

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE LA DICTÉE 0 FAUTE SUR LA COMPÉTENCE EN
ORTHOGRAPHE D'ÉLÈVES DE TROISIÈME SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

KATHY WILKINSON

DÉCEMBRE 2009

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 n°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

Merci infiniment à Madame Marie Nadeau pour sa compréhension, sa rigueur et ses commentaires judicieux qui m'ont permis d'aller plus loin, de poser un regard neuf sur l'écriture et sur mes pratiques. Je tiens également à souligner le temps investi par Monsieur Bernard Fournier du SCAD pour l'analyse des données et par les lectrices Madame Monique Lebrun et Madame Carole Fisher. Merci également à la direction de l'école Antoine-de-St-Exupéry, Monsieur Luc Noël, pour la confiance accordée.

J'ai pu constater à quel point il est important d'être bien entourée quand on décide de s'investir dans un projet qui nous colle à la peau. Pour cela, je remercie du fond du cœur mes parents de m'avoir transmis la persévérance et d'avoir été là à chaque petit pas. Merci à mon amoureux pour son optimisme contagieux, à mes amis, particulièrement à Stéphanie Brouillette d'avoir été si généreuse de son temps. Merci à mes collègues de travail pour leurs encouragements.

Mon dernier merci est pourtant d'importance capitale : il s'adresse aux merveilleux élèves du groupe 05 qui m'ont fait confiance en acceptant de vivre la dictée 0 faute et en s'investissant totalement dans chacune des étapes de cette belle aventure. Leurs commentaires ont été une source intarissable de motivation pour donner le meilleur de moi-même.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Des constats en ce qui concerne l'orthographe.....	4
1.2 Des pratiques innovantes issues des recherches en didactique.....	8
1.2.1 Les ateliers de négociation graphique (ANG).....	8
1.2.2 Les commentaires métagraphiques	9
1.2.3 La dictée du jour	10
1.2.4 La dictée 0 faute.....	10
1.2.5 Des pratiques efficaces.....	12
1.2.6 Le manque de données quantitatives sur ces pratiques.....	13
1.3 Les objectifs	18
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	20
2.1 Le sujet apprenant l'orthographe	21
2.1.1 Les phases d'acquisition de l'orthographe.....	21
2.2 Le doute orthographique par la verbalisation	22
2.2.1 Le doute orthographique	23
2.3 Les verbalisations : une fenêtre ouverte sur la pensée.....	24

2.3.1	Les représentations et procédures des apprenants.....	26
2.4	Des savoirs complexes à enseigner.....	28
2.4.1	L'acquisition du pluriel.....	28
2.4.2	Les lettres muettes.....	31
2.5	Le cadre socioconstructiviste.....	33
2.5.1	Le statut de l'erreur.....	34
2.5.2	La zone proximale de développement.....	38
2.5.3	Le rôle des interactions dans l'apprentissage.....	39
2.6	Des pratiques prometteuses pour l'orthographe.....	42
2.6.1	Les types de dictées.....	42
2.6.2	Les ANG.....	45
2.6.3	La dictée 0 faute.....	51
2.6.4	Le métalangage grammatical.....	53
2.7	L'orthographe grammaticale : le défi à relever.....	55
2.8	Les objectifs, questions et hypothèse de recherche.....	59
CHAPITRE III		
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		
3.1	Le type de recherche.....	63
3.1.1	Le type de recherche en lien avec notre premier objectif.....	65
3.1.2	Le type de recherche en lien avec notre deuxième objectif.....	66
3.2	Les sujets.....	67
3.3	Le contexte de la recherche.....	73
3.3.1	La déontologie.....	73
3.3.2	La description du déroulement de la cueillette de données au prétest et au post-test.....	74
3.3.3	La description de l'intervention : la dictée 0 faute.....	75
3.4	Autres interventions en grammaire pendant les cinq mois de l'intervention.....	77
3.4.1	L'intervention en grammaire dans le groupe expérimental.....	78
3.4.2	L'intervention en grammaire dans le groupe témoin.....	79

3.5	L'instrument du prétest et du post-test : une dictée évaluative.....	80
3.5.1	Le texte de Fénelon : la dictée «Les arbres».....	80
3.5.2	Les caractéristiques de la dictée «Les arbres».....	81
3.6	L'élaboration de dictées 0 faute variées pour l'intervention	84
3.6.1	Les critères de variété linguistique en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.....	86
3.6.2	Les critères de variété linguistique en ce qui concerne l'accord sujet-verbe.....	89
3.6.3	Les tests permettant de mesurer la lisibilité et le niveau du vocabulaire.....	92
3.7	L'analyse des données	95
3.7.1	Les données traitées pour le prétest et le post-test.....	95
3.7.2	Les données traitées en lien avec le deuxième objectif : les dictées 0 faute.....	98
3.8	Les limites de l'intervention	105

CHAPITRE IV

	RÉSULTATS AU PRÉTEST ET AU POST-TEST DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	108
4.1	Les résultats des groupes expérimental et témoin au prétest et au post-test.....	110
4.1.1	Le nombre de mots bien écrits.....	110
4.1.2	La distribution du nombre de mots bien écrits.....	113
4.1.3	Les résultats individuels en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits.....	116
4.1.4	Les résultats au prétest et au post-test en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.....	117
4.1.5	Les résultats au prétest et au post-test en ce qui concerne l'accord sujet-verbe.....	120
4.2	La comparaison des résultats de la présente intervention avec ceux de l'enquête menée en 2005.....	123
4.2.1	La comparaison entre les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental et ceux de l'enquête de 2005.....	124
4.3	Les taux de formes correctes en ce qui concerne l'accord sujet-verbe.....	133

4.3.1	Le portrait général des huit verbes de la dictée.....	133
4.4	Les taux de formes correctes en ce qui concerne l'accord des participes passés.....	138
4.4.1	Le participe passé réunie.....	140
4.4.2	Le participe passé destinés.....	141
4.5	Coup d'œil sur le groupe expérimental 2 et les classes témoins naturelles.....	143
4.5.1	Les résultats du groupe expérimental 2 en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits.....	143
4.6	Coup d'œil sur les résultats des classes naturelles témoin en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits.....	146
4.7	L'interprétation et la discussion des résultats.....	149
4.7.1	L'interprétation des résultats dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.....	151
4.7.2	L'interprétation des résultats dans l'accord sujet-verbe.....	156
4.8	Les verbalisations : une fenêtre ouverte sur les procédures des élèves	161
4.9	L'interprétation de l'homogénéité du groupe expérimental.....	163
4.10	L'interprétation des performances des élèves de l'intervention comparées à celles de l'enquête de Manesse et Cogis.....	165
4.11	La conclusion.....	166
 CHAPITRE V		
ANALYSE DES RÉSULTATS LIÉS À L'INTERVENTION.....		171
5.1	Axe 1 : évolution du doute orthographique.....	173
5.1.1	Le nombre de mots discutés.....	173
5.1.2	Les mots discutés par les élèves.....	175
5.2	Axe 2 : évolution de l'attention.....	178
5.2.1	Le nombre d'erreurs en moyenne pour chaque élève aux neuf dictées 0 faute.....	179
5.2.2	La progression dans la maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.....	183
5.2.3	La progression dans la maîtrise de l'accord sujet-verbe.....	186
5.2.4	Le rapport entre les mots discutés et les erreurs des élèves : un indice plus précis du niveau de l'attention.....	190

5.3	Axe 3 : participation des élèves	193
5.3.1	Les élèves qui prennent la parole	194
5.3.2	Les élèves qui demeurent «muets»	196
5.4	Axe 4 : évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical	198
5.4.1	L'évolution du métalangage grammatical chez l'enseignante	199
5.4.2	L'évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves.....	202
5.5	L'évolution des pratiques de l'enseignante.....	208
5.5.1	Les pratiques gagnantes	210
5.5.2	Les pratiques à développer.....	211
5.6	La conclusion	212
	CONCLUSION	217
	RÉFÉRENCES	225
	ANNEXE A	
	GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE.....	233
	ANNEXE B	
	CONSENTEMENT DU GROUPE EXPÉRIMENTAL	236
	ANNEXE C	
	CONSENTEMENT DU GROUPE TÉMOIN	240
	ANNEXE D	
	PROTOCOLE POUR LE PRÉTEST ET LE POST-TEST.....	244
	ANNEXE E	
	PRÉTEST ET POST-TEST.....	247
	ANNEXE F	
	TEXTE DE FÉNELON.....	250
	Annexe F.1 Texte de Fénelon.....	251
	Annexe F.2 Analyse de la dictée de Fénelon	252
	ANNEXE G	
	DICTÉES 0 FAUTE.....	256
	Annexe G.1 Dictée 0 faute 1	257
	Annexe G.2 Dictée 0 faute 2	258
	Annexe G.3 Dictée 0 faute 3	259

Annexe G.4 Dictée 0 faute 4	260
Annexe G.5 Dictée 0 faute 5	261
Annexe G.6 Dictée 0 faute 6	262
Annexe G.7 Dictée 0 faute 7	263
Annexe G.8 Dictée 0 faute 8	264
Annexe G.9 Dictée 0 faute 9	265

ANNEXE H

RÉSULTATS INDIVIDUELS	266
Annexe H.1 Résultats individuels pour le groupe expérimental	267
Annexe H.2 Résultats individuels pour le groupe témoin.....	269

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Distribution des résultats du groupe expérimental au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots).....	113
Figure 4.2	Distribution des résultats du groupe témoin au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots).....	115
Figure 4.3	Résultats de la classe témoin naturelle T1 au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots).....	147
Figure 4.4	Résultats de la classe témoin naturelle T2 au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots).....	148
Figure 5.1	Nombre d'erreurs en moyenne par élève dans les dictées 0 faute.....	181

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Répartition en pourcentage des cotes attribuées au critère 6 : orthographe.....	5
Tableau 3.1	Variables analysées pour la constitution d'un groupe témoin qui ne présente pas de différences significatives avec le groupe expérimental.....	69
Tableau 3.2	Langue première des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.....	71
Tableau 3.3	Variables analysées pour les groupes définitifs dont les résultats ont fait l'objet d'une analyse.....	72
Tableau 3.4	Critères pour assurer la variété sémantique, syntaxique et morphologique dans l'élaboration des dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.....	87
Tableau 3.5	Critères pour assurer la variété sémantique, syntaxique et morphologique dans l'élaboration des dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord sujet-verbe.....	90
Tableau 3.6	Résultats aux tests Satocalibrage et Vocab profil pour le texte de Fénelon (prétest et post-test) ainsi que pour le corpus des neuf dictées 0 faute de l'intervention.....	94
Tableau 3.7	Liste des termes grammaticaux employés dans les discussions des dictées 1, 5 et 9.....	104
Tableau 4.1	Nombre de mots bien écrits au prétest et au post-test	112
Tableau 4.2	Comparaison des résultats dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs	118
Tableau 4.3	Comparaison du degré d'amélioration ou de régression dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les élèves des groupes expérimental et témoin	119

Tableau 4.4	Comparaison des résultats (nombre d'erreurs) dans l'accord sujet-verbe pour les groupes expérimental et témoin.....	120
Tableau 4.5	Comparaison de la distribution des élèves en fonction du degré d'amélioration ou de régression dans l'accord sujet-verbe chez les élèves des groupes expérimental et témoin.....	122
Tableau 4.6	Évolution par classe du nombre moyen d'erreurs des types 5 et 6 (orthographe grammaticale) par élève selon le milieu (ZEP) pour les élèves de l'enquête de 2005 et ceux de notre intervention.....	125
Tableau 4.7	Évolution par classe du nombre moyen d'erreurs des types 5 et 6 (orthographe grammaticale) par élève pour les élèves de l'enquête de 2005 Non-ZEP et ceux de notre intervention.....	126
Tableau 4.8	Comparaison des taux de formes correctes pour les mots variables : enquête de Manesse et Cogis (2007) et ceux de notre intervention au prétest et au post-test.....	128
Tableau 4.9	Classement des unités appartenant au groupe nominal par taux de formes grammaticalement correctes après neutralisation lexicale.....	132
Tableau 4.10	Classement des unités verbales par taux de formes grammaticalement correctes (neutralisation lexicale) pour toutes les tranches d'âges confondus.....	134
Tableau 4.11	Classement des participes passés par taux de formes grammaticalement correctes après neutralisation lexicale.....	139
Tableau 4.12	Résultats au prétest et au post-test pour le groupe expérimental 2.....	145
Tableau 4.13	Résultats au prétest et au post-test pour les classes naturelles T1 et T2.....	146
Tableau 5.1	Nombre de mots discutés aux dictées 1, 5 et 9.....	174
Tableau 5.2	Nombre de questions initiées par les élèves ou par l'enseignante et objets des questions pour les dictées 1, 5 et 9.....	176
Tableau 5.3	Nombre total d'erreurs (tous types confondus) en moyenne par élève dans les dictées 0 faute.....	180
Tableau 5.4	Distribution du nombre d'erreurs dans les dictées 0 faute.....	182
Tableau 5.5	Distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les dictées 1, 5 et 9.....	184

Tableau 5.6	Verbes conjugués présents pour les dictées 1, 5 et 9.....	186
Tableau 5.7	Distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs dans l'accord sujet- verbe pour les dictées 1, 5 et 9.....	187
Tableau 5.8	Distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs commises sur les mots discutés pour les dictées 1, 5 et 9.....	191
Tableau 5.9	Proportion d'élèves qui prennent la parole pour les dictées 1, 5 et 9.....	194
Tableau 5.10	Distribution des élèves selon le nombre de questions posées sur les mots pour les dictées 1, 5 et 9.....	195
Tableau 5.11	Distribution du nombre d'élèves «muets» en fonction du nombre d'erreurs dans les dictées 1, 5 et 9.....	197
Tableau 5.12	Évolution du nombre d'occurrences des termes du métalangage grammatical utilisé par l'enseignante durant les dictées 0 faute.....	200
Tableau 5.13	Nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques par les élèves durant les dictées 0 faute 1, 5 et 9.....	203

RÉSUMÉ

L'étude porte sur une pratique innovante en enseignement de l'orthographe : la dictée 0 faute. Notre premier objectif est de vérifier l'effet de la pratique régulière de la dictée 0 faute sur les compétences orthographiques des élèves de troisième secondaire, issus d'une classe régulière, en comparaison avec un groupe témoin. Le deuxième objectif est de décrire l'évolution des discussions au fil des séances en nous concentrant sur quatre axes : l'évolution du doute orthographique, de l'attention, de la participation des élèves et de l'utilisation du métalangage grammatical pour l'enseignante et pour les élèves.

Dans la problématique, nous démontrons qu'il existe plusieurs pratiques innovantes pour enseigner l'orthographe telles les ateliers de négociation graphique et la dictée 0 faute. Les constats qui en émanent sont positifs, mais nous n'avons pas accès à des données quantitatives en ce qui concerne les effets de ces pratiques sur la compétence orthographique des élèves, d'où le besoin de documenter rigoureusement une de ces pratiques, la dictée 0 faute.

Le cadre théorique présente les bases théoriques sur lesquelles est fondée la pratique de la dictée 0 faute qui se situe dans un cadre socioconstructiviste. L'élève est appelé à verbaliser ses doutes et son raisonnement en interaction avec ses pairs et son enseignant. Une telle approche modifie également le statut de l'erreur qui devient un outil pour l'apprentissage.

La méthodologie de recherche diffère selon chacun des deux objectifs. Pour le premier objectif, nous utilisons une dictée évaluative avant et après l'intervention. Pour le deuxième objectif, les verbatims des séances de dictées 0 faute sont analysés.

Nos résultats montrent que les élèves qui participent à la dictée 0 faute sur une base régulière améliorent leur compétence en orthographe. Les élèves du groupe expérimental écrivent correctement en moyenne six mots de plus que les élèves du groupe témoin au post-test dans une dictée de 83 mots. Ils améliorent de façon significative leur maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms

et adjectifs: ils ont en moyenne 1,23 erreurs au post-test alors que ceux du groupe témoin en ont 4,37. Leur compétence à effectuer les accords sujet-verbe est également améliorée au post-test (0,4 erreur pour le groupe expérimental et 0,8 pour le groupe témoin). La dictée 0 faute semble donc une approche efficace surtout pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Les élèves apprennent à douter davantage puisque le nombre de mots questionnés augmente au fil des séances. Leur niveau d'attention augmente également puisque le nombre total moyen d'erreurs ainsi que le nombre d'erreurs sur les mots discutés à la fin de l'intervention diminue, signe d'une plus grande attention. L'utilisation du métalangage grammatical augmente également : chez l'enseignante, le nombre d'occurrences triple, alors qu'il double chez les élèves.

Mots clés : dictée 0 faute - raisonnement grammatical - compétence orthographique - accords - interactions - pratiques innovantes - enseignement - élèves - secondaire

INTRODUCTION

Si les élèves apprenaient réellement l'orthographe à coup de leçons magistrales, de listes de mots à apprendre par cœur, d'exercices à trous et de dictées traditionnelles, nous n'aurions pas à nous questionner en ce qui concerne nos stratégies d'enseignement dans ce domaine. Or, nos constats et ceux de plusieurs chercheurs, dont Manesse et Cogis (2007) qui ont mené en France une étude sur la maîtrise de la langue, nous amènent à remettre en question les façons d'enseigner l'orthographe. Ce n'est pas surprenant puisque son acquisition et sa mise en œuvre demeurent l'un des problèmes majeurs auquel se trouvent confrontés enfants et adultes de la francophonie.

Notre recherche consiste à expérimenter une pratique innovante et prometteuse, la dictée 0 faute. Cette dernière, qui connaît plusieurs variantes, se situe dans un cadre socioconstructiviste. Nous avons voulu évaluer les effets de cette intervention sur la performance d'élèves de troisième secondaire en ce qui concerne l'orthographe grammaticale.

Nous nous situons parmi les enseignants-chercheurs qui croient qu'il est pertinent tant pour l'enseignement – apprentissage que pour l'avancement de la recherche de se pencher sur l'évolution des discussions au fil de la pratique de la dictée 0 faute. Il nous apparaissait donc impératif de vérifier et de quantifier les effets de cette pratique pour laquelle les enseignants qui l'expérimentent ne tarissent pas d'éloges.

Dans le premier chapitre, nous cernerons la problématique qui nous a amenée à développer notre intervention. Suivra le deuxième chapitre, le cadre théorique, qui présentera les bases sur lesquelles se fonde la pratique de la dictée 0 faute. La méthodologie de recherche sera explicitée dans le troisième chapitre. Les deux chapitres suivants seront consacrés aux résultats de notre recherche : le quatrième chapitre, en lien avec notre premier objectif, consistera en une présentation des résultats obtenus à la dictée évaluative, utilisée en guise de prétest et de post-test auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin. Le cinquième chapitre, en lien avec notre deuxième objectif, sera consacré à la description et à l'analyse des résultats en lien avec notre intervention, soit les séances de dictées 0 faute. Enfin, nous concluons.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur les difficultés qu'éprouvent les élèves en orthographe, lacunes qui se traduisent notamment par de piètres résultats à l'épreuve unique d'écriture en français de cinquième secondaire. D'abord, ces constats nous amènent à questionner l'efficacité des pratiques préconisées dans les classes, surtout pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale, et justifient le besoin de modifier nos pratiques. La première partie de ce chapitre présente les constats liés à l'orthographe qui ont motivé le choix de notre intervention. La deuxième partie est consacrée à des recherches en didactique du français qui proposent des pratiques innovantes que nous avons déjà expérimentées en classe, mais dont l'efficacité n'a pas encore été démontrée de manière empirique. Enfin, comme nous souhaitons, dans le cadre de ce mémoire, documenter de façon rigoureuse une de ces pratiques innovantes en particulier, la dictée 0 faute, nous exposerons nos deux objectifs de recherche.

1.1 Des constats en ce qui concerne l'orthographe

Les faibles résultats en ce qui a trait à la qualité de la langue (orthographe lexicale et orthographe grammaticale)¹ tout au long du secondaire et, plus particulièrement, à l'examen de fin d'études qui mène à l'obtention du diplôme (DES), font réagir bon nombre d'enseignants. Par exemple, à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, où nous enseignons, en juin 2007, la moyenne en orthographe était de 41% à l'examen et le pourcentage global de réussite à l'épreuve était de 66,4%².

Blais (2008) a analysé les résultats d'élèves à des épreuves standardisées en français, qui sont sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), données qui servent à documenter la performance des élèves ou l'état général du système d'éducation. Il a analysé les résultats pour les années 1994 à 2006. Les constats de Blais (2008, p. 5-6) sont les suivants :

Les élèves font de moins en moins d'erreurs en syntaxe et de plus en plus d'erreurs en orthographe. En syntaxe, alors qu'ils faisaient en moyenne 12,4 erreurs en 1994, ils en font 10,9 en 2006. En orthographe, alors qu'ils faisaient en moyenne 13,5 erreurs en 1994, ils en font 14,9 en 2006. Toutefois, le nombre d'erreurs commises étant fonction de la longueur du texte produit, il est normal que plus un texte est long, plus la possibilité d'erreurs augmente. [...]

Comme le fait ressortir Blais (2008), l'orthographe constitue le problème majeur pour les élèves lors de l'évaluation ministérielle de cinquième secondaire en écriture. Il a calculé une moyenne pour les années 2004-2006 pour chacun des critères d'évaluation. Ses constats sont les suivants : les élèves se débrouillent très bien en ce qui concerne les quatre premiers critères. Pour le premier critère lié à la pertinence et

¹ Dans la grille d'évaluation de la compétence à écrire français 5e secondaire, le critère *orthographe* englobe les erreurs de conjugaison, les erreurs d'accord de base ainsi que celles qui portent sur la graphie des mots.

² http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2007/pdf/eprv_2007_129510.pdf

la clarté de l'argumentation (critère 1), les élèves ont une moyenne de 95,47%. Pour l'organisation stratégique (critère 2), la moyenne est de 98,77%. Pour la continuité et la progression (critère 3) ainsi que le vocabulaire (critère 4), les moyennes sont respectivement de 98,73% et de 94,47%. Comme nous pouvons le constater, la moyenne est supérieure ou frôle les 95% pour ces quatre critères.

Le critère 5 *syntaxe et ponctuation* est plus problématique pour les élèves (moyenne de 77,57%) et une baisse marquée s'observe pour le critère 6 *orthographe*. Ce critère est vraiment moins réussi que les autres par les élèves de cinquième secondaire qui obtiennent une moyenne de 51,97%. Pour approfondir l'analyse de ce dernier critère, le tableau 1.1 présente la répartition des cotes attribuées pour le critère 6 du MELS, soit l'orthographe.

Tableau 1.1

Répartition en pourcentage des cotes attribuées au critère 6 : *orthographe*

Critère 6 Orthographe	A 4 erreurs ou moins	B 5 à 9 erreurs	C 10 à 14 erreurs	D 15 à 18 erreurs	E 19 erreurs et plus
2004	12,3 %	20,7 %	19,2 %	12,6 %	35,2 %
2005	13,9 %	23,9 %	20,5 %	12,0 %	29,8 %
2006	10,8 %	19,3 %	18,3 %	11,9 %	39,6 %

Source : Blais (2008)

Ces données confirment des constats issus de notre pratique enseignante : l'orthographe grammaticale constitue une des lacunes majeures des élèves. Notons que, selon la *Grille d'évaluation de la compétence à écrire – Texte argumentatif – Français langue d'enseignement - 5^e secondaire (2003 à 2007)* qui se trouve à l'annexe A, un élève qui se situe au niveau de compétence A est un élève «qui orthographie correctement son texte sans faire d'erreurs ou en n'en faisant très peu». Cet élève fait entre 0 et 4 erreurs. Un élève qui se situe au niveau de compétence E,

ce qui est le cas de 39,6% des élèves est un élève «*qui orthographie son texte, mais fait plusieurs erreurs récurrentes liées à la conjugaison et à des accords de base ou portant sur la graphie des mots*», selon la grille d'évaluation. Cet élève commet 19 erreurs et plus. Le critère *orthographe* constitue donc le critère d'évaluation le plus problématique pour les élèves québécois de la cinquième secondaire à l'épreuve unique d'écriture.

Manesse et Cogis (2007) ont fait un constat semblable en France, dans une enquête menée auprès d'environ 3 000 élèves de 10 à 16 ans qui comparait leurs résultats à ceux d'élèves d'une étude effectuée par Chervel et Manesse, en 1987. Dans le but avoué que leur travail s'inscrive dans le débat qui agite l'opinion publique autour d'une supposée baisse en orthographe chez les jeunes, ces chercheuses souhaitaient non seulement prendre part au débat, mais l'alimenter en y apportant des preuves scientifiques. En 2005, les deux universitaires ont refait passer la même dictée que celle de l'enquête menée en 1986-1987 en suivant un protocole identique. Elles ont constaté qu'en 1987, 50% des 3 000 élèves (âgés entre 10 et 16 ans) de l'enquête écrivaient le texte dicté (comportant 83 mots) avec moins de six erreurs, contre 22% des 2 767 élèves, en 2005. Cette étude met donc en évidence un retard de deux ans dans l'acquisition de l'orthographe. En 2005, les chercheuses ont identifié 19 000 fautes de type «grammatical» contre 8 500 en 1987 alors que les élèves étaient moins nombreux de 10% environ. À la lumière de cette enquête, nous constatons que les principales lacunes des élèves se situent donc du côté de l'orthographe grammaticale.

Les résultats obtenus à l'épreuve d'écriture du MELS et les résultats de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) amènent une remise en question de nos pratiques, surtout lorsque nous constatons que l'omission du pluriel ou encore des confusions homophoniques enseignées depuis l'école primaire persistent sur les copies d'élèves. Un contact étroit avec l'écrit normé et un entraînement répétitif, pratiques souvent préconisées dans les classes de français, ne sont peut-être pas des moyens efficaces

pour soutenir l'élève dans son acquisition de l'orthographe. Manesse et Cogis (2007) soutiennent que l'orthographe lexicale relève, en partie, de la mémorisation visuelle, puisque souvent aucune règle ne régit l'orthographe de certains mots comme «pouls» avant que l'élève ne l'ait enregistré et intégré dans son lexique mental. Il en est autrement pour l'orthographe grammaticale qui est constituée de marques morphosyntaxiques, autrement dit de marques qui se transmettent au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue. De cette prise de conscience naît un constat : l'enseignement de l'orthographe a besoin de réajustements centrés sur une analyse réflexive de l'orthographe.

C'est également le constat qu'ont fait Bessonnat, Cordary et Ducard (2002). Ils ont identifié quatre zones à risque à l'écrit : les correspondances phonographiques, les chaînes d'accord (soit la gestion des variations qui s'explique en partie par la morphologie silencieuse), les finales en *-é* ainsi que les homophones, grammaticaux en particulier. L'orthographe grammaticale est, selon ces auteurs, source de conflits chez les apprenants et c'est au collège (ce qui correspond à notre secondaire québécois) que ces tensions deviennent de plus en plus importantes et qu'il y a la prise de conscience suivante : un enseignement déclaratif est insuffisant et cela s'explique par le nombre d'erreurs qui perdurent dans les textes. Ce changement dans les pratiques est défini comme suit par Bessonnat, Cordary et Ducard (2002, p. 103) :

L'enseignant se rend compte que la répétition d'un enseignement des règles d'orthographe ne suffit pas à résoudre des difficultés qui relèvent davantage du maniement que du savoir. Nous pouvons avancer grossièrement que l'orthographe, au niveau du collège, c'est environ 80% de gestion et 20% de connaissances. [...] Ce faisant, l'enseignement se maintient dans le cadre de l'enseignement magistral et de «l'applicationisme». Il est nécessaire de changer de perspective et de partir des productions et des stratégies des élèves. Cela exige un travail plutôt classique sur le produit (repérage et classification des erreurs) et une pratique de l'entretien d'explicitation destinée à éclaircir les cheminements qui peuvent conduire aux erreurs et aux logiques sous-jacentes.

C'est pourquoi il est pertinent de regarder de plus près des pratiques prometteuses en enseignement de l'orthographe et, particulièrement, de l'orthographe grammaticale.

1.2 Des pratiques innovantes issues des recherches en didactique

Un renouvellement des pratiques apparaît nécessaire afin que les élèves s'approprient davantage la langue et parviennent à mieux la maîtriser. Les recherches en didactique du français proposent des pratiques innovantes qui rendent l'élève actif dans son acquisition de l'orthographe. Dans cette section, nous présentons quelques-unes de ces activités : les ateliers de négociation graphique (ANG), les commentaires métagraphiques, la dictée du jour et la dictée 0 faute. Il s'agit d'activités que nous avons expérimentées et qui nous ont semblé efficaces. Cependant, en dehors des constats positifs des enseignants qui les ont expérimentées ainsi que des commentaires positifs de plusieurs chercheurs (Manesse et Cogis, 2007; Haas, 2002; Delprat et Moïrot, 2001) qui ont mené des recherches qualitatives sur ces pratiques, aucune donnée empirique ne vient, à ce jour, prouver leur efficacité. C'est pourquoi nous nous intéressons ici à ces pratiques, qui reposent sur des bases théoriques solides, et plus particulièrement à la dictée 0 faute pour des raisons qui seront présentées ultérieurement dans ce chapitre.

1.2.1 Les ateliers de négociation graphique (ANG)

Les ateliers de négociation graphique, mis au point par une équipe de chercheurs de Dijon, constituent le dispositif didactique qui est le plus documenté (Haas et Maurel, 2006). En petits groupes, les élèves sont invités à réfléchir sur la langue à partir de la confrontation de leurs graphies produites dans une courte dictée. Cette confrontation se déroule sous la supervision de l'enseignant qui soutient les élèves, mais dont le rôle se limite à l'étayage. Les ANG proposent donc un défi aux élèves, en autant que ce dernier soit réalisable avec le soutien de leurs pairs (Haas, 2002). Tels que présentés par Nadeau et Fisher (2006, p. 211), les ANG sont pertinents dans

la mesure où ils poursuivent essentiellement ces objectifs : «modifier l'attitude des élèves à l'égard des activités d'orthographe, modifier leur comportement intellectuel en les amenant à développer des habitudes de réflexion devant l'écrit et se doter de méthodes efficaces pour résoudre des problèmes graphiques».

Les ANG constituent une pratique stimulante puisqu'elle fait émerger les conceptions des élèves et permet une construction du savoir orthographique au moyen des interactions entre les pairs. Aussi, selon Haas (2002), il s'agit d'une pratique qui a fait ses preuves en salle de classe. Elle constate que certains élèves deviennent capables de formuler des arguments valides et manifestent un développement de leurs capacités métacognitives, une plus grande efficacité des procédures de relecture et une amélioration du traitement des accords.

Cependant, nous n'avons pas accès à la recherche derrière ce constat ni aux résultats qui nous permettraient d'observer des effets positifs des ANG dans les textes d'élèves. Par ailleurs, malgré les nombreux avantages dans le cadre scolaire que rapporte Haas (2002), cette pratique peut s'avérer contraignante puisqu'elle peut difficilement être réalisée plus de quatre fois dans une année scolaire. Plus d'un mois est nécessaire avant que chaque équipe vive l'entretien avec l'enseignant.

1.2.2 Les commentaires métagraphiques

Une autre approche, mise au point par le groupe de recherche LEA (Linguistique de l'Écrit et Acquisition), serait à préconiser en enseignement de l'orthographe, selon Brissaud et Bessonnat (2001). Dans le même esprit que les ANG, il s'agit d'amener les élèves à objectiver la façon dont ils résolvent des problèmes orthographiques sous la forme d'entretiens au cours desquels deux ou trois élèves interagissent entre eux. Cependant, au lieu d'une dictée, comme dans les ANG, leurs productions personnelles sont utilisées.

Malgré les avantages que présente cette approche, il reste qu'elle nécessite beaucoup de temps et, pour être fructueuse, selon Brissaud et Bessonnat (2001), cette

démarche doit s'inscrire dans une continuité et dans un dispositif de travail finalisé (production de texte avec réécriture) afin de débloquer la parole de l'élève et de lui donner sens. Par exemple, il importe que l'enseignant mise sur l'analogie en questionnant l'élève. Brissaud et Bessonnat (2001) suggèrent des questions telles : «À quoi ce mot te fait-il penser? De quel mot te rapproches-tu? Pourrais-tu le remplacer?». L'enseignant doit également poser des questions autant du type *Pourquoi* que du type *Comment* puisque le but n'est pas de connaître l'orthographe exacte du mot, mais plutôt de mettre le doigt sur les chemins par lesquels passe l'élève pour y arriver.

1.2.3 La dictée du jour

Cogis et Ros-Dupont (2003) proposent une autre variante plus facilement applicable en contexte scolaire puisqu'elle se déroule de façon collective. Une phrase est dictée aux élèves. L'enseignant écrit au tableau les différentes graphies proposées par le groupe. Les élèves sont alors invités à écarter progressivement les graphies (qui sont effacées du tableau) en soutenant une proposition. À la fin de la séance, la phrase correcte est écrite au tableau et recopiée par les élèves. Cette activité peut être menée tant avec la classe en entier qu'en petits groupes.

Chaque modalité comporte ses avantages et ses inconvénients. Une autre variante consiste à laisser des erreurs commises par les élèves afin de les amener à les nommer et à verbaliser la stratégie utilisée pour éviter de commettre à nouveau la même erreur (Sautot, 2002).

