'insisterons que sur les cas les plus voyants, comme nous l'avons expliqué précédemment et fait pour le GE (voir 4.2.2.1a). D'abord, ce tableau montre que six élèves ont identifié, par divers moyens (voir appendice I et tableau 4.64), un verbe conjugué, trois ont identifié un ou des sujets du verbe et ont même fait un lien avec les verbes, mais sans la précision des marques grammaticales.

De plus, le type de stratégie le plus fréquemment utilisé revient une fois de plus aux manipulations syntaxiques. L'effacement l'emporte en popularité avec au moins une présence dans 26 brouillons alors que l'ajout suit avec une présence relevée dans 22 brouillons. Le remplacement a pour sa part été utilisé par 19 élèves alors que sept élèves ont effectué au moins un déplacement en plus de laisser des indications relatives à la consultation d'ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, etc.).

Puis, trois élèves ont établi un lien entre donneur et receveur au sein de GN. Cependant, tous les élèves du groupe ont marqué divers éléments relatifs au respect des consignes de rédaction, souvent liées à la présentation comme le nombre de mots devant être identifié ou la division en paragraphes, ce qui démontre une préoccupation omniprésente pour des contraintes qui ne sont pas liées au texte ou au fonctionnement de la langue lors de la révision, comme il est possible de le constater au tableau 4.64.

Voici maintenant le tableau 4.64 qui présente les types de traces laissées dans les brouillons de l'épreuve B (production écrite) du post-test par les élèves du GT. Aussi, à titre indicatif, la dernière colonne présente les traces laissées dans leurs brouillons par les neuf élèves du GT ayant commis au moins un accord sujet-verbe fautif dans la production écrite (épreuve B) du post-test. Les cas pour ces élèves (É1, É2, ...) ont été décrits et présentés précédemment (voir section 4.2.2.2a et tableau 4.62). Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.64
 Post-test épreuve B (production écrite) - GT
 Résultats du nombre d'élèves ayant laissé au moins une fois chacun
 des types de traces sur le brouillon

| Types de traces | Total élèves /29 | Parmi les 9 élèves du GT avec OG5 acc s-v (voir tableau 4.62) |
|--|---|--|
| 1- Identification verbe (souligné, encerclé, encadré, surligné, ...) a) conjugué b) infinitif c) participe présent d) avoir / être e) participe passé | 1a: 6 1b: 0 1c: 1 1d: 0 1e: 0 | 1a : 2 (É3, É6) |
| 2- a) Identification sujet (par différents moyens, voir no. 1) b) Identification des marques grammaticales du sujet (genre et/ou nombre) et/ou remplacement par pronom de conjugaison ⁴⁷ | 2a: 3 2b: 0 | 2a : 1 (É6) |
| 3- Lien sujet-verbe conjugué (par divers moyens : flèche, ...) | 3 : 3 | 3 : 1 (É6) |
| 4- Marques de manipulations syntaxiques : a) ajout b) effacement c) déplacement d) remplacement | 4a: 22 4b: 26 4c: 7 4d: 19 | 4a : 7 (tous sauf É6,É9) 4b : 7 (tous sauf É8,É9) 4c : 3 (É5, É7, É8) 4d : 6 (tous sauf É3, É6, É9) |
| 5- Vérification/consultation ouvrages référence (dictionnaire surtout, grammaire, dictionnaire conjugaison, dictionnaire des synonymes)-orthographe, ... | 5 : 7 | 5 : 2 : É2, É3) |
| 6- a) marques du pluriel b) lien donneur-receveur à l'intérieur GN c) identification/vérification d'homophones | 6a: 0 6b: 3 6c: 1 | 6b: 1 (É1) 6c: 1 (É3) |
| 7- Respect consignes (souvent pour mise propre, présentation), ex. alinéa début paragraphe, changement paragr, verbes imposés, nb mots, ... | 7 : 29 | 7 : 9 (tous) |
| 8- Marques vérification : a) majuscule/minuscule b) ponctuation c) accents d) indices temps / organisateurs textuels e) complément P | 8a: 4 8b: 2 8c: 1 8d: 0 8e: 1 | 8a : 1 (É2) 8e : 1 (É1) |
| 9- Pronom / antécédent / GN (lien, marques grammaticales, remplacement) ⁴⁸ | 9 : 0 | |

⁴⁷ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec no. 4d (manipulation syntaxique de remplacement), car il s'agit d'une stratégie travaillée dans la séquence d'expérimentation.

⁴⁸ Type de trace répertoriée de façon distincte même si aurait pu être avec nos 2 et 4, car il s'agit d'une autre stratégie travaillée en expérimentation.

4.2.2.2b Compilation des faits saillants - épreuve B (production écrite) du post-test - GT

Récapitulons maintenant les principaux faits saillants relevés pour les 29 élèves du GT dans cette épreuve, une production écrite pour laquelle la consigne exigeait environ 350 mots (voir 4.22). À cet égard, comme pour le GE (voir 4.2.2.1) et comme lors du prétest (voir 4.1.2.1), nous avons corrigé et compilé les erreurs relatives au fonctionnement de la langue dans cette épreuve (voir 4.1.2), notamment en portant une attention particulière aux cas d'accord sujet-verbe fautif. C'est sur ces derniers que nous nous attardons ici. En effet, même si au total 24 élèves ont fait au moins une erreur relative aux verbes dans leur texte respectif, nous avons rejeté les 15 cas liés à la conjugaison / l'accord de la personne. Il reste donc neuf élèves sur 29 (ou 31% du GT) pour qui le type d'erreur ciblée par notre étude était présent dans le texte produit pour l'épreuve B. C'est donc dire que près de 69% des élèves de ce groupe n'ont commis aucune erreur d'accord sujet-verbe à l'épreuve B du post-test (ils étaient près de 76% à avoir fait de même au prétest), ce qui laisse supposer que ce type d'accord semble bien réussi. Nous verrons ce qu'il en est, plus tard, au regard d'autres éléments comparatifs.

Aussi, précisons que parmi les neuf élèves avec OG5 sujet-verbe à l'épreuve B du post-test, huit types de sujets du verbe ou contextes différents ont été relevés chez ces élèves. Le tableau 4.65 présente d'ailleurs ces cas. On peut y voir que les sujets du verbe étant un nom collectif ou un GN avec écran ont été répertoriés deux fois chacun dans des accords sujet-verbe problématiques. Puis, un élève a eu des difficultés avec l'accord d'un verbe pour lequel le sujet était un GN sans écran et un autre a été confondu par des GN coordonnés avec écran comme sujets du verbe qu'il a mal accordé. De plus, l'accord du verbe qu'un élève a échoué a été causé par une erreur d'accord au sein du GN étant le sujet du verbe. Ainsi, le nom du GN sujet mal accordé (erreur de type OG6 – voir appendice H) a eu des répercussions sur l'accord du verbe. Un autre accord du verbe erroné est causé par une erreur commise avec le sujet. Cette fois, c'est une confusion homophonique du pronom sujet qui en est la cause : l'élève ayant opté pour l'orthographe « ont » du verbe *avoir* au lieu de celle du pronom « on ». Enfin, l'erreur la plus inhabituelle rencontrée est celle d'un verbe à présentatif mal accordé qui possède des sujets réel et apparent au singulier.

Précisons que l'élève ayant commis cette erreur est celui qui avait commis deux erreurs d'accord sujet-verbe dans son texte, l'autre cas concerne un nom collectif comme sujet du verbe. Les huit autres élèves n'avaient pour leur part qu'un seul cas fautif d'accord sujet-verbe chacun dans leur texte. Voici le tableau 4.65 qui présente une compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées dans les textes des élèves du GT, soit lors de l'épreuve B (production écrite) du post-test.

Tableau 4.65
Post-test épreuve B (production écrite) - GT
Faits saillants : compilation des erreurs d'accord sujet-verbe répertoriées
dans un texte d'environ 350 mots

| Nombre d'élèves sur 29 ayant fait une erreur d'accord sujet-verbe | Types de sujets du verbe et contextes différents répertoriés dans les erreurs d'accord sujet-verbe relevées | Nombre d'élèves sur 9 ayant fait ce type d'erreur |
|---|---|---|
| 9* | 1) Nom collectif | 2 |
| | 2) GN avec écran | 2 |
| | 3) GN sans écran | 1 |
| | 4) GN coordonnés avec écran | 1 |
| | 5) Pronom relatif avec antécédent sans écran | 1 |
| | 6) GN sans écran avec faute d'accord dans le nom du GN (OG6 – voir appendice H) | 1 |
| | 7) Sujets réel et apparent au singulier d'un verbe à présentatif mal accordé | 1 |
| | 8) Confusion homophonique du sujet (pronom « on ») avec le verbe <i>avoir</i> « ont » | 1 |

* Seul un élève a fait deux erreurs d'accord sujet-verbe dans son texte. Les huit autres élèves n'ont qu'un seul cas d'erreur d'accord sujet-verbe chacun dans leur texte.

Enfin, on peut conclure à huit contextes différents répertoriés avec erreur de OG5 pour les neuf élèves sur 29 (ou environ 31% du GT) ayant commis ce type d'erreur dans à l'épreuve B (production écrite) du post-test, avec un total de 10 occurrences, un seul élève enregistrant deux cas de OG5 contre un seul cas chacun pour les huit autres élèves répertoriés ici. Pour la même épreuve, le GE enregistrerait neuf contextes avec erreur de OG5 pour neuf élèves sur 27 (ou environ 33% du GE) avec un total de 14 occurrences (voir tableau 4.60).

Cependant, il faut préciser que, parmi les huit contextes répertoriés avec OG5 ici pour le GT, deux ont été considérés comme contenant un sujet du verbe différent autre que nom/pronom/nom propre (voir tableau 4.63) : le premier, un collectif avec deux occurrences, et le quatrième, des GN coordonnés possédant un écran avec une occurrence (voir tableau 4.65). D'ailleurs, rappelons que sur la totalité des 449 couples sujet-verbe répertoriés pour ces neuf élèves du GT ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe dans la production écrite (épreuve B) du post-test, environ 6.46% des sujets du verbe utilisés sont considérés comme inhabituels (type de sujet autre que nom-pronom-nom propre), 28.73% ont la présence d'un écran et 3.12% présentent une structure syntaxique sujet-verbe différente, comme nous l'avons présenté en détails au tableau 4.63.

Par rapport à ce qui avait été répertorié pour les sept élèves avec OG5 sujet-verbe au prétest qui avaient fait de même pour un total de 197 couples sujet-verbe relevés, 1.52% des sujets du verbe étaient inhabituels (voir la suite du tableau 4.24), 1.02% se trouvaient dans des structures syntaxiques non standards et 24.37% possédaient un écran. Pour le GE, sur neuf élèves sur 27 (ou 33% du groupe) avec OG5 sujet-verbe à l'épreuve B du post-test, sur une totalité de 478 couples sujet-verbe répertoriés, ce sont 10.04% des sujets du verbe qui sont inhabituels, 3.97% qui se retrouvent dans des constructions non standards et 23.22% qui possèdent un écran (voir tableau 4.58).

Nous tenons aussi à spécifier que le septième contexte répertorié aurait pu être cause d'embarras, mais comme le sujet réel et le sujet apparent sont tous deux au singulier, et que le verbe à présentatif mal accordé ne possède aucun écran, nous nous expliquons mal cette erreur. De plus, le sixième contexte répertorié avec erreur de OG5, de même que le huitième, sont des conséquences d'erreurs préalables avec les sujets des verbes mal accordés : une faute d'accord du nom du GN (OG6 – voir appendice H) pour le sixième et une confusion homophonique entre le pronom sujet *on* et le verbe « avoir » *ont*. Comme précisé précédemment, le fonctionnement de la langue se doit d'être considéré dans son ensemble, tous ses éléments formant un tout et les divers accords pouvant être interreliés (Roy et Biron, 1991; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, 1996a; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Béguelin, 2000; Nadeau et Fisher, 2006).

Enfin, mentionnons que la présence d'écran est responsable de trois accords sujet-verbe fautifs sur un total de 10 occurrences de OG5, soit 30%.

En somme, la prise en compte d'autres données et leur moyenne (nombre de mots, nombre de verbes conjugués, pourcentage de OG5 par rapport au nombre de verbes à conjuguer et variété des types de sujets du verbe utilisés), tel que présenté dans le tableau 4.63, nous fournira d'autres éléments à considérer lors de notre analyse finale.

4.2.2.3 Analyse des résultats de l'épreuve B (production écrite) du post-test

Nous expliquerons maintenant comment, d'après nous, s'expliquent ces résultats compilés pour cette épreuve (production écrite). Pour ce faire, nous procéderons dans la présente partie en trois étapes. D'abord, nous allons comparer les résultats que le GE a obtenus au prétest (voir 4.1.2.1) avec ceux du post-test (voir 4.2.2.1) – 4.2.2.3a. Puis, nous ferons de même pour le GT, en comparant les résultats du prétest (voir 4.1.2.2) avec ceux du post-test (voir 4.2.2.2) – 4.2.2.3b. Enfin, en 4.2.2.3c, nous terminerons en comparant les résultats obtenus à l'épreuve B (production écrite) du post-test pour les deux groupes d'élèves (voir 4.2.2.1 pour le GE et 4.2.2.2 pour le GT). Pour chacune des étapes, nous allons mettre en parallèle les erreurs d'accord sujet-verbe (OG5 – voir appendice H) répertoriées à l'épreuve B du prétest et du post-test en analysant les éléments comparatifs relevés afin de vérifier les changements s'il y a lieu et d'apporter des explications en ayant recours au cadre théorique et à notre expérience d'enseignante. Nous allons notamment comparer le nombre d'élèves ayant commis des erreurs de OG5 dans les rédactions de cette épreuve, les contextes répertoriés contenant des OG5, c'est-à-dire les types de sujets du verbe et les constructions syntaxiques en cause, la quantité de mots contenus dans la rédaction des élèves ayant commis des erreurs de OG5 de même que le nombre de verbes à conjuguer et le pourcentage relatif d'erreurs de OG5 par rapport à la quantité d'accords sujet-verbe à réaliser seront aussi évalués.

Lors de la troisième étape (comparaison du GE et du GT par rapport à l'épreuve B du post-test – 4.2.2.3c), nous considérerons les mêmes éléments comparatifs énumérés, afin de vérifier l'impact du traitement expérimental.

4.2.2.3a Comparaison des résultats de l'épreuve B (production écrite) du prétest et du post-test pour le GE

À la lumière des résultats compilés pour les élèves ayant commis des erreurs d'accord-sujet-verbe pour le GE dans l'épreuve B (production écrite) du prétest (voir tableaux 4.18 et 4.19 en 4.1.2.1) et du post-test (voir tableaux 4.57 et 4.58 en 4.2.2.1), nous pouvons faire plusieurs constatations, comme il est possible de le voir dans le tableau 4.66.

D'abord, le tableau 4.66 nous montre que des 27 élèves issus du GE, cinq d'entre eux ont fait une erreur de OG5 (voir appendice H) dans l'épreuve B du prétest (ce qui représente environ 19% des élèves du GE) alors qu'au post-test, ce nombre passe à neuf élèves (ou environ 33% des élèves du groupe). Bien que cette augmentation d'environ 14% du nombre d'élèves du GE (ou quatre élèves sur 27 de plus) ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe au post-test semble *a priori* une régression, elle s'explique par diverses raisons, notamment par d'autres éléments comparatifs.

En effet, on remarque une augmentation d'environ 10.57% de la moyenne du nombre de mots par rédaction pour ces élèves par rapport aux exigences: au prétest, cette moyenne était de 306 mots pour 300 mots exigés par la consigne de rédaction (ou 102 mots sur 100), soit de 2% de plus par rapport aux exigences. Au post-test, cette moyenne est passée à 394 mots pour 350 mots exigés (ou 112.57 mots sur 100), soit de 12.57% de plus que ce qu'exigeait la consigne. Donc, une rédaction contenant davantage de mots – effet d'une telle médiation (Delbrayelle, 2008) - augmente les possibilités d'erreurs, dont celles d'accord sujet-verbe qui nous intéressent plus particulièrement ici.

Par ailleurs, bien que le nombre de cas de OG5 ait également augmenté pour les élèves ayant fait des accords sujet-verbe incorrects dans leur rédaction respective du prétest au post-test, encore une fois, il est possible de relativiser les résultats en les mettant en perspective avec les autres données, notamment avec celles qui sont présentées au tableau 4.66. On constate que pour chacun des cinq élèves répertoriés avec ce type d'erreur au prétest, un seul cas avait été répertorié par élève, pour un total donc de cinq occurrences.

Par contre, sur les neuf élèves du GE ayant commis des OG5 au post-test, seulement quatre d'entre eux n'ont fait qu'un seul accord sujet-verbe fautif ; les cinq autres en ont plutôt fait deux, parmi lesquels deux élèves, É4 et É5 (voir tableaux 4.18 et 4.57). Ce sont donc 14 occurrences de OG5 que l'on obtient au post-test, soit neuf de plus qu'au prétest.

Toutefois, si l'on regarde la moyenne du nombre de verbes conjugués qui était au prétest de 26.4 verbes conjugués pour 306 mots, où 8.63% des mots constituaient des verbes conjugués, elle est passée au post-test à 53.11 verbes conjugués pour 394 mots, où cette fois les verbes conjugués constituent plutôt 13.48% des mots. On enregistre ici une augmentation de 4.85% du pourcentage de mots constitué de verbes à conjuguer. À nouveau, nous pouvons affirmer que l'augmentation du nombre de verbes conjugués au post-test, et donc l'augmentation de la quantité des accords sujet-verbe à effectuer, peut expliquer cette augmentation de cas de OG5 répertoriés au post-test.

Dans le même ordre d'idées, si l'on compare le pourcentage moyen d'erreurs d'accord sujet-verbe en fonction du nombre moyen de verbes à conjuguer dans les épreuves du prétest et du post-test, toujours parmi les élèves ayant commis des erreurs OG5 sujet-verbe, on remarque une diminution de 0.75% d'erreur.

En effet, au prétest, c'était 3.82% des accords sujet-verbe qui avaient été fautifs, et donc 96.18% qui étaient réussis. Au post-test, le pourcentage moyen de OG5 a baissé à 3.07% des verbes conjugués, contre 96.93% des accords sujets-verbes couronnés de succès. Une fois de plus, même si elle est mince, l'amélioration est au rendez-vous au post-test, comme ces données du tableau 4.66 nous le prouvent.

De plus, des différences ont aussi été remarquées par rapport aux types de sujets du verbe différents (autre que nom/pronom/nom propre), aux constructions syntaxiques inhabituelles (autre que sujet + prédicat) et à leur nombre d'occurrences respectives entre le prétest et le post-test pour l'épreuve B avec les élèves du GE. En effet, comme on peut le voir au tableau 4.66, quatre sujets du verbe différents avaient été relevés au prétest chez les élèves ayant commis des OG5, comme au post-test d'ailleurs, cependant, le nombre d'occurrences a nettement bondi au post-test. Au prétest, trois des cinq élèves avaient utilisé des sujets du verbe différents avec pour chacun une mince quantité d'occurrences: des sujets coordonnés avec trois occurrences, des sujets de personnes différentes avec une occurrence, un collectif avec une occurrence et un nom exprimant un nombre avec une occurrence en plus d'un sujet absent dans une construction impérative avec une occurrence. Il s'agit donc au prétest d'un total de sept occurrences pour ces situations considérées plus difficiles. Sur un total de 132 couples sujet-verbe répertoriés au prétest pour les cinq élèves avec OG5 accord sujet-verbe à l'épreuve B), on retrouve sept sujets inhabituels (ou 5.30% des cas répertoriés) et 43 présence d'écran (ou 32.58% des cas).

Par contre, au post-test, les neuf élèves ayant commis des erreurs de OG5 ont tous utilisé des sujets du verbe différents et/ou des constructions syntaxiques inhabituelles. Cette fois, cinq sujets du verbe différents ont également été répertoriés, mais avec des quantités nettement supérieures d'occurrences : des sujets coordonnés avec 15 occurrences, le pronom *on* avec 13 occurrences, un collectif avec 10 occurrences, des sujets de personnes différentes avec une occurrence et un sujet absent dans une construction impérative avec neuf occurrences. Puis, trois constructions syntaxiques inhabituelles ont été relevées cette fois avec des quantités d'occurrences beaucoup plus appréciables: un sujet placé après le verbe dans des constructions incise (huit occurrences), déclarative (six occurrences) et interrogative (cinq occurrences). Il s'agit donc au post-test de 67 occurrences pour ces situations considérées plus difficiles pour un total de 478 couples sujet-verbe répertoriés chez ces neuf élèves avec OG5. On constate donc une augmentation de la variété des types de sujets du verbe utilisés par les élèves au post-test de même que dans les constructions syntaxiques.

Enfin, si l'on considère d'un autre angle ces résultats en jetant un œil du côté des contextes répertoriés avec des erreurs de OG5, comme on peut le voir à la fin du tableau 4.66, au prétest, trois contextes ont été répertoriés pour les cinq occurrences de OG5. L'un d'eux faisait partie des types de sujets du verbe différents (voir tableau 4.19) – un collectif – considéré comme un cas d'accord sujet-verbe plus difficile à réaliser. Au post-test, sur les neuf contextes répertoriés contenant au moins une OG5, trois font partie des types de sujets du verbe différents et/ou des constructions syntaxiques inhabituelles étant considérés comme des cas plus difficiles : on retrouve un collectif avec trois occurrences, un GN avec des écrans coordonnés – donc des sujets coordonnés – avec une occurrence et un sujet placé après le verbe avec une occurrence (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008).