1.2.4 La dictée 0 faute

La dictée demeure un sujet controversé. Comme l'affirme Simard (1996), elle a alimenté bon nombre de querelles dans le milieu scolaire et continue de le faire encore aujourd'hui. La dictée est le plus souvent utilisée à des fins d'évaluation. Simard (1996) rappelle que des tentatives ont été effectuées afin que la dictée devienne davantage un instrument qui permettrait d'identifier les difficultés des

apprenants et d'en cerner les causes dans le but de mettre de l'avant des moyens pour y remédier. Simard (1996, p. 379) est conscient des limites de la dictée qui est souvent davantage un outil d'évaluation que d'apprentissage :

C'est une ineptie relevant de la pensée magique de croire que faire transcrire tant bien que mal des textes tout-venant sans travail préalable et ne proposer pour toute aide que d'illusoires notes accompagnées de marques rouges suffisent pour faire apprendre l'orthographe.

La dictée a emprunté différentes formes au fil des siècles. Nous nous intéressons ici à la dictée dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Parallèlement aux pratiques innovantes mentionnées précédemment, les auteurs font souvent mention de la dictée 0 faute (Angoujard, 1994; Delprat et Moiroit 2001; Cogis 2003; Brissaud et Bessonnat 2001; Nadeau et Fisher 2006). Selon les auteurs, elle prend le nom de dictée dialoguée, de dictée-consultation, de dictée assistée ou de dictée sans faute. Nous préconisons cette dernière vu ses avantages qui seront présentés subséquemment. Penchons-nous d'abord sur le déroulement d'une dictée 0 faute.

Un court texte est dicté aux élèves. Selon la présentation qu'en fait Cogis (2005), les élèves écrivent d'abord individuellement et sont invités à souligner ce dont ils ne sont pas certains. Ils ont la possibilité de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant la dictée même, ce qui les amène à exprimer le moindre doute le plus clairement possible. Il s'agit d'une occasion pour montrer aux apprenants à articuler toutes les connaissances nécessaires à la résolution d'un problème en leur donnant droit à l'erreur (Nadeau et Fisher, 2006, p.215-216).

Quant à l'enseignant, son rôle ne consiste pas à valider ou à invalider les raisonnements proposés, mais plutôt à synthétiser les échanges et à aider les élèves à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites par le groupe.

Selon Cogis (2005), l'enjeu est d'accompagner les élèves dans leur appropriation de l'orthographe. Elle parle de la *dictée sans faute* comme d'une tâche problème, proposée de façon régulière aux élèves, dont le but consiste à réfléchir sur les choix

orthographiques et méthodologiques. Cette pratique implique de mettre l'accent sur les procédures, les raisonnements et les graphies au moyen d'échanges collectifs. Elle se veut une adaptation de la dictée traditionnelle avec une différence importante cependant : l'instauration d'un dialogue au cours de la phase d'écriture. Le fait d'explicitier, c'est-à-dire de mettre en mots pour les autres, oblige l'apprenant à verbaliser sa pensée. Ainsi, la représentation à l'origine d'une erreur devient manipulable et peut évoluer. Sur une base régulière, la dictée 0 faute permet de consolider des notions déjà abordées avec les élèves en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire. Le fait qu'elle soit animée en grand groupe par l'enseignant permet une participation simultanée d'un maximum d'élèves, ce qui constitue un avantage de taille comparativement aux ANG, qui se déroulent en petits groupes pendant que les autres s'adonnent à une autre tâche de façon autonome.

1.2.5 Des pratiques efficaces

Les quatre pratiques que nous venons de présenter brièvement ont un dénominateur commun : la verbalisation du raisonnement grammatical par les élèves. Cette verbalisation nous apparaît fondamentale puisque l'apprentissage atteint son niveau le plus complet lorsque l'apprenant est en mesure de communiquer sa pensée à lui-même et aux autres (Barth, 1987). Comme nous le verrons dans le cadre théorique, les interactions verbales jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage selon une conception socioconstructiviste, dans la foulée des travaux de Bruner et de Vygotsky, voulant que l'enfant ne construise pas seul son savoir, mais dans l'action, au fil de son expérience personnelle avec l'aide des adultes et de ses pairs. Ainsi, ces pratiques innovantes dans le domaine de l'orthographe s'appuient sur des bases théoriques solides, mais il convient de se demander à quel point leur efficacité a été mesurée «sur le terrain». Dans la section suivante, nous aborderons la pertinence de ces pratiques qui s'avèrent prometteuses, mais pour lesquelles les données empiriques se font rares. Ces propositions intéressantes en enseignement de l'orthographe s'appuient sur des bases théoriques actuelles

concernant l'apprentissage telles le socioconstructivisme, le statut de l'erreur et la zone proximale de développement qui seront définies dans le cadre théorique. Ces bases théoriques amènent à concevoir l'apprentissage comme une construction de l'apprenant en relation avec ses pairs. Évidemment, cette conception se répercute directement sur l'enseignement qui place le sujet au cœur du processus d'apprentissage en considérant ses erreurs comme une fenêtre ouverte sur ses procédures, ses stratégies, ses façons d'appréhender une notion, tout en respectant son rythme, c'est-à-dire sa zone proximale de développement. À cet effet, il importe de souligner ici que, depuis une vingtaine d'années, dans le domaine des didactiques disciplinaires, un courant s'est développé mettant au premier plan les représentations des élèves et, conséquemment, leur rôle dans le processus d'appropriation des connaissances.

1.2.6 Le manque de données quantitatives sur ces pratiques

Malgré l'aspect positif qui émane de ces pratiques innovantes, nous constatons le manque de données quantitatives qui démontrent leur efficacité. Par exemple, Ros-Dupont (2006), après avoir mené des recherches auprès de différentes cohortes à l'école élémentaire, observe que les commentaires des élèves aident l'enseignant à identifier les procédures des apprenants (savoirs et savoir-faire) et à mesurer leurs difficultés. Par contre, nous ne savons pas exactement sur quels types de données elle base ses observations. Plusieurs chercheurs, notamment Nadeau et Fisher (2006), Cogis (2005) et Simard (1996), soulignent que par les discussions grammaticales entourant la dictée 0 faute, l'élève construit progressivement une conscience métalinguistique utile à la maîtrise du code puisqu'il a droit à l'erreur et doit tenter d'exprimer le plus clairement possible ses doutes quant à la graphie d'un mot. Au-delà des graphies erronées, la dictée 0 faute fournit à l'enseignant des indications sur les modes d'analyse des élèves qui lui permettent de construire des activités de remédiation plus ciblées.

En dehors des commentaires positifs de certains enseignants qui, comme nous, ont expérimenté cette façon d'enseigner l'orthographe, il n'existe aucune donnée sur les effets de ces pratiques ni sur les compétences individuelles des élèves en orthographe. L'évolution du doute dans le raisonnement collectif au cours de ces séances de dictées 0 faute n'est pas appuyée de données non plus. C'est d'ailleurs ce que déplorent Brissaud et Bessonnat (2001, p. 15).

Les recherches qui portent sur ce qui se passe dans la classe sont assez rares, même en ce qui concerne les choix des enseignants et leur efficacité. Par ailleurs, les recherches de type psycholinguistique et sociolinguistique fournissent des points de repère. D'abord, il est nécessaire de tenir compte des représentations des élèves et de celles des enseignants.

Des recherches menées par Haas (2002) permettent de constater l'évolution du raisonnement grammatical des élèves, au moyen de nombreuses verbalisations enregistrées et analysées de façon plus ou moins systématique, au fil des ANG. Cependant, nous ne connaissons pas la méthodologie utilisée. Comme le soulignent Fisher et Nadeau (2007, p. 16) : «Les bénéfices de ces pratiques sur l'écrit demeurent encore peu documentés bien que des effets positifs soient rapportés.». Nous constatons donc l'absence de données sur les retombées des ANG et de la phrase dictée du jour sur les écrits individuels et sur la compétence à orthographier. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette lacune dans la recherche. La rareté de recherches qui visent à évaluer l'efficacité d'une approche ou d'une pratique menée en suivant le design expérimental (pré et post-test avec un temps d'intervention entre les deux) est expliqué par Fisher et Nadeau (2007, p. 16) comme suit :

La lourdeur de ce design expérimental jumelé à la difficulté de contrôler ce qui se passe réellement dans les classes expliquent sans doute la rareté de ces recherches (rareté déjà signalée par Fayol et Jaffré, 1999 et Brissaud, 2007 dans le domaine de l'orthographe). Pourtant, de telles «preuves» d'efficacité ou de retombées sur l'écrit des élèves sont sans doute le type de recherches auquel de nombreux enseignants s'attendent le plus, voire qu'ils *attendent* pour adopter de nouvelles pratiques dans l'enseignement de la grammaire. (Les parenthèses, les guillemets et le caractère italique sont des auteurs.)

En décrivant les pratiques actuelles en didactique du français, Fisher et Nadeau (2007) mentionnent que dans les travaux sur les ateliers de négociation graphique et sur la phrase dictée du jour, nous avons accès surtout à des échanges maître-élèves, recueillis à différents moments d'une année scolaire, mais que la méthode d'analyse demeure très peu décrite.

En ce qui concerne la dictée, Simard (1996) a fait le point. Il constate que les recherches sur la rentabilité pédagogique de la dictée manquent. Une étude ancienne sur l'efficacité de cet exercice, effectuée en 1948, a été dirigée avec un groupe expérimental et un groupe contrôle. Au total, 23 classes faisaient la dictée et un nombre équivalent de classes ne subissaient pas l'exercice, mais une même consigne était donnée aux deux groupes : être vigilant à l'égard de l'orthographe en situation d'écriture. L'analyse des courbes des résultats en orthographe conclut que la dictée, préparée ou non, n'a aucune influence sur les progrès en orthographe (Simard, 1996). Cependant, ce dernier insiste sur le fait que cette étude ne suffit évidemment pas pour trancher la question. Il considère que plusieurs autres recherches expérimentales devraient être menées pour vérifier si la dictée contribue ou non à l'apprentissage de l'orthographe. Malgré moult critiques faites à l'égard des bienfaits de la dictée, Simard (1996) demeure convaincu que la dictée constitue un exercice orthographique complet qui, contrairement aux exercices à trous par exemple, a l'avantage de présenter les difficultés non plus de façon isolée et *décontextualisée*, mais en vrac, comme c'est le cas dans une situation authentique d'écriture. En réaction aux chercheurs qui doutent des effets de la dictée, Simard (1996, p. 389) répond :

Plusieurs recherches expérimentales devraient être réalisées pour lever la moindre équivoque, notamment en ce qui touche les versions dites « améliorées » de la dictée. Il est possible, en effet, qu'intégrées à un processus actif d'apprentissage, les versions propres à favoriser la réflexion sur la langue telles que la dictée dirigée ou la dictée mutuelle constituent un moyen parmi d'autres pour aider l'élève à comprendre et à appliquer le système orthographique de la langue.

À la suite de ce constat qui date de 1996, les nouvelles variantes de la dictée (dont les ANG et la dictée du jour) n'ont pas non plus fait l'objet de recherches empiriques pour démontrer qu'elles améliorent le rendement en orthographe des élèves. En ce qui concerne la dictée 0 faute, qui, à notre sens, comporte des avantages par rapport aux ANG, nous déplorons également l'absence de données sur les interactions durant les séances de ce type de dictée.

Même si les chercheurs s'entendent pour dire que la dictée 0 faute est prometteuse, aucune donnée n'appuie leurs propos, à l'exception d'un mémoire professionnel non publié sur l'orthographe (Aubert, 2004-2005). Dans le cadre de ce mémoire, Aubert (2004-2005, p.4) s'intéresse à la notion de *doute orthographique* «afin de développer une attitude réflexive des élèves face à la langue». Elle effectue une synthèse des erreurs des élèves, traite de l'importance de développer le doute orthographique chez les sujets apprenant l'orthographe et, enfin, décrit brièvement quelques situations qui permettent, à son avis, de développer le doute orthographique. Parmi ces dernières, elle présente les ateliers de négociation graphique, l'élaboration d'une typologie d'erreurs avec les élèves et la *dictée dialoguée* telle que décrite par Arabyan (1990), une variante de la dictée 0 faute.

Dans le cadre d'un stage en CM2, Aubert a expérimenté cette approche en modifiant la structure de la *dictée dialoguée* qui comprend plusieurs règles. Par exemple, aucun signe de ponctuation n'est dicté par l'enseignant, les élèves devant identifier eux-mêmes la ponctuation requise en fonction de la lecture faite, et il est interdit d'utiliser des lettres de l'alphabet dans les questions ou les réponses, ainsi ils n'ont pas le droit d'utiliser la lettre *s*, ils doivent plutôt se référer au *pluriel*. Dans son expérimentation, Aubert s'est surtout concentrée sur le dialogue en laissant de côté certaines procédures de la dictée dialoguée. Par exemple, elle a choisi d'énoncer les signes de ponctuation durant la dictée. Elle fait un bilan surtout qualitatif de son expérience. Elle affirme que «l'expérience a été enrichissante» (Aubert, 2004-2005, p. 23) Elle n'explique pas précisément sa méthodologie, mais mentionne qu'elle a

utilisé le même texte plus tard (le moment n'est pas précisé), donné de façon traditionnelle, afin d'évaluer ce que les élèves avaient retenu. Elle souhaitait vérifier s'ils s'étaient amélioré par rapport au choix de certaines graphies. Le bilan des résultats de Aubert (2004-2005, p. 25) est le suivant :

[...] il apparaît que tous les élèves ont progressé. En effet, tous ont fait moins d'erreurs que dans la dictée précédente, à savoir la dictée «dialoguée». Par exemple, une «assez bonne élève», c'est-à-dire ayant déjà intégré une grande partie du système orthographique, qui avait fait treize erreurs avant les échanges verbaux entre élèves dans la «dictée dialoguée», n'a fait que cinq erreurs dans la dictée «classique».

Les résultats se limitent donc à quelques cas d'élèves qui sont cités. Aussi, elle relativise ses résultats étant donné la courte durée de son stage et le fait que l'acquisition de l'orthographe est un long processus. La portée de ses résultats est donc limitée.

L'absence de données quantitatives sur les effets de ces pratiques sur la compétence orthographique des élèves justifie la pertinence de notre recherche qui met l'accent sur le doute, la verbalisation du raisonnement et des représentations des élèves surtout en ce qui concerne les accords grammaticaux. Les constats des didacticiens dont Nadeau et Fisher (2009, p. 216) ont également orienté nos objectifs de recherche qui seront présentés dans la section suivante.

De nombreux didacticiens s'accordent sur l'importance de développer à l'école des savoirs métalinguistiques en morphosyntaxe, donc des habiletés à comprendre de façon explicite le fonctionnement du langage, pour favoriser l'apprentissage de l'écrit (Brissaud et Bessonnat, 2001; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Toutefois, on ne trouve pas de recherches empiriques établissant des liens directs entre les performances dans la réussite des accords à l'écrit, d'une part, et les connaissances grammaticales explicites des élèves, d'autre part.

1.3 Les objectifs

Étant donné le manque de documentation sur la façon dont le doute orthographique évolue et sur le développement de la compétence orthographique des élèves qui vivent les pratiques innovantes dont nous avons parlé, nous avons senti le besoin de documenter plus rigoureusement une de ces approches, la dictée 0 faute, afin de vérifier son efficacité sur la compétence en orthographe des élèves. Il est impératif de vérifier si ces observations qui émanent de l'expérience d'enseignants, dont la nôtre, s'avèrent justes. Les constats de Blais (2008) ainsi que ceux de Manesse et Cogis (2007) sur la baisse du niveau en orthographe grammaticale ne font, à notre avis, que confirmer ce besoin. Dans ce mémoire, nous poursuivrons donc deux objectifs.

Premièrement, étant donné que l'impact positif de ces pratiques est souvent constaté par les chercheurs, mais que les interventions en classe sont rares et les données empiriques inexistantes, le premier objectif consiste à vérifier l'effet sur les compétences en orthographe des élèves avant et après l'intervention qui exploite la dictée 0 faute.

Deuxièmement, compte tenu que les articles qui traitent de la dictée 0 faute se limitent souvent à une description très brève, nous avons jugé pertinent de documenter cette approche. Le deuxième objectif est de décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute.

Dans ce chapitre, nous avons montré que l'orthographe est une lacune importante des élèves québécois et français notamment par une brève présentation des résultats à l'évaluation en écriture de cinquième secondaire du MELS et par les résultats de l'enquête française de Manesse et Cogis (2007) sur l'orthographe. Nous avons présenté différentes pratiques innovantes qui permettent de travailler l'orthographe en rendant l'élève actif et en l'amenant à verbaliser son raisonnement grammatical. Parmi ces pratiques, l'une d'entre elles, la dictée 0 faute, a été retenue, car elle nous

apparaît être celle qui permet le mieux de faire travailler l'ensemble du groupe sur des problèmes orthographiques. C'est ce qui nous a amenée à formuler nos deux objectifs de recherche. Dans le prochain chapitre, nous verrons, à l'aide de différents auteurs, les bases théoriques sur lesquelles repose la dictée 0 faute et sur lesquelles se fondent les hypothèses de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Étant donné que notre premier objectif de recherche consiste à vérifier la compétence orthographique des élèves avant et après une intervention en orthographe grammaticale, nous allons examiner, dans un premier temps, ce que nous savons de l'apprenant en brossant d'abord un tableau des phases de l'acquisition de l'orthographe puis en examinant les représentations et les procédures de l'élève dans ce domaine. Notre second objectif consiste à décrire l'évolution des discussions dans le cadre de la dictée 0 faute. Afin de bien cerner les concepts liés à notre intervention, nous nous pencherons, dans un deuxième temps, sur le statut de l'erreur, sur la zone proximale de développement dans l'enseignement/acquisition de l'orthographe, sur le rôle des interactions dans l'apprentissage ainsi que sur l'importance de l'utilisation du métalangage grammatical dans l'enseignement de l'orthographe. Enfin, nous définirons la dictée 0 faute et les ANG en comparant ces deux pratiques, semblables dans leur approche, et en décrivant la façon dont elles peuvent développer le doute orthographique chez les apprenants.

2.1 Le sujet apprenant l'orthographe

2.1.1 *Les phases d'acquisition de l'orthographe*

Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant commence à s'approprier le système graphique. Dès ses premiers «gribouillis», il apprend que ce qu'il trace sur la page a une signification et, progressivement, son exploration du monde de l'écrit l'amène à construire des connaissances qui ne sont pourtant pas les fruits d'un enseignement formel. À cet effet, les travaux de Ferreiro (2000), amorcés dans les années 1980, suivis de nombreux autres, se sont intéressés au processus d'acquisition conceptuelle de l'écrit. Ils nous ont permis de comprendre comment l'enfant se forge des idées sur l'écrit et de quelles façons ces dernières évoluent. Ferreiro (2000) distingue trois phases; nous nous attarderons seulement à la dernière. La première période (appelée phase pré-alphabétique) se caractérise par la découverte des aspects figuratifs de l'écriture. La deuxième période est celle de la découverte du principe dominant du français, soit le principe phonographique, que Ferreiro appelle la phase alphabétique.

Enfin, l'enfant poursuit son acquisition de l'écriture par une troisième phase (la phase orthographique) durant laquelle l'apprenti scribe décrypte le fonctionnement spécifique de l'orthographe française. L'acquisition de l'orthographe nécessite des années puisque tous les problèmes ne peuvent être ni envisagés ni traités au même âge. Par exemple, en français, les accords morphosyntaxiques dans la sphère verbale, nécessitent un temps d'apprentissage très long et coûteux (Brissaud et Sandon, 1999).

Dans cette troisième phase, l'enfant apprend la séquence de graphèmes propres à chaque mot, réalise qu'il existe presque toujours plusieurs phonogrammes concurrents et tente de comprendre quels mots varient et comment. Il est donc en train de se familiariser avec la norme de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale. La maîtrise de la morphographie nécessite de la part de l'élève une compréhension consciente des structures linguistiques du français (Cogis, 2005). Autrement dit, durant cette phase, on demande à l'élève d'être en mesure d'identifier

les classes syntaxiques des mots et leurs relations dans une phrase et d'être habile à reconnaître, sans les confondre, les marques souvent «muettes» qui proviennent des morphogrammes, notamment le *s* du pluriel dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, même si certains noms au pluriel ne nécessitent pas un *s* mais un *x*.

Inévitablement, durant cette phase, les élèves se retrouvent en situation de conflit cognitif qu'ils ne peuvent résoudre seuls, comme le souligne Cogis (2006). Ils doivent construire leurs premières conceptions de façon dynamique à travers des interactions spontanées avec leurs pairs et leur enseignant. De nombreux chercheurs dont Haas et Maurel (2006), Ros-Dupont (2006) et Cogis (2005) parlent d'une *démarche d'observation réfléchie de la langue*, reprenant ainsi l'expression des programmes officiels français de 2000. Selon ces chercheurs, la réflexion s'avère un temps essentiel de la démarche puisqu'elle permet à l'élève de construire sa compréhension et son savoir. C'est grâce à cette réflexion que l'élève peut, par tâtonnements, émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, formuler une règle et choisir les éléments qu'il doit garder en mémoire et qu'il pourra utiliser ultérieurement en situation d'écriture. L'élève exprime alors ses doutes. Dans la section suivante, nous définirons ce que nous entendons par le *doute orthographique*.

2.2 Le doute orthographique par la verbalisation

Selon Sautot (2002), l'automatisation du contrôle orthographique de l'écriture passe par une phase d'explicitation des démarches et, par conséquent, par une verbalisation des stratégies qui implique que la règle concernée soit énoncée par l'apprenant. Comme nous le présenterons dans la section suivante, la verbalisation permet de vérifier les éléments qui posent problème aux scripteurs, autrement dit les éléments qui suscitent le doute. Elle permet aussi de connaître les procédures que les élèves mettent de l'avant pour résoudre des problèmes orthographiques. Il est donc important de définir le concept de *doute orthographique*.

2.2.1 Le doute orthographique

Lors de la dictée 0 faute, pour éviter les censures, Sautot (2002) suggère d'interroger les élèves sur ce qu'il convient de faire : s'interroger sur la graphie à donner au mot. Il cite l'exemple d'un élève qui s'interroge sur la pertinence de mettre une marque du pluriel au verbe dans la phrase * *Je les trouves*. La formulation de sa question montre que le questionneur a déjà conscience de la problématique de l'accord. Cette même question soulève également le problème de l'identification du sujet et de sa confusion possible avec le complément direct placé devant le verbe. À la suite de cette question, il est clair que le doute s'installe et le débat qui suit ce type de question sera fructueux, car il engendre des justifications grammaticales sur la graphie qu'il convient de retenir conformément à la norme. Cette question témoignera d'un doute chez le scripteur, soit dans le cadre d'une stratégie d'anticipation s'il questionne en écrivant, soit dans une stratégie de relecture s'il doute une fois son texte complété.

À l'instar de Sautot (2002), nous définissons le *doute orthographique* comme une attitude de vigilance qui fait que le scripteur décèle les situations «à risque» et est porté à se vérifier. Le doute orthographique peut se développer lorsque nous amenons les apprenants à s'interroger sur leur façon d'écrire les mots, à se questionner et à contrôler les graphies qu'ils produisent. Cette notion de doute orthographique exige que les élèves aient une attitude réflexive par rapport à la langue, notamment dans le domaine de l'orthographe. Cette «attitude réflexive» est celle préconisée dans le programme de formation de l'école québécoise du deuxième cycle du secondaire qui prescrit l'apprentissage de stratégies et une mise au point sur les représentations des notions et concepts des élèves pour s'assurer qu'elles sont opératoires³. Cette

³ Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. «Domaine des langues». In *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Les publications du Québec, p 53.

réflexion s'exprime par l'entremise des verbalisations qui donnent accès aux représentations et aux procédures des apprenants. Il est important de définir ce que nous entendons par «verbalisation» puisque les verbalisations sont au cœur de notre intervention.

2.3 Les verbalisations : une fenêtre ouverte sur la pensée

Durant la dictée 0 faute, les élèves sont appelés à participer en verbalisant leurs doutes et à exposer les raisonnements qu'ils déploient pour arriver à choisir ce qui leur apparaît être la bonne graphie. Les verbalisations des élèves ont d'abord été utilisées en recherche. Boyer (1997, p.205) définit la verbalisation ainsi : « [...] ensemble des méthodes qui s'appuient sur le témoignage verbal de sujets pour obtenir des informations sur les processus mentaux associés à des tâches déterminées ».

À cette définition, ce même auteur ajoute que, dans le cadre de la verbalisation, le sujet ne fait que reproduire à voix haute son propre discours intérieur et que c'est l'expérimentateur qui interprète les données recueillies au moyen d'une technique d'analyse de corpus appropriée. Boyer et Savoie-Zajc (1997) traitent de la verbalisation concomitante, une technique de recherche développée dans les années 1990 et nommée «think aloud» par Ericsson et Simon. Il s'agit d'une méthode de verbalisation selon laquelle l'information présente dans la mémoire à court terme est verbalisée durant la tâche de résolution d'un problème de lecture ou d'écriture. La verbalisation permet donc de fournir une voie d'accès directe aux processus tout en donnant accès, en temps réel, à la succession d'événements qui émergent dans la mémoire de travail des apprenants. Elle offre donc une fenêtre ouverte sur les processus conscients et inconscients. Dans le cadre de la dictée 0 faute, lorsque les élèves prennent la parole pour expliciter un raisonnement, ils utilisent ce type de verbalisation. Boyer (1997) rappelle qu'il existe plusieurs types de verbalisation. Notamment, il est possible d'orienter le sujet à partir de questions ou de directives appropriées vers une expression (aussi neutre que possible) de ce qui se passe dans sa

tête ou bien, au contraire, de lui demander d'expliquer et d'interpréter son propre comportement pendant ou après une tâche donnée. Ainsi, Boyer (1997, p. 206) apporte une précision à propos de la verbalisation : « La verbalisation peut inclure toute forme de témoignage obtenu, notamment la réponse à des questions plus ou moins ouvertes portant sur les activités mentales du sujet durant une tâche donnée. » Dans le cadre de la dictée 0 faute, l'enseignant qui initie un questionnement pour amener les élèves à verbaliser un raisonnement en grammaire ou en orthographe suscite ainsi la verbalisation pour avoir accès à l'activité mentale des élèves.

Comme l'affirment plusieurs chercheurs, comme Reuter (1996), Boyer et Savoie-Zajc (1997), Brissaud et Bessonnat (2001), Haas, (2002), Cogis (2005), Nadeau et Fisher (2006), si nous voulons amener l'élève à construire son savoir, il importe que l'enseignant se penche sur les représentations grammaticales que les élèves utilisent réellement lorsqu'ils écrivent. C'est pourquoi ils insistent sur l'importance de questionner les élèves sur leurs procédures et de les amener à justifier leurs analyses en verbalisant leur raisonnement grammatical. À cet effet, les auteurs s'appuient sur la réflexion de Barth (1987) qui considère que la verbalisation est une pratique à préconiser car il importe de saisir ce que l'enfant comprend pour pouvoir l'aider dans ses apprentissages. C'est aussi ce que Jaffré (1998) a démontré en étudiant les procédures métagraphiques utilisées par les enfants dans l'acquisition de l'écrit : les enfants sont en mesure de justifier certaines de leurs options graphiques. Ce sont donc les verbalisations qui donnent accès aux représentations et aux procédures des élèves. Ce sont ces verbalisations, sollicitées dans le cadre de la dictée 0 faute, qui donnent à cette pratique son caractère innovant et prometteur.

Dans la section suivante, nous définirons les concepts de «représentation» et de «procédures» des apprenants puisque, dans le cadre de notre intervention, les représentations grammaticales qu'ont les élèves constituent le point de départ des discussions qui sont menées dans le cadre des dictées 0 faute.

2.3.1 Les représentations et procédures des apprenants

Campana et Castincaud (1999, p. 46) considèrent que le point de départ d'une séquence en enseignement de la grammaire (et de l'orthographe) consiste à identifier les difficultés des élèves.

Ces derniers bricolent des phrases ou des pseudo-phrases avec quelques procédures qu'ils se sont données au fil de leur scolarité et c'est ce nœud de difficultés que l'enseignant se doit de connaître et d'analyser le plus justement possible.

L'enseignant doit identifier les obstacles invisibles aux élèves eux-mêmes puisqu'il s'agit, selon Campana et Castincaud (1999), de façons de raisonner qui semblent aller de soi, mais qui, en réalité, les empêchent de progresser.

C'est en se donnant accès aux procédures des élèves que les enseignants peuvent intervenir sur les obstacles qui nuisent à la construction des procédures grammaticales des élèves. Ros-Dupont (2006, p. 231) définit ainsi les procédures des élèves :

[...] activité mentale intentionnelle et stratégique, c'est-à-dire finalisée, qui permet de résoudre un problème, d'accomplir une tâche, d'atteindre un but ou un sous-but en s'appuyant sur des caractéristiques du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire sur les processus et les représentations des connaissances en mémoire.

Cette définition se rapporte aux procédures de façon générale, mais il en est de même pour les procédures grammaticales. Par exemple, pour illustrer l'acquisition du nombre, Cogis (2005, p. 86) cite le cas d'un élève de 6^e qui écrit : * *La familles arrivas*. Pour justifier le choix des graphies sélectionnées, l'élève affirme que «la famille, c'est beaucoup; c'est par exemple le père, la mère, les enfants, il y a pas qu'un seul enfant!» Même si, selon Cogis (2005), les enfants découvrent tôt la catégorie du nombre (le nom évoquant un objet auquel on doit ajouter un *s* si les objets sont multiples), la combinaison d'un nom et d'un déterminant pluriel peut être complexe pour les apprenants. C'est pourquoi il nous apparaît important de nous

concentrer sur les procédures et les conceptions orthographiques des élèves. Évidemment, cela implique de travailler à partir de leurs erreurs.

Comme l'affirme Cogis (2005), si nous cessons d'être obsédés par «les fautes», nous devenons plus sensibles aux processus. L'objectif pédagogique est que les procédures graphiques des élèves évoluent, même si cette évolution engendre de nouvelles erreurs que nous devons toutefois relativiser. Il importe de définir clairement ce que nous entendons par «procédure» et de distinguer les différents types de procédures mises en œuvre lorsqu'un élève doit réaliser une chaîne d'accord, par exemple.

Les nombreux commentaires métagraphiques que les chercheurs possèdent permettent de préciser la façon dont les élèves sélectionnent leurs graphies. Cogis (2005) définit une procédure graphique par les composantes linguistiques qui interviennent dans le processus de production. Elle rend compte des graphies des élèves par trois grands types de procédures en ce qui concerne l'accord :

- la procédure phono/logographique (qui se caractérise par l'absence de marque; le commentaire est généralement *J'ai écrit comme ça se prononce* et la graphie est non normée);
- la procédure de type morphosémantique (la marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, est présente, mais sous l'influence de considérations sémantiques sur le référent. La graphie est normée comme dans *quatre galettes* ou non normée comme dans ** de la nourritures*) ;
- la procédure de type morphosyntaxique (la marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, dépend des rapports syntaxiques entre déterminant pluriel et nom. La graphie est normée comme dans *les nuages* ou comme dans le nom collectif *la foule*).

Selon Cogis (2005), le but n'est pas d'amener l'élève à connaître toutes les variétés de formation du pluriel, mais de construire le concept de pluriel en ce qui a

trait à la grammaire, qui n'est pas le calque exact de celui de pluralité en termes de réalités physiques.

Compte tenu de cette différence, nous considérons qu'il faut être vigilant quant aux procédures morphosémantiques auxquelles les élèves ont recours. Elles deviennent en quelque sorte un mur invisible sur lequel les apprenants butent s'ils n'arrivent pas à effectuer des traitements morphosyntaxiques. C'est pourquoi nous considérons qu'il est important d'enseigner les manipulations syntaxiques dès le primaire afin que les élèves puissent mener à bien, graduellement au fil de leur scolarité, une observation réfléchie sur la langue. Autrement dit, le problème n'est pas qu'un enfant de huit ou neuf ans effectue des accords par rapprochement sémantique, le problème apparaît lorsqu'un collégien n'a pas réglé ce problème et que les mêmes erreurs demeurent. Ces constats nous rappellent qu'il est important de veiller à ce que les procédures des élèves ne s'immobilisent pas d'où l'importance de traiter les représentations des apprenants pour les faire évoluer.

La difficulté que pose l'acquisition de ces procédures chez les élèves explique notre choix de nous concentrer sur l'orthographe grammaticale dans le cadre de la dictée 0 faute. Nous verrons de façon plus précise, dans la section suivante, les procédures liées à l'acquisition du pluriel afin de voir que l'enfant réfléchit sur la langue et que certaines erreurs s'expliquent par une difficulté à construire successivement différentes conceptions.

2.4 Des savoirs complexes à enseigner

2.4.1 L'acquisition du pluriel

Comme nous avons choisi de mettre l'accent sur les accords, entre autres sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, il importe de se pencher sur l'acquisition du pluriel chez les enfants. À cet effet, Guyon (2003) a réalisé une recherche, dans une perspective psycholinguistique, sur l'évolution des

procédures d'accord nominal et verbal (des marques *s* et *nt*) en français auprès d'enfants du CE1 à la 5^e en France, soit de la deuxième année du primaire (qui en compte cinq) jusqu'à la deuxième année du premier cycle du collège, ce qui correspond à la deuxième année du secondaire du système scolaire québécois en termes de niveau mais à la première année du secondaire, en termes d'âge. Elle montre que les enfants élaborent très tôt des représentations personnelles du système graphique et sont amenés à construire des conceptions successives, partiellement exactes, du fonctionnement de la langue.