Si l'on met en perspective ces données avec les types de sujets du verbe différents et les constructions syntaxiques inhabituelles utilisés par les élèves au prétest et au post-test, on constate que davantage de sujets du verbe différents et de constructions syntaxiques inhabituelles ont été répertoriés au post-test pour ces élèves, en plus d'enregistrer des quantités supérieures. En effet, de 5.30% de sujets inhabituels, mais aucune structure syntaxique non standard des 132 couples sujet-verbe répertoriés chez les élèves avec OG5 au prétest, on est passé à 10.04% de sujets inhabituels et 3.97% de constructions syntaxiques non standards sur un total de 478 couples sujet-verbe répertoriés chez les élèves avec OG5 du GE au post-test.

Voilà encore une fois des indices laissant croire à une plus grande audace de la part des élèves du GE, surtout au post-test, de leur confiance et des risques plus grands pris par eux (Delbrayelle, 2008), ce qui inévitablement peut avoir entraîné une augmentation des erreurs de OG5 au post-test apparaissant de prime à bord comme une régression, qui n'en est finalement pas une *a posteriori*. Puis, une réduction de la présence d'écran dans les contextes avec OG5 répertoriés a été remarquée. Au prétest, quatre OG5 sur les cinq répertoriés contenaient un écran, soit 80% des cas d'accord sujet-verbe incorrect.

Au post-test, cinq cas de OG5 sur les 14 répertoriés en contenaient un, soit 35.71% de ces cas avec une erreur d'accord sujet-verbe. C'est une nette amélioration que l'on remarque ici. En effet, la présence d'un écran dans les cas d'erreur de OG5 répertoriés pour les élèves du GE à l'épreuve B (production écrite) du prétest au post-test a diminué de façon importante, soit une réduction de 44.29%. Nous ne pouvons, une fois de plus, ignorer, grâce à ces chiffres, un certain effet positif du traitement expérimental, comme il est possible de le voir dans le tableau 4.66 qui figure à la page suivante.

Tableau 4.66
 Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GE au prétest et au post-test de l'épreuve B
 (production écrite)

| Instrument de mesure→ | Prétest (voir tableaux 4.18 et 4.19) | Post-test (voir tableaux 4.57 et 4.58) |
|---|---|---|
| Éléments comparatifs ↓ | | |
| 1) Total des élèves sur 27 avec OG5 dans le GE et % du gr | 5 / 27 19% du GE | 9 / 27 33% du GE |
| 2) Moyenne nb mots / rédaction des élèves répertoriés avec OG5 et proportion sur 100 mots | 306 pour 300 exigés / 102 pour 100 (+ 6 ou + 2%) | 394 pour 350 exigés / 112.57 pour 100 (+ 44 ou + 12.57%) |
| 3) Nb de cas de OG5 / élève et total d'occ de OG5 | 1 cas / élève 5 occ au total | 1 cas pour 4 élèves 2 cas pour 5 élèves 14 occ au total |
| 4) Moyenne nb v conj / rédaction des élèves répertoriés avec OG5 | 26.4 v. conj. / 306 mots v conj = 8.63% des mots | 53.11 v. conj. / 394 mots v conj = 13.48% des mots |
| 5) % moyen de OG5 en fct nb v à conjuguer pour les élèves répertoriés avec OG5 | 3.82% | 3.07% |
| 6) % moyen de réussite accord s-v en fct nb v à conjuguer pour les élèves répertoriés avec OG5 | 96.18% | 96.93% |
| 7) Élèves avec OG5 ayant utilisé un type de suj du v inhabituel et/ou une constr. syntaxique non standard + % | 3 élèves sur 5 Sur total de 132 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 5 élèves avec OG5 du GE : 7 suj du v = inhabituels (ou 5.30%) | 9 élèves sur 9 Sur total de 478 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 9 élèves avec OG5 du GE : 48 suj du v = inhabituels (ou 10.04%) |
| 8) Quantité de cas de OG5 contenant un écran dans les contextes répertoriés avec OG5 et % en fct de la quantité totale d'occ de OG5 | 4 cas / 5 de OG5 possèdent un écran ou 80 % des cas de OG5 sur un total de 43 couples s-v avec écran sur les 132 répertoriés au total pour ces 5 élèves | 5 cas / 14 de OG5 possèdent un écran ou 35.71% des cas de OG5 sur un total de 111 couples s-v avec écran sur les 478 répertoriés au total pour ces 9 élèves |

En somme, bien qu'à prime abord, le GE semble avoir régressé à l'épreuve B du post-test - augmentation de près du double du nombre d'élèves ayant commis des erreurs de OG5 (cinq élèves au prétest contre neuf au post-test) et augmentation des cas de OG5 répertoriés, en comparant d'autres éléments, notamment ceux qui sont présentés au tableau 4.66, nous voyons que des nuances peuvent être apportées et qu'il y a bel et bien eu une certaine amélioration du GE à l'épreuve B du post-test, que nous croyons possiblement imputable à notre expérimentation.

Nous pensons notamment à l'augmentation de la quantité moyenne de mots (+10.57%) et à l'augmentation du nombre moyen de verbes à conjuguer (+5.44%) qui auraient pu occasionner une augmentation des erreurs de OG5 répertoriées. Au contraire, bien que peu significative, une diminution (-0.75%) du nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe par rapport à la quantité moyenne d'accord de ce type à effectuer a été enregistrée au post-test, ce qui apparaît certes peu significatif, mais qui est tout de même une petite différence.

4.2.2.3b Comparaison des résultats de l'épreuve B (production écrite) du prétest et du post-test pour le GT

À la lumière des résultats compilés pour les élèves ayant commis des erreurs d'accord-sujet-verbe pour le GT dans l'épreuve B (production écrite) du prétest (voir tableaux **4.23** et **4.24** en 4.1.2.2) et du post-test (voir tableaux **4.62** et **4.63** en 4.2.2.2), nous pouvons faire plusieurs constatations, comme il est possible de le voir dans le tableau **4.67**.

D'abord, le tableau **4.67** nous montre que des 29 élèves issus du GT, sept d'entre eux ont fait une erreur de OG5 (voir appendice H) dans l'épreuve B du prétest (ce qui représente environ 24% des élèves du groupe) alors qu'au post-test, ce nombre passe à neuf élèves (ou 31% des élèves du groupe). Il s'agit d'une augmentation d'environ 7% du nombre d'élèves du GT (ou deux élèves sur 29 de plus) ayant commis au moins une erreur d'accord sujet-verbe au post-test.

Puis, en allant voir les autres éléments comparatifs considérés, on remarque une minime augmentation de la moyenne du nombre de mots par rédaction pour ces élèves au post-test (environ + 1.71%) avec 356 mots pour 300 mots exigés par la consigne (ou 101.71 mots sur 100). Or, comme au prétest cette moyenne était de 280 mots pour 300 mots exigés par la consigne de rédaction (ou 93.33% sur 100), soit vingt mots de moins ou un déficit de 6.67% par rapport aux exigences, nous observons ici une situation déficitaire de 4.96%. Certes, le fait d'avoir été en deçà de la quantité exigée au prétest, mais d'avoir connu un infime surplus au post-test occasionne tout de même une progression négative du pourcentage moyen du nombre de mots pour les élèves répertoriés avec des OG5 du prétest

au post-test. Il faut considérer qu'une rédaction contenant moins de mots réduit assurément les possibilités d'erreurs, dont celles d'accord sujet-verbe qui nous intéressent plus particulièrement ici.

Par ailleurs, bien que le nombre de cas de OG5 ait également légèrement augmenté pour les élèves ayant fait des accords sujet-verbe incorrects dans leur rédaction respective du prétest au post-test pour le GT, encore une fois, il est possible de relativiser les résultats en les mettant en perspective avec les autres données, notamment avec celles qui sont présentées au tableau 4.67. On constate que pour six des sept élèves répertoriés avec ce type d'erreur au prétest, un seul cas avait été répertorié par élève, sauf pour un d'entre eux, É2 (voir tableaux 4.23 et 4.24), qui en avait deux, avec un total de huit occurrences à cette épreuve pour ce groupe.

Au post-test, une situation similaire a été notée : sur les neuf élèves pour qui nous avons répertorié une erreur de OG5, huit n'ont fait qu'un seul accord sujet-verbe incorrect et un autre, É4, en a fait deux (voir tableaux 4.62 et 4.63), ce qui porte le total d'occurrences de OG5 à 10, soit deux occurrences supplémentaires récoltées par le GT au post-test, somme toute très peu au total. Il faut préciser également que l'élève ayant à son actif deux cas de OG5 au post-test est également celui qui avait fait deux erreurs de ce type au prétest (É2 du prétest, voir tableaux 4.23 et 4.24). De plus, si l'on regarde, pour les élèves avec OG5 à l'épreuve B, la moyenne du nombre de verbes conjugués qui était au prétest de 28.1 verbes conjugués pour 280 mots, où 10.04% des mots constituaient des verbes conjugués, elle est passée au post-test à 48.89 verbes conjugués pour 356 mots, où cette fois les verbes conjugués constituent plutôt 13.73% des mots. On enregistre ici une petite augmentation de 3.69% du pourcentage de mots constitué de verbes à conjuguer. Une fois de plus, l'augmentation du nombre de verbes conjugués au post-test, et donc l'augmentation de la quantité des accords sujet-verbe à effectuer, peut expliquer cette hausse de cas de OG5 répertoriés au post-test.

Toutefois, il faut rappeler que la quantité moyenne de mots était nettement inférieure à ce qu'exigeait la consigne au prétest (280 pour 300 exigés ou 93.33 pour 100, soit un déficit

de 20 mots ou de 6.67%) et qu'elle a à peine dépassé la quantité exigée au post-test (356 pour 350 exigés ou 101.71 pour 100, soit un surplus de six mots ou de 1.71%) – voir tableau 4.67. Donc, il est évident qu'une augmentation ne peut qu'être remarquée ici avec ces chiffres. Cependant, il est légitime de se questionner sur la prudence qui se cache possiblement derrière ces chiffres et nous laisse croire à une certaine retenue de ces élèves afin de minimiser les risques d'erreurs.

Dans le même ordre d'idées, si l'on compare le pourcentage moyen d'erreurs d'accord sujet-verbe en fonction du nombre moyen de verbes à conjuguer dans les épreuves du prétest et du post-test pour les élèves avec OG5 du GT, on remarque une faible diminution de 1.31%. En effet, au prétest, c'était 3.57% des accords sujet-verbe qui avaient été fautifs, et donc 96.43% qui étaient réussis. Au post-test, le pourcentage moyen de OG5 a baissé à 2.26% des verbes conjugués, contre 97.74% des accords sujets-verbes couronnés de succès. Une fois de plus, l'amélioration observée ici au post-test, comme les données fournies par tableau 4.67 nous le démontrent, doivent être remises en perspective, notamment parce que le taux de réussite est somme toute plutôt élevé, mais aussi par rapport aux autres variables, dont la quantité de mots minimale des rédactions et donc, de la quantité réduite des accords sujet-verbe à effectuer et des risques moindres d'erreurs qui en découlent. Les types de sujets du verbe différents et les structures syntaxiques inhabituelles répertoriés pour ces élèves doivent aussi être considérés.

À ce titre, certaines différences ont aussi été remarquées par rapport aux types de sujets du verbe différents (autres que nom/pronom/nom propre), aux constructions syntaxiques inhabituelles (autres que sujet + prédicat) et à leur nombre d'occurrences respectives entre le prétest et le post-test pour l'épreuve B avec les élèves du GT. En effet, comme on peut le voir au tableau 4.67, un seul sujet du verbe différent avait été relevé au prétest chez les élèves ayant commis des OG5, contre trois au post-test. Au prétest, trois des sept élèves avaient utilisé chacun un sujet du verbe différent: des sujets coordonnés avec un total de trois occurrences. Aussi, une construction syntaxique inhabituelle avait été relevée pour ces trois élèves: un sujet placé après le verbe dans une construction déclarative avec une occurrence chacun pour un total de trois occurrences enregistrées pour cette construction inhabituelle.

Il s'agit donc au prétest d'un total de cinq occurrences pour ces situations considérées plus difficiles. En tout, il y avait un total de 197 couples sujet-verbe répertoriés dans les textes de l'épreuve B des sept élèves avec OG5 au prétest, dont trois sujets du verbe étaient inhabituels (ou 1.52% des sujets du verbe des élèves avec OG5 du GT pour cette épreuve) et deux constructions syntaxiques non standards (ou 1.02% des cas). Par contre, au post-test, huit des neuf élèves ayant commis des erreurs de OG5 ont utilisé des sujets du verbe différents et/ou des constructions syntaxiques inhabituelles.

Cette fois, quatre sujets du verbe différents ont été répertoriés, avec des quantités supérieures d'occurrences: le pronom *on* avec 13 occurrences, des sujets coordonnés avec neuf occurrences, un collectif avec quatre occurrences et un sujet absent dans une construction impérative avec trois occurrences. Puis, trois constructions syntaxiques inhabituelles ont été relevées cette fois avec des quantités d'occurrences plus grandes: un sujet placé après le verbe dans des constructions interrogative (sept occurrences), déclarative (cinq occurrences) et incise (deux occurrences). Il s'agit donc au post-test d'un total de 43 occurrences pour ces situations considérées plus difficiles. Au total, pour ces neuf élèves avec OG5 du GT à l'épreuve B du post-test, ce sont 449 couples sujet-verbe qui ont été répertoriés, parmi lesquels on distingue 29 sujets inhabituels (ou 6.46%) et 14 constructions syntaxiques non standards (ou 3.12%). On constate donc une augmentation de 4.94% de la variété des types de sujets du verbe utilisés par les neuf élèves avec OG5 du GT au post-test (c'était 1.52% des sujets du verbe qui étaient dans pareille situation au prétest pour les sept élèves du GT avec OG5) de même qu'une faible hausse de 2.1% des constructions syntaxiques non standards (qui représentaient 1.02% des cas pour les sujets du verbe répertoriés chez les élèves avec OG5 au prétest). Puis, une réduction de la présence d'écran dans les contextes de OG5 répertoriés peut être soulignée. En effet, lors de l'épreuve B (production écrite) du prétest, cinq cas de OG5 sur les huit répertoriés pour le GT répondaient par l'affirmative pour la présence d'écran, soit 62.5% des cas de OG5 pour l'ensemble des sept élèves du GT qui en avaient commis. Au post-test, ils n'étaient plus que trois cas de OG5 sur les 10 répertoriés à en posséder un, soit 30% des cas de OG5 répertoriés pour les neuf élèves du GT à en avoir commis. Une réduction de 32.5% de la présence d'écran dans les contextes avec OG5 que nous avons répertoriés pour ce groupe est donc observée.

Voici le tableau 4.67 qui présente une comparaison des résultats des erreurs d'accord sujet-verbe obtenues par le GT lors de l'épreuve B (production écrite) du prétest et du post-test.

Tableau 4.67
Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GT au prétest
et au post-test de l'épreuve B (production écrite)

| Instrument de mesure→ | Prétest (voir tableaux 4.23 et 4.24) | Post-test (voir tableaux 4.62 et 4.63) |
|--|--|--|
| Éléments comparatifs ↓ | | |
| 1) Total des élèves sur 29 avec OG5 dans le GT et % du gr | 7 / 29 24% du GT | 9 / 29 31% du GT |
| 2) Moyenne nb mots / rédaction des élèves répertoriés avec OG5 et proportion sur 100 mots | 280 pour 300 exigés / 93.33 pour 100 (- 20 ou - 6.67%) | 356 pour 350 exigés / 101.71 pour 100 (+ 6 ou + 1.71%) |
| 3) Nb de cas de OG5 / élève et total d'occ de OG5 | 1 cas pour 6 élèves 2 cas pour 1 élève 8 occ au total | 1 cas pour 8 élèves 2 cas pour 1 élève 10 occ au total |
| 4) Moyenne nb v conj / rédaction des élèves répertoriés avec OG5 | 28.1 v. conj. / 280 mots v conj = 10.04% des mots | 48.89 v. conj. / 356 mots v conj = 13.73% des mots |
| 5) % moyen de OG5 en fct nb v à conjuguer pour les élèves répertoriés avec OG5 | 3.57% | 2.26% |
| 6) % moyen de réussite accord s-v en fct nb v à conjuguer pour les élèves répertoriés avec OG5 | 96.43% | 97.74% |
| 7) Élèves avec OG5 ayant utilisé un type de suj du v inhabituel et/ou une constr. syntaxique non standard + % | 3 élèves sur 7 Sur total de 197 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 7 élèves avec OG5 du GT : 3 suj du v = inhabituels (ou 1.52%) | 8 élèves sur 9 Sur total de 449 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 9 élèves avec OG5 du GT : 29 suj du v = inhabituels (ou 6.46%) |
| 8) Quantité de cas de OG5 contenant un écran dans les contextes répertoriés avec OG5 et % en fct de la quantité totale d'occ de OG5 | 5 cas / 8 de OG5 possèdent un écran ou 62.5 % des cas de OG5 sur un total de 48 couples s-v avec écran sur les 197 répertoriés au total pour ces 7 élèves | 3 cas / 10 de OG5 possèdent un écran ou 30% des cas de OG5 sur un total de 129 couples s-v avec écran sur les 449 répertoriés au total pour ces 9 élèves |

En somme, le GT semble avoir connu une certaine amélioration lui aussi à l'épreuve B du post-test. Toutefois, en analysant et en comparant toutes les données, notamment celles qui sont présentées dans le tableau 4.61 qui offre un portrait comparatif synthèse des résultats de cette épreuve au prétest et post-test pour ce groupe, nous sommes en droit de nous questionner sur les causes de cette progression.

Il faut préciser qu'au moins deux mois séparent la passation des prétest et post-test et que la maturation et/ou l'enseignement de certaines notions relatives à l'accord sujet-verbe peuvent avoir été abordées en cours de français avec l'enseignante régulière dans les deux groupes (le GE et le GT), ce qui peut avoir influencé les résultats (Halté, 1988; Grellet, Manesse et Montchablon, 1988; Delbrayelle, 2008). Bref, la comparaison de tous ces résultats avec ceux obtenus par le GE nous permettront de mettre en perspective tous ces facteurs, incluant celui que constitue le traitement expérimental de cette étude.

4.2.2.3c Comparaison des résultats de l'épreuve B (production écrite) du post-test pour le GE et le GT

À la lumière des résultats compilés pour les élèves ayant commis des erreurs d'accord-sujet-verbe dans le GE et le GT à l'épreuve B (production écrite) du post-test (voir les tableaux **4.57** et **4.58** en 4.2.2.1 pour le GE et les tableaux **4.62** et **4.63** en 4.2.2.2 pour le GT), de même qu'à la lumière des données présentées dans les tableaux comparatifs synthèse précédemment (voir les tableaux **4.66** pour le GE et **4.67** pour le GT), nous pouvons faire plusieurs constatations, comme il est possible de le voir dans le tableau **4.68**.

D'abord, le tableau **4.68** nous montre que pour les deux groupes d'élèves, le nombre de cas de OG5 répertoriés à l'épreuve B (production écrite) du post-test a augmenté : de cinq occurrences au prétest à 14 au post-test pour les 27 élèves du GE et de huit occurrences au prétest à 10 au post-test pour les 29 élèves du GT. L'augmentation du nombre de cas de OG5 répertoriés à cette épreuve est donc plus grande pour le GE. Il faut poursuivre en observant les autres éléments comparables avant de condamner au recul ce groupe.

En effet, pour ce qui est de la moyenne du nombre de mots par rédaction pour les élèves répertoriés avec des OG5, on constate que le GE a nettement dépassé la quantité de 350 mots exigés par la consigne avec une moyenne de 394 mots (ou 112.57 sur 100 mots), soit une différence de 12.57% de plus. Au prétest, c'est un dépassement de 2% ou six mots supplémentaires par rapport aux 300 qu'exigeait la consigne qui avait été observé. C'est tout de même une augmentation de 10.57% de la moyenne de mots par rapport aux exigences.

Le GT a quant à lui connu un mince dépassement de 1.71% avec six mots supplémentaires, soit une moyenne de 356 mots pour 350 exigés au post-test (ou 101.71 sur 100 mots). Par contre, comme il avait plutôt connu un déficit de 20 mots ou de 6.67% par rapport à la consigne lors du prétest, soit 280 mots pour 300 exigés (ou 93.33 sur 100 mots), sa progression demeure déficitaire de 4.96%. Un écart de 15.53% en fait de progression et de dépassement du nombre de mots sépare donc les deux groupes. Ceci peut entre autres expliquer l'augmentation plus importante du nombre des cas de OG5 enregistrée pour le GE au post-test.

De plus, on est à même de voir au tableau **4.68** que la quantité moyenne de verbes conjugués en fonction de la moyenne de mots est relativement similaire dans les deux groupes. Pour le GE, on retrouve 53.11 verbes conjugués pour 394 mots (où les verbes conjugués constituent environ 13.48% des mots des rédactions des élèves avec OG5 à l'épreuve B du post-test) contre 48.89 verbes conjugués pour 306 mots (où les verbes conjugués représentent environ 13.73% des mots des rédactions des élèves avec OG5 du GT). Toutefois, si l'on évalue ces données en fonction de la progression observée du prétest au post-test, le GE a augmenté sa moyenne de verbes à conjuguer. Cela explique sans doute pourquoi une augmentation plus grande des cas de OG5 a été relevée pour le GE.

Dans le même ordre d'idées, le pourcentage moyen de OG5 par rapport au nombre d'accord sujet-verbe à effectuer a diminué de 0.75% du prétest au post-test pour le GE contre une baisse de 1.31% pour le GT. C'est une différence de 0.56%, en faveur du GT. Seulement pour le post-test, ce pourcentage est de 3.07% pour le GE contre 2.26% pour le GT, une différence minime de 0.81%. Or, et bien que nous sommes consciente que ces différences soient minimes, rappelons que le pourcentage de verbes à conjuguer était plus grand pour le GE, ce qui peut une fois de plus expliquer ces légères différences, au profit du GT.

Par ailleurs, tous les élèves du GE ayant commis une erreur de OG5 au post-test, soit neuf élèves sur les 27 que compte le groupe, ont utilisé des sujets du verbe différents (autres que nom/pronom/nom propre) et/ou des constructions syntaxiques inhabituelles (autres que sujet + prédicat).

Au total, cinq sujets du verbe différents et trois constructions syntaxiques inhabituelles ont été utilisés par ces élèves avec un total de 67 occurrences pour 478 sujets répertoriés, soit 14.02% des couples sujet-verbe répertoriés pour ces élèves faisaient partie des situations considérées plus difficiles (voir tableau 4.58). Pour les neuf élèves sur 29 ayant commis des OG5 au post-test dans le GT, huit d'entre eux ont récolté un total de 43 occurrences pour quatre sujets du verbe différents et trois constructions syntaxiques inhabituelles sur un total possible de 449 couples sujet-verbe répertoriés pour ces élèves, soit 9.58% des couples sujet-verbe répertoriés (voir tableau 4.63), une différence de 4.44% de plus pour le GE. Également, il faut souligner le fait que, dans le GE, 11.11% de plus des élèves avec OG5 ont inséré des sujets du verbe différents et/ou des constructions syntaxiques inhabituelles au post-test que dans le GT. Même si 40% de plus des élèves avec OG5 ont inséré ces situations considérées plus difficiles dans leur rédaction au post-test dans le GE contre 46.03% dans le GT (voir tableaux 4.66 et 4.67), et que le GT obtient une plus grande augmentation d'élèves avec OG5 ayant inséré ces situations au post-test, il n'en reste pas moins que les élèves du GE ici supplantent ceux du GT.

Ensuite, on remarque une augmentation des contextes différents répertoriés avec OG5 pour le GE qui sont passés de trois au prétest avec un total de cinq occurrences pour cinq élèves à neuf contextes différents pour 14 occurrences de OG5 au post-test pour neuf élèves. Le GT, quant à lui, avait cinq contextes différents contenant un total de huit occurrences pour sept élèves au prétest contre la même quantité de contextes avec OG5 au post-test (huit) pour un total de 10 occurrences pour neuf élèves. Cependant, au post-test, on constate que le nombre de contextes répertoriés avec OG5, le nombre d'élèves ayant commis une OG5 de même que la quantité totale d'occurrences d'OG5 semblent relativement similaires pour les deux groupes. C'est toutefois en décortiquant ces contextes que l'on découvre des différences intéressantes. En effet, parmi les neuf contextes répertoriés avec OG5 avec un total de 14 occurrences pour le GE, trois contextes contiennent un sujet du verbe et/ou une construction syntaxique considéré(s) plus difficile (voir tableau 4.68) avec un total de cinq occurrences (Roy et Biron, 1991; Fayol et Largy, 1992; Lafontaine et Legros, 1995; Chartrand, 1996a; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et

Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008). Le GT n'a que deux contextes parmi les huit répertoriés avec OG5 qui sont dans cette situation, avec trois occurrences sur 10. Les élèves du GE ayant commis des erreurs de OG5 semblent avoir utilisé davantage de sujets du verbe différents et/ou de constructions syntaxiques inhabituelles que leurs acolytes du GT, ce qui démontre une fois de plus l'audace et la confiance plus grandes qu'entretiennent les élèves du GE à l'écrit, possible effet du traitement expérimental (Delbrayelle, 2007 et 2008).

Voici maintenant le tableau **4.68** qui présente une comparaison des résultats des erreurs d'accord sujet-verbe obtenues par le GE et le GT lors de l'épreuve B (production écrite) du post-test. Ce tableau figure à la page suivante.

Tableau 4.68
 Comparaison des résultats des erreurs OG5 du GE et du GT
 au post-test de l'épreuve B (production écrite)

| Groupes→ Éléments comparatifs ↓ | GE (27 élèves) Post-test épreuve B (voir tableau 4.66) | GT (29 élèves) Post-test épreuve B (voir tableau 4.67) |
|---|---|--|
| 1) Total des élèves avec OG5 et % du gr | 7 / 27 33% du GE | 9 / 29 31% du GT |
| 2) Moyenne nb mots / rédaction des élèves avec OG5 et proportion sur 100 mots | 394 pour 350 exigés / 112.57 pour 100 mots (+ 44 ou + 12.57%) | 356 pour 350 exigés / 101.71 pour 100 mots (+ 6 ou + 1.71%) |
| 3) Nb de cas de OG5 / élève et total d'occ de OG5 | 1 pour 4 élèves 2 pour 5 élèves 14 occ au total | 1 pour 8 élèves 2 pour 1 élève 10 occ au total |
| 4) Moyenne nb v conj / rédaction des élèves avec OG5 | 53.11 v. conj. / 394 mots v conj = 13.48% des mots | 48.89 v. conj. / 356 mots v conj = 13.73% des mots |
| 5) % moyen de OG5 en fct nb v à conjuguer pour les élèves avec OG5 | 3.07% | 2.26% |
| 6) % moyen de réussite acc s-v en fct nb v à conjuguer pour les élèves avec OG5 | 96.93% | 97.74% |
| 7) Élèves avec OG5 ayant utilisé un type de suj du v inhabituel et/ou une constr. syntaxique non standard + % | 9 élèves sur 9 Sur total de 478 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 9 élèves avec OG5 du GE : 48 suj du v = inhabituels + 19 constr. synt. dif (ou 14.02%) | 8 élèves sur 9 Sur total de 449 couples s-v répertoriés dans épreuve B des 9 élèves avec OG5 du GT : 29 suj du v = inhabituels + 14 constr. synt. dif (ou 9.58%) |
| 8) Quantité de cas de OG5 contenant un écran dans les contextes avec OG5 et % en fct de la quantité totale d'occ de OG5 | 5 cas / 14 de OG5 possèdent un écran ou 35.71% des cas de OG5 sur un total de 111 couples s-v avec écran sur les 478 répertoriés au total pour ces 9 élèves | 3 cas / 10 de OG5 possèdent un écran ou 30% des cas de OG5 sur un total de 129 couples s-v avec écran sur les 449 répertoriés au total pour ces 9 élèves |

Enfin, nous savons que la présence d'écran dans les situations d'accord sujet-verbe est problématique (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993; Lafontaine et Legros, 1995; Cyr et Chartrand, 1996; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Guyon, 1997; Largy et Fayol, 2001; Tallet, 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2007 et 2008), comme ce fut le cas pour 80% des OG5 du GE au prétest, ou quatre occurrences sur les cinq répertoriées, et pour 62.5% des OG5 répertoriées du GT, ou cinq sur huit.

Au post-test, seulement 35.71% des OG5 obtenues par les neuf élèves du GE contenaient un écran contre 30% des cas chez le GT. Même si le GE semble obtenir un pourcentage plus élevé au post-test que le GT, c'est aussi ce groupe qui enregistre la réduction la plus importante de présence d'écran dans les cas de OG5 répertoriés, soit une diminution de 44.29% contre 32.5% pour le GT. Le GE enregistre encore un écart de 11.79% avec le GT pour sa réduction du pourcentage d'écran dans les occurrences de OG5. Nous ne pouvons douter que le traitement expérimental ait pu jouer d'influence encore une fois, notamment grâce aux diverses stratégies travaillées favorisant les accords sujet-verbe dans des contextes syntaxiques variés contenant des sujets du verbe différents (voir tableau de spécification en appendice B à l'origine de la construction des instruments de mesure et des corpus de travail de la séquence expérimentale). Nous pouvons émettre l'hypothèse que le travail fait en expérimentation avec le GE a pu favoriser une sorte de retombée corrolaire, soit un certain enrichissement des productions écrites des élèves (Delbrayelle, 2008), plus précisément une variété des types de sujets du verbe produits par les élèves dans leurs textes de même qu'une variété des constructions sujet-verbe. C'est exactement ce que nous avons constaté, tel qu'expliqué précédemment et présenté au tableau **4.68**.

En somme, à la lumière des résultats comparés pour l'épreuve B (production écrite) du post-test (voir tableau **4.68**), nous ne pouvons conclure qu'à un certain impact du traitement expérimental sur les résultats obtenus et observés pour le GE. Même s'il apparaissait de prime abord avoir régressé, il s'est avéré, en fin de parcours, qu'il avait au contraire progressé sur plusieurs plans, comme quoi il faut parfois être patient avant de pouvoir constater des changements (Delbrayelle, 2007 et 2008) et/ou considérer d'autres facteurs avant de conclure à une absence d'effets notables (Nadeau et Fisher, 2006⁴⁹).

⁴⁹ Au sujet de l'étude de Weck, Othenin-Girard et Kilcher (1985) qui compare les effets de l'enseignement de la grammaire traditionnelle et rénovée en concluant à peu d'effets distinguables. Nadeau et Fisher (2006) apportent deux remarques concernant cette comparaison permettant de remettre en perspective les conclusions (voir chapitre 6 *In* Nadeau et Fisher, 2006).

4.3 Résultats obtenus aux divers tests en fonction de la question et des objectifs de la recherche

Nous allons mettre en perspective brièvement les résultats obtenus aux divers instruments de mesure en fonction de notre question de même que des objectifs de recherche poursuivis par notre étude.

Rappelons que cette expérimentation a été élaborée dans le but de vérifier notre question de recherche ainsi que les deux objectifs que nous poursuivions par cette recherche, soit un objectif général et un objectif spécifique. Ainsi, nous nous demandions comment des activités grammaticales contextualisées et décontextualisées favorisent-elles la correction de l'orthographe grammaticale (et plus particulièrement l'accord sujet-verbe) et désirions, pour ce faire, vérifier l'efficacité globale d'une méthode de correction inspirée de l'approche donneur → receveur pour ce type d'accord. Aussi, nous comptions vérifier plus spécifiquement si l'utilisation de cette approche fonctionne aussi bien dans les productions écrites (activités contextualisées) que dans les exercices ponctuels (activités décontextualisées).

D'abord, précisons que les résultats obtenus aux deux épreuves du prétest, l'épreuve A (dictée trouée) et l'épreuve B (production écrite), ont pu confirmer nos attentes quant à la représentativité des élèves choisis pour notre étude, soit un groupe expérimental et un groupe témoin, qui étaient relativement équivalents (voir tableau 3.2). Leurs performances à ces épreuves l'ont confirmé et ont également pu confirmer certaines attentes quant aux habitudes des scripteurs apprenants du secondaire, notamment quant à la stratégie qui consiste à cibler principalement et uniquement le noyau d'un sujet du verbe pour effectuer un accord de ce type (Genevay, 1994; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; MÉQ, 1995; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; MÉQ, 2003b; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) ou d'être principalement habiletés à reconnaître et à utiliser des contextes syntaxiques sujet-verbe peu variés, assez standards (proximité) et contenant surtout des types de sujets fréquents et simples (nom et pronom).

Ces mesures pré-expérimentales se sont avérées fort utiles et intéressantes en comparaison avec celles qui ont été prises au post-test, soit après l'expérimentation.

Ensuite, les résultats obtenus aux épreuves du post-test nous ont beaucoup intéressée. D'abord, le GE, le groupe ayant vécu le traitement expérimental, s'est nettement démarqué, surtout à l'épreuve A (dictée trouée) pour l'identification des sujets du verbe. En effet, une nette amélioration des identifications correctes et complètes des divers sujets du verbe contenus dans cette épreuve a été remarquée, comparativement au GT, le groupe contrôle n'ayant pas vécu l'expérimentation. De plus, à l'épreuve B (production écrite), le GE semble ne pas avoir connu de progrès probant à la lumière des quelques résultats préliminaires observés. Cependant, lorsqu'on compare près d'une dizaine d'éléments différents, on voit que ce groupe s'est amélioré également à cette épreuve au post-test. On pense notamment à l'augmentation de la variété des types de sujets du verbe et des constructions syntaxiques inhabituelles utilisés, à une diminution marquée de la présence d'écran dans les contextes répertoriés avec des erreurs d'accord sujet-verbe et même à davantage d'audace et de confiance des élèves (Delbrayelle, 2008) dans leurs rédactions : ils ont fait davantage de mots que ce qu'exigeait la consigne, ils avaient ainsi davantage de verbes à conjuguer, etc.

Somme toute, nous pouvons conclure à un réel impact du traitement expérimental sur certains résultats obtenus aux épreuves du post-test par les élèves ayant vécu l'expérimentation. Ainsi, nous croyons en une certaine efficacité globale d'une méthode inspirée de l'approche donneur → receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe) et pouvons confirmer que l'utilisation de cette approche peut fonctionner aussi bien dans les productions écrites (situations contextualisées) que dans les exercices ponctuels (situations décontextualisées), à condition de la respecter intégralement c'est-à-dire de l'accompagner de stratégies (les traces notamment).

CONCLUSION CHAPITRE

En conclusion, dans le présent chapitre, nous avons procédé à la description et à l'analyse des résultats obtenus aux différents instruments de mesure en fonction de divers regroupements. Un premier regroupement a d'abord été fait par instrument de mesure, c'est-à-dire les deux épreuves (A et B, respectivement une dictée trouée et une production écrite) pour le prétest (4.1) et pour le post-test (4.2). Ces mêmes regroupements ont été subdivisés ensuite par groupe : le GE et le GT. Dans ces sections respectives, nous avons procédé à la description des résultats dans un premier temps et à leur analyse et interprétation dans un deuxième temps. Puis, nous avons terminé par une dernière partie (4.3) qui met en perspective les résultats obtenus aux instruments de mesure en fonction de notre question de recherche ainsi que des objectifs de recherche poursuivis par notre étude.

Premièrement, au prétest, les deux groupes d'élèves – le GE et le GT – ont obtenu des résultats relativement semblables, et ce, pour les deux épreuves: l'épreuve A (dictée trouée) et l'épreuve B (production écrite). Ceci nous a permis de constater que ces deux groupes d'élèves étaient relativement équivalents et constituaient un bon échantillon pour notre étude sommaire. Leur comparaison et interprétation nous ont effectivement permis d'en juger ainsi.

Deuxièmement, au post-test, des différences plus grandes dans les résultats obtenus par les deux groupes (le GE et le GT) ont été perceptibles. D'abord, à l'épreuve A (la dictée trouée), c'est principalement pour les sujets du verbe que le GE s'est distingué du GT avec des performances nettement meilleures, notamment quant aux réussites liées aux sujets du verbe, mais aussi aux réponses partiellement réussies et fautives récoltées dans les sujets du verbe et à leur quantité, mais surtout dans la quantité totale d'occurrences d'erreurs relatives aux sujets du verbe qui, en plus de s'être améliorée par rapport à celle du prétest, a fortement diminué. En comparaison avec les résultats pré-expérimentaux du prétest, il est devenu plus parlant, au contraire, que le GT a plutôt connu une régression, à plusieurs égards, ne s'étant pas amélioré par rapport au prétest. Nombre d'indicateurs ont été pris en considération dans la comparaison et l'interprétation de ces données afin de bien vérifier et constater ces différences.

Ensuite, à l'épreuve B (la production écrite), les différences sont apparues moins évidentes au départ, mais, à l'aide d'un processus d'analyse poussé, prenant en considération nombre de facteurs comparatifs, nous avons pu faire ressortir les différences et constater, une fois de plus, une amélioration du GE par rapport au GT. En effet, nous avons entre autres constaté davantage d'audace et de confiance dans les rédactions d'élèves du GE, entre autres par la quantité du nombre de mots, la quantité de verbes conjugués et donc la quantité d'accords sujet-verbe à effectuer, la quantité, mais aussi la variété des structures syntaxiques diverses utilisées et des types de sujets du verbe autres que ceux qui sont habituellement employés: nom, pronom, nom propre. Les cas répertoriés d'accord sujet-verbe fautifs pour ce groupe ont d'ailleurs révélé la présence de sujets du verbe plus complexes dans des contextes inhabituels, ce qui en fait la démonstration.

Enfin, à la lumière des résultats présentés, comparés et interprétés sous plusieurs angles, nous pouvons conclure à un certain effet du traitement expérimental de cette étude sur le GE, comme nous l'avons mentionné précédemment. En effet, bien que les résultats soient complexes et nombreux, des grilles d'analyse détaillées minutieusement nous ont permis d'arriver à ces constats, comme l'abondance de nos tableaux le prouvent bien.

Bref, dans une visée de retour à notre question ainsi qu'aux objectifs de recherche, nous pouvons conclure à une certaine efficacité globale de la méthode inspirée de l'approche donneur → receveur pour la correction de l'orthographe grammaticale (plus particulièrement pour l'accord sujet-verbe), telle qu'expérimentée, qui semble fournir certains résultats. Nous pouvons même affirmer que l'utilisation de cette approche fonctionne aussi bien dans les productions écrites (activités contextualisées) que dans les exercices ponctuels (activités décontextualisés), même si la tâche en situation décontextualisée (par exemple, en dictée trouée – épreuve A) a montré un effet plus évident et que son réinvestissement en situation contextualisée (par exemple, en production écrite – épreuve B) qui apparaît moins évident de prime abord. En situation décontextualisée, la charge cognitive étant moins lourde, l'objectif visé par la tâche exigée (même s'il n'est pas explicité clairement) demeure tout de même connu et évident, comme c'était le cas en dictée trouée.

En situation contextualisée, où nombre de tâches se superposent à celle que nous tentions de vérifier (l'accord sujet-verbe), la complexité explique entre autres que le processus de réinvestissement s'effectue plus lentement et plus laborieusement chez certains. En effet, nous savons que la charge cognitive importante que la rédaction d'un texte occasionne distrait l'apprenant scripteur dans sa tâche d'accord sujet-verbe en correction de l'orthographe grammaticale, submergé qu'il est par les autres contraintes qu'il doit gérer (Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Negro et Chanquoy, 2000; Largy et Fayol, 2001; Bourdin, 2002; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Les élèves de notre étude n'ont évidemment pas échappé à cette réalité, c'est pourquoi leurs résultats ont été clairement meilleurs à l'épreuve A qui visait des cas ciblés d'accord sujet-verbe, donc des exercices ponctuels en situation décontextualisée. À l'épreuve B, la production écrite, le réinvestissement semble moins probant à première vue, mais, le traitement expérimental pour cette tâche complexe en situation contextualisée a été peu spectaculaire, mais tout de même réelle, en plus d'avoir eu un certain effet de contamination positif à d'autres types d'accord, comme si une application rigoureuse de la méthode en exercices ponctuels avait contribué à un certain réinvestissement du travail expérimental en se généralisant à d'autres cas, comme Delbrayelle (2007 et 2008) l'a également constaté. Il faut rappeler que, dans pareille situation, l'objectif que nous poursuivions (vérifier la correction des accords sujet-verbe) ne pouvait aucunement être déduit par les élèves de notre étude, étant donné la complexité qu'exige la tâche de rédiger un texte, et donc, par conséquent, ne pas influencer leurs stratégies, et ce, même si le travail expérimental se concentrait sur cet aspect, car la passation des épreuves constituant nos instruments de mesure se faisait dans le cadre des cours de français des élèves avec leur enseignante régulière.

CONCLUSION

En fin de parcours, nous ferons part de la pertinence de notre étude pour la didactique du français, et ce, en rappelant brièvement notre question ainsi que nos objectifs de recherche et les motivations ayant orienté les différents choix que nous avons effectués, malgré les limites rencontrées, dont nous ferons mention.

Nous croyons que cette recherche s'avère pertinente pour la didactique du français, et ce, malgré des limites dont nous ferons part ultérieurement. Il importe de rappeler d'abord que nous comptons sonder comment des activités grammaticales contextualisés et décontextualisées favorisent-elles la correction de l'orthographe grammaticale, plus particulièrement l'accord sujet-verbe. Pour ce faire, nous visions, comme objectif général, de vérifier l'efficacité globale d'une méthode inspirée de l'approche donneur→receveur pour la correction de ce type d'accord. En effet, la problématique des habitudes des élèves en grammaire et en production écrite a orienté nos choix en ce sens étant donné que l'orthographe grammaticale (ou les accords) semble être un des éléments du fonctionnement de la langue fort épineux pour les apprenants (Guyon, 1997; Béguelin, 2000; Cogis, 2005; Manesse et Cogis, 2007). Notre cueillette de données a aussi pu confirmer ce constat : l'orthographe grammaticale est l'élément du fonctionnement de langue sur lequel nous avons relevé le plus grand nombre d'élèves ayant commis au moins une erreur de ce type parmi toutes les erreurs relatives au fonctionnement de la langue répertoriées en rédaction (épreuves B), et ce, tant au prétest qu'au post-test, et chez les deux groupes d'élèves : le GE et le GT (voir 4.1.2 et 4.2.2), bien que le nombre total d'erreurs de ce type soit assez bas pour notre épreuve B. De plus, comme l'accord sujet-verbe est considéré comme un des accords les plus difficiles à effectuer (Guyon, 1997), en plus d'être considéré par certains comme la pierre de touche de la maîtrise de l'orthographe grammaticale (Riegel, Pellat et Rioul, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Manesse et Cogis, 2007; Delbrayelle, 2007 et 2008), nous croyons avoir ciblé un type d'accord approprié.

De plus, comme objectif spécifique, rappelons que nous voulions vérifier si l'utilisation d'une telle démarche pour la correction de l'orthographe grammaticale (inspirée de l'approche donneur→receveur) fonctionne aussi bien dans les productions écrites que dans les exercices ponctuels.

Encore une fois, la problématique tant décriée des savoirs grammaticaux non réinvestis en situation contextualisée (production écrite) a également influencé les orientations de notre étude (Weck, Othenin-Girard et Kilcher, 1985; Largy et Fayol, 1992; Chartrand, 1996a; Hupet, Schelstraete, Damaeght et Fayol, 1996; Negro et Chanquoy, 2000; Largy et Fayol, 2001; Fayol, 2003; Rilliard et Delbrayelle, 2003; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Delbrayelle, 2008).