Si l'accord nominal pluriel progresse rapidement et semble acquis chez les élèves du CE 2 (huit ou neuf ans), les erreurs liées à la finale verbale sont nombreuses. Guyon (2003) reconnaît ainsi un statut particulier à l'erreur en affirmant que celle-ci est non seulement incontournable, mais qu'elle fait partie intégrante du processus d'acquisition puisqu'elle est riche en renseignements sur les procédures utilisées par les apprenants et sur leurs représentations conceptuelles. Guyon (2003) conclut sa recherche en insistant sur le fait que les procédures plus ou moins abouties qui sont mobilisées par les apprenants au moment d'écrire un verbe, par exemple, sont susceptibles d'interférer avec divers savoirs et savoir-faire, liés à d'autres secteurs du système graphique, eux aussi en construction. Notamment les désinences muettes de la conjugaison traduisant nombre, personne, temps et modes peuvent être assimilées à d'autres lettres finales muettes comme les morphogrammes lexicaux, par exemple, qui relèvent d'une logique pourtant différente.

Cependant, malgré le fait que les premières procédures, qui privilégient la phonographie et accordent une place croissante à la morphographie, semblent lacunaires, les recherches de Guyon (2003) montrent que l'enfant réfléchit activement sur la langue écrite dès le début de son apprentissage et qu'il mobilise des connaissances (ou des intuitions pertinentes ?) en ce qui concerne l'inventaire et la fréquence des graphies possibles, qui ne sont pourtant pas enseignées comme telles en classe.

Pour illustrer la construction progressive du système graphique et l'évolution des procédures d'accord chez les enfants, Guyon (2003) utilise l'exemple suivant. Entre sept et neuf ans, l'automatisation du *s*, qui est reliée dans un grand nombre de cas à l'idée de pluriel, amène plusieurs apprenants à interpréter la présence du «*s*» comme une marque d'accord en position finale. L'enfant a ensuite tendance à la produire dans des cas justifiés ou non pour représenter l'idée du pluriel. L'apprenti scripteur observe que la procédure d'accord s'étend vers la droite, rendant ainsi possible les accords sujet-verbe. C'est pourquoi les enseignants peuvent lire fréquemment sur les copies d'élèves des phrases du type * *Les vélos roules*. L'élève qui explique son raisonnement permet de comprendre qu'il agit comme si tous les mots appartenaient à une classe indéterminée. Autrement dit, il n'a pas construit la notion de classe grammaticale. C'est en le faisant réfléchir activement sur la langue écrite que l'enseignant peut l'amener à construire progressivement l'idée que le pluriel puisse se traduire par une autre marque que le *s*, notamment par *nt*. Guyon (2003) rappelle que ce comportement différencié suppose que l'élève parvienne à distinguer le nom du verbe.

En ce sens, la dictée 0 faute permet à l'enseignant d'analyser les procédures de l'élève et de voir où il se situe dans sa phase d'automatisation des systèmes d'accord.

Fayol, Hupet et Largy (1999) insistent sur la nécessité des connaissances grammaticales explicites. Souvent, les scripteurs s'habituent à certaines structures syntaxiques simples (dét. + nom; nom. + verbe) et développent une procédure automatique d'accord de proximité. Il s'agit alors d'une procédure implicite. Par ailleurs, dans les cas syntaxiques plus difficiles comme *Les chiens du voisin arrivent*, Fayol et ses collaborateurs affirment qu'un module de contrôle (appelé monitoring) entre en jeu pour écrire correctement de telles phrases. Ce monitoring qui permet au scripteur d'éviter les erreurs dans les tâches simples, semble perturbé dans une tâche plus complexe. Les connaissances grammaticales acquises par les élèves et leurs habiletés d'analyse occupent une place importante dans l'élaboration d'un

raisonnement grammatical et amènent l'activation du monitoring (ou la vigilance orthographique).

Pour devenir un scripteur «expert», l'élève doit en effet développer une vigilance orthographique : il doit être en mesure d'analyser chaque cas orthographique, ce qui constitue une charge cognitive importante. Nadeau et Fisher (2009, p. 215) ont effectué une recherche auprès de deux classes de sixième année du Québec sur l'apprentissage de l'orthographe; elles soulignent que :

[...] pour écrire en français et marquer correctement les accords, le jeune scripteur semble condamné à analyser ce qu'il écrit en activant des connaissances morphosyntaxiques explicites selon un processus de révision lourd, lent et conscient au début de l'apprentissage. Ces connaissances s'automatisent lentement avec le temps, ce qui allège la charge cognitive requise, mais peuvent revenir conscientes dans les cas difficiles. Ainsi, le monitoring (ou la vigilance orthographique) doit être développé pour contrer l'effet des apprentissages implicites (accords de proximité) dont on ne nie pas l'existence et qui sont utiles, mais les connaissances implicites seules ne peuvent conduire à une bonne maîtrise des accords en français écrit.

La vigilance orthographique des élèves ne peut se construire sur des bases cognitives erronées. C'est pour cette raison qu'il est souhaitable de considérer l'erreur, dans la dictée 0 faute par exemple, comme un état de savoir transitoire qui devrait être, selon l'expression d'Astolfi (1997), un «outil pour enseigner» et, conséquemment, un outil pour apprendre. Cette nouvelle conception sera développée dans la section suivante. Mais auparavant, il est pertinent de se pencher sur une autre difficulté qui rend lourd l'enseignement de l'orthographe : les lettres muettes. Ces dernières figurent parmi les aspects sur lesquelles nous avons souhaité mettre l'accent lors de notre intervention en raison de la difficulté qu'éprouvent les élèves à les maîtriser.

2.4.2 Les lettres muettes

Si le français écrit se réduisait à la transcription de l'oral, nous ne parlerions pas de «casse-tête chinois» pour décrire l'orthographe du français. Or, l'existence de ce

que nous appelons les lettres muettes constitue un obstacle dans le processus d'acquisition de l'orthographe. Très tôt, les enfants découvrent la présence de lettres muettes qui ajoute une difficulté au choix judicieux des unités phonogrammiques. Le scripteur débutant (comme le scripteur expert) se heurtera aux écarts à la norme que génèrent les lettres muettes à un point tel, selon Angoujard (1994), que leur oubli ou leur distribution aléatoire sera considéré comme une fatalité.

Selon Angoujard (1994), cette attitude s'explique du fait que, jusqu'à récemment, aucune étude n'offrait une description rigoureuse de la présence des lettres muettes. C'est pourquoi elles étaient réduites à des faits de pure norme. Angoujard (1994) rappelle les travaux de Gak et Catach qui ont remédié à la situation, autour de 1980, en ordonnant et en hiérarchisant leurs différentes manifestations. Leurs analyses conduisent essentiellement aux constats suivants. D'abord, toutes les lettres muettes n'assurent pas une fonction de type grammatical. Angoujard (1994) illustre ce constat à l'aide d'un exemple. Si dans le groupe nominal *les enfants*, la lettre muette *s* constitue une marque du pluriel spécifique à l'écrit, ce n'est pas le cas de la lettre *t*. Cette dernière ne saurait pas non plus être renvoyée dans le domaine phonographique puisque le diagramme *an* qui précède assure à lui seul la transcription du phonème [ã] comme le montre l'orthographe du mot *maman*. Angoujard (1994) souligne que le graphème *t* (qui sert à évoquer le lien lexical entre plusieurs mots de même famille tels *enfantin* et *enfantillage*) est une marque non grammaticale mais sémantique, autrement dit, un «morphogramme lexical» pour adopter la terminologie utilisée par Catach.

Ensuite, les lettres muettes ne constituent pas le seul mode (spécifique à l'écrit) de notation des informations morphologiques. Plusieurs exemples peuvent illustrer ce constat, notamment l'observation des différences graphiques du verbe «aimer» : *aimer*, *aimé*, *aimez* où le même phonème /e/ est transcrit de trois façons distinctes et renvoie aux catégories morphologiques auxquelles appartiennent ces différentes formes verbales : infinitif du verbe, participe passé, deuxième personne du pluriel de

l'indicatif présent. Ce sont différents phonogrammes qui remplissent par leurs formes distinctes une fonction pertinente distinctive (Angoujard, 1994).

Enfin, les lettres muettes appartiennent aussi au domaine de l'orthographe lexicale. Angoujard (1994) cite l'exemple du mot *banc* où la présence du *c* assure la différence avec le mot *ban* et assure du même coup le lien avec les dérivés tels *bancal*. Nous pouvons parler également d'une fonction d'ordre sémantique qui permet de distinguer clairement à l'écrit deux homophones.

Les lettres muettes constituent un obstacle majeur dans l'acquisition de l'orthographe. Le caractère silencieux des marques de genre, de nombre et de personne pose un problème aux élèves dans le développement de leur compétence orthographique. Selon Jaffré et Fayol (1997), le développement d'une compétence morphographique requiert des années de travail. Nous croyons qu'il est important de préconiser des situations d'apprentissage qui rendent l'élève capable d'analyser les structures linguistiques afin d'être en mesure de choisir la graphie adéquate pour les règles d'accord notamment.

Avant d'aborder les pratiques qui nous apparaissent prometteuses touchant l'orthographe grammaticale, nous allons définir très brièvement le cadre socioconstructiviste dans lequel ces pratiques s'inscrivent pour ensuite présenter les bases théoriques qui sous-tendent leur application.

2.5 Le cadre socioconstructiviste

La dictée 0 faute s'inscrit dans un cadre socioconstructiviste, marqué notamment par les travaux de Vygostky et de Bruner. Reuter (1996) distingue cinq composantes impliquées dans le cadre socioconstructiviste. Premièrement, l'accent est mis sur le fait que les sujets construisent activement leurs savoirs et leurs compétences à la différence des cadres transmissifs au sein desquels les élèves sont considérés comme de purs récepteurs. Deuxièmement, les sujets construisent leur savoir sur la base des

représentations et des connaissances qu'ils ont emmagasinées au fil de leurs expériences, à la différence des cadres transmissifs où les élèves sont considérés comme des *tabula rasa*. Troisièmement, les sujets construisent leurs connaissances, dans le cadre d'interactions sociales, à la différence de cadres au sein desquels le sujet est envisagé dans une confrontation pure avec les savoirs. Quatrièmement, les sujets apprennent dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déconstructions-reconstructions de leurs cadres de connaissances à la différence de cadres plus traditionnels où les élèves construisent leur savoir par simple accumulation ou par substitution. Cinquièmement, Reuter (1996) résume la dernière composante comme la conséquence des quatre précédentes : le statut de l'erreur.

Dans le cadre socioconstructiviste, l'erreur possède un statut différent puisqu'elle constitue la marque de l'activité du sujet (et non une absence d'activité). Ce cadre offre une perspective didactique positive. L'erreur y devient un moyen pour apprendre plutôt qu'une sanction.

Ces composantes sont donc directement liées aux principes qui sous-tendent les pratiques innovantes en orthographe, que nous avons brièvement décrites dans la problématique. Dans la section suivante, nous approfondirons le statut de l'erreur qui constitue la base du raisonnement verbalisé par les élèves sous forme d'interactions entre les pairs, guidées par l'enseignant.

2.5.1 Le statut de l'erreur

Ces dernières décennies, la façon de concevoir l'erreur semble s'être modifiée de façon considérable dans le milieu scolaire. La conception négative qui rimait avec sanction a cédé place à une conception où les erreurs se présentent comme des indices qui permettent de comprendre les processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, elles deviennent en quelque sorte des témoins privilégiés permettant de repérer les difficultés des apprenants. Dans plusieurs sphères de la vie, tant dans les sports que dans diverses activités pratiquées par les jeunes, l'erreur est perçue comme une

source de compétition amicale, une occasion de se dépasser sans doute, comme le souligne Astolfi (1997), parce que les élèves apprennent. Par contre, traditionnellement, la situation est tout autre sur les bancs d'école. Dans un tel contexte, l'erreur semble plutôt source de stress tant chez les bons élèves qui ont «peur de rater» que chez les moins performants qui attribuent bien souvent leurs erreurs à des causes externes en se disant «victimes» de ce qui leur arrive. Bref, il y a une aversion spontanée pour l'erreur causée en partie peut-être par le syndrome de l'encre rouge du correcteur.

Astolfi (1997) s'est penché sur le statut de l'erreur. Ses observations l'ont conduit à un constat principal : dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien est de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur la copie de l'élève. Les maîtres se sentent souvent incapables d'agir autrement. Même s'ils ne se font pas d'illusion sur leur efficacité, leurs corrections sont astreignantes puisque nombreux sont ceux qui se sentent moralement obligés au nom de «l'identité professionnelle» de passer au peigne fin les copies des élèves et se sentent pris de vertige à l'idée qu'une «faute» leur ait échappé. Souvent un statut négatif colle à l'erreur. C'est le cas dans les modèles pédagogiques transmissifs comme le modèle comportementaliste (emprunté au béhaviorisme) qui consiste à faire apprendre quelque chose à l'élève en décomposant la difficulté en étapes élémentaires et en renforçant positivement chaque acquisition partielle. Le béhaviorisme permet d'éviter certaines erreurs, mais dans le cadre d'un parcours étroitement guidé. L'erreur conserve alors son statut négatif.

Par ailleurs, les modèles constructivistes et socioconstructivistes, en développement ces dernières années, s'efforcent, contrairement aux modèles précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer plutôt un statut beaucoup plus positif. Avec ces modèles, les pédagogues admettent dorénavant que pour faire disparaître les erreurs, il faut les laisser apparaître voire les provoquer au besoin afin de mieux les traiter par la suite. Le visage de la «faute» s'en trouve radicalement

modifié : elle devient un symptôme intéressant d'obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée. Dans un tel cadre pédagogique, les sanctions ne ponctuent plus le discours du maître. «Vos erreurs m'intéressent.» (Astolfi, 1997, p. 150), pense alors le professeur, désormais convaincu que ces dernières sont au centre du processus d'apprentissage, car elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir.

Notre expérience et les recherches dont nous avons parlé précédemment nous amènent à croire en la nécessité de développer la compétence orthographique en laissant plus de place au raisonnement des élèves. Cogis (2006, p. 21) insiste sur l'idée qu'il manquait un chaînon, celui que de très nombreuses recherches mettent en évidence aujourd'hui. Ce chaînon manquant, c'est l'élève : «En orthographe aussi, il pense, et ce qu'il pense compte». Les recherches de Cogis (2006) démontrent que l'apprentissage de l'orthographe est un processus essentiellement conceptuel qui mobilise l'intelligence de l'apprenant avec ses connaissances et ses capacités cognitives du moment, et ce, depuis ses balbutiements dans le monde de l'écrit.

L'exemple suivant, tiré de notre pratique de la dictée 0 faute, illustre ce que dit Cogis (2006). Un élève de 15 ans, en troisième secondaire, participe à une discussion grammaticale après qu'une phrase lui eut été dictée. Il prend donc la parole au cours d'une séance de confrontation des points de vue. Il a écrit **Tous le monde* et se justifie ainsi : «J'ai écrit *tout* avec un *s* parce qu'il y a plusieurs personnes... mais je ne suis pas sûr.» Cette réflexion montre une connaissance des marques morphologiques, mais cette dernière se confond avec une interprétation sémantique du référent (ici, le fait que le terme générique *monde* englobe plusieurs personnes). Cette procédure qui combine la connaissance des marques morphologiques et l'interprétation sémantique du référent est présente chez bon nombre d'élèves du secondaire et engendre un nombre important d'erreurs. Pourtant, il y a bel et bien une réflexion derrière cette erreur. Astolfi (1997) cite également le cas d'un sujet qui écrit ** Le plafond s'effritent* en justifiant que «ça fait plein de petites miettes» et ** Le chien aboies* en soutenant que l'animal le fait habituellement plusieurs fois. Le fait

de justifier le pluriel renvoie, selon Astolfi (1997), à une représentation figurative de la réalité qui contamine la compréhension de la catégorie linguistique, ce que nous avons pu également observer dans notre pratique enseignante. Nous constatons que si nous ne nous référons pas aux «conceptions orthographiques» des apprentis scripteurs, le travail de l'enseignant sera sans cesse à refaire puisque l'élève demeurera accroché à certaines conceptions erronées.

Nous considérons qu'il faut se préoccuper de la réflexion métalinguistique des élèves si nous partons de l'idée qu'une graphie est la trace concrète d'une construction mentale, qui elle, dépend de la complexité du système orthographique (Haas et Maurel, 2006). Même si les graphies des élèves leur sont personnelles, des raisonnements similaires se cachent derrière des erreurs récurrentes comme en fait état Guyon (2002). La notion d'erreur possède alors un statut différent de celui préconisé dans la tradition scolaire.

Ce changement d'attitude vis-à-vis l'erreur est la pierre angulaire de la dictée 0 faute. En effet, cette dernière est fondée sur le principe, d'une part, du questionnement et du raisonnement sur la langue dans la construction des connaissances grammaticales et, d'autre part, des interactions sociales et de la médiation. Le caractère traditionnel de la «faute» ou de la norme cède place à une conception où les erreurs se présentent comme des indices qui permettent de comprendre les processus d'apprentissage des élèves. C'est justement ce que préconise la dictée 0 faute qui propose d'enseigner l'orthographe sous forme d'une activité de résolution de problèmes au sein de laquelle l'élève développe progressivement des savoirs et des savoir-faire orthographiques. L'erreur dissimule un progrès en cours d'obtention, donc elle fait partie du processus d'apprentissage. Selon Cogis (2005, p. 147) :

Il ne s'agit donc pas d'éviter l'erreur à tout prix et, pour ce faire, d'enchaîner le maximum de notions dans une année; ni de rectifier tous les manquements à la norme en effaçant la faute parce qu'elle ferait tache ou qu'elle risquerait de prendre racine [...] Mais au contraire, il faut donner à l'élève la possibilité de se

tromper, de s'expliquer, de se poser des questions, bref de penser et d'élaborer le système orthographique en toute confiance. [...] c'est le lien entre «les graphies de surface» la pointe de l'iceberg – et le raisonnement qui préside à leur apparition [...]

Simard (1996) partageait déjà ce point de vue : l'erreur doit être traitée davantage comme la trace d'un savoir en train de s'élaborer qu'un écart à la norme. Selon lui, l'analyse de l'erreur constitue une source précieuse de renseignements sur la grammaire interne de l'élève en plus de constituer un moyen irremplaçable pour mieux adapter son enseignement au besoin de l'élève. Simard (1996, p. 392) apporte également une nuance fort importante:

Cette conception plus ouverte de l'erreur n'équivaut pas au laxisme : elle suppose toujours que l'élève, dans ses textes, s'efforce de respecter le code orthographique et de corriger toutes les erreurs relevant de son niveau d'études.

En donnant ainsi la possibilité à l'élève de se tromper et d'élaborer le système orthographique en toute confiance, l'enseignant respecte le rythme d'apprentissage des apprenants et tente de comprendre le raisonnement qui se dissimule derrière une graphie. Comme notre intervention se veut une dictée d'apprentissage qui représente un défi pour les élèves, mais à leur mesure, l'enseignant travaille alors dans la zone proximale de développement de l'élève. Le concept de ZPD sera défini dans la section qui suit.

2.5.2 La zone proximale de développement

En s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, Reuter (1996, p. 80) définit la zone proximale de développement comme

[...] la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

Autrement dit, cette zone est définie comme un écart entre les deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il est capable de réaliser avec le support d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté que lui). Cette zone varie évidemment d'un apprenant à un autre et permet à l'enseignant de préciser les zones sur lesquelles il doit cerner ses activités. Selon Reuter, la zone proximale est plus qu'une fin; elle constitue un espace enseignement-apprentissage à affiner et à cerner dans sa dynamique, car elle est constamment transformée. La dictée 0 faute consiste donc à vérifier de façon très rigoureuse l'état des savoirs et des savoir-faire des apprenants et de les faire progresser tout en respectant la zone proximale de développement, sous forme d'interactions avec le groupe.

Divers auteurs ont développé des théories qui s'inscrivent en cohérence avec le courant socioconstructiviste développé dans les années 1980. Parmi ceux-ci, mentionnons notamment Vygotsky, théoricien russe de l'apprentissage social, au début du vingtième siècle et Astolfi (1997), professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Rouen qui considère que l'école doit tenir compte des représentations et des raisonnements des élèves afin d'être en mesure de les transformer en leur proposant des tâches qui représentent un obstacle franchissable. De leur conception de l'apprentissage se dégagent des principes à mettre en œuvre dans les pratiques d'enseignement tels le statut de l'erreur et la zone proximale de développement dont il a été question dans les deux sections précédentes et l'importance des interactions dans l'apprentissage. Ce rôle prépondérant des interactions sera développé dans la section suivante étant donné que les discussions collectives constituent un des aspects principaux de la dictée 0 faute.

2.5.3 Le rôle des interactions dans l'apprentissage

Dans le processus de l'enseignant/apprentissage, Allal (1997, p.185) mentionnent plusieurs facettes dont il faut tenir compte pour enseigner l'orthographe. Parmi

celles-ci, des recherches sur l'apprentissage en situation scolaire montrent que des régulations cognitives et métacognitives interviennent dans la construction des connaissances et dans leur exploitation face à des tâches nouvelles :

Dans la perspective formulée par Vygotsky (1978), les conduites d'autorégulation de l'apprenant se développent par un processus d'intériorisation défini comme «reconstruction» interne de régulations médiatisées au départ par l'interaction sociale. En situation scolaire, cette médiation peut provenir des interactions de l'élève avec l'enseignant ou avec un pair plus expert, mais aussi d'autres formes d'étayage (scaffolding) assurées par la structure de la situation didactique (consigne, matériel, outils proposés).

Comme il a été mentionné précédemment, la dictée 0 faute privilégie les interactions entre les pairs lors des séances de verbalisation des raisonnements autour d'une graphie à propos de laquelle un élève a exprimé son doute. Sautot (2002) évoque l'importance de faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il fait et de ce que les autres font. Il rappelle que, sans ce passage par le «verbal», le raisonnement n'existe pas de manière formelle. La pensée se construit par l'entremise du langage qui est son expression.

Sautot (2002) soutient que l'argumentation et le dialogue constituent des activités extrêmement formatives en orthographe, deux activités pratiquées dans le cadre de la dictée 0 faute. Il affirme que l'action de verbaliser des stratégies consiste à faire rechercher publiquement la norme et que la verbalisation par les élèves de leurs stratégies autorise la confrontation des points de vue, ce qui n'est pas superflu, à son avis, avec l'orthographe qui est normé, donc qui implique une dimension sociale assez forte. Il soutient que la règle énoncée par un élève a beaucoup plus d'impact que lorsqu'elle est énoncée par l'enseignant puisqu'elle prend une tout autre dimension. L'élève est donc appelé à participer et sa participation est essentielle au bon déroulement des séances de dictées 0 faute. Afin que les interactions avec les pairs soient fructueuses, l'élève doit se sentir en confiance et poursuivre ce que Tardif

(1997) appelle des buts d'apprentissage, ce vers quoi tend la dictée 0 faute. En effet, selon Tardif (1997, p. 102-103) :

Attribuer à l'école des buts d'évaluation ou d'apprentissage a également des conséquences importantes sur le choix des tâches dans lesquelles l'élève accepte de s'engager et auxquelles il veut bien participer. Si l'élève considère que l'école poursuit des buts d'évaluation, il doit calculer les risques qu'il prend, psychologiquement, en s'engageant dans chacune des activités présentées. Selon cette conception, comme la résultante de la majorité des démarches qu'il réalise peut fort bien l'exposer à un jugement de sa compétence personnelle, il est grandement préférable de prendre le minimum de risques. [...] Par conséquent, lorsque les activités auxquelles il devrait participer présentent des probabilités de diminuer la perception qu'il a de sa valeur personnelle et de l'estime qu'il a de lui-même comme individu, il est préférable de ne pas s'engager dans ce genre d'activités ni d'y participer. Le coût de cet engagement dans la tâche serait trop élevé psychologiquement.

Étant donné la place qu'elle accorde à l'élève, à l'erreur et au rôle des interactions entre les apprenants, nous pouvons affirmer que la dictée 0 faute se situe bien dans un cadre socioconstructiviste.

Dans la section suivante, nous nous pencherons sur les pratiques qui nous apparaissent prometteuses en regard des fondements théoriques du cadre socioconstructiviste dont nous avons parlé. Nous commencerons par nous intéresser à l'évolution de la dictée au fil du temps pour montrer qu'il est possible de faire de cet outil, utilisé souvent à des fins d'évaluation, un outil d'apprentissage. Nous ferons un bref survol des différents types de dictée. Nous aborderons également les ateliers de négociation graphique, pratique innovante pour amener l'élève à apprendre l'orthographe et, enfin, nous présenterons plus explicitement la dictée 0 faute.

2.6 Des pratiques prometteuses pour l'orthographe

2.6.1 Les types de dictées

Si nous nous penchons sérieusement sur l'exercice de la dictée au fil des siècles, nous constatons aisément que la dictée s'est diversifiée, empruntant différents visages, différentes formes selon ses fonctions. Tantôt aide à l'apprentissage, tantôt sanction de fin d'études, la dictée en salle de classe varie selon le matériau dicté (parfois des phrases aucunement liées par le sens, parfois un texte suivi littéraire, etc.) et le mode de correction. Simard (1996) a retenu deux grands classements fondés sur deux critères : la nature de l'écrit dicté et le but visé. Les catégories qu'il présente ne sont pas toutes exclusives et peuvent se rencontrer en combinaison.

En ce qui concerne les formes de dictée, trois formules ont été privilégiées par les maîtres au fil du temps : la dictée de mots (aussi appelée couramment la *dictée trouée*), la dictée de phrases (qui consiste en la transcription de phrases détachées) et la dictée de texte (composée par l'enseignant ou par un auteur). De façon générale, lorsque les gens parlent de dictée, c'est à cette dernière forme qu'ils se réfèrent, car il s'agit de la forme la plus répandue et la plus appréciée des différentes sphères de la société (Simard, 1996).

Deux grandes fonctions sont généralement inhérentes à cette pratique : l'acquisition par les apprenants de l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que l'évaluation de leurs acquis par l'enseignant. D'abord, au fil de l'histoire, la dictée dite *traditionnelle* a souvent servi de moyen de contrôle et d'instrument de mesure afin de vérifier le niveau en orthographe d'usage et la capacité des enfants à effectuer les accords. Cette dernière se présentait alors à intervalle régulier, par exemple de façon hebdomadaire ou mensuelle, et consistait en l'écriture d'une série de mots, de phrases ou d'un texte suivi qui était ensuite corrigé de façon «sommativ» pour consignation dans le bulletin. Très souvent, les enseignants ne distinguaient pas la dictée dite «de contrôle» et celle dite «d'apprentissage». C'est d'ailleurs pour cette

raison, comme le mentionne Simard (1996), que la valeur docimologique de la dictée de contrôle a, à moult reprises, soulevé un questionnement puisque son contenu relève souvent du hasard, donc ne respecte ni le niveau des élèves ni les éléments étudiés en classe, et ce, sans parler du barème de correction arbitraire.

Ensuite, la dictée dite d'apprentissage a, quant à elle, été utilisée comme un moyen d'acquisition de l'orthographe. Simard (1996) recense cinq types de dictée qui présentent cette fonction : la dictée préparée, la dictée dirigée, la dictée-consultation (ou dictée assistée ou dictée sans fautes), l'autodictée et la dictée mutuelle (ou dictée entre pairs). Nous décrivons brièvement chacune d'elle en nous attardant évidemment sur celle que Simard (1996) nomme la dictée-consultation.

Parmi les types de dictées proposées, la dictée préparée a été inventée dans le but d'éviter les devinettes lorsque l'élève se trouve confronté devant une page jonglant avec les graphies. Elle consiste à étudier préalablement le texte qui sera dicté par l'enseignant. Il arrive que ce dernier note au tableau les mots ou les expressions plus difficiles qu'il explique ensuite aux élèves en les invitant, par exemple, à observer certaines graphies particulières, à rapprocher des mots d'une même famille, à saisir certaines règles d'accord, etc. La dictée succède ainsi à une phase d'étude dont le délai peut être plus ou moins long.

La dictée dirigée vise à habituer l'élève à faire fonctionner son système de surveillance orthographique en situation d'écriture. Au fil de ce type de dictée, l'enseignant attire l'attention sur les problèmes qui surviennent dans le texte en choisissant de s'attarder sur une règle de grammaire, la conjugaison, la présence d'une lettre finale muette à l'aide de la dérivation lexicale, etc. Il peut aussi décider de confier à un élève le rôle de commentateur afin de savoir ce qui se passe dans sa tête. Cette dictée porte également le nom de *dictée haut-parleur* : elle se réfère donc aux processus d'autorégulation et de métacognition, selon Simard (1996), si nous admettons qu'elle donne accès à la démarche intellectuelle des apprenants.

L'autodictée vise à se rapprocher de la situation authentique de rédaction où le scripteur se dicte lui-même un texte qu'il invente plutôt que de retranscrire un texte prononcé par l'enseignant. Ce type de dictée s'accompagne de la mémorisation d'un texte ou d'un court passage par l'élève qui le retranscrit. Elle peut aussi être jumelée à l'étude du texte sur le plan orthographique par la révision d'une règle présente ou la copie d'un mot difficile. Simard (1996) considère qu'elle doit être de moins en moins monnaie courante dans le milieu scolaire étant donné que la tradition a, au fil des siècles, abandonné la mémorisation systématique de textes. Aussi, un guide pédagogique du ministère de l'Éducation de France, publié en 1992, recommandait de pratiquer davantage l'autodictée collective plutôt que l'autodictée individuelle à cause de la richesse des confrontations qui pouvaient survenir entre les pairs à la suite de difficultés rencontrées.

Dans la même veine, la dictée mutuelle, qui vise à vérifier l'orthographe d'usage des élèves de façon hebdomadaire, invite les élèves à jouer le rôle de professeur. Ainsi, en dyade, un élève est invité à préparer une dictée et à la donner à un pair. Ce type est peu répandu, selon Simard (1996), du fait que son fonctionnement coopératif ne s'accorde pas toujours avec le modèle pédagogique de transmission du savoir.

Enfin, la dictée-consultation (ou dictée assistée ou dictée sans fautes) permet à l'élève de consulter des ouvrages de référence et des ressources externes comme l'enseignant qui répond aux questions des élèves en apportant une aide particulière aux plus faibles. Ce type de dictée aurait l'effet d'atténuer voire d'estomper le caractère anxiogène associé généralement à la dictée. Notons cependant que dans la définition que rapporte Simard (1996) de ce type de dictée, il n'est pas question de l'aide apportée par les pairs ni de séances de confrontation lorsque les élèves se retrouvent en conflit cognitif. Dans cette version de la dictée sans fautes, après une première correction avec l'enseignant, le texte est dévoilé dans le but de favoriser une dernière révision et un moment de correction.

Le cadre socioconstructiviste préconise des activités au sein desquelles chaque élève est actif dans son processus d'apprentissage et en interaction avec ses pairs. Dans une telle perspective, l'interaction joue un rôle crucial puisqu'elle permet de faire émerger les constituants du savoir orthographique pour en retenir les aspects pertinents et éliminer les autres. La dictée traditionnelle évaluative ne convient pas dans ce cadre alors que les autres formes de dictée dont parle Simard (1996) peuvent s'y insérer à divers degrés. Les pratiques innovantes en enseignement de l'orthographe, plus particulièrement la dictée 0 faute telle que nous la concevons, se distinguent des dictées d'apprentissage (dont la dictée-consultation) puisque les élèves interagissent avec leurs pairs et avec l'enseignant et sont invités à verbaliser leur raisonnement et à confronter leurs points de vue par rapport à une graphie.

Dans la section suivante, nous présenterons deux pratiques pour l'enseignement de l'orthographe, qui se situent dans un cadre socioconstructiviste et proposent toutes deux un espace de réflexion collective aux apprenants : les ateliers de négociation graphique (ANG) et la dictée 0 faute. Par la suite, celles-ci seront comparées afin d'expliquer les raisons qui ont motivé notre choix de la dictée 0 faute.

2.6.2 *Les ANG*

Les recherches en didactique de l'orthographe ont convergé, durant les dernières années, sur deux points centraux : la nécessité de mieux comprendre le système orthographique français et l'urgence d'une progression réelle des apprentissages. À cet effet, Campana et Castincaud (1999), qui s'intéressent aux sujets en situation et mettent au premier plan le raisonnement dans la sphère de l'enseignement grammatical, citent une pratique qu'ils considèrent particulièrement fructueuse : les ateliers de négociation graphique aussi appelés «ANG».

Leur but était d'amener les élèves à développer la conscience de l'historicité, de la variété des écritures et de leur permettre de poser un regard distancié sur le fonctionnement de leur propre système d'écriture. C'est cette recherche qui a permis

aux chercheurs de formuler des hypothèses pour les recherches ultérieures. Ces hypothèses allaient dans le sens suivant : les élèves sont capables très tôt, dans leur scolarité, d'une réflexion métalinguistique avancée qu'ils sont en mesure de développer dans des situations appropriées avec l'aide de l'adulte (sous forme d'étayage) et dans le cadre d'interactions avec les pairs. Les chercheurs soutiennent également que cette réflexion métalinguistique fait évoluer plus rapidement leurs représentations de la langue écrite et de l'orthographe et leur procure des stratégies qu'ils pourront ensuite réutiliser consciemment dans des situations d'écriture autonome.