Aussi, étant donné que plusieurs auteurs préconisent l'enseignement de stratégies afin d'outiller les apprenants dans leurs tâches (accords, révision, etc.) (Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Fabre-Cols, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) pour diminuer la charge cognitive qu'exige la complexité de l'écriture notamment (Moffet, 1993; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003), et de la révision (Gombert, 1990; Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Guyon, 1997; Fabre-Cols, 2002), mais aussi pour favoriser l'automatisation de stratégies (Guyon, 1997; Bourdin, 2002; Fayol, 2002 et 2003; Cogis, 2005; Negro, Chanquoy, Fayol et Louis-Sidney, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), de même que le réinvestissement des savoirs grammaticaux en tâches contextualisées (Roy et Biron, 1991; Bisaillon, 1992; Fayol et Largy, 1992; Cornaire et Raymond, 1994; Blain, 1996; Chartrand, 1996a; Nadeau, 1996; Cusson, 2003; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), notre séquence d'enseignement-apprentissage expérimentée auprès d'élèves de deuxième année du secondaire était tout indiquée puisqu'elle allait en ce sens, en plus de tenter de solutionner certains problèmes des habitudes des élèves en grammaire et en production écrite relevés et rencontrés quotidiennement dans les classes de français (voir 1.1).

Succinctement, les résultats obtenus aux épreuves (A et B) du post-test par le groupe expérimental nous permettent de croire à un certain impact de notre traitement expérimental. Pour l'épreuve A, la dictée trouée, c'est surtout dans l'identification des sujets du verbe que ces élèves se sont démarqués de façon notable par rapport à ceux du groupe témoin. Aussi, nous croyons avoir été originale dans notre démarche en considérant, en plus des réussites liés aux verbes et aux sujets du verbe, les réponses partiellement réussies et fautives dans des tâches d'exercices ponctuels, comme c'était le cas pour les dictées trouées (épreuves A) – voir chapitre quatre, et ce, afin de sonder également les stratégies et procédures menant à ces tâches.

La présentation des quantités d'occurrences récoltées pour chaque type d'erreur de même que l'explication des contextes pouvant avoir causé ces erreurs constituent, selon nous, une avenue fort intéressante pour parfaire notre compréhension des processus d'apprentissage inhérents à ces tâches, mais surtout, nous croyons que cela pourrait permettre un enseignement plus adapté des stratégies utilisées dans ces cas. Pour l'épreuve B, la production écrite, une régression semble plutôt avoir eu lieu *à priori* quant à l'élément spécifiquement lié à notre étude (l'accord sujet-verbe), alors qu'une amélioration avait été visée au départ, du moins pour le groupe ayant vécu l'expérimentation (GE). Des facteurs peuvent expliquer cette situation : le changement de type de texte à rédiger au post-test à cause de contraintes pédagogiques (littéraire narratif au lieu de courant descriptif au prétest, voir explications en 3.4.2); la quantité de mots exigée (350 mots au post-test contrairement à 300 mots au prétest); le système des temps verbaux accompagnant le type de texte à rédiger (système du passé avec le passé simple et l'imparfait au post-test, contrairement au système du présent et du passé (présent et imparfait) au prétest, etc.

Toutefois, avec une analyse plus poussée de divers éléments comparatifs, nous avons pu relever que le GE s'était démarqué à plusieurs égards par rapport au GT (voir 4.2.2.3c), notamment en faisant preuve de davantage d'audace et de confiance lors des rédactions du post-test, dont les indices sont l'augmentation importante de la quantité de mots dans les rédactions (comme Delbrayelle, 2007 et 2008, l'a aussi observé dans ses travaux), la quantité plus importante de couples sujet-verbe répertoriés et donc d'accords de ce type à effectuer,

une plus grande variété des types de sujets du verbe répertoriés et de constructions sujet-verbe relevées, etc. C'est en comptabilisant aussi les réussites plutôt qu'uniquement les erreurs que nous avons notamment pu faire de tels constats.

À cet effet, nous pouvons mentionner comme retombées possibles que le deuxième segment de la séquence d'enseignement-apprentissage (voir 3.3), qui porte sur différents types de sujets du verbe et les différentes constructions sujet-verbe, semble avoir favorisé un enrichissement des productions écrites des élèves, plus précisément une variété des types de sujets du verbe produits par les élèves dans leurs textes de même qu'une variété des constructions sujet-verbe. Effectivement, les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental lors de la rédaction (épreuve B) du post-test se sont montrés concluants à cet effet (voir 4.2.2.1 et 4.2.2.3a).

De plus, une application rigoureuse de la méthode pour les cas d'accord sujet-verbe ciblés systématiquement dans l'expérimentation tant dans les exercices ponctuels (activité décontextualisée) que dans le réinvestissement en production écrite (activité contextualisée) semble s'être généralisé à d'autres cas d'accord (voir 4.2.2.1 et 4.2.2.3a), ce que Delbrayelle (2007 et 2008) qualifie notamment d'*effet de contamination positif*.

Toutefois, nous sommes consciente des limites de notre recherche, notamment le petit nombre de sujets (élèves) considéré dans notre étude et, surtout, le manque d'adéquation entre le prétest et le post-test pour l'épreuve B (la production écrite), à cause de raisons pédagogiques et logistiques, comme nous l'avons expliqué ultérieurement (voir 3.4.2). Également, nos instruments de mesure, plus particulièrement des dictées trouées des épreuves A, semblent s'être avérées trop faciles pour la clientèle visée, créant ainsi un certain effet de plafonnement, du moins pour la réussite des accords du verbe. Nos résultats à ces épreuves ont démontré toutefois qu'il en a été tout autrement si l'on considère également les stratégies et procédures, ce que la prise en compte des réponses partiellement réussies et fautives des verbes et de leurs sujets nous ont permis de faire.

Enfin, peut-être le sujet de cette étude lui-même, l'accord sujet-verbe, s'est avéré trop facile pour la clientèle, comme les très faibles quantités d'erreurs de ce type ont été répertoriées dans les productions écrites (épreuves B) des élèves ciblés.

Nous avons utilisé les informations que les traces laissées dans les brouillons par les élèves pouvaient nous fournir. En ce sens, pour limiter l'ampleur que cela aurait pu représenter, mais en désirant tout de même explorer les données recueillies à cet effet qui sont une source riche d'information (Fabre-Cols, 2002), nous avons seulement comptabilisé le nombre d'élèves ayant laissé dans leur brouillon respectif au moins une fois chacun des types de traces répertoriés. Même si une analyse plus complète aurait pu s'avérer fort intéressante au niveau didactique, nous croyons tout de même, grâce à notre analyse partielle, pouvoir faire ressortir des informations pertinentes de nos observations quant aux habitudes des élèves en révision de l'écrit à partir des types de traces laissées par les élèves dans les brouillons. Nous pouvons affirmer à cet effet que les types de traces ayant été laissées par le plus grand nombre d'élèves dans les brouillons, sans égard au groupe d'élèves (GE ou GT) ni à l'épreuve (prétest ou post-test), sont relativement les mêmes.

Nous avons notamment constaté que les principales préoccupations des scripteurs apprenants de deuxième secondaire lors de la révision en production semblent être d'ordre extralinguistique, comme le prouvent les traces relatives au respect des consignes de rédaction (division en paragraphes, etc.- voir appendice I), que l'on retrouve dans pratiquement tous les brouillons des élèves, ce qui témoigne d'une préoccupation « de surface » plutôt qu'une préoccupation sur la langue. Dans un autre ordre d'idées, ce sont les traces liées aux manipulations syntaxiques d'ajout, d'effacement et de remplacement (ou 4a-b-d – voir appendice I), qui sont les plus fréquentes dans les brouillons, du moins pour la correction du fonctionnement de la langue, ce qui rejoint les observations de Fabre-Cols (2002).

Toutefois, les traces qui étaient plus spécifiquement liées à notre étude, soit l'identification du verbe (receveur) et de son sujet (donneur), ne semblent pas avoir connu de changement significatif dans les brouillons du GE au post-test comme cela avait été souhaité, ce type de trace connaissant seulement une légère augmentation dans les brouillons des élèves du GE à l'épreuve B (production écrite) du post-test. Par contre, il faut préciser que la quantité totale de traces laissées par les élèves a légèrement diminué au post-test chez les deux groupes d'élèves (GE et GT), la longueur du texte exigé à ce moment étant plus grande, ce qui peut peut-être expliquer que les élèves aient consacré moins de temps à ces tâches.

Dans un autre ordre d'idées, nous tenons à préciser que nous avons fait face au métissage des pratiques pédagogiques lors de notre expérimentation et que nous avons dû nous réajuster, notamment en donnant des leçons préalables aux élèves de l'étude (à qui nous n'enseignions pas habituellement, mais avec lesquels nous avons expérimenté notre séquence d'enseignement-apprentissage), et ce, afin d'assurer un certain arrimage des notions relatives à la phrase de base, aux groupes et aux classes de mots, aux fonctions syntaxiques et aux manipulations, etc., bref, au métalangage et pratiques de la grammaire rénovée, tel qu'expliqué au chapitre trois. Il faut remettre en perspective certaines données pour comprendre cela. Même si le programme de français au secondaire de 1995 (MÉQ, 1995), implanté dès 1997, a pris le virage de la grammaire rénovée et qu'il a été reconduit dans celui de 2003 (MÉQ, 2003b), implanté dès 2005, il faut savoir que les mêmes changements dans le programme de français de 1994 au primaire (MÉQ, 1994) sont pratiquement passés sous silence (Nadeau et Fisher, 2006) et que ce n'est qu'avec l'arrivée du nouveau pédagogique au primaire (dès 2001) que le virage pour la grammaire rénovée a été pris et généralisé dans les pratiques des écoles primaires pour l'enseignement du français.

Or, comme les sujets de notre étude (élèves) faisaient partie de la première cohorte d'élèves à vivre le nouveau pédagogique au secondaire (entrée en première secondaire en 2005) et qu'ils ont vécu, dans certains cas, le dernier cycle du primaire avec la grammaire rénovée, un arrimage était nécessaire. À ce titre, il faut préciser que les habitudes des élèves variaient beaucoup avant cet arrimage, empruntant notamment chez plusieurs la voie de la sémantique pour identifier le sujet d'un verbe dans le but de l'accorder (voir 1.1 et 1.2).

Cet état de fait s'explique par ce que nous venons de mettre en perspective et par ce que certains auteurs appellent le métissage des pratiques qui peut perdurer un certain temps lors de changements aussi majeurs (Halté, 1988; Béguelin, 2000; Fabre-Cols, 2002; Fayol, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), comme ce fut le cas dans les écoles québécoises avec le virage de la grammaire rénovée pris par les derniers programmes d'études d'enseignement du français.

Enfin, nous sommes tout à fait consciente également que d'autres facteurs peuvent influencer les résultats d'une intervention, comme c'était le cas avec notre séquence d'enseignement-apprentissage expérimentée pour notre recherche, et que plusieurs éléments peuvent échapper à l'observation dans la cueillette de données et l'analyse des variables, comme l'ont rapporté à ce sujet plusieurs auteurs (Halté, 1988; Grellet, Manesse et Montchablon, 1988; Delbrayelle, 2008). Il va de soi que plusieurs autres facteurs auraient pu être considérés, comme ceux que nous avons mentionnés précédemment, mais que des limites et des contraintes diverses, au niveau logistique notamment quant aux ententes établies avec l'enseignante responsable des groupes d'élèves participant à notre étude (GE et GT) notamment qui ont dû être prises en compte.

Certes, plusieurs avenues futures pourraient être intéressantes pour apporter un éclairage sur les habitudes des scripteurs apprenants du secondaire, mais surtout, ce serait des pistes d'une richesse inestimable pour la pratique enseignante, plus particulièrement pour la nôtre, qui en serait certainement fort enrichie. Nous pourrions considérer comme avenues potentielles de recherches ultérieures notamment d'analyser certains éléments recueillis dans la cueillette de données de productions écrites, comme les types de verbes utilisés (1^{er}, 2^e et 3^e groupe) par les scripteurs, la récurrence des verbes *être* et *avoir* utilisés par les élèves par rapport à la quantité de verbes conjugués contenue dans les productions écrites, les différences inhérentes au type de texte rédigé (de type courant ou littéraire), etc. Ces informations pourraient s'avérer fort éclairantes quant aux habitudes des élèves en production écrite.

Aussi, une autre piste intéressante serait de poursuivre comme objectif de recherche de vérifier le développement de compétences métalinguistiques du début à la fin d'une expérimentation semblable, notamment en effectuant des entrevues de verbalisation des stratégies utilisées lors d'activités de correction de l'orthographe grammaticale en exercices ponctuels et en production écrite auprès de sujets (élèves) de l'étude après la passation des instruments de mesure. Jumelée à une analyse détaillée des traces laissées dans les brouillons dont nous avons parlé précédemment, cette avenue pourrait permettre de mieux comprendre les procédures effectuées par les apprenants scripteurs en tâche de correction de l'orthographe grammaticale, mais surtout de considérer tout l'aspect métacognitif qu'un tel apprentissage peut sous-tendre.

En somme, nous avons pu constater que la problématique du réinvestissement des savoirs grammaticaux en production écrite continue d'être le talon d'Achille des apprenants scripteurs du secondaire, même si les programmes d'études et les méthodes pédagogiques changent et que le temps passe. Nous avons également pu nous rendre compte à quel point, même si l'on connaît la situation (réinvestissement des savoirs grammaticaux en écriture) et que l'on sait quoi faire (outiller les élèves, ...), le chemin de la réussite est parsemé d'embûches et qu'il faut poursuivre les efforts divers, les expériences originales et tenter des solutions si l'on escompte de réels résultats et des changements notables. C'est en ce sens que nous croyons avoir réussi d'une certaine façon notre mission et que nous comptons demeurer alerte, créative et dynamique dans notre enseignement du français auprès d'élèves du secondaire.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills *In* Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Dir.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes, Studies in writing*, Kluwer Academic Publishers, p. 139-155.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques, Français Savoirs en pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Bisaillon, J. (1992). La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites. *La revue canadienne des langues vivantes*, 48(2), 276-291.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier pour la révision de ses textes *In* Chartrand, S.-G., (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal : Éditions Logiques, p. 341-358.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité (chapitre 7). Dans Fayol, M. (Dir.), *Production du langage, Traité des sciences cognitives*, Paris : Lavoisier, p.149-169.
- Chartrand, S.-G. (1996a). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? *Dans* Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, p. 27-52.
- Chartrand, S.-G. (1996b). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte *In* Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, p. 197-225.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville : Graficor.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delgrave,
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). *L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue? INRP Repères*, (28), 47-70.
- Cornaire, C.M. et Raymond, P.M. (1994). *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*, Anjou : CEC.
- Cusson, L.-A. (2003). *Développement des stratégies de révision par l'apprentissage coopératif*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université de Québec à Montréal, Montréal.

- Cyr, J. et Chartrand, R., (1996). L'enseignement de la grammaire au collégial : examen critique et propositions didactiques. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, p.401-425.
- David, J. (2003). Linguistique génétique et acquisition de l'écriture. Dans Jaffré, J.-P. (Dir.), *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, Paris : Ophrys, Faits de langue, p. 37-45.
- Delbrayelle, A. (2007). *Observation réfléchie de la langue au cycle 3 de l'école (ORL 3) – Faire interagir le langage et la langue. Quelles pratiques pour quels apprentissages?* IUFM du pôle Nord-Est, Rapport final.
- Delbrayelle, A. (2008). Prendre en compte les procédures des élèves dans l'étude de la langue, *Carrefour de l'éducation*, (25), Université de Picardie Jules-Verne, Amiens.
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Éditions Logiques, p. 101-150.
- Fabre, C. (1988). Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. Dans Fabre, C. et Marchand, F., (coord.), *Production des textes écrits, Études de linguistique appliquée*, (Juillet-Septembre 1988, nouvelle série), 71, Paris : Didier Érudition, p. 51-69.
- Fabre-Cols, C. (coord.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants, Français Savoirs en pratique*, Bruxelles : DeBoeck Duculot.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, ESF, didactique du français*.
- Fayol, M. (2002). Conclusion générale, (chapitre 14). Dans Fayol, M., (Dir.). *Production du langage, Traité des sciences cognitives*, Paris : Lavoisier, p.287-299.
- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales In Jaffré, J.-P., (dir.) *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, Ophrys, Faits de langue, Paris, pp. 47-55.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Éditions Logiques, p.17-48.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. Dans *Langue française*,(95), 80-98.

- Fortier, G. (1995). Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Éditions Logiques, p. 175-191.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire, Langue et Parole, LEP Loisirs et Pédagogie*, Lausanne : Chenelière.
- Genevay, E. (1996). S'il vous plaît...invente-moi une grammaire! Dans Chartrand, S.-G., (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, p. 53-84.
- Gombert, J.-É. (1990). Le développement métalinguistique. coll. *Psychologie d'aujourd'hui*, Paris : PUF.
- Gosselin, M.-H., Bourbeau, G., Colleson, N., Diotte, C. et Vandal, B. (2006). *Laisser Passer, Français 1^{er} cycle du secondaire*, volume B (2^e année), Laval : Éd. Grand Duc – HRW.
- Grellet, I., Manesse, D. et Monchablon, M.-A. (1988). *L'écrit en CM2 et en 6^e : images et réalités*. Dans Fabre, C. et Marchand, F. (coord.), *Production des textes écrits, Études de linguistique appliquée*, (Juillet-Septembre 1988, nouvelle série), 71, Paris : Didier Érudition, 20-33.
- Grevisse, M. et Goose, A. (1989). *Nouvelle grammaire française*, 2^e édition, Louvain-La-Neuve : De Boeck Duculot.
- Grossmann, F. et Manesse, D. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école – présentation. *INRP Repères*, (28), 3-11.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles : Do Boeck-Wesmael.
- Groupe EVA (1996). De l'évaluation à la réécriture. Collection *Pédagogies pour demain*. Paris : Hachette éducation.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5^e : Les morphogrammes grammaticaux s et nt. *La linguistique*, 33 (fasc. 1), 23-40. Presses Universitaires de France
- Halté, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. Dans Fabre, C. et Marchand, F., (coord.), *Production des textes écrits, Études de linguistique appliquée*, Juillet-Septembre 1988, nouvelle série, 71, Paris : Didier Érudition, 7-19.
- Hayes, J.R. (1995). traduit par Fortier, G., Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (Dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, (p. 49-72), Montréal : Logiques.

- Hayes, J.R. (2004). What Triggers revision? Dans Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P., (Dir.) *Revision. Cognitive and Instructional Processes, Studies in writing*, Kluwer Academic Publishers, p. 9-20.
- Hupet, M., Schelstraete, M.-A., Damaeght, N. et Fayol, M. (1996). *Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite. L'année psychologique*, 96(4), 587-610.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. Dans Jaffré, J.-P. (Dir.) *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, (p. 67-76), Paris : Ophrys, Faits de langue.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written french. *International Journal of Psychology*, 36(2), 121-131.
- Largy, P., Chanquoy, L. et Dédéyan, A. (2004). Orthographic revision : the case of subject-verb agreement in french. Dans Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Dir.). *Revision. Cognitive and Instructional Processes, Studies in writing*, Kluwer Academic Publishers, p. 39-62.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute?* ESF.
- Mas, M. (2000). Apprendre à répondre aux textes d'élèves. Dans Fabre-Cols, C. (coord.), *Apprendre à lire des textes d'enfants, Français Savoirs en pratique*, (p. 113- 128), Bruxelles : DeBoeck Duculot.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement, Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Programme d'études : Le français, enseignement au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études : Le français, enseignement au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Français, langue d'enseignement, Québec : Gouvernement du Québec.
- Moffet, J.-D. (1993). *Je pense, donc j'écris*. Saint-Laurent : ERPI.
- Nadeau, M. (1996). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 279-314). Montréal : Éditions Logiques.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Negro, I., Chanquoy, L., Fayol, M. et Louis-Sidney, M. (2005). Subject-Verb Agreement in Children and Adults: Serial or Hierarchical Processing? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34(3), 233-258.
- Noël, B. (1997). La métacognition, 2^e édition, collection *Pédagogies en développement*, Paris : De Boeck.
- Oriol-Boyer, C. (1988). De l'usage ordinaire à l'usage artistique de l'écriture : activités « méta » et didactique. Dans Fabre, C., Marchand, F. (coord.), *Production des textes écrits, Études de linguistique appliquée*, Juillet-Septembre 1988, nouvelle série, 71, Paris : Didier Érudition, p. 70-86.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, p. 109-135.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T. et Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision : effects of error type and of working memory capacity. Dans Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Dir.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes, Studies in writing*, Kluwer Academic Publishers, p. 21-38.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal : Logiques.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Quadrige Paris : PUF.
- Rilliard, J. et Delbrayelle, A. (2003). Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2, INRP, *Repères* (28), 137-159.
- Robert, J.-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Coll. *L'essentiel Français*, Paris : Ophrys.

- Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur → receveur »*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke : Éditions Du CRP, Université de Sherbrooke.
- Simard, M. (1999). *Les effets de trois caractéristiques de la situation d'écriture sur la performance orthographique et rédactionnelle de scripteurs de niveau secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'université du Québec à Hull, Montréal.
- Tallet, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » - Rémi (9 ans) ou Comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2. *INRP Repères* (28), 27-46.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, rééd. (1992) Montréal : Éditions Logiques.
- Weck, G. de, Othenin-Girard, C. et Kilcher, H. (1985). Quel raisonnement grammatical à l'école ... et pour quoi? *Revue française de pédagogie*, 71(71), 29-32.