Inspirés par les travaux de Ferreiro à la fin des années 1980, les ANG ont été mis au point par une équipe de chercheurs de Dijon. Les ANG consistent en des interactions entre les élèves dans une perspective constructiviste et interactionniste; ils ont été influencés fortement par les conceptions de Piaget et de Vygotsky. Ce dispositif vise notamment à appréhender l'orthographe française non comme une juxtaposition de règles hétéroclites ponctuées d'exceptions, mais plutôt comme un plurisystème cohérent. Haas (1999) considère les ANG comme une nouvelle situation d'apprentissage en didactique de l'orthographe. Ce dispositif fournit un cadre dans lequel l'élève peut formuler et faire évoluer ses conceptions relatives au système écrit et développer, par le fait même, des compétences métalinguistiques qui lui permettent d'appivoiser les raisonnements orthographiques. Haas (2002, p. 127) utilise le terme «métalinguistique» en reprenant la définition formulée par Gombert (1991) : «activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage [...]».

2.6.2.1 Le déroulement des ANG

Un court texte est dicté à un petit groupe de cinq ou six élèves pendant que les autres s'adonnent à une autre tâche en autonomie. Les productions des élèves sont affichées afin que tous prennent connaissance des graphies proposées par leurs pairs.

De là, naît un débat, une confrontation, une argumentation autour des différentes graphies. Chaque élève est appelé à exposer son raisonnement. À la fin, l'enseignant effectue une synthèse des problèmes résolus et de ceux demeurés en suspens et affiche le texte exact.

Haas et Maurel (2006, p. 27), définissent les ANG comme un : «dispositif qui permet à l'enseignant de prendre en compte très finement l'état des savoirs et savoir-faire de l'élève et donc de le faire progresser dans sa propre zone proximale de développement.». Isidore-Prigent (2002), pour sa part, définit les ANG comme un lieu ouvert de réflexion pour dialoguer sur l'orthographe. Elle y apporte une dimension nouvelle, celle de l'argumentation. Par ses recherches, elle montre l'activité argumentative des élèves qui s'appuie sur certaines opérations logico-discursives à l'œuvre durant les séances de négociation. Comme le souligne Isidore-Prigent (2002, p. 75) :

En participant à l'atelier de négociation graphique, chaque élève est conscient de s'engager dans une réflexion collective sur l'écrit au terme de laquelle, même si on n'atteint pas «la» solution orthographique, on aura pu se faire un avis, discuter, échanger, s'interroger et éclaircir certains points du fonctionnement de la langue. L'atelier est bien perçu par les participants comme lieu où l'on argumente pour explorer un champ mal connu ou peu connu, pour construire, affiner ou fonder un jugement, se faire une idée de comment penser les choses, trouver sa position à leur égard. L'atelier de négociation graphique installe une situation d'argumentation heuristique, institutionnalisée autour d'objectifs de réflexion et d'acquisition de savoirs orthographiques.

Le travail effectué au cours des séances d'ateliers de négociation graphique consiste à construire ensemble. Par exemple, une notion grammaticale de façon progressive et collective s'enrichit, se «problématise» et s'organise (Isidore-Prigent, 2002, p. 76). Ce ne sont pas seulement les contenus qui s'élaborent et se transforment. La dynamique cognitive se traduit aussi dans l'évolution de leur position discursive. Cela se traduit par l'emploi du «je» et du conditionnel. Ainsi, les premières positions peuvent être revues, réorganisées à l'écoute des autres. Il arrive

également que les échanges transforment plus radicalement les positions des interlocuteurs au fil d'un cheminement réflexif. Le raisonnement évolue vers ce que Piaget appelle la pensée formelle. Aussi, Isidore-Prigent (2002, p. 78) insiste sur le fait que le besoin de vérifier n'émerge pas spontanément chez les élèves. Il naît du «choc de notre pensée avec celle des autres participants qui produit en nous le doute et le besoin de prouver». Enfin, elle conclut ses recherches en constatant que le fait de débattre permet d'avancer collectivement vers l'appropriation du système graphique.

2.6.2.2 Les objectifs des ANG

Ce dispositif didactique poursuit simultanément plusieurs objectifs. D'abord, il vise un objectif de mise à jour des représentations des élèves : les ANG modifient l'attitude orthographique des élèves en déplaçant leur attention du produit au processus (Lorrot, 1998). L'orthographe devient donc matière à discussion : le fait d'accorder du temps à la discussion valorise le raisonnement. Conséquemment, l'élève prend conscience de l'effort intellectuel exigé pour aboutir à la résolution d'un problème (plus particulièrement pour ceux qui ne sont pas familiers avec le travail métacognitif). Ensuite, un objectif psychologique : les ANG ont pour but de rassurer les élèves, de déculpabiliser l'erreur en considérant les graphies non normées comme dignes d'intérêt (Haas 2006). En affichant les erreurs des autres, l'élève réalise qu'il n'est plus seul devant cette erreur. Un encouragement affectif à la prise de parole lui permet de prendre le temps de dévider des argumentations parfois hésitantes qui permettront de mettre à jour les représentations et les conceptions des élèves auxquelles le déroulement «normal» d'une leçon de grammaire ne cède souvent pas de place. Enfin, les ANG permettent progressivement à l'élève de s'approprier des raisonnements en vue de leur automatisation.

2.6.2.3 Le rôle de l'enseignant dans les ANG

Le rôle de l'enseignant se limite à l'étayage : il relance, reformule, apporte des contre-suggestions, mais surtout questionne les élèves. Comme l'attention est déplacée du produit vers le processus, la forme des questions est importante. Celles-ci se doivent évidemment d'être ouvertes. Dans le cadre de sa recherche, Haas (1999, p. 129) insiste sur le type de questions posées aux élèves. Par exemple, l'enseignant demandera : «Pourquoi penses-tu que ça s'écrit comme ça? (et non : comment est-ce que ça s'écrit)». L'enseignant signale aux élèves que l'important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver l'orthographe adéquate. L'enseignant joue alors le rôle de médiateur. Il reprend les propos de l'élève de manière claire et distincte en ajoutant parfois un élément supplémentaire susceptible de relancer la discussion. Il peut également choisir d'amorcer un raisonnement : «Si vous pensez que... alors...» Il est donc instigateur des interactions : il suscite la prise de parole des plus timides, fait prendre conscience du travail intellectuel déployé par l'ensemble du groupe et est responsable de la synthèse finale. Comme le soulignent Nadeau et Fisher (2006) en synthétisant plusieurs recherches menées sur les ANG, l'enseignant fait émerger un conflit cognitif qui crée un déséquilibre. Ce dernier est nécessaire à l'apparition du doute et du développement d'habitudes de réflexion devant l'écrit, qui permettront à l'élève de se doter de méthodes efficaces pour résoudre des problèmes graphiques.

Cogis (2005) résume le rôle de l'enseignant par le développement de trois capacités conjointes. Premièrement, il est responsable d'émettre des hypothèses sur les procédures orthographiques des élèves pendant l'activité. Autrement dit, il doit tenter d'amener les savoirs mobilisables des élèves à des savoirs effectifs dans le feu de l'action. Deuxièmement, il doit faire interagir les élèves dans le but de faire évoluer leurs conceptions orthographiques et faire acquérir des connaissances, c'est-à-dire qu'il doit animer les débats en essayant de ne pas perdre de vue l'objectif de la discussion. Troisièmement, l'enseignant doit ajuster son intervention en fonction de

la situation, soit analyser cette situation en temps réel pour garantir un étayage efficace.

2.6.2.4 Quelques observations entourant les ANG

Les échanges observés dans le cadre de l'intervention de Haas (1999), menée auprès d'élèves de neuf et dix ans d'une école primaire française, montrent comment les élèves se livrent assez aisément à des manipulations syntaxiques et comment les jugements des élèves sont véritablement des jugements de grammaticalité, deux exemples de comportements métalinguistiques qui se manifestent dans les ANG. Il s'agit donc d'une pratique dont les résultats sont positifs, mais qui comporte aussi ses limites, notamment en ce qui concerne la complexité de l'organisation en classe et le temps nécessaire étant donné qu'il implique que l'activité soit vécue en petits groupes, à tour de rôle, avec l'enseignant, pendant que les autres élèves s'affairent à une autre tâche en autonomie.

À la suite de plusieurs observations, Haas (1999) fait ressortir que les élèves du groupe fort sont ceux qui manifestent le plus d'aisance dans les comportements métalinguistiques. Ils ont une grande capacité à généraliser, à manipuler le langage comme objet. Donc, elle conclut que le lien entre le rapport au langage et la réussite scolaire est évident. Par ailleurs, les élèves du groupe faible ont, eux aussi, fait preuve de capacités métalinguistiques. Cependant, la confiance qu'ils ont à l'égard de leurs habiletés à raisonner demeure à consolider. L'effet des ANG sur les élèves ont donc été documentés, dans une certaine mesure, principalement sur le plan qualitatif. Une autre activité qui développe aussi les compétences métalinguistiques sera définie : la dictée 0 faute. Cette dernière repose sur les mêmes principes, mais les recherches sur cette pratique sont presque inexistantes.

2.6.3 La dictée 0 faute

2.6.3.1 Une activité d'apprentissage

De façon presque unanime, les didacticiens contestent la pertinence de la dictée traditionnelle comme moyen d'évaluation de la compétence orthographique (Simard, 1996). Cependant, le terme de dictée ne renvoie pas à une réalité unique. D'ailleurs, d'autres, comme Angoujard (1994), le premier à proposer le concept de *dictée 0 faute*, proposent que la dictée devienne une tâche problème dans laquelle l'élève est appelé à exercer ses habiletés à résoudre des problèmes orthographiques à partir de courts textes soigneusement choisis par l'enseignant, en faisant ainsi une activité d'apprentissage très pertinente.

Nadeau et Fisher (2006, p. 215) définissent la dictée 0 faute de la façon suivante : «Elle consiste à donner une dictée en permettant aux élèves de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant la dictée même.» Ainsi, les élèves apprennent à douter puisque le moindre doute doit être exprimé le plus clairement possible. Cogis (2005, p. 302) décrit ainsi la dictée sans faute :

La dictée est conçue comme une tâche-problème, proposée de façon régulière, non à des fins d'évaluation sommative, mais d'apprentissage. Ses partisans se refusent d'en faire l'équivalent hebdomadaire de la dictée traditionnelle : c'est pourquoi elle n'est proposée que toutes les trois semaines environ, en général en classe entière. Dans un premier temps, les élèves écrivent et soulignent ce dont ils ne sont pas sûrs; dans un second temps, ils cherchent collectivement des solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés et qu'ils doivent formuler dans une discussion organisée par le maître. Puis, chaque phrase est à nouveau dictée, au verso de la feuille.

Étant placés en situation de recherches de solutions, les élèves sont les acteurs de leurs apprentissages. Même si nous ne nous situons plus dans un paradigme de transmission des connaissances, nous pouvons affirmer que l'enseignant joue tout de même un rôle fondamental, qui exige beaucoup de doigté, comme nous pourrions le constater dans la section suivante.

2.6.3.2 Le rôle de l'enseignant dans la dictée 0 faute

Tel que le soulignent Cogis et Ros-Dupont (2003) à propos des ANG et des autres activités qui préconisent le raisonnement grammatical, le rôle de l'enseignant est redéfini : il donne la parole, récapitule, relance. Il saisit tout ce qui se dit afin de soutenir l'activité mentale et repérer les directions à prendre pour se situer dans la zone proximale de développement des élèves.

Brissaud et Bessonnat (2001) rappellent que la dictée du jour, exercice comparable à la dictée 0 faute mais se limitant à une seule phrase, comporte des éléments vus préalablement et des difficultés dosées. Ils suggèrent que les phrases soient prélevées dans les productions des élèves ou encore bâties à partir des difficultés repérées dans leurs écrits. Nous considérons que cette suggestion est pertinente aussi pour la dictée 0 faute.

2.6.3.3 La dictée 0 faute, une pratique comparable à celle des ANG

La dictée 0 faute est une pratique comparable aux ANG, décrits précédemment. D'abord, leur point de départ est le même (un texte dicté par l'enseignant). Ces deux pratiques suscitent une réflexion sur la langue, guidée par l'enseignant. Selon plusieurs chercheurs notamment Cogis (2006), Ros-Dupont (2006), Nadeau et Fisher (2006), Brissaud et Bessonnat (2001), Campana et Castincaud (1999), se tourner vers les raisonnements révèle à l'enseignant les procédures de gestion des jeunes scripteurs au moyen de leurs choix graphiques et, surtout, par les savoirs et les procédures qu'ils mettent de l'avant. L'attention est donc tournée vers les processus. Il s'agit là de l'objectif principal de notre intervention.

Les ANG, tels que décrits par Ros-Dupont (2006), se déroulent sous forme d'un petit groupe relativement homogène (de trois à six élèves) qui discute et réfléchit autour d'une question identifiée par le maître à partir des besoins des élèves.

La dictée 0 faute, synonyme de ce que Ros-Dupont (2006) désigne comme dictée dialoguée, quant à elle, a l'avantage de se dérouler de façon collective, en grand

groupe. Les phrases sont lues par l'enseignant à l'ensemble de la classe, qui participe simultanément, de façon individuelle dans un premier temps pour l'écriture, et, dans un deuxième temps, de façon collective pour ce qui est de la discussion. La relecture constitue un moment important au cours duquel les élèves sont invités à entourer les passages qui suscitent des doutes et sur lesquels ils souhaiteraient amorcer une discussion. Les verbalisations sont entendues par tous les élèves, les doutes sont partagés à partir de leurs connaissances personnelles et de celles issues des interactions. Ce type de dictée fait donc participer l'ensemble du groupe. En plus de nous apparaître plus facile pour la gestion de classe que les ANG sur le plan organisationnel, la dictée 0 faute peut s'effectuer sur une base plus régulière que les ANG et sa durée peut être modulée selon la longueur du texte choisi par l'enseignant et les difficultés qu'il contient.

Durant ces deux activités, Ros-Dupont (2006), qui privilégie une démarche d'observation réfléchie de la langue, constate que les élèves sont appelés à découvrir et à utiliser un métalangage grammatical pour exprimer leurs doutes lorsqu'ils relisent le texte dicté. Étant donné que lors des ANG et de la dictée 0 faute, l'objet de travail de l'enseignant est le produit de l'activité mentale et langagière des apprenants, selon Cogis et Ros-Dupont (2003), nous verrons de quelle façon le métalangage grammatical est souvent utilisé dans les leçons de grammaire par les élèves et par les enseignants. Nous présenterons également brièvement son importance pour rendre l'étayage du raisonnement plus efficace.

2.6.4 Le métalangage grammatical

Selon Bain (2004), les enseignants hésitent souvent à utiliser des désinences grammaticales spécifiques. Il explique ce constat par le fait que les enseignants estiment que ces dernières sont peu voire mal maîtrisées par une majorité d'élèves, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de termes sortant du vocabulaire courant. À titre d'exemple, Bain (2004) illustre cette situation par la séquence suivante. Un élève

demande si *et* est un connecteur. L'enseignant répond : « Ça dépend s'il relie gentil et beau, c'est un tout simple mot de liaison entre deux adjectifs. » Ainsi, selon Bain (2004), l'enseignant doute que le terme *conjonction* soit connu d'un élève de 8^e en Suisse. Par conséquent, nous remarquons que l'élève ne pourra pas développer l'utilisation du métalangage puisque l'enseignant lui-même ne lui sert pas de modèle.

Bain (2004) considère que cette méfiance à l'égard des compétences grammaticales se traduit également par le fait que rarement les items métalinguistiques sont utilisés seuls : l'enseignant s'empresse souvent de les identifier ou de les illustrer par la marque correspondante. Bain (2004, p.10) observe que parfois même l'enseignant renonce à utiliser le métalangage pour citer directement une catégorie morphosyntaxique comme dans l'exemple : « [...] vous faites un texte en JE ». L'enseignant passe à côté de l'occasion d'utiliser les termes « pronom personnel », même si ce terme est linguistiquement contestable, selon Bain (2004), mais généralement utilisé dans les grammaires scolaires.

Cette situation est déplorable, car l'utilisation du métalangage apparaît nécessaire étant donné que plusieurs élèves ont des représentations fausses de certaines formes grammaticales. Pour illustrer ce constat, Bain (2004) utilise l'exemple suivant. L'élève demande : « Madame, on peut dans la lettre [...] mettre... ne vous... euh, comme un ordre? » L'enseignant répond : « Tu peux utiliser un impératif, oui, tu peux utiliser un impératif sans que ce soit un ordre. » (p. 10). Bain déplore que l'enseignant n'explique ni ne justifie davantage. Bain (2004, p. 11) qualifie ces manques ou les hésitations des enseignants « d'occasions manquées ». Il note donc chez les enseignants des réticences à s'appuyer sur les connaissances grammaticales qu'ils enseignent même lorsque ces dernières pourraient être utiles dans une perspective textuelle par exemple.

Or, pour développer la maîtrise de la langue chez les élèves, Bain (2004) abonde dans le même sens que Grossman (1998), qui suggère trois outils pour

l'enseignement de la grammaire : la métalangue, les manipulations et la reformulation ou une forme de réflexion métalinguistique.

Nous avons traité dans la section précédente de l'importance de faire émerger le doute au moyen des verbalisations. Étant donné que les activités de réflexion sur le langage sont constitutives de la classe de français (Dolz, 1998), il importe de multiplier les situations où les élèves auront à puiser dans leur bagage de connaissances grammaticales pour définir, nommer, rapprocher des mots (de même famille par exemple) et faire référence à des règles. Comme le souligne Cogis (2005), ces activités de confrontation et d'argumentation favorisent une discussion autour de ce qui constitue la langue et son analyse.

Nous croyons donc que les pratiques innovantes en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale, constituent des moments privilégiés pour les enseignants de maximiser leur utilisation du métalangage afin que les élèves, à leur tour, à force de reformulations, d'ajouts, de retranchements et de synthèses, élaborent un discours commun et arrivent à un consensus sur une problématique.

Bref, étant donné que le programme de formation de l'école québécoise a été construit dans une perspective de construction du savoir par les élèves plutôt que sous la forme exclusive de connaissances transmises par l'enseignant, il est primordial de se doter d'un métalangage commun. Ce dernier nous apparaît essentiel pour discuter de problématiques liées à la langue dans le but d'amener les élèves à développer leur compétence en orthographe, lacune majeure aux évaluations en écriture.

2.7 L'orthographe grammaticale : le défi à relever

De façon globale, les résultats aux épreuves du MELS ont baissé entre 1987 et 2005. Par ailleurs, les résultats de l'enquête démontrent que l'orthographe grammaticale est la zone à haut risque, que ce soit l'accord entre le verbe et le sujet au sein du groupe nominal, la conjugaison, l'infinitif en *-er*, le pluriel de certains

noms ou le participe passé employé avec l’auxiliaire *avoir* (Manesse et Cogis, 2007, p. 97). Ces résultats corroborent les constats de plusieurs chercheurs notamment Cogis (2005), Guyon (2003), Brissaud et Bessonnat (2001), Jaffré (1998), Rieben, Fayol et Perfetti (1997) qui considèrent que la morphologie du nombre joue un rôle essentiel en français écrit et qu’elle s’avère complexe pour les apprentis scripteurs pour deux raisons comme nous l’avons expliqué dans ce chapitre.

Premièrement, pour les enfants, l’apprentissage des marques (à prédominance silencieuse) et de leurs fonctions doit s’effectuer sans référence à l’oral (par exemple, la présence du *s* dans *les chiens* ou de *nt* dans *ils jouent*). Deuxièmement, pour les adultes, la mise en œuvre et le contrôle de ces marques doivent se référer à la seule langue écrite, ce qui explique en partie la difficulté que présentent les accords.

Parallèlement à ces constats, Cordary (2002) a observé des textes de collégiens. Ces derniers lui ont permis de noter que leurs erreurs touchent certaines zones très ciblées de l’orthographe notamment celles qui entrent dans la zone des morphogrammes, ces marques silencieuses à l’oral qu’il faut cependant noter à l’écrit. Théoriquement, ces notions sont acquises à 14 ans, mais concrètement, il semble que des erreurs persistent.

Parallèlement à cette difficulté identifiée par les chercheurs, ces constats viennent corroborer des recherches en psychologie cognitive qui montrent que l’erreur entre la marque *s* et *nt* (écrire *s* au lieu de *nt* ou l’inverse) était facilitée par l’appartenance d’une unité à deux classes syntaxiques, par exemple : *des timbres / ils timbrent*. Selon les chercheurs, cette confusion concerne surtout les verbes. Fayol (2000) a montré que les élèves au CE2 et au CM1 effectuaient fréquemment des surgénéralisations du *nt* sur les noms qui ont un homophone verbal, comme c’est le cas pour le mot *lance*. Selon lui, ce type d’erreurs s’explique par une confusion en mémoire. Fayol (2000, p. 4) souligne :

[...] au cours de la scolarité élémentaire les élèves passent d’une forme déclarative des connaissances à une forme procédurale des connaissances. Ils

appliquent la règle. Puis, une fois qu'ils ont suffisamment souvent appliqué la règle, ils passent sans que l'on s'en aperçoive d'une application procédurale à une remémoration. À un certain moment, leurs connaissances orthographiques n'utilisent plus les règles mais passent par la récupération directe de la graphie des mots. Les règles ne sont sans doute alors qu'exceptionnellement appliquées. Elles sont toujours disponibles mais n'interviennent qu'à titre de contrôle.

Fayol (2000) a effectué une recherche auprès d'adultes (professeurs, ingénieurs, étudiants) à qui il a dicté des phrases telles *Le facteur a des lettres et il les timbre*. Il a également ajouté une tâche supplémentaire, par exemple la mémorisation simultanée de trois mots. Le taux d'erreurs atteignait 40% si une tâche supplémentaire était ajoutée. Fayol (2000) considère qu'il ne s'agit pas d'erreurs d'omission, mais plutôt d'erreurs de substitutions lorsque les adultes écrivaient * *Le facteur a des lettres et il les timbres*. Cette recherche a permis de vérifier comment les adultes géraient ces difficultés que présente l'orthographe grammaticale. Fayol (2000, p. 6) a pu tirer les conclusions suivantes :

Les mots qui étaient orthographiés erronément avec un «s» étaient ceux qui ont un homophone nominal et dont l'homophone nominal est plus fréquent que l'homophone verbal. En conséquence, du point de vue des processus mentaux, les adultes ne font pas référence à une règle. Ils récupèrent directement dans leur mémoire la forme pluralisée la plus fréquente.

À l'inverse, certaines formes sont plus facilement mobilisées par les élèves, car elles ne pourraient s'écrire autrement. C'est le cas du verbe *venir* au présent de l'indicatif : *ils vont*. À cet effet, les auteurs Manesse et Cogis (2007, p. 125) sont catégoriques : «La compréhension du sens de la phrase, l'appréhension de sa classe syntaxique sont déterminantes, le contrôle est crucial. »

Les erreurs identifiées dans les dictées montrent une grande incertitude chez les élèves quant à la reconnaissance du verbe conjugué, autrement dit, du verbe dans son rôle syntaxique de «noyau» auquel sont attribuées des marques spécifiques. Les chercheurs insistent donc sur le fait que toute classe de mots n'est pas équivalente à une autre et que non seulement le pluriel du nom est maîtrisé plus rapidement par les

élèves que celui de l'adjectif, mais que ce dernier l'est aussi plus rapidement que celui du verbe. La différence de traitement entre les classes de mots exige de l'élève qu'il se réfère au sens, au contexte, mais aussi à la structure syntaxique des phrases.

Outre la difficulté que posent les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs dont nous avons parlé précédemment, Manesse et Cogis (2007) rappellent que la capacité ou l'incapacité des élèves à effectuer un accord sujet-verbe est souvent considérée comme la «pierre de touche» de la maîtrise de l'orthographe grammaticale.

Cordary (2002) s'est penchée sur l'appropriation de l'orthographe en classe de seconde, soit l'équivalent de la cinquième secondaire dans le système scolaire québécois (mais à la 4^e secondaire en âge), et considère que l'impression de multiplicité des erreurs est un constat de surface. Cette chercheuse est d'avis que les erreurs portent essentiellement sur les éléments fléchis de la phrase, le verbe étant de loin la première catégorie linguistique sur laquelle se concentrent les erreurs. L'intervention qu'elle a menée sous forme d'entretiens d'explicitation lui a permis de formuler deux constats majeurs : la zone verbale constitue la principale zone d'erreurs et il y a même fossilisation de ce type d'erreurs en fin de parcours scolaire.

Bref, à la lumière des résultats de l'enquête de 2005, publiée en 2007, de Manesse et Cogis, il ressort que l'orthographe grammaticale constitue le point particulièrement sensible sur lequel il est impératif de travailler. L'analyse des mots invariables de la dictée «Les arbres» leur a permis de faire ce constat : le taux de réussite de tous les mots marqués grammaticalement est en baisse en 2005 par rapport à 1987. C'est exactement pour cette raison que nous avons ciblé l'orthographe grammaticale dans le cadre de notre intervention.

Par ailleurs, comme nous l'avons montré dans ce chapitre, les élèves ont un savoir orthographique : ils effectuent de nombreux accords, produisent de nombreuses marques morphologiques, parfois même quand la reconnaissance du mot

semble inexistante (Guyon, 2002). Comme la dictée 0 faute met l'accent sur les processus d'apprentissage plutôt que sur le produit, l'élève est appelé à mettre à profit ses connaissances orthographiques, à les rectifier et à les approfondir grâce aux échanges qui se déroulent collectivement. Comme le souligne Cogis (2005, p. 304) en faisant allusion à la dictée du jour et aux autres dispositifs similaires, l'élève apprend l'orthographe et «s'entraîne à mobiliser savoir et savoir-faire» puisque «[...] les élèves vont de l'avant : ils comprennent peu à peu ce qu'ils n'avaient pas encore compris et découvrent des aspects qu'ils n'avaient pas encore découverts.»

Comme nous avons présenté les bases théoriques sur lesquelles repose la dictée 0 faute, nous présenterons dans la section suivante les objectifs, les questions ainsi que l'hypothèse de recherche qui ont guidé notre intervention.

2.8 Les objectifs, questions et hypothèse de recherche

Il est pertinent de vérifier de façon rigoureuse si les observations positives qui émanent de l'expérience d'enseignants concernant la dictée 0 faute s'avèrent justes puisque peu de recherches empiriques appuient ces constats.

D'abord, nos lectures nous ont amenée à nous poser la question suivante : est-ce que les élèves s'améliorent en orthographe (lexicale et grammaticale) après avoir vécu la dictée 0 faute sur une base régulière? Nous avons vu, dans ce chapitre, plus particulièrement avec les résultats de l'enquête de Manesse et Cogis (2007), que l'orthographe grammaticale constitue le défi à relever. Nous avons montré que l'enseignement de l'orthographe implique des savoirs complexes dont l'acquisition du pluriel et le caractère silencieux des marques de genre, de nombre et de personne. Afin de remédier au problème que pose l'application des règles d'accord, nous avons brossé un portrait des pratiques prometteuses en orthographe telles les ANG, la dictée 0 faute ou la dictée du jour qui peuvent être implantées dans les classes, mais qui le sont difficilement étant donné le manque de recherches sur leur efficacité. En effet,

Haas (2002, p. 58) observe des effets positifs des ANG qui mettent en application des principes semblables à ceux préconisés par la dictée 0 faute.

Nous menons des ANG depuis 10 ans. Nous avons enregistré, analysé de nombreux cycles d'ANG. Nous constatons des progrès certains au fil des ANG : les plus faibles prennent de l'assurance, sont capables, en fin d'année de formuler des raisonnements valides, argumentent avec les autres, font preuve d'un développement manifeste de leurs capacités métacognitives. Cela se traduit dans les productions d'écrit par une plus grande efficacité des procédures de relecture, et de façon générale, par l'amélioration du traitement des accords.

Ces constats ne sont pas basés sur des données quantifiées, mais plutôt sur des observations d'enseignants et de chercheurs. Il en est de même pour la dictée 0 faute. Comme nous l'avons déjà mentionné, Nadeau et Fisher (2006) ont noté que les enseignants qui expérimentent la dictée 0 faute l'insèrent dans leur pratique régulière car ils constatent des changements positifs chez leurs élèves en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe, leur motivation et leur attitude positive par rapport à la grammaire en général. Cogis et Ros-Dupont (2003) soulignent que les enseignants qui expérimentent la dictée du jour, une variante de la dictée 0 faute, l'adoptent également dans leur pratique.

Le premier objectif de ce travail consiste à vérifier l'effet de la dictée 0 faute sur les compétences individuelles en orthographe grammaticale en mesurant ces compétences avant et après l'intervention. Pour ce faire, nous comparerons le pourcentage de réussite des accords dans une dictée évaluative qui sert à la fois de pré-test (avant les séances de dictée 0 faute) et de post-test (au terme des séances).

En lien avec ce premier objectif, nous voulons répondre à trois questions spécifiques. Premièrement, quel est l'impact de la dictée 0 faute sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs? Deuxièmement, quel est son impact sur les accords sujet-verbe? Troisièmement, comment nos élèves se comparent-ils à ceux de l'enquête française de Manesse et Cogis menée en 2005? Pour cette comparaison, nous répondrons plus précisément aux sous-questions

suivantes : comment nos élèves se comparent-ils à ceux de l'enquête française en ce qui concerne les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, les accords sujet-verbe et les accords des participes passés? Les données disponibles des élèves issus des ZEP et des Non-ZEP⁴ seront utilisées afin d'effectuer cette comparaison.

Ensuite, nous avons abordé le fait que l'acquisition du système graphique français nécessite du temps puisque l'élève doit construire ses premières conceptions de façon dynamique par le biais d'interactions avec ses pairs et avec son enseignant d'où l'importance accordée au socioconstructivisme. Nous avons ainsi montré le rôle primordial des verbalisations dans l'enseignement de l'orthographe ainsi que l'importance de tenir compte du doute orthographique, des représentations et des procédures des élèves. Non seulement les activités proposées doivent permettre d'intervenir dans la zone proximale de développement, mais elles doivent permettre l'utilisation du métalangage grammatical.

Le deuxième objectif de notre recherche est de décrire l'évolution des discussions dans le cadre de la dictée 0 faute. Pour cet objectif, nous avons tenté de répondre à quatre questions spécifiques. Premièrement, comment évolue le doute orthographique au fil des dictées 0 faute? Deuxièmement, comment évolue l'attention? Troisièmement, comment évolue la participation des élèves? Quatrièmement, comment évolue l'emploi du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves au fil des dictées 0 faute?

Compte tenu des bases théoriques solides sur lesquelles repose la dictée 0 faute que nous avons présentée dans ce chapitre, nous émettons l'hypothèse suivante : les élèves qui pratiquent la dictée 0 faute sur une base régulière améliorent leur compétence en orthographe.

⁴ Zone d'Éducation Prioritaire (milieux défavorisés).

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le cadre méthodologique que nous avons mis en place afin d'atteindre les deux objectifs de recherche et de répondre aux questions qui leur sont rattachées.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquerons les choix méthodologiques que nous avons retenus afin de mener à bien notre intervention. Il sera question, entre autres, du type de recherche choisi en fonction de nos deux objectifs, des sujets et de la formation des groupes témoin et expérimental. Nous décrirons le contexte de l'intervention en traitant de l'aspect déontologique, du déroulement de la cueillette de données pour le prétest et le post-test ainsi que du déroulement de l'intervention, soit la séquence de neuf dictées 0 faute. Nous décrirons les instruments utilisés pour chacun de nos deux objectifs de recherche, soit le texte de Fénelon et le corpus de dictées que nous avons élaboré aux fins de notre intervention. Nous terminerons ce chapitre en présentant les données traitées en lien avec nos deux objectifs et les limites de l'intervention.

3.1 Le type de recherche

D'entrée de jeu, mentionnons que dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, il était difficile que notre expérience en didactique du français (qui fait partie des recherches en éducation), soit menée par d'autres que la chercheuse en raison notamment du rôle de catalyseur que nous avons joué dans notre milieu scolaire en expérimentant une nouvelle approche pour enseigner l'orthographe. Boyer et Savoie-Zajc (1997, p.19) définissent ainsi la recherche en éducation.

S'inspirant de V. Landsheere, Fontaine (1994) définit cette forme de recherche qui s'intéresse au quoi et au comment enseigner. On s'intéresse à la dynamique interne de l'action pédagogique, de l'enseignement disciplinaire. Cette forme de recherche produit un impact direct sur l'activité pédagogique, sur la pratique enseignante. Elle promeut l'amélioration de l'activité éducative. Richardson (1994) retient cette forme de recherche comme étant une source d'influences et un catalyseur de changements sur la pratique éducative. Elle étudie des problématiques, chères aux enseignants, et ce, dans leur milieu de travail. L'enseignant peut aussi être le chercheur qui se préoccupe de mieux comprendre un processus ou d'améliorer sa pratique.

Nous avons voulu, en tant que chercheuse, agir dans notre milieu et documenter rigoureusement les impressions positives de bon nombre d'enseignants qui, après avoir essayé la dictée 0 faute, la phrase du jour ou la dictée dialoguée l'adoptent dans leur pratique (Cogis et Ros-Dupont, 2003). En plus d'observer une diminution du nombre d'erreurs, après plusieurs séances, Nadeau et Fisher (2006, p. 218), notent également des changements positifs chez les apprenants

[...] ils apprennent à douter de leurs graphies et à exprimer plus précisément ces doutes; ils deviennent plus habiles à résoudre eux-mêmes les problèmes orthographiques, que ce soit en consultant des ressources ou en utilisant les manipulations dans leur raisonnement grammatical.