APPENDICE A

SEQUENCE D'EXPERIMENTATION : CONTENU ET ACTIVITES

(À titre indicatif)

→ Avant l'expérimentation: leçons préalables :

- durée prévue : environ 2 périodes de 75 minutes – selon les besoins,
semaines du 30 octobre et du 6 novembre 2006

- Arrimage afin de nous assurer que tous les élèves ont les mêmes connaissances antérieures préalables à notre séquence d'expérimentation et surtout, qu'ils connaissent le métalangage utilisé;
- Notions préalables ciblées : *phrase de base et ses groupes constituants, manipulations syntaxiques, classes de mots, fonctions syntaxiques, analyse de phrases;*

- Démarche:

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|---|---|--|
| <p>- Concepts suivants écrits au tableau (dans le désordre): .P base :GN, GV .Groupes de mots :GN, GV, Gadj, Gadv, Gprép .Manipulations syntaxiques : <i>effacement, déplacement, remplacement, ...</i> .Classes de mots <i>nom, pronom, déterminant, adjectif, verbe, préposition, conjonction, adverbe</i> .Fonctions syntaxiques : <i>sujet, complément, modificateur, prédicat</i></p> | <p>- Faire regrouper concepts et demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils savent à ce sujet : <i>Ex. : manip. syntax. regroupe effacement, déplacement, ... + qu'est-ce que c'est, à quoi ça sert,</i> <i>But : réactiver connaissances et réajuster selon les besoins;</i></p> | <p>- Activation connaissances antérieures, pas de stratégie particulière; - Élèves : en dyade doivent se débrouiller seuls 10 minutes, puis intervention prof pour guider et réajuster;</p> | <p>- <u>Prof</u> : tableau, craie, liste concepts; - <u>Élèves</u> : feuille, crayons;</p> |
| <p>- Phrases du corpus écrites au tableau – voir corpus <i>Leçons préalables</i></p> | <p>- Analyse phrase : 1) identifier groupes constituants P base par utilisation manipulations syntaxiques; 2) identifier classes et groupes de mots; 3) identifier fonctions syntaxiques de quelques mots ciblés seulement;</p> | <p>- Modélisation prof avec le groupe: phrases du corpus écrites au tableau; - Participation active des élèves qui écrivent phrases et font mêmes démarches sur une feuille;</p> | <p>- <u>Prof</u> : tableau, craies couleur, corpus de phrases, corrigé; - <u>Élèves</u> : crayons, surligneurs, règle, feuilles;</p> |

Exemples de phrases de corpus pour les leçons préalables : cinq phrases de base

- Le chien mange sa pâtée.
- Chaque soir, les enfants regardent la télévision.
- Des cambrioleurs ont dévalisé nos voisins hier.
- Des bottes chaudes aident à passer l'hiver.
- Je contemple, parfois, les étoiles scintillantes.

→ Prétest subi par les deux groupes : . groupe 21 : groupe expérimental
 . groupe 24 : groupe témoin

- durée prévue : (semaine du 13 novembre 2006)
- . épreuve A : durée : 40 minutes (tous élèves des groupes 21 et 24)
- . épreuve B : durée : 3 périodes de 75 minutes (tous élèves 21 et 24)

→ Expérimentation : groupe 21 seulement : groupe expérimental

Déclencheur :

- Présenter les phrases analysées lors des leçons préalables sur transparent avec des erreurs d'accord faites volontairement afin de susciter des réactions de la part des élèves et leur faire dire qu'il y a des erreurs, ...;

Amorce :

- Présenter les mêmes phrases en changeant le genre, le nombre ou la personne de certains mots variables: la même phrase avec des marques grammaticales différentes sur certains mots variables: ex. nom, adjectif, verbe, ...;
- Faire verbaliser les élèves sur les concepts de *variabilité / invariabilité, genre, nombre, ...*;
- Revenir sur le concept de *classe de mots* et faire relever les classes de mots qui peuvent varier et celles qui ne le peuvent pas dans le même corpus de phrases;
- Distinguer les classes de mots variables et invariables;

Objectif :

- Travailler des stratégies pour améliorer les accords (orthographe grammaticale), notamment avec des traces de révision lors de la production écrite en s'inspirant de l'approche donneur→receveur;

Entrée en matière :

- Expliquer et définir les concepts de *donneur* et de *receveur* et les relier avec les classes de mots variables et invariables;
- Faire identifier les *donneurs* et les *receveurs* dans le corpus de phrases des leçons préalables;
- Faire nommer type d'erreurs d'accord en production écrite, puis préciser type le plus fréquent = accord sujet-verbe, donc but de notre travail pour prochaines rencontres, mais approche donneur→receveur peut aussi fonctionner pour autres types d'accord;

ÉTAPE 1

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|---|--|--|--|
| - Texte fourni aux élèves : texte suivi avec différents types de phrases avec tous types de sujet et différentes places du sujet par rapport au verbe; - Texte présenté sur transparent et copie papier pour chacun des élèves; * Récupérer copies des élèves à la fin de l'activité. | - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques : pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe : avant, après, avec écran; | - Modélisation prof sur transparent avec groupe; - Élèves : copie papier; | - <u>Prof</u> : texte sur transparent, corrigé, rétro, crayons pour transparent, copies papier texte pour élèves; - <u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur; |

Texte* servant de corpus de travail pour l'étape 1 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B): *verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés* pour vous permettre de le vérifier.

Se souvenir de ...Robert Bourassa

Saviez-vous que Robert Bourassa **avait été** un Premier Ministre au Québec? Depuis quelque temps, ce nom **a visité** quasi quotidiennement les manchettes québécoises. C'est parce que, en son honneur, une statue **a été érigée** à l'extérieur de l'Assemblée nationale et que la ville de Montréal **s'apprête** à rebaptiser deux de ses artères importantes. Des débats, ces deux événements **ont suscité** plusieurs. Que l'on soit pour ou contre **n'est** pas la question. Ceci **constitue** plutôt un moyen de garder en mémoire qu'une foule de personnes(x2) **ont contribué** de diverses manières à l'avancement de notre province et en **ont façonné** l'héritage actuel. M. Bourassa, notamment avec la construction du barrage LG-2 à la Baie James considérée comme l'une de ses réalisations principales, **s'est hissé** au rang de bâtisseur. Donc, l'honorer de cette façon **représente** un moyen de conserver vivante sa mémoire. Il **en fut** ainsi aussi pour d'autres hommes politiques. René Lévesque, Pierre-Elliott Trudeau, Wilfrid Laurier **ont également laissé** leur nom quelque part. Vous et moi **savons** maintenant que nombre de personnes **se souviendront** désormais de ces illustres gens. Après tout, la devise du Québec ne **se lit-elle** pas « je me souviens »?

Durée prévue : amorce / déclencheur et étape 1 : 1 période de 75 minutes, semaine 20 novembre 2006

ÉTAPE 2

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|--|--|--|
| - Texte fourni aux élèves : différents types de phrases avec tous types de sujet et différentes places du sujet par rapport au verbe; - Texte présenté sur transparent et copie papier pour chacun des élèves; * Récupérer copies des élèves à la fin de l'activité. | - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques : pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe : avant, après, avec écran; | 1) Élèves travaillent sur copie papier en dyade; 2) Correction en groupe sur transparent; | - <u>Prof</u> : texte sur transparent, corrigé, rétro, crayons pour transparent, copies papier texte pour élèves; - <u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur; |

Texte* servant de corpus de travail pour l'étape 2 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B) : **verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés** pour vous permettre de le vérifier.

Une statue : un roseau...

« Un roseau qui(antécédent roseau, x2) **plie** mais ne **se rompt** pas. » Voilà le surnom dont **était affublé Robert Bourassa**. **C'est** aussi ce dont **beaucoup de gens se rappellent** en voyant sa statue commémorative dévoilée le 19 octobre dernier. Haute de huit mètres, elle **s'élance** dans le ciel, au coeur des jardins de l'Assemblée nationale, sur les terrains du Parlement de Québec. On y **voit** l'ancien Premier Ministre de la tête aux pieds. Sa main droite **tient** un document dont le relief **rappelle** le barrage LG-2 de la Baie James. Sa main gauche, pour sa part, **pointe** vers le ciel. **Symbolise-t-elle** le fait que M. Bourassa **veuille** par là retenir l'attention de l'auditoire? Une foule de gens **l'ont pensé**. Que cet homme ait la main ainsi levée **peut** vouloir signifier plusieurs choses. Garder en mémoire son héritage **reste** l'essentiel, selon l'auteur de l'œuvre, M. Jules LaSalle. Ce sculpteur et son groupe **ont** également **immortalisé** dans le bronze Maurice Richard et Marguerite Bourgeoys. Une majorité de personnalités **ont** aussi **eu droit** à cet hommage. Vos camarades et vous **pourriez** peut-être bénéficier d'un tel traitement dans le futur. Qu'en **pensez-vous**?

ÉTAPE 3

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|---|--|--|--|
| - Texte fourni aux élèves : différents types de phrases avec tous types de sujet et différentes places du sujet par rapport au verbe; - Texte présenté sur une copie papier pour chacun des élèves; * Récupérer copies des élèves à la fin de l'activité. | - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques : pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe : avant, après, avec écran; | 1) Élèves travaillent sur copie papier individuellement; 2) Correction en groupe sur transparent; | -Prof : texte sur transparent, corrigé, rétro, crayons pour transparent, copies papier texte pour élèves; -Élèves : crayons, règle, surligneur; |

Texte* servant de corpus de travail pour l'étape 3 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B) : **verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés** pour vous permettre de le vérifier.

On l'**appelle** Père Noël

La plupart en **conviendront**, ce joyeux personnage **constitue** un icône central de la fête de Noël et sa présence **est** essentielle. Sa longue barbe blanche, son costume rouge et son rire unique le **distinguent** d'entre tous. Tout le monde sait que ce sont les enfants qui l'**aiment** même si les adultes en **raffolent** aussi. Qu'il réjouisse les grands ou les petits n'**est** pas étonnant. Croire au Père Noël **apporte** une touche de magie l'espace d'un moment dans l'année. Santa Claus, en partie responsable de cette féerie, **est** un autre de ses noms. Le **saviez-vous**? Une nuée de variantes, partout sur la planète, **existe**. Malgré son nom, vous et moi le **savons**, Père Noël **apportera** des « bébelles »... Avez-vous été assez sages pour cela? Il répondra probablement par l'affirmative et ses rennes **atterriront** assurément sur votre toit, dans peu de temps...

Durée prévue : étapes 2-3 : 1 période de 75 minutes, semaine 27 novembre 2006

ÉTAPE 4

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|---|---|---|
| - Dictée trouée : texte avec espaces à compléter fourni aux élèves sur copie papier; * Récupérer copies des élèves à la fin de l'activité (après correction). | - Compléter espaces de la dictée trouée; - Corriger mots ajoutés à la dictée trouée avec outils habituels (dict, ...); - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques: pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe: avant, après, avec écran; - Accorder correctement; | 1) Élèves complètent dictée trouée individuellement; 2) Élèves dyade : coopération pour compléter et vérifiez tâches demandées (10 minutes); 3) Correction en groupe sur transparent; | - <u>Prof</u> : corrigé dictée trouée pour lectures, copies papier dictée trouée pour élèves, corrigé dictée trouée sur transparent, rétro, crayons pour transparent; - <u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur, outils de référence (dictionnaire, ...); |

Texte* servant de corpus de travail (dictée trouée) pour l'étape 4 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B): **verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés** pour vous permettre de le vérifier.

Espaces à compléter = 20 verbes conjugués + AUTRES MOTS de différentes classes : notamment pp seuls et infinitifs

Le cadeau

C'était une grosse boîte. Elle comptait parmi les plus grosses. Un papier aux couleurs multicolores et un ruban DORÉ la recouvraient. Tout le monde la remarquait et beaucoup se demandaient à qui elle se destinait. Ce colis majestueux contenait assurément quelque chose de gros, de très gros même. La distribution des présents progressait quand mon oncle Gérard sélectionna enfin le fameux paquet. Anaïs cessa alors de RESPIRER. Damien ne put RETENIR son enthousiasme, PENSANT son tour ARRIVÉ. Mes autres cousins et moi-même, tout aussi EXCITÉS, retenions notre souffle. Le destinataire allait enfin se FAIRE DÉVOILER. Mon oncle avait-il ...? Était-ce vraiment ...? Tout le monde me regardait. Qu'il s'agisse de moi me renversa. On m'offrait ce cadeau, le plus gros d'entre tous. JETER un oeil dans la boîte me fit finalement REMARQUER...

Durée prévue : étape 4: 1 période de 75 minutes, semaine 6 décembre 2006

ÉTAPE 5

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Mini production écrite réalisée par les élèves; - Environ 10-15 lignes; - Double interligne; - Sujet : compléter le texte <i>Le cadeau</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier verbes conjugués*; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques* : pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe* : avant, après, avec écran; - Accorder correctement; * en <u>laissant traces des démarches.</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Élèves travaillent individuellement; - Élèves dyade : coopération pour compléter tâches et traces correction; - Prof : présentation 1-2 copies d'élèves au groupe et modélisation des traces de correction; | <ul style="list-style-type: none"> -<u>Prof</u> : consignes production écrite, 1-2 copie(s) production écrite d'élève(s) sur transparent, rétro, crayons pour transparent; -<u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur, feuilles, outils de référence (dictionnaire, ...); |

Durée prévue : étape 5 : 1 période de 75 minutes, semaine 11 décembre 2006

ÉTAPE 6

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Déclencheur : 1 phrase en changeant le type de sujet – voir exemples corpus étape 6; - Textes des étapes 1-2-3-4 déjà fournis aux élèves; | <ul style="list-style-type: none"> - Demander ce qui est différent dans ces phrases, ce qui change, ... : faire verbaliser : types de sujet changent et impact sur accord verbe; - Relever les sujets déjà identifiés dans textes ayant servi de corpus de travail aux étapes 1-2-3-4; - Regrouper sujets de même type ensemble; - Nommer ou identifier chacun des types de sujet; - Identifier particularités relatives à l'accord du verbe pour chacun des types de sujet; | <ul style="list-style-type: none"> - Observation et verbalisation des élèves; 1) Modélisation prof avec groupe; 2) Travail dyade / triade; 3) Retour groupe, mise en commun, réajustements et correction en groupe; | <ul style="list-style-type: none"> -<u>Prof</u> : copies papier des élèves de leurs textes des étapes 1-2-3-4 récupérés à la fin de chacune des activités; 4 textes sur transparent, corrigé des sujets regroupés par type pour chacun des types, rétro, crayons pour transparent; -<u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur; |

Exemples de phrases de corpus pour l'étape 6 :

- On l'appelle Père Noël.
- Certains l'appellent Père Noël.
- Ce personnage barbu et grassouillet s'appelle Père Noël.
- L'appellez-vous Père Noël?
- Appellerions-nous un gros ventru « Père Noël »?
- Ce personnage folklorique, qui s'avance vers nous, répond au nom de Père Noël.

Textes servant de corpus de travail pour l'étape 6 : textes des étapes 1-2-3-4

ÉTAPE 7

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|----------------|---|--|--|
| | - Compléter tableau récapitulatif contenant : moyens d'identifier sujet, places possibles sujet par rapport au verbe, types de sujet et particularités de chacun pour accord verbe; | - Groupe : élèves verbalisent réponses et prof guide pour métalangage; | - <u>Prof</u> : tableau récapitulatif sur transparent, copies papier pour élèves, corrigé, rétro, crayons pour transparent; - <u>Élèves</u> : crayons, règle, surligneur; |

ÉTAPE 8

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|--|---|---|
| - Texte(s) fourni(s) aux élèves : différents types de phrases avec tous types de sujet et différentes places du sujet par rapport au verbe; - Texte(s) présenté(s) sur une copie papier pour chacun des élèves; | - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques: pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe: avant, après, avec écran; - Identifier type sujet; | 1) Élèves travaillent sur copie papier en dyade et/ou individuellement*; 2) Correction en groupe sur transparent; * Ajuster selon besoin et difficultés des élèves : travail sur 1 seul texte ou sur 2 textes. Travail équipe sur 1 texte, puis seul sur l'autre ou une partie équipe et une partie seul sur 1 texte, ... | - <u>Prof</u> : texte(s) sur transparent, copies papier pour élèves, corrigé, rétro, crayons pour transparent; - <u>Élèves</u> : tableau récapitulatif de l'étape 7, crayons, règle, surligneur; |

Textes* servant de corpus de travail pour l'étape 8 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B) : **verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés** pour vous permettre de le vérifier.

Un peu de dinde? Oui, j'**en veux**.

Vous mangerez sans doute de la tourtière de grand-maman et Lucille, votre tante favorite, **aura cuit** sa traditionnelle bûche de Noël. Tout le monde reconnaît dans cette liste le menu habituel du temps des fêtes. Vos papilles goûteront ces réconfortantes saveurs. Salivez-vous rien que d'y penser? Sentez-vous l'excitation vous gagner? Que vous soyez gourmand ou pas ne change rien. Parler ainsi de victuailles entraîne souvent cet effet. Beaucoup imaginent avec délice ce savoureux menu. Comme toujours, le ragoût de boulettes et la farce de l'oncle Fernand feront fureur. En général, durant les fêtes, les enfants s'empiffrent de gâteries normalement restreintes, ils exagèrent même parfois au point d'en être malades. Tout le monde l'avouera, même si votre panse voudra exploser, Lucille n'aura pas à rapporter de bûche chez elle encore cette année. Vous et votre famille serez bons pour quelques kilos en surplus, mais les plaisirs procurés vous feront tout oublier. Encore un peu de dinde? Bien sûr, on en reprendra encore et encore ...

La neige

Elle recouvre de son manteau blanc monts et vallées. Que sa texture soit collante ou fondante lui **donne** tout de même du charme. Un groupe de skieurs la préférera peut-être travaillée mécaniquement alors que les enfants apprécieront son aspect quel qu'il soit. Une nuée de flocons scintillants éblouira à coup sûr tous et chacun. Est-ce votre cas? Plusieurs s'en inspirent. La neige et son univers constituent des sujets exploités par plusieurs artistes. Émile Nelligan nous livre d'ailleurs cette célèbre phrase dans un de ses poèmes : « Ah! Comme la neige a neigé! » Connaissez-vous ce vers? Nelligan, célèbre poète québécois, l'a écrit au 19^e siècle. Bien évidemment, connaître l'artiste n'implique pas nécessairement que vous en connaissiez toutes les œuvres. On le sait, vous et moi le savons, beaucoup le savent. Et la neige, quant à elle, continuera de tomber...

Durée prévue : étapes 6-7-8 : 2 périodes de 75 minutes, semaines 8 et 15 janvier 2007

ÉTAPE 9

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|--|--|---|---|
| - Dictée trouée : texte avec espaces à compléter fourni aux élèves sur copie papier; | - Compléter espaces de la dictée trouée; - Corriger mots ajoutés à la dictée trouée avec outils habituels (dict, ...); - Identifier verbes conjugués; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques: pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe: avant, après, avec écran; - Identifier type de sujet; - Accorder correctement en fonction des particularités relatives au type de sujet; | 1) Élèves complètent dictée trouée individuellement; 2) Élèves dyade : coopération pour compléter et vérifiez tâches demandées (10 minutes); 3) Correction en groupe sur transparent; | -Prof : corrigé dictée trouée pour lectures, copies papier dictée trouée pour élèves, corrigé dictée trouée sur transparent, rétro, crayons pour transparent; -Élèves : crayons, règle, surligneur, outils de référence (dictionnaire, ...); |

Texte* servant de corpus de travail (dictée trouée) pour l'étape 9 :

* construit en conformité avec le tableau de spécification (voir appendice B): **verbes conjugués en caractères gras et sujets du verbe soulignés** pour vous permettre de le vérifier.

Espaces à compléter = 20 verbes conjugués + AUTRES MOTS de différentes classes : notamment pp seuls et infinitifs

Le carnaval

Québec est la ville hôte d'un célèbre carnaval. Les sculptures des artistes émérites et son bonhomme à la ceinture FLÉCHÉE sont célèbres partout. Le Collège Saint-Hilaire, lui aussi, a son carnaval annuel. Il se situe normalement au début du mois de février. Diverses activités s'organisent. Les élèves y participent au sein d'équipes. Une équipe (x2) se compose d'élèves issus des différents niveaux et doit AMASSER des points au cours de la journée. PARTICIPER positivement et activement procure des points supplémentaires NOMMÉS « coup de cœur ». Tous veulent en REMPORTE. Plusieurs en récoltent. Vous et moi savons que la plupart des équipes se livrent donc une féroce compétition, mais qu'une seule d'entre elles remportera la première place. Par ailleurs, que le temps soit clément importe beaucoup. En effet, la pluie pourrait FORCER son annulation. Dommage, car on veut tous y PARTICIPER. Le voulez-vous? Le pourrez-vous cette année? Bien sûr! Bon carnaval!