Nous voulions donc palier l'absence de recherche quantitative qui démontre l'effet de cette pratique sur les performances des élèves. La présente recherche poursuivait donc un premier objectif quantitatif, soit vérifier les compétences individuelles en orthographe avant et après une intervention en orthographe grammaticale à l'aide d'une dictée évaluative. Elle poursuivait un deuxième objectif, davantage qualitatif, soit décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute. Chaque objectif a une méthodologie différente et fait appel également à un type de recherche différent.

3.1.1 *Le type de recherche en lien avec notre premier objectif*

D'abord, notre premier objectif qui visait à vérifier les compétences individuelles en orthographe grammaticale à l'aide d'une dictée évaluative nous a amenée à recueillir des données quantitatives. Pour cet aspect de la recherche, nous pouvons affirmer avoir fait une recherche-action de type «contrôlée» et non de type «structurée» au sens qu'adopte Gagné (1997, p. 97).

La démarche dite «contrôlée» tente de cerner le mieux possible les effets de l'expérience innovatrice et procède à une évaluation des résultats de type surtout quantitatif. La démarche «structurée» se préoccupe moins des caractéristiques de la situation expérientielle et utilise une évaluation de type plutôt qualitatif qui peut, à la limite, consister uniquement en une réflexion autocritique.

Notre recherche présente les caractéristiques de la démarche dite «contrôlée» puisque nous tentons de cerner les effets d'une expérience novatrice, la dictée 0 faute, en procédant à une évaluation des résultats, par le biais d'une dictée évaluative, de type surtout quantitatif puisque des résultats sont analysés à la suite d'un prétest et d'un post-test. Nous avons pu ainsi mesurer les compétences individuelles en orthographe en calculant les moyennes et les écarts-type pour les groupes expérimental et témoin principalement pour le nombre total de mots bien écrits, le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs⁵ et le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe.

Toutefois, notre recherche se rapproche également de la recherche expérimentale selon la définition de Gagné (1997, p. 97).

Le chercheur se préoccupe d'assurer la validité interne des résultats attribués à l'intervention pédagogique malgré le caractère naturel et complexe du contexte d'expérientiation. Pour ce faire, il peut utiliser un groupe-témoin, administrer un pré-test et un post-test et soumettre ses données à un test de significativité.

⁵ Cette expression est utilisée dans ce mémoire pour éviter trop de lourdeur. Certains adjectifs peuvent être dans un groupe nominal et d'autres utilisés comme attributs.

Ainsi, tel que décrit par Gagné (1997), nous avons administré un prétest et un post-test, utilisé un groupe témoin et soumis nos données à des tests statistiques de *significativité*, techniques utilisées dans les démarches de type expérimental. Nous avons fait appel au SCAD, le Service de consultation en analyse de données de l'UQÀM afin de vérifier si les résultats obtenus étaient significatifs.

Nous avons opté pour ce que Gagné (1997, p.98) nomme le «décloisonnement des modes d'investigation» afin de poursuivre notre deuxième objectif comme nous le décrirons dans la section suivante.

3.1.2 Le type de recherche en lien avec notre deuxième objectif

Notre recherche faisait également appel à la «transversalité des traces qualitatives et quantitatives» (Gagné, 1997, p. 100) puisque, en lien avec notre deuxième objectif, nous avons choisi de décrire l'évolution des discussions en analysant, en partie, le contenu des verbalisations des élèves lors des dictées 0 faute et en effectuant un verbatim de trois dictées parmi les neuf : la première, la cinquième et la neuvième. L'analyse des verbatims nous permettait essentiellement de décrire l'évolution des élèves en regard des axes que nous avons ciblés (l'évolution du doute orthographique, de l'attention, de la participation et de l'utilisation du métalangage grammatical) et de nous éclairer en ce qui a trait aux liens entre l'intervention et l'impact de celle-ci mesuré au post-test.

Pour cet aspect de la recherche, nous avons opté pour un type de recherche principalement descriptif. Gagné (1997) traite des recherches dans la banque DAF (didactique et acquisition du français) en les définissant. Notre recherche correspond à la recherche descriptive selon la définition de Gagné (1997, p.100).

J'ai rangé parmi les premières [les recherches de type qualitatif] toutes les recherches théoriques, les recherches-action structurées ainsi que les démarches suivantes de la recherche descriptive : analyse de contenu, étude de cas, étude historique et observation externe.

Comme nous souhaitions documenter rigoureusement une approche qui nous apparaissait efficace pour l'enseignement de l'orthographe, nous avons souhaité expérimenter une intervention pédagogique en milieu scolaire en nous basant sur des éléments théoriques présentés notamment par Manesse et Cogis (2003; 2005) et par Haas (2002) en lien avec les ANG, pratique comparable à la dictée 0 faute.

Le choix de ces méthodes complémentaires nous semblait pertinent afin de parvenir à des conclusions plus complètes et plus valides en lien avec nos deux objectifs de recherche mentionnés au début de cette section. Nous nous attarderons maintenant à la population cible de l'intervention.

3.2 Les sujets

Pour des raisons d'ordre pratique, le groupe expérimental a été sélectionné parmi les deux groupes réguliers à notre charge durant l'année scolaire 2007-2008. Le groupe témoin, quant à lui, a été créé à partir d'un bassin de deux classes naturelles d'une collègue enseignant au même niveau et à la même école. Au total, tous groupes confondus, 116 élèves ont complété la dictée évaluative au prétest et au post-test. Pour la sélection et la formation des groupes témoin et expérimental, nous avons examiné principalement les variables suivantes : le sexe, l'âge, la langue première, le nombre total de mots bien écrits et le nombre d'erreurs dans les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs ainsi que le nombre d'erreurs dans les accords sujet-verbe lors du prétest. Ainsi, autant que possible, nous nous sommes assurée de comparer des groupes avec des caractéristiques semblables avant l'intervention, comme nous le verrons plus loin dans le tableau 3.1.

Notre intervention de la dictée 0 faute s'est déroulée auprès d'un groupe de 30 élèves de troisième secondaire du secteur régulier provenant d'une école secondaire de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île qui bénéficie de la stratégie d'intervention *Agir autrement* dont l'objectif principal est de maximiser les chances

de réussite des élèves en milieu défavorisé avec un indice de défavorisation de 8/10 (10/10 représentant l'indice de défavorisation le plus élevé). Un bon nombre d'élèves (francophones et non-francophones) sont donc issus d'un milieu multiethnique défavorisé.

Comme en tant qu'enseignante, la dictée 0 faute fait partie de notre planification depuis trois ans dans tous nos groupes, les deux groupes à notre charge ont vécu les neuf dictées 0 faute ; les élèves ont donc vécu le même type de démarche, les mêmes interventions visant à développer le raisonnement grammatical. Le groupe expérimental a été choisi parmi nos deux groupes réguliers puisqu'il apparaissait comme étant le groupe le plus représentatif d'un groupe régulier à partir des résultats obtenus au prétest. En effet, parmi les deux groupes expérimentaux potentiels, il était celui dont le nombre de mots bien écrits se rapprochait le plus des deux classes naturelles à partir desquelles allait être formé le groupe témoin. Le groupe expérimental comptait donc 31 élèves lors du choix de ce groupe et en dénombrait 30 au post-test puisqu'une élève a déménagé au cours de l'intervention. Les résultats du deuxième groupe expérimental seront malgré tout examinés à la fin du chapitre IV pour vérifier si l'intervention a eu un effet semblable dans cet autre groupe.

Afin de constituer un groupe témoin de composition identique au groupe expérimental, nous avons tenu compte des variables mentionnées précédemment. Le groupe témoin comptait 31 élèves, lors de sa formation, mais nous avons tenu compte des résultats de 27 élèves seulement en raison du départ ou de l'absence de quatre élèves au post-test.

Nous présentons ci-dessous un portrait du groupe expérimental et du groupe témoin à deux moments de la recherche :

1. groupes originaux : lors de la formation des groupes, lorsque chaque groupe comprenait 31 élèves ;

2. groupes définitifs : avec les élèves dont les résultats ont servi à la recherche, soit ceux ayant fait le prétest et le post-test.

Le tableau 3.1 montre que les deux groupes ne présentent pas de différences significatives en ce qui concerne les variables considérées, issues de la dictée évaluative qui a servi de prétest : sexe, âge, nombre de mots bien écrits et nombre d'erreurs d'accord. Le groupe témoin a donc été apparié dans le but d'être le plus comparable possible au groupe expérimental.

Tableau 3.1

Variables analysées pour la constitution d'un groupe témoin qui ne présente pas de différences significatives avec le groupe expérimental

Variables	Groupe expérimental N = 31	Groupe témoin N = 31	Différence entre les groupes
Sexe	54,84% filles 45,16% garçons	51,61% filles 48,39% garçons	Non significative
Âge	Moyenne : 184,4 mois Écart-type : 11,6	Moyenne : 182,1 mois Écart-type : 9,6	Non significative
Nombre de mots bien écrits (prétest)	Moyenne : 70,1 mots Écart-type : 5,7	Moyenne : 70,5 mots Écart-type : 5,2	Non significative
Nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs	Moyenne : 4,35 Écart-type : 1,76	Moyenne : 4,65 Écart-type : 2,26	Non significative
Nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe	Moyenne : 1,68 Écart-type : 1,92	Moyenne : 1,87 Écart-type : 1,82	Non significative

Au départ, chaque groupe comptait 31 élèves (17 filles et 14 garçons dans le groupe expérimental et 16 filles et 15 garçons dans le groupe témoin). En ce qui concerne le sexe des élèves, la différence n'est pas significative selon le test du khi-2

($p = 0,80$). Les différences ne sont pas non plus significatives en ce qui concerne les différences d'âge selon le test bilatéral de Student ($p = 0,4136$). Enfin, les résultats obtenus au prétest en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits ne présentent pas non plus de différences significatives selon le test bilatéral de Student ($p = 0,7631$). Nous avons également pris en considération les performances des élèves en ce qui concerne les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs ainsi que le nombre d'erreurs dans les accords sujet-verbe. Les résultats des élèves pour ces deux variables ne présentaient pas non plus de différences significatives selon le test bilatéral de Wilcoxon ($p = 0,9204$ pour l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs ($p = 0,6679$ pour l'accord sujet-verbe).

Nous nous sommes de plus intéressée à la langue première des élèves afin de tenir également compte de cette variable dans la constitution de notre groupe témoin. Toutefois, nous n'avons pas été en mesure d'effectuer de test statistique, puisqu'il aurait fallu regrouper les langues en catégories, mais le tableau 3.2 montre que les deux groupes ont un portrait linguistique similaire en ce qui concerne la langue première des sujets.

Tableau 3.2
Langue première des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin

Langue première	Groupe expérimental (nombre d'élèves)	Groupe témoin (nombre d'élèves)
Français	12	11
Anglais	2	2
Perse	1	0
Libanais	1	0
Kurde et Turc	1	0
Arabe	2	5
Arabe et Kabyle	0	1
Turc	0	1
Bulgare	0	1
Créole	3	1
Espagnol	5	5
Italien	0	2
Polonais	0	1
Tamoul	1	0
Vietnamien	3	1
Total	31 élèves	31 élèves

Comme nous pouvons le constater, le français est la langue première de 38,7% des élèves du groupe expérimental et de 35,5% des élèves du groupe témoin. Donc, plus de 60% des élèves ne parlent pas le français à la maison. Dans chacun des groupes, cinq élèves parlent l'espagnol et deux élèves parlent l'anglais. En ce qui concerne les autres élèves, les langues premières varient d'un groupe à l'autre. Nous pouvons donc affirmer que, sur le plan de la diversité linguistique, les deux groupes sont équivalents.

Comme dans les deux groupes, expérimental et témoin, certains élèves étaient absents au moment du post-test, les données analysées, au chapitre IV, ne tiennent

compte que des élèves pour lesquels les données sont complètes (résultats disponibles pour le prétest et le post-test). Ceci a donc affecté la composition des groupes expérimental et témoin. L'exclusion de certains élèves nous a conduit à vérifier de nouveau si les groupes demeuraient sans différences significatives au prétest pour les variables considérées. Le tableau 3.3 présente les variables analysées en tenant compte de la constitution des groupes définitifs.

Tableau 3.3

Variables analysées pour les groupes définitifs dont les résultats ont fait l'objet d'une analyse

Variabes	Groupe expérimental N = 30	Groupe témoin N = 27
Sexe	53,33 % filles 46,67 % garçons	51,85% filles 48,15% garçons
Âge	Moyenne :184,35 mois Écart-type : 11,59	Moyenne :181,81 mois Écart-type : 9,58
Nombre de mots bien écrits (prétest)	Moyenne : 70,20 Écart-type : 5,80	Moyenne : 70,96 Écart-type : 5,01
Nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs	Moyenne : 4,27 Écart-type : 1,72	Moyenne :4,52 Écart-type : 2,05
Nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe	Moyenne : 1,60 Écart-type : 1,90	Moyenne : 1,74 Écart-type : 1,79

La perte de quelques élèves entre le prétest et le post-test a très peu affecté les variables du sexe et de l'âge. Toutefois, nous avons refait les tests pour les variables liées à l'orthographe. Le test bilatéral de Student montre qu'il n'y a pas de différences significatives en ce qui concerne la moyenne du nombre de mots bien écrits ($p=0,5992$). Le test bilatéral non paramétrique de Wilcoxon, quant à lui,

montre que le nombre moyen d'erreurs dans les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs ne présente pas non plus de différences significatives ($p=0,8839$). Enfin, les deux groupes demeurent comparables en ce qui concerne la moyenne du nombre d'erreurs dans les accords sujet-verbe, selon le test de Wilcoxon ($p=0,7595$).

Donc, malgré l'attrition entre le prétest et le post, nous pouvons conclure que les deux groupes sont demeurés équivalents. Maintenant que nous avons décrit la composition des groupes qui ont participé à la recherche, nous présenterons le contexte dans lequel s'est déroulée cette dernière.

3.3 Le contexte de la recherche

La section suivante présente le contexte dans lequel s'est déroulée notre intervention. D'abord, nous présenterons les règles d'éthique que nous avons respectées. Par la suite, en lien avec notre premier objectif de recherche, nous expliquerons le déroulement du prétest et du post-test. Puis, en lien avec notre deuxième objectif de recherche, nous décrirons le déroulement des séances de dictées 0 faute ainsi que les autres interventions en grammaire qui se sont déroulées dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin.

3.3.1 La déontologie

Après avoir obtenu l'aval de la direction de l'école, nous avons recueilli l'autorisation des parents et des sujets par l'entremise d'un consentement que les élèves devaient rapporter à l'enseignante chercheuse (pour le groupe expérimental, le consentement se trouve à l'annexe B) et à leur enseignante régulière (pour le groupe témoin, le consentement se trouve à annexe C). Le premier consentement, pour le groupe expérimental, prenait soin de présenter la chercheuse responsable, la directrice du projet et de fournir les coordonnées nécessaires pour les rejoindre. Il informait les parents du contexte et des grandes lignes du déroulement de l'intervention en

mentionnant que des séquences de dictées 0 faute seraient filmées. Nous avons également précisé que cette recherche s'inscrivait dans le cadre des objectifs du cours de français et expliqué sommairement les procédures tout en spécifiant que la confidentialité serait respectée. Nous avons pris soin de mentionner que nous souhaitions documenter une approche que nous utilisions déjà depuis trois ans dans nos classes afin de développer le raisonnement des élèves en grammaire. Le deuxième consentement, pour le groupe témoin, se limitait à demander l'autorisation afin que les élèves participent à deux dictées évaluatives en septembre 2007 et en février 2008. Tous les parents ont donné leur accord.

3.3.2 La description du déroulement de la cueillette de données au prétest et au post-test

Conformément à notre premier objectif qui consiste à mesurer les compétences orthographiques des élèves à l'aide d'une dictée évaluative, le prétest s'est déroulé dans le cadre de la classe de français entre le 15 et le 30 septembre 2007. Les dictées évaluatives ont été données selon le même protocole pour chacun des groupes (annexe D) et par la même personne, en l'occurrence l'enseignante chercheuse.

Pour donner leur dictée, Manesse et Cogis (2007) se présentaient, explicitaient les objectifs de la recherche, apportaient des précisions en ce qui a trait à l'absence de notation, à l'anonymat assuré et à l'importance de participer avec sérieux à la recherche. Aucune explication n'était permise durant la dictée. Toutes les questions étaient reconduites à la discussion qui suivait l'exercice.

Nous avons adopté le même protocole que celui de Manesse et Cogis lors du prétest, qui a eu lieu dans la semaine du 14 septembre 2007, à une différence près. Aucune discussion n'a été prévue à la suite de la dictée pour éclaircir les points litigieux, car le même texte allait servir lors du post-test environ cinq mois plus tard, soit dans la semaine du 11 février 2008. Lors du prétest, nous avisions les élèves que

nous reviendrions sur leurs difficultés et répondrions aux questions au moment opportun, soit après la passation du post-test (en février).

Par la suite, les dictées ont été corrigées afin de dresser le bilan de chaque élève : variables personnelles (sexe, âge, langue première) ainsi que les variables liées à la réussite au prétest (voir annexe E). Une fois les données du prétest recueillies, nous étions en mesure d'amorcer l'intervention. Cette dernière sera décrite dans la section suivante.

3.3.3 La description de l'intervention : la dictée 0 faute

Notre deuxième objectif consiste à décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute. Pour ce faire, notre intervention était orientée autour de quatre axes : le doute orthographique, l'attention et la participation des élèves ainsi que l'utilisation du métalangage grammatical. L'intervention en classe consistait à donner des dictées 0 faute à toutes les deux ou trois semaines, pendant une demi-année scolaire, pour un total de neuf dictées. Avant la première dictée de l'intervention, une courte dictée traditionnelle à la fin de laquelle les élèves étaient appelés à expliciter certains raisonnements au tableau a été filmée dans le but d'habituer les élèves à la présence des caméras en classe.

Les dictées étaient toutes filmées par deux caméras même s'il était prévu que seulement trois dictées fassent l'objet d'une analyse. Afin d'éviter de bouleverser l'équilibre au sein de la classe, nous n'avons pas fait appel à un cameraman de l'extérieur. Pour des raisons pédagogiques, un élève de la classe était responsable de capter les images afin de développer son sens des responsabilités⁶.

Étant donné que nous avons choisi de concentrer notre analyse sur l'orthographe grammaticale, les difficultés des dictées étaient axées sur les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, les accords sujet-verbe et les accords des

⁶ Deux élèves différents ont filmé, en alternance, les dictées.

participes passés. Les difficultés lexicales étaient donc volontairement limitées puisque nous avons fait le choix de travailler plus spécifiquement les procédures d'accord.

Les séances de dictée 0 faute se déroulaient comme suit : l'enseignante lisait une première fois un court texte aux élèves (entre 111 et 138 mots). Ensuite, la lecture était découpée, phrase par phrase. Les élèves écrivaient une phrase à la fois. Ceux qui avaient des interrogations sur une graphie étaient invités à l'indiquer sur leur copie à l'aide d'un astérisque, à exprimer leurs doutes ou à soumettre leur problème au reste du groupe à la fin de chaque phrase. Une période était prévue pour les questions et pour laisser place au raisonnement. L'enseignante incitait donc les élèves à exprimer, le plus clairement possible, le moindre doute à la fin de chacune des phrases de la dictée.

Un élève formulait une question et une discussion s'amorçait alors de la façon suivante : ceux qui croyaient avoir la réponse apportaient leurs suggestions en justifiant leurs propositions, guidés par l'enseignante. L'échange se déroulait entre les pairs et l'enseignante réduisait au maximum ses interventions et devait éviter de faire émerger la «bonne réponse». Son rôle se limitait à l'étayage puisque ce sont les élèves qui devaient initier les questionnements. Cogis (2003) résume ainsi le rôle de l'enseignant : il doit poser des questions ouvertes, donner les tours de parole, saisir ce qui se dit, anticiper et évaluer. Ses questions devaient uniquement aider au raisonnement. Son rôle consistait aussi à reformuler les propos d'un élève du groupe et à relancer le raisonnement. Autrement dit, il est l'instigateur des interactions. D'ailleurs, l'interaction entre les élèves joue un rôle primordial puisque, comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, la découverte du point de vue d'un pair qui propose une graphie différente suscite interrogation, discussion et débat. Mentionnons toutefois que l'enseignante devait intervenir davantage lors des premières dictées afin de familiariser les élèves avec cette pratique et effectuer un modelage, c'est-à-dire montrer aux élèves la façon dont elle s'y prend pour identifier

une classe de mots ou effectuer un accord, par exemple. Cette étape est importante car comme le souligne Viau (1999), la modélisation a un impact positif sur la motivation des élèves étant donné qu'elle leur permet de devenir plus compétents.

Une fois la séance complétée, l'enseignante revenait sur les problèmes laissés en suspens. Pendant la dictée, il pouvait arriver que certains doutes soulevés par les élèves ne trouvent aucune explication claire de la part du groupe. Dans une telle situation, l'enseignante notait au tableau les problèmes non résolus et choisissait de revenir sur les problèmes ciblés à la fin de la période ou ultérieurement. Par exemple, il arrive qu'en début d'année, en troisième secondaire, les élèves éprouvent des difficultés quant à l'accord d'un participe passé avec l'auxiliaire *avoir* ou par rapport au cas du *leur*. Ces interrogations peuvent alors servir de pistes didactiques à exploiter avec le groupe.

Selon Cogis (2005), les activités qui suscitent le raisonnement et la discussion représentent un défi pour les enseignants. En parlant de la *phrase dictée du jour* et de la *phrase donnée*, elle insiste sur le fait que l'enseignant doit développer trois capacités conjointes afin de mener à bien les séances de ces types de dictée. Dans un premier temps, il doit émettre des hypothèses sur les procédures orthographiques des élèves afin d'orienter les discussions. Dans un deuxième temps, il doit faire interagir les élèves dans le but de faire évoluer leurs conceptions orthographiques, donc animer le débat sans perdre de vue son objectif. Enfin, il doit ajuster son intervention en fonction de la situation pour garantir un étayage efficace. Il s'agit donc des mêmes défis que présente la dictée 0 faute.

3.4 Autres interventions en grammaire pendant les cinq mois de l'intervention

Pendant la période de l'intervention, d'autres activités liées à la grammaire ont été vécues dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin. Nous avons été soucieuse de contrôler le plus possible les activités de grammaire et d'orthographe

dans le groupe témoin afin de rendre la comparaison avec ce dernier la plus valide possible. Pour ce faire, la planification globale de l'année scolaire a été élaborée de concert avec l'enseignante du groupe témoin et des rencontres informelles sur une base hebdomadaire nous ont permis de nous assurer que les mêmes notions étaient travaillées pour tous les élèves et à peu près au même rythme. Nous pourrions voir que les mêmes notions grammaticales ont été abordées dans les deux groupes, mais de façon différente. Ces interventions seront décrites dans les deux sections suivantes.

3.4.1 *L'intervention en grammaire dans le groupe expérimental*

Parallèlement aux dictées 0 faute, des capsules d'enseignement, en cohérence avec les dictées 0 faute, portant plus particulièrement sur les classes de mots, le groupe nominal (plus précisément l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs) et le groupe verbal ont été vécues en classe dans le groupe expérimental afin de travailler de façon explicite ces notions grammaticales. Ces dernières se déroulaient principalement à partir de notions qui avaient été problématiques pour les élèves lors d'une dictée 0 faute. Lorsqu'un problème d'accord était soulevé par les élèves, la capsule traitant de cette notion devenait plus signifiante. Prenons un exemple concret pour illustrer cette situation. Lors de la première dictée 0 faute, plusieurs élèves ont initié un questionnement sur les deux groupes nominaux suivants : *tous les gens* et *tout le monde*. Ces deux GN ont un point commun : la présence du déterminant *tout*. Plusieurs élèves ont manifesté une incompréhension par rapport au fait que dans *tous les gens*, on ne prononce pas le *s* alors pourquoi l'écrirait-on? Lors de la dictée 0 faute, nous avons invité les élèves à se référer aux classes de mots afin d'opter pour le raisonnement qui explique le choix de la graphie adéquate. Par ailleurs, à la suite de cette dictée, il est devenu signifiant de revenir de façon plus systématique sur cette notion en effectuant des liens entre l'enseignement explicite de cette notion et les cas présents dans la dictée 0 faute.

En ce qui concerne la correction des dictées 0 faute, dans le groupe expérimental, les erreurs étaient signalées dans la marge par un symbole (les élèves avaient noté la liste des symboles utilisés dans leur portfolio dans lequel étaient colligées leurs dictées). Par exemple, le code *GN* désignait une erreur dans le groupe nominal (notamment une erreur d'accord de l'adjectif). Les élèves devaient identifier leur erreur et ensuite la corriger en justifiant le raisonnement par écrit. Dans le cadre de cette démarche, ils avaient accès à tout le matériel qu'ils jugeaient pertinent : dictionnaire, guide de conjugaison, ouvrage de grammaire, etc. Lorsqu'ils se sentaient dans une impasse, incapables de résoudre un problème orthographique, nous leur suggérions de se faire aider par un pair qui devait expliciter son raisonnement et verbaliser ses procédures.

3.4.2 L'intervention en grammaire dans le groupe témoin

Les élèves du groupe témoin ont vécu un enseignement traditionnel. L'enseignante a fait travailler les élèves principalement à partir de matériel qu'elle a elle-même élaboré ou du matériel didactique de différentes maisons d'édition, principalement présenté de la façon suivante : théorie sur une notion (l'accord dans le groupe nominal, par exemple, donné sous forme de notes de cours) suivie d'une série d'exercices «troués» que les élèves devaient compléter. Nous nous sommes donc assurée que les sujets grammaticaux traités en début d'année étaient les mêmes que pour le groupe expérimental afin de rendre la plus juste possible la comparaison entre les deux groupes. De plus, nous avons demandé à l'enseignante d'utiliser les mêmes textes que ceux que nous avons produits pour la dictée 0 faute et de s'en servir comme dictée. Cette dernière a utilisé le corpus pour donner des dictées sous forme traditionnelle, c'est-à-dire sans questions ni raisonnements. L'enseignante du groupe témoin a donc utilisé les dictées de notre corpus comme dictées évaluatives, comme elle avait l'habitude de le faire.

En ce qui concerne la correction de ces dictées, dans le groupe témoin, l'enseignante (ou un pair) effectuait la correction de la dictée en encerclant les fautes sur la copie. Une fois l'exercice terminé, chaque élève devait corriger ses erreurs en donnant une brève justification, sous un modèle proposé en trois colonnes : erreurs, correction et justification (s).

Mentionnons qu'une entrevue avec l'enseignante du groupe témoin se déroulait chaque mois afin de s'assurer que les sujets grammaticaux traités en classe demeuraient les mêmes dans les deux groupes tel que planifiés en début d'année. Ces discussions étaient une façon de s'assurer que le même contenu soit abordé dans tous les groupes et, dans le cas contraire, d'ajuster l'enseignement. Nous pouvons donc conclure que, durant les cinq mois, des interventions en grammaire ont été vécues dans les deux groupes sur une base régulière, contexte qui favorise la comparaison lors de la dictée évaluative au terme de l'intervention.

3.5 L'instrument du prétest et du post-test : une dictée évaluative

Afin de vérifier les compétences orthographiques des élèves avant et après l'intervention en orthographe grammaticale, soit notre premier objectif, et de répondre aux trois questions de recherche en lien avec ce premier objectif, les élèves des groupes expérimental et témoin ont été soumis à la même dictée au prétest et au post-test : le texte «Les arbres» de Fénelon. Nous justifierons ce choix à la section suivante avant d'aborder ses caractéristiques linguistiques.

3.5.1 Le texte de Fénelon : la dictée «Les arbres»

Nous avons choisi le texte de Fénelon, un texte de 83 mots, parce qu'il a déjà servi dans deux grandes études en France. En effet, ce texte avait été donné en dictée dans les années 1870 par l'inspecteur Beuvain lors de ses tournées dans de nombreuses écoles. Cette même dictée a été reprise en 1986-1987 par Chervel et Manesse (1989), afin de comparer les résultats en ce qui concerne l'orthographe des

élèves à plus d'un siècle d'intervalle (annexe F). Ce texte a ensuite servi à Manesse et Cogis (2007) qui l'ont utilisé lors de leur enquête, en 2005, afin de comparer les résultats des élèves 20 ans plus tard.

Afin de mener à bien cette intervention, puisque la taille de nos classes expérimentale et témoin n'est, somme toute, pas très grande, le choix d'un test que des milliers d'élèves ont déjà passé apparaissait intéressant pour avoir un point de comparaison pertinent qui nous permettrait de situer les élèves de l'intervention (leurs forces et leurs difficultés) par rapport à d'autres élèves de la francophonie. Le texte qui nous servira à la fois de prétest et de post-test, est une donc une dictée, la même que celle qui a servi dans l'étude comparative de Manesse et Cogis (2007) pour documenter de façon scientifique, à 20 ans d'intervalle, la *supposée* baisse du niveau en orthographe chez les élèves de 10 à 16 ans. Le choix du texte dicté par Beuvain en 1870 s'est donc imposé puisqu'il s'agissait du seul témoignage connu du niveau de connaissances des élèves des générations précédentes.

Pour ces chercheurs, un autre motif qui justifie le choix de la dictée «Les arbres» était l'aspect intemporel de cette dictée, mais ce choix s'explique surtout par le nombre élevé de copies conservées en 1870 (plus de 3000). Soulignons que ce texte avait fait l'objet d'une étude comparative à différentes époques. Par ailleurs, nous devons de constater que notre comparaison n'a pas pu être aussi «parfaite» que souhaitée étant donné que les auteurs ne donnent pas les taux de réussite pour chaque mot selon l'âge et le milieu. Donc, la comparaison de nos élèves avec les élèves français n'a porté que sur certains points en fonction des données disponibles.

3.5.2 *Les caractéristiques de la dictée «Les arbres»*

Manesse et Cogis (2007, p. 59-61) font ressortir les caractéristiques de la dictée de Fénelon:

- texte comportant 83 mots (quatre phrases);

- texte assez bref pour être présenté à des élèves de différents âges et de capacités à écrire assez différentes;
- texte présentant des problèmes d'accord nombreux;
- texte présentant l'occasion de réfléchir sur certains grands types de difficultés de l'orthographe lexicale;
- texte dont la majorité des mots sont supposés être connus des élèves de 10 à 15 ans. Sur 52 mots de ce texte recensés dans l'échelle Dubois-Buyse, 34 appartiennent à des échelons de difficulté inférieurs à 19, c'est-à-dire qu'ils sont normalement acquis à 10 ans; 12 appartiennent à des échelons compris entre 20 et 23 et sont, en principe, acquis à 11 ans; quatre présentent des difficultés présumées maîtrisées à 12 ans. Deux seulement (*abri* et *souterrains*) sont du niveau des élèves de 13 ans. Donc, si l'on se fie à ces barèmes, la dictée «Les arbres» est difficile pour les élèves de 10-11 ans, elle est du niveau des élèves de 12-13 ans et elle est facile pour les élèves de 14-15 ans;
- texte dont la langue est très classique;
- texte dont les mots peu compris ou peu réussis sont les mêmes dans les trois enquêtes.

Comme dans le cadre de notre intervention, nous nous intéressons particulièrement aux accords, nous avons approfondi l'analyse de cet instrument. Nous avons utilisé les grilles d'observation de la variété linguistique élaborées par Nadeau et Fisher (2006) et conçues pour observer notamment la variété des accords dans le groupe nominal et des accords sujet-verbe. Nous avons également utilisé deux tests qui permettent de vérifier le niveau de lisibilité des textes et le niveau de vocabulaire : Satocalibrage et Vocab profil. Ces derniers seront présentés dans la section suivante.

Cette analyse plus approfondie nous a permis d'observer que le texte de Fénelon présentait une certaine variété de groupes nominaux comprenant des déterminants avec liaison orale (par exemple : *les arbres*) et sans liaison orale (*leurs racines*). Ce texte comprend également une variété de noms animés (9) et inanimés (18) ainsi que des groupes nominaux simples (par exemple : *les arbres, leurs racines, leurs branches* constitués uniquement d'un noyau) ou comprenant des expansions (par exemple : *de petits tuyaux souterrains, tous les sucs, le bois tendre*). À cet égard aussi, le texte est riche puisqu'il présente des adjectifs avec une marque muette (par exemple, *une dure écorce, de petits tuyaux souterrains*).

Une variété s'observe également en ce qui concerne les huit verbes conjugués de la dictée. En ce qui concerne la personne et le nombre : *met* et *revêt* sont à la troisième personne du singulier et les autres verbes sont à la troisième personne du pluriel. La forme des verbes diffère : cinq sont à la forme active et deux à la forme pronominale (*s'enfoncent* et *s'élèvent*), ce qui contraint les élèves à traiter l'orthographe du pronom réfléchi, comme le font remarquer Manesse et Cogis (2007), et alourdit la charge en mémoire de travail.

Cinq d'entre eux présentent une marque muette (*enfoncent, élèvent, défendent, distribuent* et *avaient*), ce qui augmente de niveau de difficulté pour les élèves. En ce qui concerne l'accord avec le sujet, le texte contient une majorité d'accord de proximité (six) et deux accords plus complexes : *leurs racines les défendent* (présence d'un mot écran) et *vont* (le sujet est éloigné mais la forme du pluriel s'entend). Bref, les verbes de la dictée offrent une palette de difficultés variées, comme l'observent Manesse et Cogis (2007).

Les participes passés sont peu représentés dans la dictée. Cette dernière comprend un participe passé employé seul (*destinés*) dont l'accord est en partie facile puisqu'il suit immédiatement le nom avec lequel il s'accorde en autant qu'il soit identifié comme participe passé et non comme infinitif. Le deuxième participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir*. Replaçons-le dans le contexte de la phrase : *Les*

branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. Sa difficulté s'explique du fait que le complément direct est éloigné et que plusieurs élèves effectuent l'accord avec le groupe nominal sujet (*les racines*, féminin, pluriel) plutôt qu'avec le complément direct (*la sève*, féminin, singulier). Une analyse détaillée de la dictée «Les arbres» se trouve à l'annexe F. La dictée présentait donc des difficultés relativement variées notamment en ce qui concerne les marques grammaticales.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les marques grammaticales constituent un réel défi pour les apprentis scripteurs (Manesse et Cogis, 2007; Cordary, 2002; Brissaud et Bessonnat, 2001). À cet effet, Manesse et Cogis (2007, p. 101) insistent sur l'importance de maîtriser les classes de mots.

Bien orthographier nécessite de connaître toutes les formes d'un mot, de connaître les marques grammaticales propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres (de combinaison ou de dépendance).

Sans nous attarder ici aux résultats des enquêtes de Manesse et Cogis (2007), notons que le fait que l'orthographe grammaticale a été identifiée comme «zone à risque» a influencé les critères sur lesquels nous souhaitons travailler dans le cadre de la dictée 0 faute. Comme nous avons pu le voir, la variété des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, qui figurent dans le texte de Fénelon, et les accords sujet-verbe présents nous ont amenée à choisir de focaliser l'attention sur ces notions lors de l'intervention. Les critères plus précis qui ont circonscrit le choix des dictées 0 faute seront présentés dans la section suivante.

3.6 L'élaboration de dictées 0 faute variées pour l'intervention

Dans l'optique d'amener les élèves à confronter leurs connaissances et leurs représentations, nous avons conçu des dictées offrant une grande variété linguistique. Nous avons essayé de contrôler le plus possible les types d'accord, notamment les

accords muets, et de diversifier les structures de phrases. Ainsi, nous avons composé un corpus de neuf textes cohérents, tous inspirés d'une thématique liée à un record « Guinness » ou à un fait cocasse, thèmes qui intéressent toujours les élèves.

Sur le plan motivationnel, notre expérience en tant qu'enseignante nous avait amenée à constater que les faits cocasses provoquent des réactions chez les élèves et suscitent leur intérêt. Le fait de composer des dictées qui soient stimulantes pour les élèves favorisait donc la participation active que nous souhaitions dans le cadre de notre intervention. Le corpus de dictée se trouve à l'annexe G.

Afin de vérifier la pertinence linguistique de nos dictées, nous avons utilisé en grande partie la grille d'observation de la variété linguistique recherchée dans les exercices, élaborée par Nadeau et Fisher (2006, p. 205) qui touche particulièrement les exercices d'accord dans les groupes nominaux et les exercices d'accord sujet-verbe, deux difficultés sur lesquelles nous avons choisi de mettre l'accent durant les dictées 0 faute en raison des obstacles que présente la réussite de ces accords pour les élèves (Cogis, 2005). La grille proposée suggère des pistes afin d'assurer une variété sémantique, syntaxique et morphologique. La raison pour laquelle il était important de tenir compte de ces critères de variété est principalement la suivante : nous souhaitions obliger les élèves à poursuivre un raisonnement grammatical étoffé plutôt que de le limiter à des exercices mécaniques. Selon Nadeau et Fisher (2006, p. 206):

La variété linguistique selon divers aspects oblige l'élève à poursuivre son raisonnement grammatical jusqu'au bout à chaque phrase de l'exercice au lieu d'analyser seulement la première, puis de continuer mécaniquement, car toutes les autres phrases sont construites sur le même modèle, comme c'est souvent le cas.

Il ne s'agissait pas d'obtenir une proportion précise de cas grammaticaux ciblés, mais de nous assurer que les dictées présentaient une variété sémantique, morphologique et syntaxique. Mentionnons également que, dans l'élaboration des dictées, nous avons tenu compte des cas présents dans la dictée de Fénelon afin que

ces derniers reviennent dans les dictées que nous allons proposer aux élèves, notamment des verbes avec des accords muets, avec un sujet éloigné, le cas du *leur* (déterminant et pronom), le cas du *tout* (déterminant et pronom surtout). Nous voulions que ces difficultés reviennent dans le corpus plus particulièrement lors des trois dictées filmées.

Rappelons ici que le fait de placer certaines difficultés plus ciblées dans le corpus (par exemple la présence du déterminant *tout* ou encore la présence de marques d'accord parfois audibles, parfois non, etc.) ne pénalise pas le groupe témoin qui a fait les mêmes dictées, mais sous forme traditionnelle. L'enseignante du groupe témoin a aussi traité de la majorité des difficultés présentes. Par exemple, elle a enseigné le cas du *tout* en proposant à ses élèves une série d'exercices portant sur cette notion. Les deux groupes ont donc été soumis au même corpus de dictées, mais ces dernières ont été travaillées de façon différente.

3.6.1 Les critères de variété linguistique en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Le tableau 3.4 présente les critères retenus pour assurer une variété linguistique dans les neuf dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.

Tableau 3.4

Critères pour assurer la variété sémantique, syntaxique et morphologique dans l'élaboration des dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Variété sémantique recherchée :

NOMS

1. Noms animés, inanimés

ADJECTIFS

2. Adjectifs variés «qualifiants» et «classifiants»

DÉTERMINANTS

3. Déterminants variés (définis, indéfinis, démonstratifs, etc.)
-

Variété syntaxique recherchée :

1. Structure des GN variée (GN pluriel avec expansion au singulier, GN sans expansion, GN avec plusieurs adjectifs à droite et / ou à gauche du nom, adjectifs avec expansion)
-

Variété morphologique recherchée :

1. Accords variés (avec appui à l'oral, sans appui à l'oral ou marques inaudibles)
 2. Déterminants, noms ou adjectifs invariables en genre (du type *rouge*, etc.)
-

Nos exemples concernent seulement la première, la cinquième et la neuvième dictées qui ont été filmées. Premièrement, nous nous sommes assurée que nos dictées présentaient une variété suffisante en ce qui a trait au choix des noms dans toutes les dictées. Par exemple, nous avons choisi des noms animés tels *chanteur*, *homme*, *rocker* (dictée 1), *chèvres*, *responsables*, *journaliste* (dictée 5), *dame*, *voisins et juges* (dictée 9). Nous avons aussi inclus des noms inanimés tels *flamme*, *migraines*,

nausées (dictée 1), *compagnie, malheurs, ennuis* (dictée 5), *poursuites, entreprise, loterie* (dictée 9).

Deuxièmement, nous avons pris soin d'inclure une variété d'adjectifs «qualifiants» et «classifiants». Par exemple, nous retrouvons des adjectifs qualifiants tels *poilu* et *horrible* (dictée 1), *graves* et *courant* (dictée 5), *privée* et *émotionnel* (dictée 9). Les dictées comprennent également des adjectifs «classifiants» tels *chinoise* et *médicale* (dictée 1), *aérienne* et *nationale* (dictée 5), *postaux* (dictée 9).

Troisièmement, nous avons essayé de diversifier les structures des groupes nominaux présents dans les dictées. Nous avons ainsi inséré des groupes nominaux sans expansion. Par exemple, nous retrouvons *une hyperpilosité* et *des migraines* (dictée 1), *deux chèvres, les dieux* (dictée 5), *une femme, des poursuites* (dictée 9).

Il y a également des groupes nominaux avec une expansion au singulier tels *des porteurs de la flamme olympique, des frontières de son pays* (dictée 1), *une compagnie aérienne nationale, au Népal, région hindoue* (dictée 5), *une entreprise de jeux de hasard* (dictée 9).

Nous retrouvons des groupes nominaux au pluriel avec une expansion au pluriel tels *d'horribles nausées, les jeux olympiques* (dictée 1), *des ennuis techniques graves qui ont entraîné l'annulation de plusieurs vols, les sacrifices animaliers* (dictée 5), *les joueurs dont les coordonnées postales sont choisies, les poursuites qu'elle a engagées* (dictée 9).

Les dictées présentent aussi une variété de groupes nominaux comprenant plusieurs déterminants tels *Tout le monde* et *tous les gens* (dictée 1), *un des responsables* et *les deux chèvres* (dictée 5), mais aucun cas de ce type n'est toutefois présent dans la dictée 9.

Quatrièmement, nous avons tenu compte de la variété morphologique en variant la présence d'accords avec appui à l'oral et avec des marques muettes puisque ces dernières constituent une difficulté importante pour les élèves. Ainsi, nous

retrouvons des accords avec appui à l'oral en genre tels *un chanteur d'origine chinoise*, *cette particularité* (dictée 1), *une compagnie aérienne* (dictée 9).

Les dictées comprennent également des marques avec appui à l'oral en nombre comme par exemple *les oreilles*, *les organisateurs* (dictée 1), *des travaux*, *des ennuis* (dictée 5), *des codes postaux* (dictée 9).

Nous nous sommes également assurée de la présence de marques inaudibles tels *des porteurs*, *les jeux olympiques*, *quelle raison* (dictée 1), *plusieurs vols*, *des photos explicites*, *une foule de quotidiens* (dictée 5), *nouveaux millionnaires*, *les juges sceptiques* (dictée 9).

Outre la volonté de présenter aux élèves des groupes nominaux simples et complexes, avec ou sans expansions, avec des marques qui s'entendent à l'oral et d'autres muettes, nous avons appliqué ces mêmes critères de variété à l'accord sujet-verbe pour concevoir les neuf dictées.

3.6.2 Les critères de variété linguistique en ce qui concerne l'accord sujet-verbe

Le tableau 3.5 présente les critères retenus pour assurer une variété linguistique dans les dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord sujet-verbe.

Tableau 3.5

Critères pour assurer la variété sémantique, syntaxique et morphologique dans l'élaboration des dictées 0 faute en ce qui concerne l'accord sujet-verbe

Variété sémantique recherchée :

Les sujets évoquent parfois des objets animés, inanimés

Variété syntaxique recherchée :

1. Structures de phrases variées : groupe sujet parfois en début de phrase, parfois précédé d'un complément de phrase, séparé du verbe par un pronom (écran)
2. Structures des groupes sujets variées : groupe sujet simple, groupe sujet avec expansion

Variété morphologique recherchée :

1. Accord avec appui à l'oral (liaison entendue)
 2. Marques inaudibles (aucune différence entre le singulier et le pluriel)
 3. Participes passés
 - a) Employés seuls
 - b) Employés avec l'auxiliaire *être*
 - d) Employé avec l'auxiliaire *avoir* (CD devant / CD après)
-

Premièrement, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 3.5, nous avons fait en sorte que les dictées présentent une variété sémantique dans les accords sujet-verbe. Comme nous l'avons montré précédemment dans le choix des noms, les groupes nominaux sujets présentent parfois des noms animés tels *cet homme* (dictée 1), *les journalistes* (dictée 5), *les individus* (dictée 9), parfois des noms inanimés tels *les jeux olympiques* (dictée 1), *les malheurs* (dictée 5), *ses arguments* (dictée 9).

Deuxièmement, nous avons présenté des structures de phrases variées afin d'assurer la variété syntaxique des accords sujet-verbe. Ainsi, nous avons des groupes sujets placés en début de phrase comme dans *Un chanteur d'origine chinoise souhaite [...]* (dictée 1), *Un premier appareil reste cloué [...]* (dictée 5), *Une femme confie [...]* (dictée 9).

Certains groupes sujets sont précédés d'un complément de phrase ou d'un adjectif antéposé comme dans les exemples suivants : *Un jour, une équipe médicale a tenté [...]* (dictée 1), *À Katmandou, une compagnie aérienne a sacrifié [...]* (dictée 5) et *Désespérée, cette dame a entrepris [...]* (dictée 9).

Nous avons également inséré des groupes sujets éloignés du verbe ou postposés comme dans les exemples suivants : [...] *les JO réunissent tous les gens de la planète et appartiennent à tout le monde [...]* (dictée 1), *Des photos explicites sur lesquelles apparaissent les deux chèvres ont été publiées* (dictée 5) et *Les joueurs dont les codes postaux sont choisis peuvent [...]* (dictée 9).

Troisièmement, nous avons tenu compte du critère morphologique. Tel que démontré dans le cadre théorique, les marques muettes constituent une difficulté dans le développement de la compétence en orthographe. Nous avons donc proposé aux élèves des accords sujet-verbe variés comprenant certaines marques audibles et d'autres muettes dans chacune des dictées. Par exemple, dans la première dictée, nous avons des marques d'accord audibles comme *Les candidatures sont* et *Les JO réunissent* [...] et *appartiennent*. Dans cet exemple, la forme du verbe au pluriel diffère de celle au singulier : *réunit* et *appartient*, ce qui explique que nous parlions d'un appui à l'oral. Dans la cinquième dictée, *Des ennuis techniques graves qui ont entraîné [...]*, *Les sacrifices sont [...]*, nous comptons également des accords avec appui à l'oral, tout comme dans les deux exemples suivants tirés de la neuvième dictée : *Les codes postaux sont [...]* *peuvent* [...]. La forme au pluriel est encore une fois audible, notamment avec le verbe «pouvoir» dont la forme au pluriel s'entend et diffère du singulier *peut*.

Les dictées présentent également une variété de marques muettes en ce qui concerne les accords sujet-verbe. Par exemple, dans la première dictée, nous avons certaines formes muettes au singulier *Un chanteur souhaite* [...] *Cet homme souffre* et au pluriel *Ceux qui souffrent* [...], *Les organisateurs de l'événement préfèrent* [...]. Cette variété est également présente dans la cinquième dictée dans laquelle les formes au pluriel sont davantage présentes : *Les malheurs s'abattaient* [...], *Les journalistes de la presse locale soulignent* [...]. Dans la neuvième dictée, nous retrouvons des marques muettes au singulier comme *Une femme confie* [...], *Cette Néerlandaise n'avait pas pris part* [...] et une panoplie de marques muettes au pluriel telles *des publicités qui constituent* [...] *ces dernières soulignent* [...] *certains pourraient* [...] *leurs voisins gagnent* [...].

Outre la variété des accords sujet-verbes, les dictées présentent également une variété de participes passés dont le nombre augmente au fil des dictées. Ainsi, la première dictée en compte seulement trois (un employé seul, un avec l'auxiliaire *être* et un avec l'auxiliaire *avoir*), la cinquième en compte sept (deux employés seuls, deux avec l'auxiliaire *être* et trois avec l'auxiliaire *avoir*) et la neuvième en compte neuf (deux employés seuls, deux avec l'auxiliaire *être* et cinq avec l'auxiliaire *avoir*).

Nous avons également voulu contrôler la lisibilité et le niveau de difficulté du vocabulaire utilisé dans nos textes afin de s'assurer que ces derniers n'étaient pas trop difficiles pour les élèves. Dans la section suivante, nous présenterons les deux types de tests auxquels nous avons soumis le texte de Fénelon d'abord puis les neuf dictées qui allaient constituer le corpus de dictées 0 faute.

3.6.3 Les tests permettant de mesurer la lisibilité et le niveau du vocabulaire

Afin de s'assurer que les textes soient adaptés au niveau des élèves, ni trop faciles, ni trop difficiles, nous avons soumis les dictées à deux tests : Satocalibrage⁷ et *Vocab*

⁷ <http://www.ling.uqam.ca/sato/index.html/>

profil⁸. Dans un premier temps, nous avons soumis le texte de Fénelon à ces deux tests. Les résultats de cette dictée, comprenant quatre phrases ayant en moyenne 21 mots chacune, nous ont servi de barème afin de proposer des dictées de calibre similaire en ce qui concerne la lisibilité et le vocabulaire.

Satocalibrage, développé par le centre ATO de l'université du Québec à Montréal, nous permettait d'analyser la lisibilité des dictées. On y définit le calibrage comme le fait de situer un texte sur un continuum de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire. L'indice Gunning Fog est utilisé dans ce logiciel. Cet indice, qui doit son nom à son inventeur, est l'une des méthodes citées par plusieurs auteurs notamment Gélinas-Chebat, Préfontaine, Lecavalier et Chebat (1993) lorsqu'il s'agit de mesurer la lisibilité des textes. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus le texte est difficile d'accès. Un indice qui se situe entre 6 et 8 correspond à une lecture facile alors qu'un indice entre 12 et 15 correspond à un texte plus difficile d'accès. Il est important toutefois de relativiser la portée de cet indice qui a été calibré, au départ, pour la langue anglaise. Il s'agit d'approximations qui ne tiennent compte que de certains facteurs de la lisibilité : la longueur des phrases et la proportion de mots longs (neuf caractères et plus). De longues phrases correspondent donc à un indice Gunning élevé. Nous avons choisi d'utiliser l'indice Gunning afin de situer les neuf dictées 0 faute par rapport à celle de Fénelon et les unes par rapport aux autres.

En ce qui concerne nos dictées, nous avons veillé à ce que l'indice Gunning se situe entre 12 et 15. Nous avons déterminé cet intervalle, car le texte de Fénelon présentait un indice de 10,8. Cependant, comme ce dernier s'adressait à des élèves plus jeunes que ceux de notre intervention, nous souhaitons que l'indice de lisibilité soit légèrement supérieur pour nos élèves. *Satocalibrage* nous a donc permis de proposer des textes qui présentaient un défi tout en respectant un certain niveau de

⁸ <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/8225>

difficulté d'une dictée à une autre. Le test Vocab profil nous fournissait un indicateur du niveau de difficulté du vocabulaire utilisé dans les textes.

Le tableau 3.6 présente une synthèse des résultats aux tests *Satocalibrage* et *Vocab profil* pour le texte de Fénelon ainsi que pour les neuf dictées de l'intervention.

Tableau 3.6

Résultats aux tests *Satocalibrage* et Vocab profil pour le texte de Fénelon (prétest et post-test) ainsi que pour le corpus des neuf dictées 0 faute de l'intervention

Dictée	Indice de lisibilité Gunning Fog	K1 1 000 mots / famille les plus fréquents dans la langue française	K2 1 001 à 2 000 mots / famille les plus fréquents dans la langue française	K3 2001 à 3000 mots / famille les plus fréquents dans la langue française	« Mots hors listes »
Texte de Fénelon	10,8	71,08%	9,64%	7,23%	12,05%
Dictée 1	12,5	79,45%	7,53%	2,74%	10,27%
Dictée 2	12,0	81,58%	12,28%	0,88%	5,26%
Dictée 3	14,4	77,78%	4,73%	4,76%	8,73%
Dictée 4	12,1	80,89%	7,35%	4,41%	7,35%
Dictée 5	15,5	76,34%	10,69%	3,05%	9,92%
Dictée 6	12,5	82,71%	7,52%	1,50%	8,27%
Dictée 7	14,2	81,25%	10,94%	2,34%	5,47%
Dictée 8	12,0	76,06%	11,27%	3,52%	9,05%
Dictée 9	15,4	71,54%	13,08%	1,54%	13,85%

Si nous comparons le texte de Fénelon aux neuf dictées 0 faute de l'intervention, nous pouvons constater que l'indice de lisibilité est plus bas. Toutefois, force est de constater que le vocabulaire dans le texte de Fénelon est un peu moins courant (71% de K1 contre environ 80% dans les 9 dictées). Les mots «hors liste» sont également plus nombreux dans la dictée de Fénelon qui présente des termes comme *sucs*.

Mentionnons que les mots «hors liste» sont encore plus fréquents dans la neuvième dictée.

Vocab profil nous permettait de vérifier si le niveau de vocabulaire était similaire d'une dictée à une autre en utilisant des listes de fréquence. Les listes suivantes sont répertoriées dans ce logiciel : celle des 1 000 mots les plus fréquents dans la langue française, celle des mots 1 001 à 2 000, celle des mots 2 001 à 3 000 et, enfin, celle des mots qui n'apparaissent dans aucune des listes énumérées précédemment. Les résultats sont communiqués en pourcentage. En ce qui concerne nos dictées, nous avons fait en sorte que la majorité des mots se situent dans l'échelle K1= de 0 à 1000, donc accessibles pour les élèves sur le plan lexical, puisque nous souhaitions assurer une variété dans les accords par des textes présentant certaines difficultés. D'ailleurs, nous pouvons observer qu'en moyenne 78,62% des mots des neuf dictées se trouvent dans la catégorie K1. Ces deux logiciels nous ont donc fourni tous les renseignements nécessaires et pertinents sur le texte de Fénelon et sur les neuf dictées 0 faute.

3.7 L'analyse des données

L'analyse des données a pour but de produire une synthèse explicative des informations recueillies au fil de l'intervention. Nous présenterons ici les modalités d'analyse des données d'abord celles en lien avec notre premier objectif de recherche, soit les résultats obtenus au prétest et au post-test et, ensuite, les données traitées en lien avec notre deuxième objectif, soit la description de l'évolution des discussions en fonction des quatre axes ciblés : l'évolution du doute orthographique, de l'attention, de la participation et du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves.

3.7.1 Les données traitées pour le prétest et le post-test

Étant donné que nous avons comme premier objectif de vérifier l'évolution des compétences individuelles en orthographe grammaticale avant et après l'intervention,

nous avons comptabilisé différentes variables afin de dresser un portrait du groupe expérimental et du groupe témoin. Les variables étaient les suivantes : le nombre total de mots bien écrits, le nombre d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, le nombre d'erreurs d'accord du verbe avec le sujet. Étant donné l'intérêt spécifique de notre recherche pour l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et les accords du verbe avec le sujet, il était plus simple pour nous de compter les erreurs dans ces deux catégories au lieu d'adopter la classification en 9 types de Manesse et Cogis (2007) puisqu'il nous importait surtout d'avoir une vision de la réussite des élèves en orthographe grammaticale selon la règle que l'élève doit appliquer.

Pour chacune de ces variables, nous avons calculé la moyenne et l'écart-type. Nous avons également examiné la distribution des élèves pour le nombre de mots bien écrits. Pour établir cette distribution, nous avons procédé comme suit : étant donné que le nombre moyen de mots bien écrits dans le groupe expérimental était de 70, nous avons formé des catégories par tranche de quatre mots à partir de ce résultat moyen : *58 mots et moins*, *59 à 62 mots*, *63 à 66 mots*, *67 à 70 mots*, *71 à 74 mots*, *75 à 78 mots*, *79 mots et plus*. Le but était de vérifier l'impact de l'intervention sur les compétences individuelles en orthographe avant et après l'intervention. Nous avons également utilisé des tests statistiques (notamment le test bilatéral de Student et le test bilatéral non-paramétrique de Wilcoxon) qui ont été administrés par le Service de consultation en analyse de données (SCAD) de l'UQÀM afin de vérifier d'abord l'équivalence des groupes expérimental et témoin au prétest (absence de différences significatives) et ensuite la présence de différences significatives démontrant l'effet de l'intervention.

Pour répondre à notre question de recherche sur la comparaison des résultats obtenus à la dictée de Fénelon par les élèves de notre groupe expérimental avec les élèves français de Manesse et Cogis (2007), nous avons dû limiter les comparaisons aux résultats à la fois disponibles et calculés de façon identique dans l'enquête

française. Plusieurs résultats de Manesse et Cogis sont en effet exprimés par un « score » d'erreurs global obtenu de la manière suivante :

Toutes les notes seront des scores additionnant des fautes [...] Quant au calcul des scores, il met toutes les fautes sur le même plan, à l'exception des fautes de type 9, qui ont toujours été considérées comme moins graves que les autres. Pour éviter les chiffres fractionnaires, il a été convenu que les fautes de type 9 coûtaient un point et que chacune des autres en valait deux. (Manesse et Cogis 2007, p. 78)

Manesse et Cogis, (2007, p. 73-77) ont ainsi catégorisé les erreurs en neuf types. Les erreurs de types 1 à 3 correspondent aux erreurs de langue. Les erreurs de type 4 combinent une erreur de lexique et une de grammaire. Les erreurs des types 5 et 6 correspondent exclusivement aux erreurs de grammaire de l'enquête de Chervel et Manesse (1987), mais pour l'enquête de 2005, les erreurs des types 5 et 6 ont été regroupées dans la catégorie 5. Les erreurs des types 7 et 8 correspondent à l'orthographe lexicale, selon sa gravité. Enfin, les erreurs de type 9 sont liées aux signes orthographiques (signes de ponctuation et majuscules).

Le problème du score global est qu'il devient impossible de retrouver le nombre exact d'erreurs des élèves français puisqu'un type, le type 9, compte moins que tous les autres et que le nombre précis de ce type d'erreur n'est pas disponible. Le nombre d'erreurs d'un élève français demeure donc une approximation en divisant le score par deux.

Un autre facteur viendra limiter la comparaison de nos résultats avec ceux des élèves français : Manesse et Cogis (2007) donnent assez souvent le pourcentage de réussite par « mot », ce qui est comparable avec nos résultats, mais sans les répartir selon l'âge. La comparaison avec les résultats de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) est donc demeurée possible, mais cette dernière s'est limitée aux données présentant les taux de formes correctes de certains mots de la dictée, principalement les mots variables chez les 10 à 16 ans considérés ensemble alors que nos élèves ont autour de 15 ans.

Toutefois, mentionnons que nos résultats ont pu être comparés plus finement avec ceux de l'enquête française pour les élèves issus des ZEP et des Non-ZEP, selon l'âge, en ce qui concerne les erreurs liées à la grammaire. Nous avons, pour ce faire, effectué certains calculs à la manière des chercheurs français. En fait, nous avons calculé le nombre d'erreurs des élèves de notre intervention pour les types 4, 5 et 6, tels que présentés précédemment en procédant à la neutralisation lexicale. Les erreurs ainsi comptabilisées se limitent donc aux mots qui ont été écrits correctement du point de vue de l'orthographe grammaticale avec ou sans erreur lexicale. Ainsi, le groupe nominal * *les rassines* serait considéré sans erreur après neutralisation lexicale.

Dans la section suivante, nous présenterons les données traitées en lien avec notre deuxième objectif.

3.7.2 *Les données traitées en lien avec le deuxième objectif : les dictées 0 faute*

D'abord, nous avons pris soin de transcrire textuellement les verbalisations des séances de dictées 0 faute 1, 5 et 9, et ce dans un court délai afin d'avoir en mémoire le déroulement. Comme les séances de dictée 0 faute étaient filmées, il nous était possible de transcrire les interventions de l'enseignante ainsi que celles des élèves. Par la suite, nous avons produit des versions «préparées» des verbatims qui ne tenaient pas compte des commentaires ou de questions hors propos des élèves afin d'être en mesure de décrire les doutes des élèves, leur participation par la verbalisation de leurs raisonnements et de leurs procédures, l'utilisation du métalangage grammatical par l'enseignante et par les élèves. Par exemple, nous avons enlevé les commentaires qui portaient sur l'homme le plus poilu dans la première dictée du corpus qui a fait beaucoup réagir les élèves du type «Il peut avoir des poux partout!». Nous avons aussi supprimé les questions de régulation qui concernaient la gestion de classe telles «Je vais répéter encore une fois...» ou encore, lors de la première dictée, «Vous dites qu'on peut poser des questions, quel genre de questions?» Puisque tous les signes de ponctuation étaient dictés, nous avons

également retranché les questions de la part des élèves concernant la ponctuation, par exemple, «Est-ce que ça prend une virgule à tel endroit?» qui étaient davantage des questions de clarification.

Une fois les verbatims ainsi «préparés», nous avons en main les données que nous allions traiter en lien avec notre deuxième objectif de recherche. Ce dernier consistait à décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute afin de documenter l'évolution des élèves au fil de ce type d'intervention. Cette partie de notre recherche est en fait une première tentative pour documenter, par des variables structurées, les constats positifs de plusieurs chercheurs et enseignants à propos de la pratique de la dictée 0 faute ou des ANG, deux activités semblables pour discuter grammaire avec les élèves. Il ne s'agit donc pas d'une analyse exhaustive des raisonnements élaborés par les élèves, ni d'un répertoire complet des doutes qu'ils ont émis. Il s'agit d'une description de quelques aspects de l'évolution des discussions au fil des dictées 0 faute, description qui permet d'éclairer les liens entre cette pratique et les résultats obtenus au prétest et au post-test. Autrement dit, nous souhaitons vérifier si la réussite des élèves en orthographe était bien une conséquence des séances de dictées 0 faute.

3.7.2.1 Les quatre axes en lien avec le deuxième objectif

Notre analyse s'est concentrée autour de quatre axes. Ces derniers correspondent aux quatre questions spécifiques en lien avec notre deuxième objectif de recherche. Comment évoluent le doute orthographique, l'attention, la participation et le métalangage grammatical au fil des dictées 0 faute? Le premier axe concerne le doute orthographique en raison de l'importance de développer une attitude réflexive de la langue en amenant les élèves à s'interroger sur le choix des graphies (Sautot, 2002). Le deuxième axe concerne l'attention des élèves qui est essentielle à la réflexion métalinguistique. Cette dernière se fait en interaction avec les pairs et l'enseignant; elle permet de faire évoluer plus rapidement leurs représentations de l'orthographe et

propose aux élèves des stratégies qu'ils peuvent utiliser ensuite en situation d'écriture et être ainsi en mesure de progresser (Campana et Castincaud, 1999). Le troisième axe, très lié à l'axe précédent, concerne la participation. À cet effet, la verbalisation prend tout son sens : il s'agit d'une façon efficace pour l'enseignant d'amener l'élève à construire son savoir en se penchant sur ses représentations grammaticales (Nadeau et Fisher, 2006; Cogis, 2005; Brissaud et Bessonnat, 2001; Boyer et Savoie-Zajc, 1997). Le quatrième axe est celui de l'utilisation du métalangage grammatical. Afin que la classe de français soit un lieu de réflexion sur la langue, il est fondamental de multiplier les occasions où les élèves ont à définir, nommer, rapprocher des mots pour construire leur raisonnement (Cogis, 2005). Nous présenterons maintenant la façon dont s'orchestrent ces quatre axes.

Axe 1 : évolution du doute orthographique

Premièrement, nous avons choisi de décrire l'évolution du doute orthographique au fil des séances de dictée en nous attardant aux dictées 1, 5 et 9. Nous voulions d'abord voir si les élèves doutaient de plus en plus au fil des séances. Comme indice, nous avons utilisé le nombre total de mots discutés. Ensuite, nous voulions examiner sur quoi les élèves doutaient. Autrement dit, nous voulions nous pencher sur les préoccupations des élèves lorsqu'ils écrivent, et voir sur quelles notions portaient principalement leurs questions : le lexique? L'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs? L'accord sujet-verbe? Les participes passés? Pour ce faire, nous avons classé en catégories les mots qui soulevaient des interrogations chez les élèves, dans un premier temps, et, dans un deuxième temps, les mots sur lesquels l'enseignante a questionné les élèves. Les questions se rapportant au lexique ont été classées dans la catégorie orthographe d'usage. Les questions d'ordre grammatical ont été divisées en fonction des trois notions qui retenaient notre attention dans le cadre de cette recherche : l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, l'accord sujet-verbe et l'accord du participe passé. Enfin, nous avons inclus dans la catégorie *orthographe grammaticale autres* toutes

les questions portant sur des sujets qui ne sont pas traitées de façon approfondie dans le cadre de ce mémoire telles les majuscules ou la présence d'un mot écran. Les homophones entrent dans la catégorie *orthographe grammaticale* et ont été classés en fonction de la classe de mots à laquelle ils appartiennent. Prenons l'exemple d'un élève qui s'interrogeait sur le déterminant *tous les* dans le groupe nominal *Tous les habitants*. Sa question était classée dans la catégorie orthographe grammaticale, plus précisément l'accord des déterminants, noms et adjectifs. La question d'un autre élève qui s'interrogeait sur *ont* aurait été classée dans la catégorie *orthographe grammaticale, accord sujet-verbe*.

Axe 2 : évolution de l'attention

Deuxièmement, nous avons choisi de décrire l'évolution de l'attention au fil des séances de dictée 0 faute. Évidemment, il s'agissait d'un défi de taille puisqu'il n'existe aucun instrument afin de mesurer cette variable. C'est pourquoi nous avons choisi d'examiner, comme premier indice, la progression globale des élèves en nous penchant sur le nombre moyen d'erreurs par dictée: d'une part, un élève qui ne commettait pas ou peu d'erreurs prouverait un certain niveau d'attention (et une diminution du nombre d'erreurs de la première à la neuvième dictée signifie une amélioration de l'attention), puisque tout peut être discuté. D'autre part, ce nombre global d'erreurs dans ces dictées et leur évolution de la première à la neuvième dictée reflète aussi le niveau du doute orthographique des élèves, considérés ensemble. En effet, s'ils expriment de plus en plus leurs doutes et les ciblent de mieux en mieux, le nombre d'erreurs doit diminuer aussi. Nous nous sommes également penchée sur la progression dans les deux variables ciblées : les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et les accords sujet-verbe.

Toujours en lien avec l'évolution de l'attention, comme deuxième indice, nous avons voulu vérifier le rapport entre les mots faisant l'objet de discussion et les erreurs des élèves dans le but de vérifier si un mot discuté obtient un meilleur taux de

réussite à la dernière séance de dictée par rapport à la première, ce qui constitue un indice plus précis de l'attention portée pendant les discussions.