Durée prévue : étape 9 : 1 période de 75 minutes, semaine 22 janvier 2007

ÉTAPE 10

| Type de corpus | Tâches | Stratégies d'enseignement / apprentissage | Matériel requis |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Mini production écrite réalisée par les élèves; - Environ 10-15 lignes; - Double interligne; - Sujet à déterminer; - Insérer au moins 6 sujets différents types et à différentes places par rapport au verbe; | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier verbes conjugués*; - Identifier sujet par manipulations syntaxiques*: - pronominalisation, ... - Identifier place sujet par rapport au verbe*: - avant, après, avec écran; - Identifier type sujet*; - Trouver particularités du type de sujet pour accord verbe*; - Accorder correctement; * en laissant traces des démarches. | <ul style="list-style-type: none"> - Élèves travaillent seuls; - Élèves dyade : coopération pour compléter tâches et traces; - Prof : présentation 1-2 copies d'élèves au groupe et modélisation; | <ul style="list-style-type: none"> -Prof : consignes production écrite, 1-2 copie(s) production écrite d'élève(s) sur transparent, rétro, crayons pour transparent; -Élèves : crayons, règle, surligneur, feuilles, outils de référence (dictionnaire, ...), tableau récapitulatif complété à l'étape 7; |

Durée prévue : étape 10 : 1 période de 75 minutes, semaine 29 janvier 2007

→ Post-test subi par les deux groupes : . groupe 21 : groupe expérimental
 . groupe 24 : groupe témoin

- durée prévue : (semaine 5 février 2007)

. épreuve A : 40 minutes (tous élèves groupes 21 et 24)

. épreuve B : durée : 3 périodes de 75 minutes (tous élèves 21 et 24)

APPENDICE B

TABLEAU DE SPECIFICATION DES CAS D'ACCORD SUJET-VERBE POUR L'ÉPREUVE A DES PRETEST ET POST-TEST SELON LES TYPES DE SUJETS ET LA PLACE DU SUJET PAR RAPPORT AU VERBE

Remarques :

- Types de sujets du verbe choisis : ceux relatifs à 2^e secondaire dans le programme de 1995 (M.É.Q., 1995, p.152) – les mêmes cas sont reconduits dans celui de 2003 (M.É.Q., 2003, p.135);
- Ajout du cas particulier du pronom « on » de Chartrand et al. (1999, p.269), car ce sujet du verbe est fréquent chez les élèves;

Types de sujet

Place du sujet par rapport au verbe

| | Avant verbe | Après verbe | Avec écran |
|--|-------------|-------------|------------|
| 1) GN simple : | | | |
| a) Nom | 3 cas | | 1 cas |
| b) Pronom | 3 cas | 2 cas | 1 cas |
| c) nom propre | 1 cas | | 1 cas |
| 2) Plusieurs sujets juxtaposés et/ou coordonnés | 1 cas | | |
| 3) Plusieurs sujets de différentes personnes | 1 cas | | |
| 4) Nom collectif avec ou sans complément | 1 cas | | 1 cas |
| 5) Nom exprimant le nombre : <i>la plupart, beaucoup de, nombre de (+ GN)</i> | 1 cas | | |
| 6) Subordonnée complétive | 1 cas | | |
| 7) Ginfinitif | 1 cas | | |
| 8) <i>On</i> | 1 cas | | |

Donc, 20 cas d'accord sujet-verbe avec différents types de sujets -ceux prescrits par les programmes + 1 qui est fréquent (Chartrand et al., 1999)- et selon différentes constructions (place du sujet par rapport au verbe).

APPENDICE C

PRETEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE

Remarques :

- L'épreuve a été subie par tous les élèves du groupe expérimental avant l'expérimentation. Ceux du groupe témoin l'ont également subie, mais sans vivre ensuite l'expérimentation;
- Le format a été revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves (espaces pour le nom et le groupe, précision du matériel autorisé,...) –voir appendice D;
- Le corrigé est annexé au dossier (voir appendice E);
- La passation s'est faite durant une période de cours de français et la durée allouée a été d'environ 40 minutes;
- Les consignes reliées à la passation de cette épreuve ont été remises à l'enseignante régulière qui est responsable des élèves de l'étude;
- L'enseignante responsable ne pouvait pas aider les élèves à exécuter les tâches exigées dans l'épreuve ni aucune correction;
- Le choix du sujet du texte de cette épreuve a été fait afin de faire un lien avec des événements survenus dans l'actualité au moment de la passation (automne 2006), mais aussi pour demeurer dans le thème de l'épreuve B (production écrite) et du travail préalable fait dans les classes de l'enseignante régulière qui est responsable des groupes expérimental et témoin : les personnalités historiques et québécoises ou celles s'étant illustrées dans leur domaine respectif : sportif, politique, artistique, ...;
- Le texte de cette épreuve a été rédigé en conformité avec le tableau de spécification des cas d'accord sujet-verbe selon les types de sujet et la place du sujet par rapport au verbe (voir appendice B);
- Le choix d'une dictée trouée a été fait afin de diminuer la longueur qu'une dictée complète aurait exigée, mais aussi pour faire écrire les verbes conjugués par les élèves. Ainsi, l'accord sujet-verbe qui veut être vérifié pourra être fait;
- Les mots sélectionnés pour les espaces à compléter sont les verbes conjugués puis une quantité égale de mots d'autres classes afin de ne pas orienter les élèves sur les verbes qui doivent être identifiés. Ces choix ont été effectués avec l'enseignante régulière qui est responsable des élèves, notamment en fonction de certaines difficultés potentielles pour les élèves (verbes à l'infinitif du 1^{er} groupe, etc.);

Matériel autorisé : dictionnaire usuel et/ou électronique, grammaire, dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*), crayons, crayon de couleur, crayon surligneur, règle;

Texte : - Court texte contenant différents types de sujets à différentes places par rapport au verbe;
- Dictée trouée où les verbes conjugués de même que certains mots constituent les espaces à compléter afin de ne pas donner trop d'indices sur les mots à identifier (sujets et verbes conjugués);
- Correction par les élèves des espaces complétés de la dictée trouée répétée deux fois comme fait habituellement dans ce type d'évaluation;
- Ajout de consignes particulières :

- Consignes :
- Identifiez tous les verbes conjugués avec un crayon surligneur;
 - Pour chacun d'eux, identifiez le ou les sujet(s) en le(s) encerclant avec un crayon de couleur;
 - Reliez les couples sujet-verbe par une flèche;

Correction : vérification compétence :

- à identifier correctement les verbes conjugués;
- à identifier correctement le(s) sujet(s) selon différents types sujets et leurs différentes places par rapport au verbe;
- à accorder correctement les verbes conjugués;

Légende : **verbes conjugués en caractères gras** (20), sujets du verbe soulignés (20) et AUTRES MOTS À COMPLÉTER EN PETITES MAJUSCULES (20)

Texte de la dictée trouée =

Virage sur avenue Robert-Bourassa

« Hey! Taxi! Au coin de René-Lévesque et de Robert-Bourassa, svp! » C'était les mots par lesquels Alexandre Schields, journaliste au journal *Le Devoir*, **commençait** son article du 19 octobre dernier. TOUT le monde connaît maintenant la raison. En effet, l'avenue du Parc et la rue De Bleury à Montréal **pourraient** avoir un nouveau nom en l'honneur de cet ancien Premier Ministre. En fait, il s'agit d'une recommandation FAITE par le comité exécutif de la ville. ANALYSER CETTE REQUÊTE **ralentit** TOUTEFOIS tout le processus de plusieurs mois, car elle doit recevoir d'abord l'aval du conseil d'agglomération. Normalement, la Commission de TOPONYMIE du Québec **renchérit** ensuite avec son approbation. Qu'il en soit ainsi **affaiblira** peut-être les DOLÉANCES de certains mécontents. La PLUPART **déplorent** la situation, particulièrement les COMMERÇANTS. Une majorité y **voient** des dépenses SUPPLÉMENTAIRES : CHANGER les ADRESSES sur les cartes d'AFFAIRES, prévenir les FOURNISSEURS des modifications, parfois même se QUESTIONNER sur le nom de l'entreprise. Le *Dépanneur du Parc* **deviendra-t-il** le *Dépanneur Robert-Bourassa*? La *Buanderie De Bleury* **se transformera-t-elle** en *Buanderie Bourassa*? On peut SE poser la question. Vous et moi suivrons attentivement le dossier dans les prochains mois. Pour l'instant, les chauffeurs de taxi empruntent à nouveau la rue De Bleury, les piétons marchent encore en direction du Mont-Royal sur l'avenue du Parc, la circulation routière n'en **fait** pas de cas et M. Bourassa **poursuit** son long repos...

Bilan des verbes :

Pas temps composé, donc pas de pp

5 v 1^{er} groupe

3 v 2^e groupe

12 v 3^e groupe

* pas d'indice sing / plur à l'oral = 8

- 1) était = être 3^e gr, indicatif imparfait, *
- 2) commençait = commencer 1^{er} gr, indicatif imparfait, *
- 3) connaît = connaître 3^e gr, ind prés
- 4) pourraient = pouvoir 3^e gr, cond prés, *
- 5) s'agit = s'agir 3^e gr, ind prés
- 6) ralentit = ralentir 2^e gr, ind prés
- 7) doit = devoir 3^e gr, ind prés
- 8) renchérit = renchérir 2^e gr, ind prés
- 9) soit = être 3^e gr, sub prés *
- 10) affaiblira = affaiblir 2^e gr, ind futur s
- 11) déplorent = noircir 1^{er} gr, ind prés, *
- 12) voient = voir 3^e gr, ind prés, *
- 13) deviendra = devenir 3^e gr, ind futur s
- 14) transformera = transformer 1^{er} gr, ind futur s
- 15) peut = pouvoir 3^e gr, ind prés
- 16) suivrons = suivre 3^e gr, ind futur s
- 17) empruntent = emprunter 1^{er} gr, ind prés, *
- 18) marchent = marcher 1^{er} gr, ind prés, *
- 19) fait = faire 3^e gr, ind prés
- 20) poursuit = poursuivre 3^e gr, ind prés

Bilan des mots qui constituent les espaces à compléter de la dictée trouée :

- verbes conjugués = 20
- nom = 8
- verbes à l'infinitif = 3
- déterminant = 2
- adjectif = 2
- pronom = 2
- nom collectif = 1
- nom propre = 1
- adverbe = 1

APPENDICE D

PRETEST EPREUVE A – DICTÉE TROUÉE : FORMAT ELEVE

Nom : _____

Date : _____

Groupe : _____

Dictée trouée

- ✎ Vous entendrez un texte qui sera dicté deux fois.
 - ✎ Vous devez utiliser un crayon à la mine pour compléter les espaces de la dictée trouée.
 - ✎ Vous êtes autorisé à utiliser le matériel suivant :
 - a) Un dictionnaire usuel et/ou électronique;
 - b) Une grammaire;
 - c) Un dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
 - d) Une règle, des crayons de couleur et des crayons surligneurs;
 - ✎ Vous aurez 40 minutes pour corriger votre copie avant de la remettre.
 - ✎ Vous devez, en plus des stratégies habituelles pour vous corriger, appliquer les consignes suivantes à l'intérieur du texte de la dictée trouée:
 - a) Identifiez tous les verbes conjugués avec un crayon surligneur;
 - b) Pour chacun d'eux, identifiez le ou les sujet(s) en le(s) encerclant avec un crayon de couleur;
 - c) Reliez les couples sujet-verbe par une flèche;
- ✎ Bon succès!



Virage sur avenue Robert-Bourassa

« Hey! Taxi! Au coin de (1) _____ et de Robert-Bourassa, svp! »
 C'(2) _____ les mots par lesquels Alexandre Schields, journaliste
 au journal *Le Devoir*, (3) _____ son article du 19 octobre dernier.
 (4) _____ le monde (5) _____ maintenant la
 raison. En effet, l'avenue du Parc et la rue De Bleury à Montréal
 (6) _____ avoir un nouveau nom en l'honneur de cet ancien
 Premier Ministre. En fait, il (7) _____ d'une recommandation
 (8) _____ par le comité exécutif de la ville.
 (9) _____ (10) _____
 (11) _____ (12) _____
 (13) _____ tout le processus de plusieurs mois, car elle
 (14) _____ recevoir d'abord l'aval du conseil d'agglomération.
 Normalement, la Commission de (15) _____ du Québec
 (16) _____ ensuite avec son approbation. Qu'il en
 (17) _____ ainsi (18) _____ peut-être les
 (19) _____ de certains mécontents. La
 (20) _____ (21) _____ la situation,
 particulièrement les (22) _____. Une majorité y
 (23) _____ des dépenses (24) _____ :
 (25) _____ les (26) _____ sur les cartes
 d'(27) _____, prévenir les (28) _____ des
 modifications, parfois même se (29) _____ sur le nom de
 l'entreprise. Le *Dépanneur du Parc* (30) _____ -t-il le *Dépanneur*
Robert-Bourassa? La *Buanderie De Bleury* se (31) _____
 (32) _____ en *Buanderie Bourassa*? On
 (33) _____ (34) _____ poser la question. Vous et
 moi (35) _____ attentivement le dossier dans les prochains mois.
 Pour l'instant, les chauffeurs de taxi (36) _____ à nouveau la rue
 De Bleury, les piétons (37) _____ encore en direction du Mont-
 Royal sur l'(38) _____ du Parc, la circulation routière n'en
 (39) _____ pas de cas et M. Bourassa (40) _____
 son long repos...

APPENDICE E

PRETEST EPREUVE A – DICTÉE TROUÉE : CORRIGÉ

Texte de la dictée trouée =

Virage sur avenue Robert-Bourassa

« Hey! Taxi! Au coin de René-Lévesque et de Robert-Bourassa, svp! » C'était les mots par lesquels Alexandre Schields, journaliste au journal *Le Devoir*, **commençait** son article du 19 octobre dernier. TOUT le monde connaît maintenant la raison. En effet, l'avenue du Parc et la rue De Bleury à Montréal pourraient avoir un nouveau nom en l'honneur de cet ancien Premier Ministre. En fait, il s'agit d'une recommandation FAITE par le comité exécutif de la ville. ANALYSER CETTE REQUÊTE ralentit TOUTEFOIS tout le processus de plusieurs mois, car elle doit recevoir d'abord l'aval du conseil d'agglomération. Normalement, la Commission de TOPONYMIE du Québec renchérit ensuite avec son approbation. Qu'il en soit ainsi affaiblira peut-être les DOLÉANCES de certains mécontents. La PLUPART déplorent la situation, particulièrement les COMMERÇANTS. Une majorité y voient des dépenses SUPPLÉMENTAIRES : CHANGER les ADRESSES sur les cartes d'AFFAIRES, prévenir les FOURNISSEURS des modifications, parfois même se QUESTIONNER sur le nom de l'entreprise. Le *Dépanneur du Parc deviendra-t-il le Dépanneur Robert-Bourassa?* La *Buanderie De Bleury se transformera-t-elle en Buanderie Bourassa?* On peut se poser la question. Vous et moi suivrons attentivement le dossier dans les prochains mois. Pour l'instant, les chauffeurs de taxi empruntent à nouveau la rue De Bleury, les piétons marchent encore en direction du Mont-Royal sur l'avenue du Parc, la circulation routière n'en fait pas de cas et M. Bourassa poursuit son long repos...

Légende des mots du texte de la dictée trouée :

verbes conjugués en caractères gras (20)

sujets du verbe soulignés (20)

AUTRES MOTS À COMPLÉTER EN PETITES MAJUSCULES (20)

Légende générale des pictogrammes de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test (voir tableau 3.4 expliqué en 3.7)

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| ☺ | Réponse réussie | - Verbe identifié et accordé correctement - Sujet du verbe identifié correctement |
| ☹ | Réponse partiellement réussie | - Verbe identifié correctement, mais accord fautif (voir remarques explicatives 1.b-d-e du tableau 3.5) - Sujet du verbe identifié partiellement – contenant minimalement le noyau (voir remarques explicatives 2.a-k du tableau 3.5) |
| ⊗ | Réponse fautive | - Verbe non identifié (voir remarques explicatives 1.a-c-f-g du tableau 3.5) - Sujet du verbe non identifié, identification fautive ou partielle avec omission du noyau (voir remarques explicatives 2.b-c-d-e-f-g-h-i-j-l du tableau 3.5) |

Réponses de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest

| Verbes conjugués | ☺ | ☹* | ⊗* | Sujets du verbe | ☺ | ☹* | ⊗* |
|-----------------------|---|----|----|--|---|----|----|
| 1- était (2) | | | | 1- C' | | | |
| 2- commençait (3) | | | | 2- Alexandre Schields | | | |
| 3- connaît (5) | | | | 3- Tout le monde | | | |
| 4- pourraient (6) | | | | 4- l'avenue du Parc +la rue De Bleury à Montréal | | | |
| 5- s'agit (7) | | | | 5- il | | | |
| 6- ralentit (12) | | | | 6- Analyser cette requête | | | |
| 7- doit (14) | | | | 7- elle | | | |
| 8- renchérit (16) | | | | 8- la Commission de toponymie du Québec | | | |
| 9- soit (17) | | | | 9- il | | | |
| 10- affaiblira (18) | | | | 10- Qu'il en soit ainsi | | | |
| 11- déplorent (21) | | | | 11- La plupart | | | |
| 12- voient (23) | | | | 12- Une majorité | | | |
| 13- deviendra (30) | | | | 13- il | | | |
| 14- transformera (31) | | | | 14- elle | | | |
| 15- peut (33) | | | | 15- On | | | |
| 16- suivrons (35) | | | | 16- Vous et moi | | | |
| 17- empruntent (36) | | | | 17- les chauffeurs de taxi | | | |
| 18- marchent (37) | | | | 18- les piétons | | | |
| 19- fait (39) | | | | 19- la circulation routière | | | |
| 20- poursuit (40) | | | | 20- M. Bourassa | | | |

*Pour les réponses partiellement réussies (☹) et fautives (⊗), voir remarques explicatives du tableau 3.5

Tableau 3.5

Correction de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test: remarques explicatives précisant les réponses partiellement correctes (☹) et fautives (⊗) des verbes et des sujets

| 1. Remarques sur les verbes | | 2. Remarques sur les sujets du verbe | |
|-----------------------------|---|--------------------------------------|---|
| a | Identification fautive de mot(s) autre(s) comme étant verbe conjugué (⊗): ex. : <i>En fait</i> (organisateur textuel du prétest); | a | Identification partielle du sujet (☹): noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s) : ex. : <i>l'avenue, la Commission, la circulation</i> (prétest, sujets 4, 8 et 19), <i>son climat, La plupart, une équipe</i> (post-test, sujets 2, 9 et 14); |
| b | Faute de conjugaison/ d'accord de la personne (☹): ex. : - <i>ais</i> au lieu de <i>-ait</i> pour <i>satisfait</i> (post-test, verbe 5); | b | Identification partielle du sujet (⊗): omission du noyau (voir mots entre crochets dans exemples) – souvent sujets coordonnés, sujet = groupe verbal à l'infinitif (GVinf) ou subordonnée complétive (sub. compl.)– renvoi au tableau de spécification (appendice B) : ex. : <i>[Analyser] cette requête</i> (prétest, sujet 6), <i>Une carotte, [un chapeau et même un foulard], [qu'on y trouve] des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, sujets 13 et 18); |
| c | Verbe non identifié (⊗); | c | Sujet non identifié (⊗); |

| | | | |
|---|---|---|---|
| d | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊗): singulier au lieu de pluriel : ex. : <i>pourrait</i> au lieu de <i>pourraient</i> (prétest, verbe 4); | d | Identification fautive du complément direct (CD) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>la raison, la situation</i> (prétest, CD verbe 3 : <i>connaît</i> et CD verbe 11 : <i>déplorent</i>), <i>nous, des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, CD verbe 2 faisant écran : <i>frigorifie</i> et CD verbe 17 : <i>trouve</i>); |
| e | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊗): pluriel au lieu de singulier : ex. : <i>offrent</i> au lieu de <i>offre</i> (post-test, verbe 11); | e | Identification fautive du complément indirect (CI) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>leur</i> (post-test, CI verbe 11 faisant écran : <i>offre</i>); |
| f | Participe passé seul / adjectival identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗): ex. : <i>faite</i> (prétest), <i>composée</i> (post-test); | f | Identification fautive de l'attribut du sujet (attr. suj.) comme étant le sujet (⊗): ex. : <i>le Dépanneur Robert-Bourassa</i> (prétest, attr. suj. du verbe 13 : <i>deviendra</i>); |
| g | Verbe infinitif identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗) – souvent du 1 ^{er} groupe – er : ex. : <i>Analyser, questionner</i> (prétest), <i>ériger, Achever</i> (post-test); | g | Identification fautive d'un écran comme étant le sujet – expansion GN complément du nom (CN) autre que complément verbe (CD, CI, attr. suj.) (⊗): ex. : GN « journaliste », CN du sujet 3 : <i>Alexandre Schieds</i> (prétest, verbe 3 : <i>commençait</i>); |
| | | h | Identification fautive de l'antécédent du pronom sujet – souvent phrase interrogative, car pronom = après verbe lorsque inversion GNs et GV (⊗): ex. : <i>La Buanderie De Bleury</i> (prétest, antécédent du pronom sujet 14 : <i>elle</i>); |
| | | i | Identification correcte du noyau du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) – souvent complément en apposition ou pronom sujet dans P interrogative + antécédent attribut (⊗): ex. : <i>Alexandre Schieds, journaliste au journal Le Devoir</i> (prétest, sujet 2), <i>Le Dépanneur du Parc [...] il</i> (prétest, sujet 13), <i>des enfants [...] ils</i> (post-test, sujet 10); |
| | | j | Identification fautive d'un GN (parfois même dans une autre phrase), plus particulièrement dans le cas de sujets inhabituels (Gvinf, sub. compl., collectif, renvoi tableau de spécification, appendice B) (⊗): ex. : <i>certains mécontents</i> (prétest, sujet 11 : <i>La plupart</i>), <i>il de la sub. compl.</i> (prétest, sujet 10 : <i>Qu'il en soit ainsi</i>), <i>des plus grands</i> (post-test, sujet 15 : <i>ils</i>); <i>bonshommes de neige</i> (post-test, sujet 11 : <i>offre</i>); |
| | | k | Identification du sujet réel au lieu du sujet apparent ⁵⁰ – verbes impersonnels ou à présentatif : ex. : <i>les mots</i> au lieu de <i>C'</i> (prétest, sujet 1); |
| | | l | Identification fautive du pronom réfléchi du verbe pronominal comme étant le sujet du verbe (⊗): ex. : <i>s'</i> au lieu de <i>La plupart des enfants</i> (post-test, sujet 9); |

⁵⁰ Notion n'étant pas au programme en deuxième secondaire, donc couple sujet-verbe 1 rejeté dans la compilation des résultats de l'épreuve A du prétest (voir 4.1.1.1 et 4.1.1.2).