Axe 3 : évolution de la participation

Troisièmement, comme nous avons montré dans le cadre théorique l'importance de se tourner vers les processus d'apprentissage des élèves, nous nous sommes penchée également sur la participation des élèves lors des verbalisations. Nous voulions vérifier si la proportion des élèves qui participent devient plus importante au fil des dictées 0 faute, ce qui nous apparaît être révélateur d'un climat de confiance, propice à l'apprentissage et d'intérêt pour les discussions grammaticales contrairement aux leçons de grammaire que les élèves jugent souvent sans intérêt.

Nous souhaitons vérifier la participation des élèves dans le cadre de notre intervention qui poursuit des buts d'apprentissage, tel que défini par Tardif (1997), et qui est centrée sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats.

Pour ce troisième axe, les données traitées sont en lien avec la participation des élèves aux dictées 1, 5 et 9. Nous avons voulu examiner l'évolution du nombre d'élèves qui initient le questionnement ou qui prennent la parole au fil du raisonnement grammatical. À partir de ces données, nous souhaitons établir la distribution des élèves en fonction du rapport entre le nombre de prises de parole et le nombre d'erreurs commises dans les dictées. Nous voulions également examiner la progression des élèves « muets », autrement dit ceux qui ne posent pas de questions ni ne prennent part aux discussions initiées par l'enseignante ou par leurs pairs.

Axe 4 : évolution de l'utilisation du métalangage grammatical

Quatrièmement, nous avons voulu examiner l'évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical d'abord chez l'enseignante et, ensuite, chez les élèves au fil des dictées 0 faute en calculant le nombre d'occurrences de ces termes.

Pour ce faire, nous avons effectué un recensement des termes grammaticaux ou plus largement métalangagiers utilisés par l'enseignante et par les élèves durant les séances dans les verbatims de la première, de la cinquième et de la neuvième dictée 0 faite en prenant comme base de termes grammaticaux l'index de *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Nous avons créé les catégories suivantes afin de regrouper les termes utilisés par l'enseignante et par les élèves : *classes de mots, groupes de mots, termes liés aux verbes, termes liés aux accords, manipulations ou questions, fonctions, termes autres*.

La liste des termes trouvés dans notre corpus, présentée dans le tableau 3.7, rendra plus claire pour le lecteur le type d'unités que nous avons répertorié dans notre section traitant du métalangage grammatical.

Tableau 3.7

Liste des termes grammaticaux employés dans les discussions des dictées 1, 5 et 9

Classes de mots : déterminant, adjectif, nom, verbe, pronom, adverbe, conjonction, préposition	Total pour chacune des dictées
Groupes de mots : groupe nominal, groupe verbal, sorte (s) de groupe (s)	Total pour chacune des dictées
Termes liés aux verbes : terminaison, finale, auxiliaire, passé composé, participe passé, infinitif, etc.	Total pour chacune des dictées
Termes liés aux accords : donneur d'accord, receveur d'accord, s'accorde ou pas, masculin, féminin, singulier, pluriel, variable	Total pour chacune des dictées
Termes liés aux manipulations ou questions : encadrement par <i>c'est...qui</i> , remplacement, encadrement par <i>ne...pas</i> , effacement (ou effacer), pronominaliser, question <i>qui...a ?</i> , question <i>qui</i> ou <i>quoi ?</i>	Total pour chacune des dictées
Termes liés aux fonctions : groupe nominal sujet (GNs), sujet inversé, attribut du sujet, complément direct (CD), complément indirect (CI), groupe obligatoire, complément	Total pour chacune des dictées
Termes autres : mot écran, mot de la même famille, lettre minuscule, lettre majuscule, accent (aigu ou grave), nom comptable (ou non), nom animé (ou non), sémantique, phrase de forme négative	Total pour chacune des dictées

En calculant ainsi le nombre d'occurrences des termes grammaticaux, nous voulions examiner quel usage font l'enseignante et les élèves des termes liés à la grammaire : quelle est la fréquence de leur utilisation dans les dictées 0 faute ? S'accroît-elle au fil des séances ? Quels sont les termes les plus fréquemment utilisés ? Enfin, est-ce que l'utilisation fréquente de termes appartenant au métalangage

grammatical par l'enseignante incite les élèves à utiliser davantage le vocabulaire disciplinaire adéquat ? Il s'agit donc des données que nous avons recueillies et dont nous présenterons les résultats de l'analyse au chapitre V.

3.8 Les limites de l'intervention

Comme toute recherche, celle-ci présente également des limites. D'abord, le nombre de classes qui ont vécu l'intervention est restreint. D'autres recherches sur une population plus grande seraient nécessaires afin de pouvoir généraliser l'effet positif de ce type d'intervention. Aussi, dans le cadre de ce mémoire, le fait que nous ayons eu le double rôle d'enseignante et de chercheuse peut avoir eu un impact sur les élèves. Le lien affectif des élèves est un aspect à considérer étant donné que la chercheuse était connue : ils ont pris l'exercice au sérieux et étaient très motivés par l'intervention. En ce qui concerne le deuxième groupe qui a vécu les mêmes interventions, comme ceux-ci étaient également filmés, ils ont pris l'intervention au sérieux au même titre que le groupe expérimental. Notons toutefois que l'effet «caméra» ne peut avoir joué lors du prétest et du post-test puisque aucune image n'était captée.

En ce qui concerne la comparaison avec Manesse et Cogis (2007), nous avons pris conscience qu'une telle comparaison était intéressante, mais limitée. Nous nous sommes donc heurtée à quelques difficultés. D'abord, l'âge et le niveau scolaire de nos élèves étaient difficilement comparables à ceux de l'enquête française. Nos élèves de troisième secondaire se comparaient aux élèves de 3^e du système français (qui est l'équivalent en terme d'âge mais pas de niveau scolaire). Nous avons également pris conscience que le milieu socio-économique de nos élèves était comparable à celui des élèves issus des ZEP. Or, nous ne disposions pas toujours des données par tranche d'âge, par niveau et par milieu.

Une fois les données recueillies, nous avons pris conscience que les verbatims étaient très riches en information, ce qui nous a contrainte à circonscrire notre analyse puisque les pistes se multipliaient. Par exemple, en ce qui concerne le métalangage grammatical, nous aurions aimé pouvoir analyser «les occasions manquées», c'est-à-dire les moments où l'enseignante et les élèves n'ont pas utilisé un terme grammatical ou une manipulation syntaxique alors qu'il aurait été pertinent de le faire. Aussi, il aurait été pertinent de se pencher sur l'utilisation erronée de termes liés au métalangage grammatical dans certains contextes.

Enfin, nous avons voulu décrire l'évolution du doute orthographique, de l'attention, de la participation et de l'utilisation du métalangage grammatical dans le cadre de la dictée 0 faute. Il s'agit ici d'une première tentative pour brosser un portrait des possibilités infinies qui s'offrent aux chercheurs et aux enseignants qui s'intéressent aux procédures des apprenants et qui utilisent l'erreur comme un tremplin pour l'apprentissage, un indice qui permet de comprendre les processus d'apprentissage des élèves et de repérer leurs difficultés (Astolfi, 1997).

Aussi, la nouveauté que présentait la dictée 0 faute a certainement contribué à stimuler les élèves qui n'étaient pas habitués à ce type d'exercice. Si la dictée 0 faute était appliquée à tous les niveaux de la même façon, l'intervention aurait probablement moins d'impact étant donné que la motivation des élèves s'essoufflerait, d'où l'importance de varier les activités proposées en grammaire pour amener les élèves à raisonner (Campana et Castincaud, 1999).

Dans les deux chapitres suivants, nous traiterons des résultats liés à nos deux objectifs de recherche. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats liés à l'évolution de la compétence orthographique en dressant un portrait des résultats obtenus au prétest et au post-test à la dictée de Fénelon pour chacun des groupes. Les résultats liés à l'évolution du doute orthographique, à l'attention, à la participation et à l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez

les élèves au fil des dictées 0 faute feront l'objet d'une description et d'une analyse dans le cinquième chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS AU PRÉTEST ET AU POST-TEST

DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le premier objectif de ce projet consiste à examiner l'impact de la dictée 0 faute sur les compétences orthographiques des élèves avant et après l'intervention en orthographe grammaticale. Par ce premier objectif de recherche, nous souhaitons répondre à la question centrale suivante : les élèves du groupe expérimental, ayant pratiqué la dictée 0 faute à neuf reprises pendant cinq mois, s'améliorent-ils plus ou moins en orthographe grammaticale que les élèves du groupe témoin?

En poursuivant cet objectif, nous avons tenté de répondre à trois questions plus spécifiques : quel est l'impact de l'intervention sur les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs? Quel est l'impact sur les accords sujet-verbe? Comment les élèves de notre intervention se comparent-ils à ceux de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits, le nombre d'erreurs d'accord des déterminants, noms et adjectifs, le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe et le nombre d'erreurs d'accord dans les participes passés? Nous formulons l'hypothèse que la dictée 0 faute, pratiquée sur une base régulière, a un impact positif sur la compétence orthographique des élèves.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin à la dictée «Les arbres» qui a servi de prétest et de post-test. Pour ce faire, nous commencerons en faisant une description des données, pour terminer par une section entièrement consacrée à leur interprétation et à la discussion de ces dernières.

Dans un premier temps, en plus de la réussite globale évaluée par le nombre de mots bien écrits, nous examinerons les résultats des élèves dans la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Pour répondre à deux de nos questions de recherche plus spécifiques, nous nous pencherons sur les erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs ainsi que celles liées à l'accord sujet-verbe afin de vérifier l'impact de l'intervention sur ces variables.

Dans un deuxième temps, afin de répondre à notre troisième question de recherche spécifique, nous comparerons nos résultats à ceux de l'enquête française menée par Manesse et Cogis (2007) dont les données sur le niveau orthographique de milliers d'élèves français de 10 à 16 ans proviennent de la même dictée, « Les arbres », de Fénelon.

Dans un troisième temps, tel qu'annoncé dans le cadre méthodologique, nous présenterons brièvement les résultats de trois classes naturelles ayant passé les prétest et post-test, soit le «groupe expérimental 2» qui a vécu la même intervention que le groupe expérimental ciblé (sans enregistrement des dictées 0 faute) ainsi que les classes naturelles T1 et T2 qui, rappelons-le, ont fourni le bassin d'élèves ayant conduit à la formation du groupe témoin. Au départ, nous n'avions pas prévu présenter ces résultats, mais puisque le groupe a vécu la même intervention et que les résultats obtenus par ce groupe étaient disponibles et élargissent le bassin d'élèves, nous avons jugé pertinent de les inclure étant donné qu'il s'agit de résultats qui vont dans le même sens que ceux obtenus auprès des élèves du groupe expérimental.

Finalement, nous ferons l'interprétation et la discussion des résultats tout en effectuant des liens entre les résultats du groupe expérimental au post-test et l'approche privilégiée dans le cadre notre intervention.

4.1 Les résultats des groupes expérimental et témoin au prétest et au post-test

Dans cette section, nous présenterons les résultats concernant le nombre de mots bien écrits, ce qui nous permettra de répondre à notre question centrale et de vérifier notre hypothèse de recherche à savoir si les élèves s'améliorent en orthographe grammaticale à la suite des séances de dictée 0 faute. Pour ce faire, nous examinerons d'abord le nombre de mots bien écrits. Par la suite, nous nous pencherons sur nos questions plus spécifiques concernant l'orthographe grammaticale en examinant si les élèves progressent dans les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.

4.1.1 Le nombre de mots bien écrits

D'entrée de jeu, un simple coup d'œil au tableau 4.1 nous permet de constater que les élèves du groupe expérimental ont beaucoup mieux réussi la dictée évaluative au post-test que ceux du groupe témoin pour le nombre total de mots bien écrits. Au post-test, une vue d'ensemble nous permet d'observer que les élèves du groupe expérimental, qui ont participé aux séances de dictée 0 faute, entre septembre 2007 et février 2008, ont bien écrit en moyenne 70, 2 mots au prétest et 78,27 mots au post-test, soit un gain de 8,07 mots bien écrits ou huit erreurs de moins (toutes catégories confondues) dans un texte de 83 mots. Le test bilatéral de Student ainsi que le test non paramétrique de Wilcoxon montrent que la progression du prétest au post-test est très hautement significative pour le nombre de mots bien écrits dans le groupe expérimental ($p < 0,0001$ dans les deux cas).

Dans le groupe témoin, une progression était aussi attendue puisque même si les élèves n'ont pas participé à des séances de dictée 0 faute, leur enseignante leur a proposé les mêmes dictées, mais données sous forme traditionnelle, sur une base régulière, et ils ont reçu le même enseignement grammatical que le groupe expérimental. En guise de retour sur les dictées, elle leur demandait de corriger leurs erreurs en recopiant trois fois la graphie correcte. La dictée traditionnelle servait également à mettre en application les notions qu'elle leur enseignait dans le cadre des leçons de grammaire. Ces dernières se déroulaient selon la formule suivante : explication de la théorie sur une notion ou un concept ciblé suivie d'une série d'exercices (habituellement des phrases trouées) pour mettre en pratique les connaissances des élèves. Rappelons que les mêmes notions grammaticales que celles ciblées dans le groupe expérimental ont été travaillées puisque la planification globale de l'année scolaire a été élaborée en équipe. Dans ce groupe témoin, la moyenne de 70,96 mots bien écrits au prétest est passée à 72,67 mots au post-test. Cette légère amélioration s'avère aussi significative ($p=0,0038$ au test de Student et $p=0,0026$ au test de Wilcoxon).

Tableau 4.1
Nombre de mots bien écrits au prétest et au post-test

	Prétest	Post-test
	Nbre de mots bien écrits (sur 83)	
Groupe expérimental N= 30 élèves	Moyenne 70,2	Moyenne 78,27
	Écart-type 5,8	Écart-type 3,98
Groupe Témoin N = 27 élèves	Moyenne 70,96	Moyenne 72,67
	Écart-type 5,01	Écart-type 5,04

Si nous comparons les écarts-type pour le nombre de mots bien écrits au post-test, nous constatons que les élèves du groupe expérimental ont des résultats en orthographe plus homogènes après l'intervention. En effet, l'écart-type dans ce groupe, qui était de 5,8 au prétest, s'est réduit à 3,98 au post-test alors que dans le groupe témoin, l'écart-type est demeuré aussi élevé qu'au prétest, soit autour de 5 (5,01 au prétest et 5,04 au post-test).

Ce premier indice global de la performance en orthographe montre donc une grande amélioration chez les élèves du groupe expérimental qui ont diminué de plus de la moitié leur nombre de mots avec erreur (de 14 à 6 environ) alors que ceux du groupe témoin ont progressé, mais peu (de 13 mots avec erreur à 11,3). Examinons maintenant la distribution des résultats pour cette variable.

4.1.2 La distribution du nombre de mots bien écrits

La distribution des élèves du groupe expérimental en fonction du nombre de mots bien écrits au prétest et au post-test, telle que présentée dans la figure 4.1, nous permet de visualiser à quel point ce groupe gagne en homogénéité au post-test alors que les résultats sont hétérogènes au prétest. Rappelons que, tel qu'expliqué dans le cadre méthodologique, une échelle de distribution par tranches de quatre erreurs a été élaborée en partant de la moyenne du nombre de mots bien écrits pour le groupe expérimental au prétest qui était de 70,2.

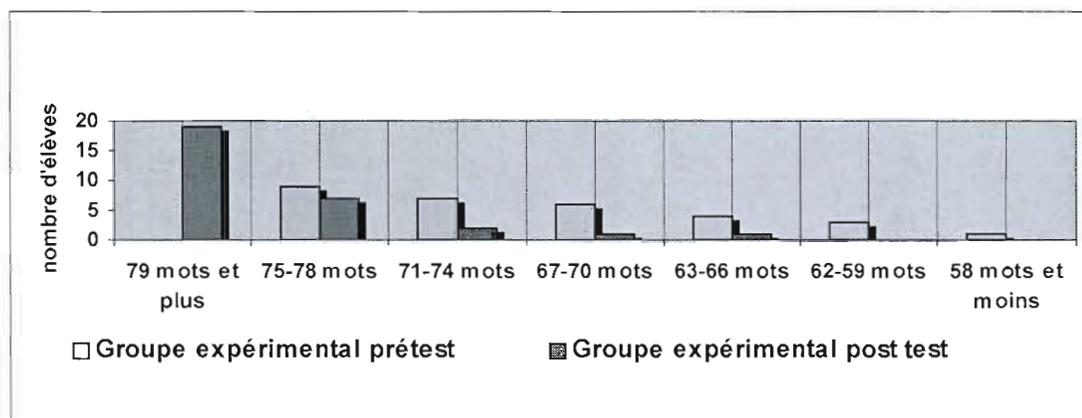


Figure 4.1 Distribution des résultats du groupe expérimental au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots)

Le nombre d'élèves qui se situent au post-test dans l'échelon le plus fort, soit *79 mots bien écrits et plus*, est très important. Au prétest, aucun élève n'atteignait ce niveau alors qu'au post-test, 19 élèves sur 30 se trouvent dans cette catégorie, soit près des deux tiers des élèves du groupe expérimental. Par conséquent, le nombre d'élèves qui se situaient dans la catégorie suivante *75-78 mots bien écrits* a quelque peu diminué au post-test puisque la plupart des élèves ont amélioré leur résultat et ont joint le rang supérieur (de 9 à 7 élèves).

Au prétest, 13 élèves sur 30 se situaient autour de la moyenne de 70,2 mots bien écrits, soit entre *67 et 74 mots bien écrits*. Au post-test, il ne reste plus que trois

élèves dans ces scores moyens. Comme la moyenne a augmenté, le noyau qui était concentré autour de cette moyenne a joint les rangs supérieurs, soit les catégories *75-78 mots bien écrits* ou encore *79 mots bien écrits et plus*.

Un peu plus de 25% des élèves (soit 8 élèves sur 30) se situaient dans les catégories inférieures *66 mots bien écrits ou moins* au prétest. Il ne reste plus qu'un élève dans cette catégorie au post-test.

En ce qui concerne le nombre de mots bien écrits, il est possible de constater qu'au post-test, les élèves du groupe expérimental ont des performances beaucoup plus homogènes qu'au prétest. Toutes les catégories d'élèves, forts ou faibles, semblent avoir profité de l'intervention. Il ne reste que très peu d'élèves dans les catégories des scores «moyens» ou «faibles» du prétest. Près des deux tiers des élèves (soit 19 élèves sur 30) figurent dans la catégorie la plus forte (*79 mots et plus bien écrits et plus*) dans laquelle aucun élève ne se trouvait au prétest. Si nous considérons les deux catégories les plus fortes (*74-78 mots et 79 et plus*), le nombre d'élèves qui se situent dans ces scores «forts» a presque triplé, en passant de 9 à 26 élèves. Ces résultats montrent clairement l'impact positif de la dictée 0 faute sur les apprentissages même si aucun élève n'a atteint un score parfait.

La figure 4.2 présente ces mêmes distributions concernant les élèves du groupe témoin. Au prétest, le groupe témoin présente 7 élèves sur 27 (25,93%) dans les deux catégories les plus fortes, soit un peu plus du quart des élèves du groupe. Un peu plus de la moitié des élèves du groupe obtiennent des scores moyens (soit 15 élèves sur 27 ou 55,56%) et cinq élèves des scores faibles (ou 18,5% des élèves).

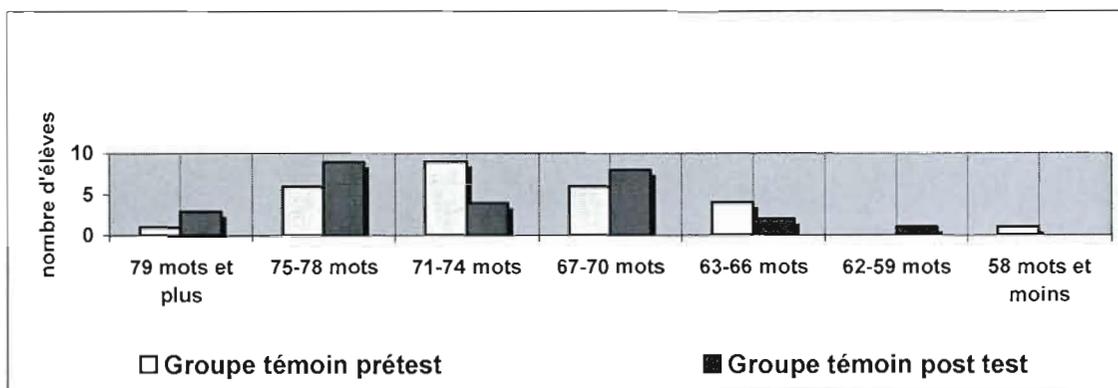


Figure 4.2 Distribution des résultats du groupe témoin au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots)

Au post-test, les élèves du groupe témoin ont progressé aussi: il y a presque deux fois plus d'élèves dans les catégories les plus fortes (de 7 à 12 élèves) et dans les autres catégories, moyennes et faibles, le nombre d'élèves a un peu diminué (de 15 à 12 élèves « moyens »; de 5 à 3 élèves « faibles »). Les progrès sont donc moins marqués que dans le groupe expérimental et, comme le montrent les figures 4.1 et 4.2, le groupe témoin demeure plus hétérogène que le groupe expérimental dont 86,7% des élèves se situent, au post-test, dans les scores «forts» ou «très forts» (26 élèves sur 30) contre 44% dans le groupe témoin (12 élèves sur 27).

4.1.3 *Les résultats individuels en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits*

Dans cette section, nous voulons vérifier si les progrès décrits pour le groupe s'observent également pour les individus. Dans les sections précédentes, nous avons pu observer que la moyenne du nombre de mots bien écrits augmentait de manière significative dans les deux groupes, mais de façon beaucoup plus marquée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. La distribution des élèves selon le nombre d'erreurs montrait bien que presque tous les élèves du groupe expérimental se situaient dans les scores les plus forts à la suite de l'intervention. Nous allons maintenant constater que les progrès se réalisent aussi sur le plan individuel dans le groupe expérimental.

Dans le groupe expérimental, tous les élèves se sont améliorés et sept élèves ont amélioré leur résultat de dix mots ou plus. Aucun élève n'a obtenu le même résultat ni n'a régressé entre le prétest et le post-test. Il est possible de retrouver à l'annexe H les résultats individuels pour les deux groupes.

Dans le groupe témoin, trois élèves ont obtenu exactement le même résultat au prétest et au post-test, donc ne se sont pas améliorés. Par ailleurs, trois élèves ont régressé entre le prétest et le post-test passant respectivement de 71 à 68, de 73 à 69 et de 74 à 69 mots bien écrits. Autrement dit, six élèves sur 27 n'ont enregistré aucun progrès. Le progrès maximal en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits a été obtenu respectivement par l'élève T19 (7 mots), T27 (6 mots), T24 et T12 (5 mots). Donc, nous observons une progression plus faible chez les élèves du groupe témoin ainsi que quelques régressions.

En conclusion, les résultats présentés au début de ce chapitre nous permettent de constater un effet très positif de la dictée 0 faute sur la compétence des élèves en orthographe, ce qui nous permet de vérifier notre hypothèse de recherche. Même si, tel qu'attendu, les deux groupes ont progressé, les élèves du groupe expérimental ont réussi à obtenir des scores plus élevés que ceux du groupe témoin en ce qui concerne

le nombre de mots bien écrits. Soulignons également le fait que l'intervention a profité à tous les élèves du groupe expérimental et que ce groupe est devenu plus homogène, ce qui n'est pas le cas du groupe témoin. Nous nous attarderons maintenant à nos deux premières questions de recherche plus spécifiques : est-ce que les élèves progressent dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et dans l'accord sujet-verbe?

4.1.4 Les résultats au prétest et au post-test en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Au cours de notre intervention, par les dictées 0 faute, nous avons travaillé diverses règles d'accord. Rappelons également que lors de l'élaboration des dictées, nous avons voulu assurer une variété linguistique en prenant soin d'inclure des cas d'accords diversifiés qui allaient susciter des discussions durant les dictées 0 faute. Dans cette section, nous présenterons de façon plus spécifique les résultats des deux groupes en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs afin de dégager l'effet de l'intervention sur la maîtrise de cette règle.

4.1.4.1 Le nombre d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Le tableau 4.2 présente les résultats dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les deux groupes au prétest et au post-test. Le groupe expérimental a obtenu une moyenne de 1,23 erreurs au post-test, ce qui constitue une amélioration de 3 erreurs par rapport au prétest. Le groupe témoin, quant à lui, a eu une moyenne de 4,37 erreurs, ce qui constitue une amélioration de 0,15 erreur. La baisse de l'écart-type dans le groupe expérimental montre que les résultats sont plus homogènes au post-test alors que dans le groupe témoin l'écart-type demeure semblable. La progression dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs est très hautement significative chez les élèves du groupe expérimental ($p < 0,0001$ dans les tests de Student et de Wilcoxon). Pour cette même variable, dans le groupe témoin, la très faible progression n'est pas

significative (Test de Student $p=0,7080$ et pour les rangs signés de Wilcoxon $p=0,6283$).

Tableau 4.2

Comparaison des résultats dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Groupe expérimental		Groupe témoin	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
4,17	1,23	4,52	4,37
Écart-type	Écart-type	Écart-type	Écart-type
1,76	1,01	2,05	2,06

Bref, l'amélioration des performances dans le groupe expérimental provient en grande partie de l'amélioration des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. Les résultats concernant cette règle d'accord de l'orthographe grammaticale concordent avec les résultats généraux observés pour le nombre de mots bien écrits. Les mêmes différences entre les groupes en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits s'accroissent pour cette règle.

4.1.4.2 La distribution des élèves selon le degré d'amélioration ou de régression dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Nous avons vu, dans la section précédente, qu'au post-test, les élèves du groupe expérimental ont en moyenne près de quatre fois moins d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs qu'au prétest. Le tableau 4.3 présente la distribution des élèves regroupés selon le nombre de mots dans lesquels ils se sont améliorés ou ont régressé en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. Nous pouvons constater que 27 élèves parmi les 30 élèves du groupe expérimental (90% des élèves) ont amélioré leur

résultat alors que seulement trois élèves ont conservé le même résultat entre le prétest et le post-test et qu'aucun n'a régressé. La progression de cette variable est donc marquée pour presque tous les individus.

Le portrait du groupe témoin est différent. On peut voir que 12 élèves sur 27 du groupe témoin (soit 44,44% des élèves) ont amélioré leur résultat en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. En revanche, huit élèves ont conservé le même résultat au post-test et sept ont même régressé en commettant plus d'erreurs au post-test qu'au prétest. Les résultats individuels se trouvent à l'annexe H.

Tableau 4.3

Comparaison du degré d'amélioration ou de régression dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les élèves des groupes expérimental et témoin

Amélioration ou régression du nombre d'erreurs au post-test	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Nbre d'élèves	Proportion d'élèves dans le groupe en %	Nbre d'élèves	Proportion d'élèves dans le groupe en %
Aucune amélioration	3	10%	8	29,63%
1 erreur en moins	3	10%	5	18,52%
2 erreurs en moins	8	26,67%	3	11,11%
3 erreurs en moins	4	13,33%	4	14,81%
4 erreurs en moins	4	13,33%	0	0%
5 erreurs en moins	6	20%	0	0%
6 erreurs en moins	2	6,67%	0	0%
Régression : plus d'erreurs au post-test qu'au prétest	0	0%	7	25,93%
Total d'élèves	30	100%	27	100%

La lecture de ce tableau comparatif nous permet de conclure que le groupe expérimental devient plus homogène après l'intervention : tous les élèves progressent

et nous observons clairement un nivellement vers le haut. Pour le groupe témoin, nous remarquons que le fait de stagner ou de régresser est fréquent alors que dans le groupe expérimental seulement trois élèves n'ont aucune amélioration dans les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et aucun ne régresse. Dans la section suivante, nous nous attarderons à notre deuxième question de recherche plus spécifique à savoir si les élèves progressent dans l'accord sujet-verbe.

4.1.5 Les résultats au prétest et au post-test en ce qui concerne l'accord sujet-verbe

Au cours de notre intervention, nous avons également mis l'accent sur l'accord sujet-verbe. Dans cette section, nous répondrons à notre autre question de recherche plus spécifique : est-ce que les élèves maîtrisent davantage l'accord sujet-verbe après avoir vécu la dictée 0 faute? Nous présentons ici les résultats en lien avec cette variable.

4.1.5.1 Le nombre d'erreurs en ce qui concerne l'accord sujet-verbe

Le tableau 4.4 présente les résultats obtenus par les groupes expérimental et témoin au prétest et au post-test.

Tableau 4.4
Comparaison des résultats (nombre d'erreurs) dans l'accord sujet-verbe pour les groupes expérimental et témoin

Groupe expérimental		Groupe témoin	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Moyenne 1,57	Moyenne 0,4	Moyenne 1,87	Moyenne 0,80
Écart-type 1,92	Écart-type 1,22	Écart-type 1,82	Écart-type 1,33

Le groupe expérimental présente, au post-test, environ trois fois moins d'erreurs d'accord sujet-verbe qu'au prétest, passant d'une moyenne de 1,57 erreurs à 0,4 erreur. Le groupe témoin, quant à lui, a diminué de moitié son nombre d'erreurs. Pour cette variable, l'amélioration est hautement significative dans les deux groupes : tant le groupe expérimental ($p < 0,0001$ pour les tests de Student et de Wilcoxon) que le groupe témoin, ($p = 0,0012$ pour le test t de Student et $p = 0,0010$ pour le test de Wilcoxon). Bref, les progrès sont importants dans les deux groupes concernant la maîtrise de l'accord sujet-verbe, mais ils sont, une fois encore, plus marqués dans le groupe expérimental.

4.1.5.2 La distribution des élèves selon le degré d'amélioration ou de régression dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Examinons de plus près le nombre d'erreurs obtenu pour chaque élève au prétest et au post-test dans les deux groupes. Voyons si cette amélioration se retrouve aussi en ce qui concerne les individus. Le tableau 4.5 présente la distribution des élèves des groupes expérimental et témoin en fonction de leur degré d'amélioration ou de régression concernant l'accord sujet-verbe.

Tableau 4.5

Comparaison de la distribution des élèves en fonction du degré d'amélioration ou de régression dans l'accord sujet-verbe chez les élèves des groupes expérimental et témoin

Amélioration ou régression du nombre d'erreurs au post-test	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Nbre d'élèves	Proportion d'élèves dans le groupe en %	Nbre d'élèves	Proportion d'élèves dans le groupe en %
Aucune amélioration	11	36,7%	10	37%
1 erreur en moins	11	36,7%	9	33,3%
2 erreurs en moins	4	13,3%	2	7,4%
3 erreurs en moins	2	6,7%	2	7,4%
4 erreurs en moins	0	0%	2	0%
5 erreurs en moins	2	6,7%	0	0%
6 erreurs en moins	0	0%	0	0%
Régression : plus d'erreurs au post-test qu'au prétest	0	0%	2	7,4%

Au post-test, les élèves du groupe expérimental font en moyenne trois fois moins d'erreurs qu'au prétest. En fait, 63,33% des élèves du groupe expérimental (soit 19 élèves sur 30) ont amélioré leur résultat en ce qui concerne l'accord sujet-verbe et 11 élèves ont conservé le même résultat entre le prétest et le post-test dont neuf élèves qui n'avaient eu aucune erreur au prétest. Aucun élève de ce groupe n'a régressé. En moyenne, les élèves du groupe expérimental améliorent leur résultat en commettant une erreur de moins au post-test par rapport au prétest. Par ailleurs, certains progressent de façon plus soutenue en diminuant considérablement leur nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe. La progression de cette variable est donc marquée au sein du groupe expérimental.

Du côté du groupe témoin, on constate que 55,56% des élèves du groupe témoin (soit 15 élèves sur 27) ont amélioré leur résultat en ce qui concerne l'accord sujet-verbe et dix élèves ont conservé le même résultat entre le prétest et le post-test dont huit élèves qui n'avaient eu aucune erreur au prétest. Deux élèves ont régressé en commettant une erreur de plus au post-test. La progression de cette variable est donc intéressante également au sein du groupe témoin. Les résultats individuels de chaque élève se trouvent à l'annexe H.

Nous pouvons conclure que les élèves qui ont vécu l'intervention améliorent leur compétence à effectuer des accords entre le sujet et le verbe de façon marquée. Ces progrès sont observables aussi chez les élèves du groupe témoin, mais dans une proportion moindre.

4.2 La comparaison des résultats de la présente intervention avec ceux de l'enquête menée en 2005

Tel que nous l'avons mentionné dans la problématique et dans le cadre théorique, Manesse et Cogis (2007) ont tenté de faire le point sur un débat de société actuel : le niveau orthographique des élèves d'aujourd'hui comparativement à celui des élèves de 20 ans leurs aînés. Dans une étude comparative sur deux périodes différentes (1987 et 2005), elles ont voulu dresser un bilan de cet enjeu crucial qui fait couler de l'encre dans les journaux en France comme au Québec.