APPENDICE F

PRETEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE

Remarques :

- L'épreuve a été subie par tous les élèves du groupe expérimental avant l'expérimentation. Ceux du groupe témoin l'ont également subie, mais sans vivre ensuite l'expérimentation;
- Le format a été revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves et est annexé au dossier (voir appendice G);
- La grille d'évaluation utilisée est celle de l'enseignante responsable. Il s'agit d'une échelle descriptive pour l'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés* proposée par le matériel didactique utilisé par les sujets et l'enseignante responsable : collection *Laisser passer*, 2^e année du 1^{er} cycle du secondaire, HRW (pour la référence complète, voir la bibliographie). Cependant, comme seul le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement les cas d'accord sujet-verbe, concerne notre recherche, une grille a été pensée à cet effet afin de répertorier les erreurs, leur type ainsi que leur quantité (voir appendice H);
- La passation s'est faite durant les périodes de cours de français et la durée allouée a été de 3 périodes de 75 minutes;
- Les consignes reliées à la passation de cette épreuve ont été remises à l'enseignante régulière qui est responsable des élèves de l'étude;
- L'enseignante responsable ne pouvait pas aider les élèves à effectuer la révision du fonctionnement de la langue du texte produit pour l'épreuve, surtout pour les corrections quant à l'orthographe grammaticale;
- Le choix du sujet de cette épreuve a été fait afin de demeurer dans le thème travaillé dans des activités de lecture et d'écriture dans les classes de l'enseignante responsable des groupes expérimental et témoin : les personnalités historiques et québécoises ou celles s'étant illustrées dans leur domaine respectif : sportif, politique, artistique, ...;
- Plusieurs décisions dans le choix des consignes de cette épreuve ont été prises dans le but précis d'assurer une certaine cohérence et continuité avec le travail déjà réalisé en classe avec l'enseignante responsable. Ainsi, cette épreuve s'inscrivait dans une démarche continue et a permis de vérifier, en plus des objectifs poursuivis par la présente recherche, le réinvestissement des apprentissages.

Mise en situation :

Le *Gala de la personnalité québécoise idéale* choisira son gagnant à la fin du mois de novembre 2006 au CSH. Les élèves de deuxième secondaire sont donc invités à présenter les personnalités québécoises idéales selon eux. Une personnalité par groupe sera sélectionnée et un tableau d'honneur affiché dans le corridor du 1^{er} cycle présentera les quatre récipiendaires. LA personnalité gagnante sera choisie par les membres du comité étant formé de la direction du CSH⁵¹.

⁵¹ CSH signifie le nom de l'école, soit *Collège Saint-Hilaire*.

Tâche :

Vous devez donc créer et soumettre la candidature de la personnalité idéale selon vous dans le cadre du *Gala de la personnalité québécoise idéale*. Bien qu'inventée de toutes pièces, elle doit être vraisemblable et toujours vivante. Pour ce faire, vous pourrez vous inspirer des lectures réalisées sur des personnages historiques et du projet de fiche biographique sur une personnalité québécoise s'étant illustrée dans son domaine.

Consignes :

- 1) Complétez la fiche de recherche d'idées afin de cibler votre personnalité idéale- voir modèle;
* *Activité similaire déjà réalisée avec l'enseignante responsable, donc réinvestissement.*

Modèle de fiche de recherche d'idées sur la personnalité idéale :

| <u>FICHE D'IDÉES : PERSONNALITÉ IDÉALE</u> |
|---|
| Nom complet : |
| Date de naissance et âge : |
| Lieu de naissance (ville) : |
| Famille (parents, conjoint, enfants): |
| Domaine (sportif, politique, artistique, ...) : |
| Exploits, réalisations ou œuvres marquantes : |
| Principales qualités : |

- 2) À l'aide de la fiche d'idées, présentez cette personne en écrivant un texte courant descriptif* d'environ 300 mots afin de soumettre sa candidature au gala;
* *Type de texte travaillé en lecture et en écriture avec l'enseignante responsable.*
- 3) Respectez la structure suivante** :
 - Introduction (1 paragraphe): présentation de la personnalité;
 - Développement (1 paragraphe): description de l'exploit, de la réalisation principale ou de l'œuvre marquante qui fait de cette personnalité un modèle dans son domaine;
 - Conclusion (1 paragraphe): mention d'au moins une raison qui fait que cette personnalité devrait se mériter le titre de PERSONNALITÉ IDÉALE 2006;
 * *Structure similaire exigée dans un texte descriptif formatif produit préalablement sur une personnalité québécoise (thème travaillé d'abord en lecture) avec l'enseignante responsable.*
- 4) Organisez vos idées et présentez-les de façon cohérente à l'aide des organisateurs textuels et des marqueurs de relation;
- 5) Construisez des phrases grammaticales et ponctuez-les adéquatement;
- 6) Assurez-vous d'utiliser un vocabulaire juste, approprié, parfois recherché et d'éviter les répétitions;
- 7) Consultez tous vos outils afin de corriger adéquatement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;

*** Les consignes 4-5-6 et 7 sont les consignes que l'enseignante responsable avaient exigées lors de la production formative préalable. Elles ont été reprises fidèlement toujours dans la visée expliquée précédemment.

8) L'imparfait et le passé simple de l'indicatif sont bienvenus****;

**** Notre ajout : Proposer des temps verbaux simples pourrait permettre d'éviter les participes passés, qui de toute façon, ne seront pas considérés dans notre analyse puisque ne figurant pas parmi nos objectifs et notre sujet de recherche. Ces deux temps verbaux ont fait l'objet d'un travail systématique en classe avec l'enseignante responsable. Ce travail a été effectué de façon traditionnelle (règle grammaticale et précision des désinences et particularités relatives à ces temps, exercices d'application, étude et test de conjugaison). Choix s'inscrivant également dans une visée de cohérence et de continuité des apprentissages, comme expliqué précédemment.

9) Laissez des traces de vos démarches de révision sur votre brouillon*****;

***** Notre ajout : Le choix de ne pas fournir davantage de précision ici était délibéré. Nous voulions surtout pouvoir vérifier, lors du post-test, si la méthode travaillée en expérimentation avait eu un impact significatif sur les traces de correction laissées dans les brouillons. Donc, fournir davantage d'informations ici risquait d'orienter les élèves vers ce que nous désirions retrouver.

Durée :

- 3 périodes de 75 minutes;

Présentation de la copie au propre (Consignes habituelles de l'enseignante responsable)

- en-tête du Collège obligatoire;
- titre pertinent et accrocheur
- encre bleue ou noire;
- écriture propre et lisible, recto seulement;
- simple interligne;
- division en paragraphe obligatoire et alinéa;
- mots comptés à la fin;

Matériel autorisé (Matériel habituellement autorisé par l'enseignante responsable dans les tâches d'écriture)

- Dictionnaire usuel et/ou électronique;
- Grammaire;
- Dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
- Dictionnaire des synonymes;
- *Thesaurus*;
- Crayons, crayons surligneurs, règle, ...

APPENDICE G

PRETEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE : FORMAT ELEVE

Collège Saint-Hilaire
Le 13 novembre 2006

Français 2^e secondaire
1^{ère} étape

✍ Production écrite sommative ✍

Mise en situation :

Le *Gala de la personnalité québécoise idéale* choisira son gagnant à la fin du mois de novembre 2006 au CSH. Les élèves de deuxième secondaire sont donc invités à présenter les personnalités québécoises idéales selon eux. Une personnalité par groupe sera sélectionnée et un tableau d'honneur affiché dans le corridor du 1^{er} cycle présentera les quatre récipiendaires. LA personnalité gagnante sera choisie par les membres du comité étant formé de la direction du CSH.

Tâche :

Vous devez donc créer et soumettre la candidature de la personnalité idéale selon vous dans le cadre du *Gala de la personnalité québécoise idéale*. Bien qu'inventée de toutes pièces, elle doit être vraisemblable et toujours vivante. Pour ce faire, vous pourrez vous inspirer des lectures réalisées sur des personnages historiques et du projet de fiche biographique sur une personnalité québécoise s'étant illustrée dans son domaine.

Consignes :

1) Complétez la fiche de recherche d'idées afin de créer votre personnalité idéale :

| <u>FICHE DE RECHERCHE D'IDÉES : PERSONNALITÉ IDÉALE</u> | |
|---|-------|
| Nom complet : | _____ |
| Date de naissance et âge : | _____ |
| Lieu de naissance (ville) : | _____ |
| Famille (parents, conjoint, enfants): | _____ |
| | _____ |
| Domaine (sportif, politique, artistique, ...) : | _____ |
| Exploits, réalisations ou œuvres marquantes : | _____ |
| | _____ |
| Principales qualités : | _____ |
| | _____ |
| Raisons qui font que cette personnalité se mérite une place au gala : | _____ |
| | _____ |

- 2) À l'aide de la fiche de recherche d'idées, présentez cette personne en écrivant un texte descriptif d'environ 300 mots afin de soumettre sa candidature au gala;
- 3) Respectez la structure suivante :
 - Introduction (1 paragraphe): présentation de la personnalité;
 - Développement (1 paragraphe): description de l'exploit, de la réalisation principale ou de l'œuvre marquante qui fait de cette personnalité un modèle dans son domaine;
 - Conclusion (1 paragraphe): mention d'au moins une raison qui fait que cette personnalité devrait se mériter le titre de PERSONNALITÉ IDÉALE 2006;
- 4) Organisez vos idées et présentez-les de façon cohérente à l'aide des organisateurs textuels et des marqueurs de relation;
- 5) Construisez des phrases grammaticales et ponctuez-les adéquatement;
- 6) Assurez-vous d'utiliser un vocabulaire juste, approprié, parfois recherché et d'éviter les répétitions;
- 7) Consultez tous vos outils afin de corriger adéquatement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;
- 8) L'imparfait et le passé simple de l'indicatif sont bienvenus;
- 9) Laissez des traces de vos démarches de révision sur votre brouillon;

Durée :

- 3 périodes de 75 minutes;

Matériel autorisé :

- Dictionnaire usuel et/ou électronique;
- Grammaire;
- Dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
- Dictionnaire des synonymes;
- *Thesaurus*;
- Crayons, crayons surligneurs, règle, ...;

Présentation de la copie au propre :

- en-tête du collège obligatoire;
- titre pertinent et accrocheur
- encre bleue ou noire;
- écriture propre et lisible;
- recto seulement;
- simple interligne;
- division en paragraphe obligatoire et alinéa;
- mots comptés à la fin;

Remise :

- TOUT et en deux piles :
 - 1) Dans cet ordre et avec un trombone: grille d'évaluation clairement identifiée, propre, brouillon(s);
 - 2) Document de consignes et fiche de recherche d'idées;

 Bon succès!

APPENDICE H

GRILLE DE REPERTOIRE DES ERREURS DE L'ÉPREUVE B – PRODUCTION ÉCRITE

Test : pré post

Groupe : GE GT

Grille d'évaluation des erreurs
Volet *fonctionnement de la langue*
Épreuve B : production écrite

Fonctionnement de la langue⁵²

| Types d'erreurs | Quantité totale d'élèves ayant fait au moins une fois ce type d'erreur | Quantité de filles | Quantité de garçons |
|-------------------------------|--|--------------------|---------------------|
| Syntaxe (S) | | | |
| Ponctuation (P) | | | |
| Vocabulaire (voc) | | | |
| Orthographe d'usage (Ou) | | | |
| Orthographe grammaticale (Og) | | | |

Orthographe grammaticale⁵³

| Types d'erreurs | Quantité totale d'élèves ayant fait au moins une fois ce type d'erreur | Quantité de filles | Quantité de garçons |
|--|--|--------------------|---------------------|
| 1) vinf/ pp a. <i>-er</i> au lieu <i>-é</i> b. <i>-é</i> au lieu <i>-er</i> c. <i>-i</i> au lieu <i>-ir</i> | | | |
| 2) pp a. forme de base incorrecte b. acc pp être c. acc pp avoir d. acc pp v pron ⁵⁴ | | | |

⁵² Les codes utilisés (S, P, Ou, Og, voc) sont inspirés du SPUG (codes utilisés par le M.É.Q. pour les corrections des épreuves de productions écrites) et sont ceux avec lesquels nous travaillons habituellement dans notre pratique enseignante.

⁵³ Cette catégorie de ce répertoire est la plus développée. Elle a été élaborée en fonction des types d'erreurs de Og rencontrés dans les productions écrites (épreuve B) du prétest et du post-test des deux groupes (GE et GT).

⁵⁴ Ce cas a été comptabilisé dans notre correction, car il est enseigné en 2^e secondaire avec le programme de 2003 (M.É.Q., 2003b) que vit cette cohorte d'élèves, (du moins par l'enseignante régulière des groupes

| | | | |
|---|--|--|--|
| 3) pronom reprise / référent (incohérence genre/nb) | | | |
| 4) homophones a. <i>à</i> au lieu <i>a</i> b. <i>a</i> au lieu <i>à</i> c. <i>on</i> au lieu <i>ont</i> d. <i>ont</i> au lieu <i>on</i> e. <i>son</i> au lieu <i>sont</i> f. <i>sont</i> au lieu <i>son</i> g. <i>se/s'</i> au lieu <i>ce/c'</i> h. <i>ce/c'</i> au lieu <i>se/s'</i> i. <i>ces</i> au lieu <i>ses</i> j. <i>ses</i> au lieu <i>ces</i> k. autre [sE] comme <i>c'est</i> au lieu <i>ces/ses</i> l. <i>ça</i> au lieu <i>sa</i> m. <i>sa</i> au lieu <i>ça</i> n. confusion <i>la/là/l'a</i> o. confusion <i>quel/qu'elle, ...</i> p. confusion <i>leur/leurs</i> q. <i>sans</i> au lieu <i>s'en</i> r. confusion <i>ou/où</i> s. confusion <i>si/ci</i> t. confusion homonyme ou autre homophone, ex. - <i>ma/m'a</i> - <i>dont/donc</i> - <i>qu'en/quant/quand</i> - <i>qui/qu'y</i> - <i>près/prêt</i> | | | |
| 5) accord verbe (+ précision si fte conjug ou accord avec sujet) + lien type de sujet et raison/explication | | | |
| 6) acc GN a. nom b. adjectif (incluant pp seul) c. déterminant d. nombre (cas de mille – millions employés comme nom) e. tout f. tel | | | |
| 7) infinitif accordé | | | |

d'élèves de notre étude – probablement à cause d'une proposition du matériel didactique utilisé). Or, le programme précédent (M.É.Q., 1995), réservait cette notion pour la 3^e secondaire.

APPENDICE I

GRILLE DE REPERTOIRE DES TYPES DE TRACES LAISSEES DANS LES BROUILLONS DE L'ÉPREUVE B – PRODUCTION ECRITE

Test : pré post
GT

Groupe : GE

Grille d'évaluation des traces du brouillon
Épreuve B : production écrite

| Types de traces | Remarques (s'il y a lieu) |
|---|------------------------------|
| 1- Identification verbe (souligné, encerclé, encadré, surligné, ...) a) conjugué b) infinitif c) participe présent d) avoir / être e) participe passé 2- a) Identification sujet (par différents moyens, voir no. 1) b) Identification des marques grammaticales du sujet (genre et/ou nombre) et/ou remplacement par pronom de conjugaison ⁵⁵ 3- Lien sujet-verbe conjugué (par divers moyens : flèche, ...) 4- Marques de manipulations syntaxiques : a) ajout b) effacement c) déplacement d) remplacement 5- Vérification/consultation ouvrage référence (dictionnaire surtout, grammaire, dictionnaire conjugaison, dictionnaire des synonymes)-orthographe, ... 6- a) marques pluriel b) lien donneur-receveur à l'intérieur GN c) identification/vérification homophones 7- Respect consignes (souvent pour mise propre, présentation), ex. alinéa début paragraphe, changement paragr, verbes imposés, nb mots, etc. ⁵⁶ 8- marques vérification : a) majuscule/minuscule b) ponctuation c) accents d) indices temps / organisateurs textuels e) complément P 9- pronom / antécédent / GN (lien, marques grammaticales, remplacement) ⁵⁷ | |

⁵⁵ Ce type de trace fait l'objet d'un intitulé distinct même s'il avait pu être inséré dans le numéro. 4d, (concernant la manipulation syntaxique de remplacement), il s'agit d'une des stratégies de correction travaillée dans l'expérimentation.

⁵⁶ Tous les élèves du GE et du GT, et ce, tant au prétest qu'au post-test, ont recours minimalement à ce type de trace.

⁵⁷ Ce type de trace fait l'objet d'un intitulé distinct même s'il avait pu être inséré, soit avec les types de traces numéros 2 et 4, car il s'agit d'une stratégie travaillée dans l'expérimentation.

APPENDICE J

POST-TEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE

Remarques :

- L'épreuve a été subie par tous les élèves des groupes expérimental et témoin après l'expérimentation. Seuls ceux du groupe expérimental ont vécu l'expérimentation;
- Le format a été revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves (espaces pour le nom et le groupe, précision du matériel autorisé,...) (voir appendice K);
- Le corrigé a été annexé au dossier (voir appendice L);
- La passation s'est faite durant une période de cours de français et la durée allouée a été d'environ 40 minutes;
- Les consignes reliées à la passation de cette épreuve ont été remises à l'enseignante responsable;
- L'enseignante responsable ne pouvait pas aider les élèves à exécuter les tâches exigées dans l'épreuve ni aucune correction;
- Le choix du sujet de cette épreuve a été fait afin de faire un lien avec la période de l'année durant laquelle l'épreuve a été passée (le début du mois de février), semaine où un carnaval est organisé à l'école des sujets;
- Comme pour le prétest, le texte de cette épreuve a été rédigé en conformité avec le tableau de spécification des cas d'accord sujet-verbe selon les types de sujet et la place du sujet par rapport au verbe (voir appendice B);
- Comme pour le prétest, le choix d'une dictée trouée a été fait afin de diminuer la longueur qu'une dictée complète aurait exigée, mais aussi pour faire écrire les verbes conjugués par les élèves. Ainsi, l'accord sujet-verbe qui voulait être vérifié a pu être fait;
- Comme pour le prétest, les mots sélectionnés pour les espaces à compléter sont les verbes conjugués puis une quantité égale de mots d'autres classes afin de ne pas orienter les élèves sur les verbes qui doivent être identifiés. Ces choix ont été effectués avec l'enseignante responsable, notamment en fonction de certaines difficultés potentielles pour les élèves;

Matériel autorisé : dictionnaire usuel et/ou électronique, grammaire, dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*), crayons, crayon de couleur, crayon surligneur, règle;

Texte :

- Court texte contenant différents types de sujets à différentes places par rapport au verbe;
- Dictée trouée où les verbes conjugués de même que certains mots constituent les espaces à compléter afin de ne pas donner trop d'indices sur les mots à identifier (sujets et verbes conjugués);
- Correction par les élèves des espaces complétés de la dictée trouée répétée deux fois comme c'est fait habituellement dans ce type d'évaluation;
- Ajout de consignes particulières :

Consignes :

- a) Identifiez tous les verbes conjugués avec un crayon surligneur;
- b) Pour chacun d'eux, identifiez le ou les sujet(s) en le(s) encerclant avec un crayon de couleur;
- c) Reliez les couples sujet-verbe par une flèche;

Correction : vérification compétence :

- a) à identifier correctement les verbes conjugués;
- b) à identifier correctement le(s) sujet(s) selon différents types sujets et leurs différentes places par rapport au verbe;
- c) à accorder correctement les verbes conjugués;

Légende :

verbes conjugués en caractères gras (20)

sujets du verbe soulignés (20)

AUTRES MOTS À COMPLÉTER EN PETITES MAJUSCULES (20)

Texte de la dictée trouée =

L'hiver

Il SE VÊT de blanc, son climat ARIDE nous **frigorifie** et vous et moi **conviendrons** qu'il ne **plaît** pas à tous. Sa neige **satisfait** les amateurs de glisse. Par exemple, Érik Guay (*x2*) **vit** AU rythme des saisons et **disparaît** sur les PENTES dès les premières PRÉCIPITATIONS pour pratiquer son sport, le ski alpin. Par contre, cette DENTELLE hivernale **fait** RAGER plusieurs AUTOMOBILISTES, PARTICULIÈREMENT les jours de TEMPÊTE. La PLUPART des enfants, pour leur part, **s'en réjouissent**, surtout lorsqu'ils **peuvent** ÉRIGER FORTS et BONSHOMMES de neige. ACHEVER de telles constructions leur **offre** des heures de plaisir. Un groupe **bâtissait** justement un bonhomme majestueux hier chez mon voisin. Une CAROTTE, un chapeau et même un foulard **complétaient** CE CHEF-D'ŒUVRE. Une équipe COMPOSÉE des plus grands **dirigeait** les plus petits de la rue. D'après vous, **avaient-ils** du plaisir? **Étaient-ils** parmi les heureux ou les malheureux? De toute façon, qu'ON y trouve des avantages ou des inconvénients ne **change** en rien la situation. Chacun **sait** que l'hiver **finit** par finir...

Comme dans le prétest : bilan des verbes :

Pas temps composé, donc pas pp

1^{er} gr = 52^e gr = 33^e gr = 12

* pas d'indice sing / plur à l'oral = 9

- 1) se vêt = se vêtir, 3^e gr, indicatif prés
- 2) frigorifie = frigorifier, 1^{er} gr, ind prés, *
- 3) conviendrons = convenir, 3^e gr, ind futur s
- 4) plaît = plaire, 3^e gr, ind prés
- 5) satisfait = satisfaire, 3^e gr, ind prés
- 6) vit = vivre, 3^e gr, ind prés
- 7) disparaît = disparaître, 3^e gr, ind prés
- 8) fait = faire, 3^e gr, ind prés
- 9) s' réjouissent = se réjouir, 2^e gr, ind prés
- 10) peuvent = pouvoir, 3^e gr, ind prés
- 11) offre = offrir, 3^e gr, ind prés, *
- 12) bâtissait = bâtir, 2^e gr, ind imparfait, *
- 13) complétaient = compléter, 1^{er} gr, ind imparfait, *
- 14) dirigeait = diriger, 1^{er} gr, ind imparfait, *
- 15) avaient = avoir, 3^e gr, ind imparfait, *
- 16) étaient = être, 3^e gr, ind imparfait, *
- 17) trouve = trouver, 1^{er} gr, ind prés, *
- 18) change = changer, 1^{er} gr, ind prés, *
- 19) sait = savoir, 3^e gr, ind prés
- 20) finit = finir, 2^e gr, ind prés

Comme dans le prétest : bilan des mots qui constituent les espaces à compléter de la dictée trouée :

- verbes conjugués = 20
- nom = 8
- verbes à l'infinitif = 3
- déterminant = 2
- adjectif = 2
- pronom = 2
- nom collectif = 1
- nom propre = 1
- adverbe = 1

APPENDICE K

POST-TEST EPREUVE A – DICTEE TROUEE : FORMAT ELEVE

Nom : _____
Groupe : _____

Date : _____

Dictée trouée

- ✍ Vous entendrez un texte qui sera dicté deux fois.
- ✍ Vous devez utiliser un crayon à la mine pour compléter les espaces de la dictée trouée.
- ✍ Vous êtes autorisé à utiliser le matériel suivant :
 - a) Un dictionnaire usuel et/ou électronique;
 - b) Une grammaire;
 - c) Un dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
 - d) Une règle, des crayons de couleur et des crayons surligneurs;
- ✍ Vous aurez 40 minutes pour corriger votre copie avant de la remettre.
- ✍ Vous devez, en plus des stratégies habituelles pour vous corriger, appliquer les consignes suivantes à l'intérieur du texte de la dictée trouée:
 - a) Identifiez tous les verbes conjugués avec un crayon surligneur;
 - b) Pour chacun d'eux, identifiez le ou les sujet(s) en le(s) encerclant avec un crayon de couleur;
 - c) Reliez les couples sujet-verbe par une flèche;

✍ Bon succès!



L'hiver

Il (1) _____ (2) _____ de blanc, son climat
(3) _____ nous (4) _____ et vous et moi
(5) _____ qu'il ne (6) _____ pas à tous. Sa neige
(7) _____ les amateurs de glisse. Par exemple, Érik Guay
(8) _____ (9) _____ rythme des saisons et
(10) _____ sur les (11) _____ dès les premières
(12) _____ pour pratiquer son sport, le ski alpin. Par contre, cette
(13) _____ hivernale (14) _____ (15) _____
plusieurs (16) _____, (17) _____ les jours de
(18) _____. La (19) _____ des enfants, pour leur part, s'en
(20) _____, surtout lorsqu'ils (21) _____
(22) _____ (23) _____ et (24) _____ de neige.
(25) _____ de telles constructions leur (26) _____ des heures de
plaisir. Un groupe (27) _____ justement un bonhomme majestueux hier chez mon
voisin. Une (28) _____, un chapeau et même un foulard
(29) _____ (30) _____ (31) _____. Une équipe
(32) _____ des plus grands (33) _____ les plus petits de la rue.
D'après vous, (34) _____-ils du plaisir? (35) _____-ils parmi les
heureux ou les malheureux? De toute façon, qu'(36) _____ y
(37) _____ des avantages ou des inconvénients ne (38) _____ en
rien la situation. Chacun (39) _____ que l'hiver (40) _____ par
finir...

APPENDICE L

POST-TEST EPREUVE A – DICTÉE TROUÉE : CORRIGÉ

Texte de la dictée trouée =

L'hiver

Il **SE VÊT** de blanc, son climat **ARIDE** nous **FRIGORIFIE** et vous et moi **CONVIENDRONS** qu'il ne **PLAÎT** pas à tous. Sa neige **SATISFAIT** les amateurs de glisse. Par exemple, Érik Guay (*x2*) **VIT** AU rythme des saisons et **DISPARAÎT** sur les PENTES dès les premières PRÉCIPITATIONS pour pratiquer son sport, le ski alpin. Par contre, cette DENTELLE hivernale **FAIT** RAGER plusieurs AUTOMOBILISTES, PARTICULIÈREMENT les jours de TEMPÊTE. La PLUPART des enfants, pour leur part, s'en **RÉJOUISSENT**, surtout lorsqu'ils peuvent ÉRIGER FORTS et BONSHOMMES de neige. ACHEVER de telles constructions leur **OFFRE** des heures de plaisir. Un groupe **BÂTISSAIT** justement un bonhomme majestueux hier chez mon voisin. Une CAROTTE, un chapeau et même un foulard **COMPLÉTAIENT** CE CHEF-D'ŒUVRE. Une équipe **COMPOSÉE des plus grands** **DIRIGEAIT** les plus petits de la rue. D'après vous, **AVAIENT-ILS** du plaisir? **ÉTAIENT-ILS** parmi les heureux ou les malheureux? De toute façon, qu'ON y trouve des **AVANTAGES** ou des **INCONVÉNIENTS** ne **CHANGE** en rien la situation. Chacun **SAIT** que l'hiver **FINIT** par finir...

Légende des mots du texte de la dictée trouée :

verbes conjugués en caractères gras (20)

sujets du verbe soulignés (20)

AUTRES MOTS À COMPLÉTER EN PETITES MAJUSCULES (20)

Légende générale des pictogrammes de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test (voir tableau 3.4 expliqué en 3.7)

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| ☺ | Réponse réussie | - Verbe identifié et accordé correctement - Sujet du verbe identifié correctement |
| ☹ | Réponse partiellement réussie | - Verbe identifié correctement, mais accord fautif (voir remarques explicatives 1.b-d-e du tableau 3.5) - Sujet du verbe identifié partiellement – contenant minimalement le noyau (voir remarques explicatives 2.a-k du tableau 3.5) |
| ⊗ | Réponse fautive | - Verbe non identifié (voir remarques explicatives 1.a-c-f-g du tableau 3.5) - Sujet du verbe non identifié, identification fautive ou partielle avec omission du noyau (voir remarques explicatives 2.b-c-d-e-f-g-h-i-j-l du tableau 3.5) |

Réponses de l'épreuve A (dictée trouée) du prétest

| Verbes conjugués | ☺ | ☹* | ⊗* | Sujets du verbe | ☺ | ☹* | ⊗* |
|------------------------|---|----|----|---|---|----|----|
| 1- se vêt (2) | | | | 1- Il | | | |
| 2- frigorifie (4) | | | | 2- son climat aride | | | |
| 3- conviendrons (5) | | | | 3- vous et moi | | | |
| 4- plaît (6) | | | | 4- il | | | |
| 5- satisfait (7) | | | | 5- sa neige | | | |
| 6- vit (8) | | | | 6- Érik Guay | | | |
| 7- disparaît (10) | | | | 7- Érik Guay | | | |
| 8- fait (14) | | | | 8- cette dentelle hivernale | | | |
| 9- s' réjouissent (20) | | | | 9- La plupart des enfants | | | |
| 10- peuvent (21) | | | | 10- ils | | | |
| 11- offre (26) | | | | 11- Achever de telles constructions | | | |
| 12- bâtissait (27) | | | | 12- un groupe | | | |
| 13- complétaient (29) | | | | 13- Une carotte, un chapeau + un foulard | | | |
| 14- dirigeait (33) | | | | 14- Une équipe composée des plus grands | | | |
| 15- avaient (34) | | | | 15- ils | | | |
| 16- Étaient (35) | | | | 16- ils | | | |
| 17- trouve (37) | | | | 17- on | | | |
| 18- change (38) | | | | 18- qu'on y trouve des avantages ou des inconvénients | | | |
| 19- sait (39) | | | | 19- Chacun | | | |
| 20- finit (40) | | | | 20- l'hiver | | | |

Tableau 3.5

Correction de l'épreuve A (dictée trouée) - prétest et post-test: remarques explicatives précisant les réponses partiellement correctes (⊕) et fautives (⊗) des verbes et des sujets

| 1. Remarques sur les verbes | | 2. Remarques sur les sujets du verbe | |
|-----------------------------|--|--------------------------------------|--|
| a | Identification fautive de mot(s) autre(s) comme étant verbe conjugué (⊗): ex. : <i>En fait</i> (organisateur textuel du prétest); | a | Identification partielle du sujet (⊕): noyau identifié correctement avec omission d'expansion(s) : ex. : <i>l'avenue, la Commission, la circulation</i> (prétest, sujets 4, 8 et 19), <i>son climat, La plupart, une équipe</i> (post-test, sujets 2, 9 et 14); |
| b | Faute de conjugaison/ d'accord de la personne (⊕): ex. : - <i>ais</i> au lieu de <i>-ait</i> pour <i>satisfait</i> (post-test, verbe 5); | b | Identification partielle du sujet (⊗): omission du noyau (voir mots entre crochets dans exemples) – souvent sujets coordonnés, sujet = groupe verbal à l'infinitif (GVinf) ou subordonnée complétive (sub. compl.) – renvoi au tableau de spécification (appendice B) : ex. : <i>[Analyser] cette requête</i> (prétest, sujet 6), <i>Une carotte, [un chapeau et même un foulard], [qu'on y trouve] des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, sujets 13 et 18); |
| c | Verbe non identifié (⊗); | c | Sujet non identifié (⊗); |
| d | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊕): singulier au lieu de pluriel : ex. : <i>pourrait</i> au lieu de <i>pourraient</i> (prétest, verbe 4); | d | Identification fautive du complément direct (CD) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>la raison, la situation</i> (prétest, CD verbe 3 : <i>connaît</i> et CD verbe 11 : <i>déplorent</i>), <i>nous, des avantages ou des inconvénients</i> (post-test, CD verbe 2 faisant écran : <i>frigorifie</i> et CD verbe 17 : <i>trouve</i>); |
| e | Verbe identifié correctement, accord fautif (⊕): pluriel au lieu de singulier : ex. : <i>offrent</i> au lieu de <i>offre</i> (post-test, verbe 11); | e | Identification fautive du complément indirect (CI) du verbe comme étant son sujet (⊗): ex. : <i>leur</i> (post-test, CI verbe 11 faisant écran : <i>offre</i>); |
| f | Participe passé seul / adjectival identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗): ex. : <i>faite</i> (prétest), <i>composée</i> (post-test); | f | Identification fautive de l'attribut du sujet (attr. suj.) comme étant le sujet (⊗): ex. : <i>le Dépanneur Robert-Bourassa</i> (prétest, attr. suj. du verbe 13 : <i>deviendra</i>); |
| g | Verbe infinitif identifié fautivement comme verbe conjugué (⊗) – souvent du 1 ^{er} groupe –er : ex. : <i>Analyser, questionner</i> (prétest), <i>ériger, Achever</i> (post-test); | g | Identification fautive d'un écran comme étant le sujet – expansion GN complément du nom (CN) autre que complément verbe (CD, CI, attr. suj.) (⊗): ex. : GN «journaliste», CN du sujet 3 : <i>Alexandre Schieds</i> (prétest, verbe 3 : <i>commençait</i>); |
| | | h | Identification fautive de l'antécédent du pronom sujet – souvent phrase interrogative, car pronom = après verbe lorsque inversion GNs et GV (⊗) : ex. : <i>La Buanderie De Bleury</i> (prétest, antécédent du pronom sujet 14 : <i>elle</i>); |
| | | i | Identification correcte du noyau du sujet avec ajout fautif d'autre(s) mot(s) – souvent complément en apposition ou pronom sujet dans P interrogative + antécédent attribut (⊕): ex. : <i>Alexandre Schieds, journaliste au journal Le Devoir</i> (prétest, sujet 2), <i>Le Dépanneur du Parc [...] il</i> (prétest, sujet 13), <i>des enfants [...] ils</i> (post-test, sujet 10); |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>j Identification fautive d'un GN (parfois même dans une autre phrase), plus particulièrement dans le cas de sujets inhabituels (Gvinf, sub. compl., collectif, renvoi tableau de spécification, appendice B) (⊗): ex. : <i>certain mécontents</i> (prétest, sujet 11 : <i>La plupart</i>), <i>il</i> de la sub. compl. (prétest, sujet 10 : <i>Qu'il en soit ainsi</i>), <i>des plus grands</i> (post-test, sujet 15 : <i>ils</i>); <i>bonshommes de neige</i> (post-test, sujet 11 : <i>offre</i>);</p> <p>k Identification du sujet réel au lieu du sujet apparent⁵⁸ – verbes impersonnels ou à présentatif : ex. : <i>les mots</i> au lieu de <i>C'</i> (prétest, sujet 1);</p> <p>l Identification fautive du pronom réfléchi du verbe pronominal comme étant le sujet du verbe (⊗): ex. : <i>s'</i> au lieu de <i>La plupart des enfants</i> (post-test, sujet 9);</p> |
|--|--|---|

⁵⁸ Notion n'étant pas au programme en deuxième secondaire, donc couple sujet-verbe l rejeté dans la compilation des résultats de l'épreuve A du prétest (voir 4.1.1.1 et 4.1.1.2).

APPENDICE M

POST-TEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE

Remarques :

- L'épreuve a été subie par tous les élèves des groupes expérimental et témoin, et ce, après la séquence d'expérimentation qui n'a été vécue que par ceux du groupe expérimental;
- Le format a été revu pour être conforme à un test passé habituellement par les élèves (voir appendice N);
- La grille d'évaluation utilisée est celle de l'enseignante responsable. Il s'agit d'une échelle descriptive pour l'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés* proposée par le matériel didactique utilisé par les sujets et l'enseignante responsable : collection *Laisser passer*, 2^e année du 1^{er} cycle du secondaire, HRW (pour la référence complète, voir la bibliographie). Cependant, comme seul le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement les cas d'accord sujet-verbe, concerne notre recherche, une grille a été pensée à et effet afin de répertorier les erreurs (voir appendice H);
- La passation s'est faite durant les périodes de cours de français et la durée allouée a été de 3 périodes de 75 minutes;
- Les consignes reliées à la passation de cette épreuve ont été remises à l'enseignante responsable;
- L'enseignante responsable ne pouvait pas aider les élèves à effectuer des corrections quant au fonctionnement de la langue du texte produit pour l'épreuve, surtout pour l'identification des sujets de verbes;
- Le choix du sujet de cette épreuve a été fait afin de faire un lien avec la période de l'année durant laquelle l'épreuve a été passée (le début du mois de février), semaine où un carnaval est organisé à l'école des sujets;
- Plusieurs décisions dans le choix des consignes de cette épreuve ont été prises dans le but précis d'assurer une certaine cohérence et continuité avec le travail déjà réalisé en classe avec l'enseignante responsable. Ainsi, cette épreuve s'inscrivait dans une démarche continue et a permis de vérifier, en plus des objectifs poursuivis par la présente recherche, le réinvestissement des apprentissages.

Mise en situation :

Les élèves du CSH s'appêtent à vivre leur traditionnelle journée d'activités de carnaval. Cette année, les élèves de deuxième secondaire sont sollicités pour donner un aperçu de cette journée aux élèves de première secondaire qui n'en seront qu'à leur toute première expérience. Il vous faudra donc leur présenter le déroulement de la journée de l'an passé et en expliquer ses principales activités afin de les mettre dans le bain pour l'édition 2007.

Tâche :

Pour ce faire, vous devez creuser dans vos souvenirs de l'an dernier. Pensez au temps qu'il faisait, aux activités auxquelles vous avez participé, aux compagnons qui formaient avec vous votre équipe, aux coups de cœurs que vous avez peut-être remportés, ...

Consignes :

- 1) Relevez les principales informations concernant le déroulement de cette journée de carnaval en complétant le tableau suivant- voir modèle;

Modèle :

LE CARNAVAL 2006 : DÉROULEMENT

Temps (degrés, précipitations, ...) :
 Horaire :
 Déroulement de la journée :
 Coup de cœur :
 Coup de pied :
 Fait cocasse, anecdote ou autre (s'il y a lieu) :

- 2) Relevez une activité à laquelle vous avez participé ce jour-là en complétant le tableau suivant – voir modèle;

Modèle :

LE CARNAVAL 2006 : ACTIVITÉ

Activité :
 Description :
 Lieu de l'activité :
 Règles :
 Coéquipiers :

- 3) À l'aide des deux tableaux complétés, racontez à vos camarades de première secondaire comment s'est déroulée votre journée d'activités du carnaval 2006 en écrivant un texte d'environ 350 mots;
- 4) Respectez la structure suivante :
 - Introduction : présentation des informations générales sur la journée (déroulement, temps, ...);
 - Développement : description du déroulement d'une activité à laquelle vous avez participé et que vous avez aimée ou détestée (son fonctionnement, ses règles,...);
 - Conclusion : votre appréciation générale de la journée (meilleur ou pire souvenir, conseil pour l'édition 2007, ...);
- 5) Organisez vos idées et présentez-les de façon cohérente à l'aide des organisateurs textuels et des marqueurs de relation;
- 6) Construisez des phrases grammaticales et ponctuez-les adéquatement;
- 7) Assurez-vous d'utiliser un vocabulaire juste, approprié, parfois recherché et d'éviter les répétitions;

- 8) Consultez tous vos outils afin de corriger adéquatement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;

** Les consignes 5-6-7 et 8 sont les consignes habituelles données par l'enseignante responsable lors des tâches d'écriture.*

- 9) L'imparfait et le passé simple de l'indicatif sont bienvenus**;

*** Notre ajout : à réajuster en fonction de temps verbaux travaillés par l'enseignante responsable de novembre à janvier, temps simples afin d'éviter les participes passés.*

- 10) Laissez des traces de vos démarches de révision sur votre brouillon***;

**** Notre ajout : mêmes explications que celles données pour la consigne 9 de l'épreuve B du prétest. (voir appendice F);*

Durée :

- 3 périodes de 75 minutes;

Présentation de la copie au propre (Consignes habituelles de l'enseignante responsable)

- en-tête du Collège obligatoire;
- titre pertinent et accrocheur
- encre bleue ou noire;
- écriture propre et lisible, recto seulement;
- simple interligne;
- division en paragraphe obligatoire et alinéa;
- mots comptés à la fin;

Matériel autorisé (Matériel habituellement autorisé par l'enseignante responsable dans les tâches d'écriture)

- Dictionnaire usuel et/ou électronique;
- Grammaire;
- Dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
- Dictionnaire des synonymes;
- *Thesaurus*;
- Crayons, crayons surligneurs, règle, ...

APPENDICE N

POST-TEST EPREUVE B – PRODUCTION ECRITE : FORMAT ELEVE

Collège Saint-Hilaire
Le 5 février 2007

Français 2^e secondaire
2e étape

 Production écrite sommative 

Mise en situation :

Les élèves du CSH s'apprêtent à vivre leur traditionnelle journée d'activités de carnaval. Cette année, les élèves de deuxième secondaire sont sollicités pour donner un aperçu de cette journée aux élèves de première secondaire qui n'en seront qu'à leur toute première expérience. Il vous faudra donc leur présenter le déroulement de la journée de l'an passé et en expliquer ses principales activités afin de les mettre dans le bain pour l'édition 2007.

Tâche :

Pour ce faire, vous devez creuser dans vos souvenirs de l'an dernier. Pensez au temps qu'il faisait, aux activités auxquelles vous avez participé, aux compagnons qui formaient avec vous votre équipe, aux coups de cœurs que vous avez peut-être remportés, ...

Consignes :

- 1) Relevez les principales informations concernant le déroulement de cette journée de carnaval en complétant le tableau suivant :

| <u>LE CARNAVAL 2006 : DÉROULEMENT</u> |
|---|
| Temps (degrés, précipitations, ...) : _____ |
| Horaire : _____ |
| _____ |
| _____ |
| Déroulement de la journée : _____ |
| _____ |
| _____ |
| Coup de cœur : _____ |
| Coup de pied : _____ |
| Fait cocasse, anecdote ou autre (s'il y a lieu) : _____ |

2) Relevez une activité à laquelle vous avez participé ce jour-là en complétant le tableau suivant :

| <u>LE CARNAVAL 2006 : ACTIVITÉ</u> | |
|------------------------------------|-------------------------|
| Activité : | _____ |
| Description : | _____ _____ _____ |
| Lieu de l'activité : | _____ |
| Règles : | _____ _____ |
| Coéquipiers : | _____ |

- 3) À l'aide des deux tableaux complétés, racontez à vos camarades de première secondaire comment s'est déroulée votre journée d'activités du carnaval 2006 en écrivant un texte d'environ 350 mots;
- 4) Respectez la structure suivante :
- Introduction (1 paragraphe): présentation des informations générales sur la journée (déroulement, temps, ...);
 - Développement (1 paragraphe): description du déroulement d'une activité à laquelle vous avez participé et que vous avez aimée ou détestée (son fonctionnement, ses règles,...);
 - Conclusion (1 paragraphe): votre appréciation générale de la journée (meilleur ou pire souvenir, conseil pour l'édition 2007, ...);
- 5) Organisez vos idées et présentez-les de façon cohérente à l'aide des organisateurs textuels et des marqueurs de relation;
- 6) Construisez des phrases grammaticales et ponctuez-les adéquatement;
- 7) Assurez-vous d'utiliser un vocabulaire juste, approprié, parfois recherché et d'éviter les répétitions;
- 8) Consultez tous vos outils afin de corriger adéquatement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;
- 9) L'imparfait et le passé simple de l'indicatif sont bienvenus;
- 10) Laissez des traces de vos démarches de révision sur votre brouillon;

Durée :

- 3 périodes de 75 minutes;

Présentation de la copie au propre:

- en-tête du Collège obligatoire;
- titre pertinent et accrocheur
- encre bleue ou noire;
- écriture propre et lisible, recto seulement;
- simple interligne;
- division en paragraphe obligatoire et alinéa;
- mots comptés à la fin;

Matériel autorisé :

- Dictionnaire usuel et/ou électronique;
- Grammaire;
- Dictionnaire de conjugaison (*Bescherelle*);
- Dictionnaire des synonymes;
- *Thesaurus*;
- Crayons, crayons surligneurs, règle, ...

Remise :

- TOUT et en deux piles :
 - 1) Dans cet ordre et avec un trombone: grille d'évaluation clairement identifiée, propre, brouillon(s);
 - 2) Document de consignes et fiche de recherche d'idées;

Bon succès!