Cette section sera consacrée à notre troisième question de recherche plus spécifique qui s'articulait comme suit : comment les élèves de notre intervention se comparent-ils à ceux de Manesse et Cogis (2007)? Nous situerons d'abord les élèves du groupe expérimental par rapport à ceux de l'enquête de 2005 qui retient notre attention, étant donné la proximité dans le temps. Ensuite, nous comparerons les résultats des élèves de la présente recherche à ceux obtenus par les Français. Selon les données disponibles, nous présenterons les résultats par âge en ce qui concerne les erreurs des types 5 et 6 (erreurs liées uniquement à l'orthographe grammaticale des

mots) pour les élèves des ZEP et des Non-ZEP. Pour affiner l'analyse, nous comparerons les résultats en utilisant les taux de formes correctes pour 37 mots de la dictée. Toutefois, nous sommes consciente de la limite d'une telle comparaison : les résultats par mot ne sont pas fournis selon l'âge des élèves. Il faut garder en tête que nos élèves sont plus âgés que ceux de l'expérimentation de 2007 dont l'âge variait entre 10 et 16 ans.

4.2.1 La comparaison entre les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental et ceux de l'enquête de 2005

Les 2 767 élèves de l'enquête française de 2005 sont issus de 123 classes de 25 collèges publics de la France métropolitaine tirés au hasard. L'échantillon est constitué d'élèves de différents niveaux, du CM2 à la 3^e, soit de la 5^e à la 9^e année de scolarité. La population de cette enquête était comparable à celle de 1987 à une distinction près : Manesse et Cogis (2007) souhaitent qu'une distinction qui n'avait pas été prise en compte en 1987 apparaisse. Il s'agit du système ZEP (ou REP), soit le réseau d'éducation prioritaire mis en place depuis 1981. Manesse et Cogis (2007, p. 67) soulignent que ces zones existaient lors de l'enquête de 1987 (dont les données avaient été recueillies en 1985), mais apportent une nuance :

Elles n'étaient pas installées dans le paysage social comme elles le sont à présent : le marché scolaire n'était pas segmenté comme de nos jours, avec des zones de pauvreté et des zones prospères, la ghettoïsation des populations pauvres du pays était moindre puisqu'elle s'est accélérée précisément dans les années qui séparent les deux enquêtes. Mais il n'y a aucun regret à avoir : les zones d'éducation prioritaire concernaient en 1987 des populations différentes de celles qu'elles concernent en 2005 et nous n'aurions par conséquent pas pu comparer terme à terme les ZEP de 1987 et celle de 2005.

En ce qui concerne notre intervention, rappelons que l'âge moyen de nos élèves était de 15 ans, un âge comparable à celui des classes de 3^e de l'enquête de Manesse et Cogis (2007). Les élèves de notre intervention provenaient d'un milieu comparable à celui des ZEP comme nous l'avons présenté dans le chapitre méthodologique (voir chap. 3, section 3.2).

4.2.1.1 La comparaison des erreurs de grammaire avec les élèves des ZEP et des Non-ZEP

Certes, il est intéressant de comparer les résultats par niveau scolaire, mais la comparaison avec un bassin d'élèves dont les caractéristiques s'apparentent à celles de l'intervention est d'autant plus pertinente. Dans cette section, nous nous intéresserons aux erreurs de types 5 et 6 puisque ces dernières sont en lien avec notre intérêt de recherche, soit les accords grammaticaux. Pour ce faire, nous mettrons en parallèle le nombre d'erreurs purement grammaticales obtenu par les élèves des ZEP et, à titre indicatif, des Non-ZEP, et ceux de notre intervention à La dictée «Les arbres». Les erreurs comptabilisées dans cette catégorie se limitent aux mots qui ont été écrits correctement du point de vue de l'orthographe lexicale, mais où l'on peut retrouver des erreurs liées à l'orthographe grammaticale.

Pour être en mesure d'effectuer cette comparaison, nous avons utilisé la façon de comptabiliser les erreurs adoptée par Manesse et Cogis (2007). Comme nous nous sommes concentrée sur l'orthographe grammaticale, le calcul a été effectué seulement pour les erreurs de types 5 et 6, les erreurs d'accord des déterminants, noms et adjectifs par exemple. Le tableau 4.6 permet de situer nos élèves par rapport à ceux de l'enquête française issus des ZEP. Il a été élaboré en fonction des résultats disponibles pour l'enquête de 2005

Tableau 4.6

Évolution par classe du nombre moyen d'erreurs des types 5 et 6 (orthographe grammaticale) par élève selon le milieu (ZEP) pour les élèves de l'enquête de 2005 et ceux de notre intervention

Nombre d'erreurs des types 5 et 6						
Élèves français de différents degrés scolaires issus des ZEP					Élèves de notre intervention	
CM	6e	5e	4e	3e	Prétest	Post-test
9,70	7,64	8,15	6,93	4,77	7,6	2,7

Le tableau 4.6 nous montre que le groupe expérimental, au prétest, est plus faible en orthographe grammaticale que les élèves issus des ZEP de 3^e qui ont le même âge que les élèves de notre intervention. En fait, au prétest, les élèves du groupe expérimental sont du niveau des élèves de 6^e en France, soit l'équivalent de la première secondaire dans le système scolaire québécois, mais dont les élèves sont plus jeunes d'un an. Par ailleurs, lors du post-test, non seulement ils rattrapent leur retard (passant de 7,6 erreurs des types 5 et 6 à 2,7 erreurs de ces deux types), mais ils réussissent à dépasser les élèves des ZEP de leur âge de façon importante (4,77 erreurs des types 5 et 6) en parvenant à obtenir de meilleurs résultats que les élèves issus des non-ZEP du même âge (3,37 erreurs) comme nous pouvons le constater dans le tableau 4.7.

Tableau 4.7

Évolution par classe du nombre moyen d'erreurs des types 5 et 6 (orthographe grammaticale) par élève pour les élèves de l'enquête de 2005 Non-ZEP et ceux de notre intervention

Nombre d'erreurs des types 5 et 6						
Élèves français de différents degrés scolaires issus des Non-ZEP					Élèves de notre intervention	
CM	6e	5e	4e	3e	Prétest	Post-test
7,45	6,64	5,81	4,62	3,37	7,6	2,7

Nous observons qu'au prétest, en ce qui concerne le nombre moyen d'erreurs liées à l'orthographe grammaticale, les élèves de notre intervention sont plus faibles que les élèves de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) même ceux qui sont plus jeunes (CM). Au post-test cependant, leurs résultats sont supérieurs à ceux des élèves de l'enquête française du même âge que nos élèves.

En proposant une comparaison entre les élèves issus des ZEP et des Non-ZEP, Manesse et Cogis (2007) ont voulu vérifier si les élèves issus des ZEP avaient des comportements orthographiques différents étant donné que, comme le soulignent les

chercheuses : «Leurs résultats moyens accusent une année de retard sur ceux des élèves du réseau hors ZEP.» (Manesse et Cogis, 2007, p. 94). En ce qui concerne les erreurs grammaticales seulement, les élèves des ZEP ont un handicap lourd de 2,5 erreurs de plus que ceux du collège ordinaire : «Entre le CM2 et la 5^e, ils progressent plus que ceux du collège, avec, en classe de 5^e, plus qu'une stagnation, un léger recul.» (Manesse et Cogis, 2007, p. 94). Par ailleurs, les auteures ont constaté que le boulet de l'orthographe grammaticale est traîné par tous les élèves, ZEP ou non, mais de façon plus accentuée chez les élèves qui proviennent des milieux défavorisés. Compte tenu de cette problématique, dans la section suivante, nous nous pencherons sur les taux de formes correctes pour les mots variables. La comparaison se fera entre les élèves de notre enquête et ceux de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) tous âges confondus puisque les données plus précises ont été présentées comme telles par les auteures.

4.2.1.2 La comparaison des taux de formes correctes pour les mots variables : accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et autres cas d'orthographe grammaticale

Comme notre intervention portait sur l'orthographe grammaticale et que nous avons travaillé de façon plus spécifique l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe, nous ferons d'abord une comparaison avec les taux de formes correctes pour certains mots variables présents dans la dictée de Fénelon.

Dans leur ouvrage, Manesse et Cogis (2007) ont répertorié les taux de réussite (tous les élèves de tous âges confondus) pour les 37 mots variables de la dictée «Les arbres». Dans le tableau 4.8, nous reproduisons ces résultats en ajoutant ceux de la présente intervention pour le pré-test et le post-test ainsi que la différence entre les résultats obtenus par les élèves de Manesse et Cogis (2007) et ceux obtenus par les élèves de notre intervention au post-test.

Tableau 4.8

Comparaison des taux de formes correctes pour les mots variables : enquête de Manesse et Cogis (2007) et ceux de notre intervention au prétest et au post-test

Mots variables	Manesse et Cogis 2007 (tous âges)	Groupe expérimental		Différence résultats (2007) et post-test
		Prétest	Post-test	
terre	99,3	100	100	(+) 0,7
ciel	98,7	100	100	(+) 1,3
chercher	82,4	80	93,3	(+) 10,9
vont	95,2	100	100	(+) 4,8
arbres	95,6	100	100	(+) 4,4
tendre	93,3	100	100	(+) 6,7
(la) tige	92,5	100	100	(+) 7,5
réunie	9,7	3,33	66,7	(+) 57
vents	91,6	96,7	100	(+) 8,4
(les) branches	93,5	96,7	100	(+) 6,5
bois	92,8	96,7	100	(+) 7,2
sève	65,3	66,7	83,3	(+) 18
(par leurs) racines	87,1	83,3	93,3	(+) 6,2
air	86,6	83,3	100	(+) 13,4
écorce	47,6	50	83,3	(+) 35,7
(les) racines	87,9	90	100	(+) 12,1
(leurs) racines	86,7	93,3	100	(+) 13,3
nourriture	74,9	93,3	96,7	(+) 21,8
(leurs) branches	88,4	73,3	100	(+) 11,6
abri	40,1	40	40	(=)
(leur) tige	82,8	16,67	53,33	(-) 29,5
élèvevent	57,1	76,7	93,3	(+) 36,2

met	66,4	90	93,3	(+) 36,2
défendent	60,8	66,7	96,7	(+) 35,9
injures	69,3	80	86,7	(+) 17,4
sucs	69,8	33,33	86,7	(+) 16,9
dure	70,7	80	96,7	(+) 26
canaux	37,2	23,3	70	(+) 32,8
revêt	14,5	20	60	(+) 45,5
enfoncent	63,6	70	83,3	(+) 19,7
tuyaux	63,4	60	96,7	(+) 33,3
distribuent	57	76,7	93,3	(+) 36,3
souterrains	25,7	16,67	43,3	(+) 17,6
petits	68,2	76,7	100	(+) 31,8
avaient	66,8	86,7	93,3	(+) 26,5
tronc	68,4	60	76,7	(+) 8,3
destinés	44,2	46,7	76,7	(+)32,5
Moyenne	70,14%	70,99%	88,02%	(+ 17,88%)

Ce tableau nous permet de constater qu'au prétest, malgré une certaine disparité de pourcentage pour certains mots, la moyenne obtenue par les élèves de notre intervention est comparable à celle de l'enquête de Manesse et Cogis (2007). Comme nos élèves sont plus âgés que ceux de l'enquête française, il est possible de constater un retard. Cependant, au post-test, la comparaison pour l'ensemble des mots variables est à l'avantage des élèves de notre intervention. En effet, la moyenne obtenue est de 88,02% pour les mots variables alors que celle de l'enquête française est de 70,14%. Les élèves de notre intervention auraient donc largement rattrapé le retard qu'ils accusaient en orthographe grammaticale.

Par ailleurs, au prétest pour la grande majorité des mots, les taux de formes correctes étaient sensiblement les mêmes. Au départ, les élèves de notre intervention

ont obtenu des résultats comparables en moyenne à ceux des élèves français alors qu'au post-test ils se démarquent en faisant grimper de façon marquée leur score en ce qui concerne les mots variables. L'écart se creuse particulièrement en ce qui concerne la marque de pluriel de certains noms, celle des verbes conjugués et des participes passés. La participation aux dictées 0 faute et les échanges sur la langue ont permis au groupe expérimental de progresser surtout en orthographe grammaticale. Les sections suivantes seront consacrées à la comparaison entre nos élèves et les élèves français en ce qui concerne trois notions travaillées plus spécifiquement dans le cadre des dictées 0 faute : l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, l'accord sujet-verbe et l'accord des participes passés.

4.2.1.3 La comparaison entre les élèves de l'enquête de 2005 et ceux de notre intervention en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Même si toute comparaison comporte ses limites, tentons de situer les élèves de notre intervention par rapport à ceux de 2005 dans leur maîtrise des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. Au post-test, pour 94,6% des mots (35 sur les 37 mots variables de la dictée, incluant les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et les accords sujet-verbe), les élèves de la présente intervention ont obtenu un pourcentage de formes correctes supérieur à celui obtenu par les élèves de l'enquête de Manesse et Cogis (2007). Seulement deux mots sont moins réussis : le mot *abri* (40% pour les deux populations d'élèves) et le groupe nominal *leur tige* (82,8% pour l'enquête de 2005 et 53,33% pour notre intervention, ce qui s'explique par le sens vieilli du mot dans la dictée). En fait, les élèves se questionnaient sur le sens de ce mot qui désignait le tronc en 1694, selon le Dictionnaire de l'Académie. Les auteures avaient d'ailleurs catégorisé ce mot parmi les difficultés orthographiques que présentait le texte classique de Fénelon.

Manesse et Cogis (2007) ont fait une synthèse des unités examinées du point de vue strictement grammatical. Par exemple, pour les mots *tuyaux* et *canaux*, les

formes en s ont été acceptées, étant donné que le choix de la marque a priori erronée s semble dépendre en grande partie des lettres qui précèdent (**tuios*, **canots*). Nous avons fait le même exercice pour les résultats des élèves du groupe expérimental au prétest et au post-test afin d'effectuer une comparaison sur la base de l'orthographe grammaticale puisque c'est cet aspect plutôt que le lexique qui a fait l'objet d'un travail approfondi au cours de notre intervention.

Pour ce faire, Manesse et Cogis (2007) ont choisi de classer par ordre décroissant les taux de réussite des formes grammaticalement correctes après avoir neutralisé les erreurs lexicales peu importe leur gravité. Évidemment, comme le soulignent les auteures, ce taux de «réussite grammaticale» est approximatif : il ne garantit pas que l'élève qui a opté pour la graphie adéquate ait nécessairement eu recours au raisonnement adéquat. Elles rappellent que ce taux fixe la «borne haute», optimiste, la «borne basse» étant celle du taux de formes normées. Elles précisent que le taux de maîtrise de l'orthographe grammaticale se situe quelque part entre les deux.

Nous avons choisi de présenter, dans un premier temps, seulement les unités appartenant à l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs dans le tableau 4.9. Pour les élèves de l'enquête de 2005, les résultats sont donnés pour tous âges et milieux confondus puisque ce sont les données auxquelles nous avons accès.

Tableau 4.9
 Classement des unités appartenant au groupe nominal par taux de formes
 grammaticalement correctes après neutralisation lexicale

Mot avec une marque grammaticale (genre ou nombre : nom ou adjectif)	Manesse et Cogis 2007 (âges et milieux confondus)	Groupe expérimental	
		Prétest	Post-test
arbres	97,8%	100%	100%
(les) branches	94,1%	100%	100%
(les) racines	92,7%	100%	100%
vents	92,5%	100%	100%
(par leurs) racines	91,5%	90%	100%
(leurs) racines	90,8%	93,3%	100%
(leurs) branches	89,1%	93,3%	100%
sucs	86,7%	73,3%	100%
injures	79,2%	96,7%	100%
canaux	77,6%	73,3%	100%
dure	74,3%	83,3%	100%
tuyaux	73,5%	73,3%	100%
petits	68,6%	76,7%	100%
souterrains	45,6%	26,7%	73,3%
Moyenne	82,43%	84,28%	98,09%

L'observation du tableau 4.9 montre que le pluriel des noms est relativement bien maîtrisé par les élèves de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) et par ceux de la présente intervention au post-test. Mis à part l'adjectif *souterrains* qui a un taux de réussite de 73,3% après neutralisation lexicale, tous les autres mots qui nécessitent une marque grammaticale sont réussis à 100% par les élèves du groupe expérimental au post-test.

4.3 Les taux de formes correctes en ce qui concerne l'accord sujet-verbe

4.3.1 Le portrait général des huit verbes de la dictée

Nous allons maintenant examiner comment évoluent les résultats des élèves en lien avec une notion essentielle en orthographe grammaticale : l'accord sujet-verbe. Les deux participes passés présents dans la dictée seront traités dans la section suivante.

Tel que présenté dans le cadre méthodologique, les auteures Manesse et Cogis (2007) ont insisté sur l'idée que les verbes de la dictée offraient une palette de difficultés variées et devaient être traités différemment. Par exemple, selon ces auteures, il ne faut pas se surprendre que *vont* soit un candidat à un taux de réussite élevé étant donné ses caractéristiques linguistiques : un mot de très haute fréquence, lu souvent par les apprenants et dont la graphie est totalement prévisible. Tout laisse donc à penser que *vont* est appris et intégré comme une «forme-mot» en relation avec l'idée de pluriel. D'ailleurs, les élèves de l'intervention ont obtenu un taux de réussite parfait (tant au prétest qu'au post-test) pour ce verbe. Par contre, le scénario est différent pour ceux dont la marque du pluriel ne s'entend pas, ce qui a été observé notamment par Nadeau et Fisher (2006) et Brissaud et Bessonnat (2001).

Tout comme elles l'ont fait pour les noms, Manesse et Cogis (2007) ont classé les unités verbales par taux de formes grammaticalement correctes, en ordre décroissant, en utilisant la neutralisation lexicale afin de se concentrer uniquement sur les marques

grammaticales. Dans ce calcul, * *deffendent* par exemple sera calculé dans les accords maîtrisés. Nous avons fait le même exercice pour les résultats du groupe expérimental. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10

Classement des unités verbales par taux de formes grammaticalement correctes (neutralisation lexicale) pour toutes les tranches d'âges confondus

Mot comportant une marque grammaticale	Manesse et Cogis 2007	Groupe expérimental	
		Prétest	Post-test
Vont	95,70%	100%	100%
Chercher	82,80%	80%	93%
Enfoncent	77,70%	86,70%	96,70%
Elèvent	77,10%	80%	96,70%
Revêt	76,30%	43,30%	66,70%
Défendent	72,90%	76,70%	100%
Met	71,10%	90%	93,30%
Avaient	66,90%	86,70%	93,30%
Distribuent	58,40%	76,70%	96,70%
Moyenne	75,43%	80,01%	92,93%

L'amélioration de nos élèves du prétest au post-test n'est pas aussi marquée dans le cas de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs toutefois. Le tableau 4.10 montre que les élèves de notre intervention ont des résultats légèrement au-dessus de ceux obtenus par les élèves de l'enquête de Manesse et Cogis (2007) pour ce qui est de l'accord sujet-verbe, dès le prétest. Ils s'améliorent de façon importante entre le prétest et le post-test. En fait, ils progressent en moyenne de 12,92% en ce qui concerne l'accord sujet-verbe, creusant ainsi l'écart avec les résultats obtenus dans l'enquête de 2005. La progression entre le prétest et le post-test est particulièrement marquée pour le verbe *revêt* (le taux de réussite des

élèves passe de 43,3% à 66,7% du prétest au post-test) et pour le verbe *défendent* (le taux de réussite grimpe de 76,7% à 100%). Pour ces deux verbes, la hausse du taux de réussite est d'environ 23,3%, soit sept élèves de plus qui accordent correctement le verbe après l'intervention.

Nous nous attarderons, dans la section suivante, à ces deux verbes en tentant d'émettre quelques hypothèses pour expliquer le choix de certaines graphies erronées. En plus de présenter les deux hausses les plus fortes, le verbe *revêt* est intéressant parce qu'il n'a tout simplement pas été compris par les élèves au prétest. Le verbe *défendent* est aussi intéressant parce qu'il s'agit d'un des quatre verbes avec la finale en *-nt* qui représentent la moitié des verbes du texte de Fénelon.

4.3.1.1 Le cas du verbe *revêt*

Manesse et Cogis (2007) ont constaté que les élèves de l'enquête de 2005 sont nombreux à ne pas avoir compris le sens du verbe *revêt* et ont tenté d'en trouver une forme possible telles **revet*, **revèt* ou ont proposé des occurrences plus éloignées comme **fet*, **revert*.

Leur analyse des résultats a permis de constater que, en 2005, 40% des élèves optaient pour une forme construite avec une marque qu'ils connaissaient bien et qui semblait correspondre à ce qu'ils entendaient, soit la marque de l'imparfait *ait*. La forme la plus populaire a donc été **revait*. Quelques autres ont opté pour une autre finale connue, soit *âit*. Au total, selon les chercheuses, les trois quarts des élèves auraient perçu le caractère verbal du mot puisqu'ils suggéraient une forme se terminant par un *t*.

Manesse et Cogis (2007) traitent des solidarités qui unissent l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. À cet effet, la forme *se revêt* constitue un exemple pertinent. Étant donné la popularité de la forme **revait* en 2005, les chercheuses ont eu à se positionner sur le classement de cette erreur. Cette dernière a

été répertoriée parmi les erreurs liées à l'orthographe grammaticale, même si, comme elles le précisent, il s'agit plus vraisemblablement d'une erreur lexicale.

Nos résultats montrent que ce cas était également peu maîtrisé au prétest : 20% des élèves du groupe expérimental avaient écrit correctement *revêt* et le taux de réussite a grimpé à 60% lors du post-test. Dans le tableau 4.12, nous avons pu observer l'effet de la neutralisation lexicale. Au prétest, le taux de forme correcte pour le verbe *revêt* était de 43,3% et de 66,7% au post-test. Plusieurs élèves ont donc perçu le caractère verbal du mot et proposé une forme se terminant par *t*. Par ailleurs, l'aspect lexical a constitué une difficulté.

Comme le soulignaient Manesse et Cogis (2007), le fait que les élèves soient moins entraînés au travail systématique sur les familles de mots pourrait expliquer, en partie du moins, que nombreux ont été les élèves qui ont proposé des graphies qui diffèrent de la forme normée soit par l'accent, soit par des formes plus éloignées de cette dernière. Nous avons essayé de travailler dans ce sens durant la dictée 0 faute avec plusieurs mots. Par exemple, lors de la première dictée 0 faute, nous avons utilisé cette stratégie pour le mot *souffre*, ce qui a amené les élèves à le lier aux termes *souffrance* et *souffrant* de la même famille. Lors de la cinquième dictée, les élèves ont effectué des liens avec les familles de mots pour les termes suivants : *technique* en faisant référence au mot *technicien* et *annulation* en faisant référence au verbe *annuler* à l'infinitif. Enfin, lors de la neuvième dictée, pour trouver l'orthographe du mot *traumatisée*, les élèves ont évoqué le terme *traumatisme* et pour le participe *désespérée*, ils ont fait une association avec des mots qu'ils connaissaient tels *désespérant* et *désespoir*. Nous croyons que certains élèves ont peut-être fait le rapprochement, pour des mots de même famille, ce qui expliquerait, en partie, l'amélioration lors du post-test, bien que nous ne puissions pas vérifier directement l'impact de ce rapprochement.

En ce qui concerne le choix des graphies, nous avons noté sensiblement le même scénario que chez les apprenants de l'enquête française. Parmi les graphies les plus

prisées chez les élèves, au prétest, 19,35% du groupe expérimental a opté pour la graphie **revet*. Les autres élèves ont choisi des variantes telles ** revait* (35,48%), ** revé* (3,23%), **revée* (3,23%), **revèt* (3,23%), ** revais* (3,23%), ** revaient* (3,23%), **rever* (3,23%) et ** rebêt* (3,23%). Au post-test, un seul élève opte pour la graphie **revet* et l'erreur principale est ** revait*, commise par 22,6% des élèves. En ce sens, nos observations rejoignent celles effectuées par Manesse et Cogis (2007, p. 121).

[...] ils sont déjà 32%, c'est-à-dire deux fois plus, à proposer une forme qui ne diffère de la forme normée que par l'accent (** revet*, ** revét*, ** revèt*) ; on relève 16 occurrences plus éloignées (** met*, ** fet*, ** revert*, et même **revit*). Mais la forme que les élèves connaissent bien et qui a semblé pouvoir correspondre à ce qu'ils entendaient, à savoir la marque de l'imparfait *ait* : ils retombaient ainsi sur une forme attestée, à l'accent près, *ait* (40%) [...] Au total, ce sont les trois quarts des élèves qui pourraient avoir perçu le caractère verbal du mot, puisqu'ils ont proposé une forme se terminant par *t*. L'essentiel se situe donc du côté du lexique [...]

Examinons maintenant un cas parmi les verbes dont la terminaison est en *-nt*, soit le verbe *défendent* qui s'avère un autre problème pour les élèves soumis au texte de Fénelon.

4.3.1.2 Le cas du verbe *défendent*

Le cas qui retient notre attention de façon plus soutenue est celui du verbe *défendent*. À titre indicatif, dans la première enquête de 1987, menée par Chervel et Manesse, le taux de formes correctes était de 73%. Par contre, il s'agit du verbe qui totalise le plus de finales en *s*, phénomène grammatical que les auteures relient à la présence du pronom *les* antéposé. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Cogis, 2005; Brissaud et Bessonnat, 2001; Jaffré, 1998) rappellent que pour saisir le fonctionnement du nombre linguistique, les jeunes enfants doivent, de prime abord, comprendre l'opposition singulier et pluriel et, qu'à l'oral, les marques du nombre sont déterminées par l'organisation des mots en classes. Les problèmes majeurs rencontrés par les apprenants se résument, selon ces auteurs, aux trois suivants : l'identification de la classe d'appartenance d'un mot (principalement la confusion

entre le nom et le verbe), la polyvalence graphique de la lettre *s* et le repérage des chaînes d'accord, notamment la fausse chaîne * *Je les donne*s.

Aussi, les échanges menés par Manesse et Cogis (2007) à la suite de la passation des dictées ont mis en lumière la difficulté des élèves, en 2005, à catégoriser adéquatement les classes grammaticales, ce qui expliquerait, en partie du moins, le fait que le taux de marquage au pluriel soit le plus élevé. Cette tendance, observée chez les élèves de l'enquête de 2005, se dessine également au prétest chez les élèves du groupe expérimental au sein duquel 13,3% des élèves se sont laissés fort probablement influencer par la présence du pronom *les* et choisissent la marque du *s*. En revanche, au post-test, chez les élèves du groupe expérimental, ce problème a disparu complètement et une seule élève commet une erreur qui est d'ordre lexical en doublant la consonne. Jaffré (2003) constatait, par l'analyse de commentaires d'élèves sur leurs écrits, que les principaux problèmes des scripteurs apprenants portent sur l'identification de la classe d'appartenance des mots, ce qui est directement en lien avec les problèmes orthographiques présentés dans cette section.

4.4 Les taux de formes correctes en ce qui concerne l'accord des participes passés

Étant donné que la dictée de Fénelon ne comprend que deux participes passés (*destinés* et *réunie*), il est difficile de vérifier le degré de maîtrise et de compréhension de cette notion de façon exhaustive, mais il est intéressant d'examiner les taux de réussite.

Afin de se concentrer uniquement sur les marques grammaticales, tel que présenté dans les sections précédentes, les participes passés ont été classés par taux de formes grammaticalement correctes en utilisant la neutralisation lexicale. Dans une telle analyse, la graphie **reunnie* par exemple était comptée dans les accords maîtrisés. Nous avons fait le même exercice pour les résultats du groupe expérimental. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11

Classement des participes passés par taux de formes grammaticalement correctes après neutralisation lexicale

Mot comportant une marque grammaticale	Manesse et Cogis 2007	Groupe expérimental	
		Prétest	Post-test
Destinés	59,1%	60%	80%
Réunie	13,1%	6,67%	66,67%

Avant la neutralisation lexicale, au prétest, 50% des élèves (15 élèves) écrivent parfaitement le participe passé *destinés*. Après neutralisation lexicale, 60% des élèves (soit trois élèves de plus) écrivent correctement le participe passé *destinés*. Au prétest, 40% des élèves commettent une erreur grammaticale sur ce participe passé. Au post-test, 80% des élèves (24 élèves) écrivent parfaitement le participe passé et nous n'avons pas besoin de procéder à la neutralisation lexicale puisque aucun élève ne commet d'erreur lexicale sur ce participe passé : 23,33% des élèves commettent une erreur grammaticale. En ce qui concerne le participe passé *réunie*, au prétest, 3,33% (un seul élève) écrit parfaitement ce participe passé. Avec la neutralisation lexicale, le pourcentage d'élèves qui opte pour la forme correcte est de 6,67% (deux élèves). La grande majorité des élèves du groupe, soit 93,33% (28 élèves), commettent des erreurs grammaticales. Au post-test, 66,67% des élèves (20 élèves) orthographient parfaitement le participe passé *réunie*. Tout comme pour le participe passé *destinés*, la neutralisation lexicale n'est pas nécessaire puisque aucun élève n'a commis d'erreur lexicale. Au post-test, 33,33% des élèves (dix élèves) commettent des erreurs grammaticales.

La neutralisation lexicale influence donc très peu les taux de réussite pour les deux participes passés, ce qui signifie que les erreurs des élèves dans les participes passés sont majoritairement d'ordre grammatical plutôt que lexical.

Encore une fois, nous observons qu'au prétest, les résultats des élèves de notre intervention sont très près ou inférieurs à ceux de l'enquête de Manesse et Cogis (2007). Soulignons cependant qu'au post-test, nos élèves dépassent ceux de l'enquête française. L'écart se creuse particulièrement pour le participe passé *réunie* qui est environ cinq fois mieux réussi dans le groupe expérimental qui obtient un taux de réussite de 66,67% comparativement à un taux de 13,1% pour les élèves de l'enquête de Manesse et Cogis (2007).

Examinons de plus près les deux participes passés de la dictée pour tenter d'expliquer ce qui a causé tant de difficultés d'accord.

4.4.1 *Le participe passé réunie*

Le participe passé *réunie*, employé comme constituant d'un temps composé, s'avère particulièrement difficile en raison du complément direct éloigné. Ce dernier figurait dans la phrase suivante, tirée du texte de Fénelon : «Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient *réunie* dans le tronc.» Par ailleurs, l'amélioration des élèves du groupe expérimental dans la réussite de ce participe passé est marquée entre le prétest et le post-test. Au prétest, très peu d'élèves peuvent appliquer correctement les règles d'accord des participes passés, comme c'est le cas également des élèves français. Au post-test, les deux tiers des élèves sont capables d'identifier le complément direct du verbe et d'accorder le participe passé correctement.

Pour tenter de comprendre le raisonnement des apprenants entourant ce cas difficile, Manesse et Cogis (2007) ont interrogé les élèves à la suite de la dictée. Plusieurs optaient pour la marque du féminin ou encore celle du pluriel en raison du groupe nominal *les racines*. Autrement dit, ils effectuaient un accord avec le sujet. Cette observation est corroborée par nos résultats puisque 13,3 % (quatre élèves) du groupe expérimental ont opté pour les traits morphologiques du sujet *les racines*, 40% (12 élèves) ont associé le participe passé au nom *canaux* en ajoutant ses traits

morphologiques et 20% (six élèves) ont confondu le participe passé avec la forme conjuguée *réunit*. Les autres ont plutôt fait une erreur d'ordre lexical.

Dans le groupe expérimental, 3,33% (un seul élève) a proposé une forme de pluriel verbal *nt* au prétest et a produit la bonne graphie au post-test. Au post-test, cette erreur est apparue chez un autre élève alors que cette proposition est plus récurrente chez les élèves de 2005. Voici ce qu'observent Manesse et Cogis (2007, p. 118) :

[...] ce sont encore 24% des élèves qui proposent la marque de pluriel verbal *-nt* (* *réunient*, * *reunient*, * *reunient*) [...] L'intention d'accorder le participe passé au pluriel, c'est-à-dire autant qu'on puisse le supposer, avec le sujet, semble donc vive.

Cependant, les résultats des élèves de notre groupe expérimental sont très encourageants. Après avoir travaillé le participe passé au moyen de la dictée 0 fautive, le taux de réussite grimpe à 66,7% (alors qu'à titre indicatif celui du groupe témoin stagne à 25,9%.)

La dictée 0 fautive a eu un impact positif sur le taux de réussite, étant donné que la reconnaissance d'un participe passé, les règles d'accord et l'identification d'un complément direct ont fait l'objet d'un entraînement régulier sur une période de plus de cinq mois. La section suivante portera sur le deuxième participe passé de la dictée, soit *destinés*.

4.4.2 *Le participe passé destinés*

Alors que le participe passé *réunie* prenait les marques en genre et en nombre comme les unités du système nominal, *destinés*, quant à lui, peut avoir le même statut qu'un adjectif aux yeux des élèves. Si nous observons les taux de formes correctes en tenant compte de la neutralisation lexicale, au prétest, les élèves du groupe expérimental, 20% des élèves de plus réussissent l'accord. La comparaison avec les élèves de 2005 (Manesse et Cogis, 2007) montre qu'au prétest, le taux de réussite des

élèves de notre intervention (56,7%) était très comparable à celui obtenu par les élèves de l'enquête française (59,1%). Au post-test, l'écart s'est creusé au profit des élèves de notre intervention puisqu'ils ont obtenu un taux de forme correcte de 76,7% pour le participe passé *destinés*. Nous devons cependant tenir compte que dans l'enquête de Manesse et Cogis (2007) tous les âges sont confondus.

Manesse et Cogis (2007) ont relevé que les formes en *é* dominant au pluriel (55%) comme au singulier (18%) et 12% des élèves de l'enquête de 2005 ont opté pour une graphie en *er*, confondant ainsi avec la forme infinitive du verbe. Les chercheuses se sont questionnées à savoir si les élèves qui optaient pour des graphies en *aient* (4%) et en *ait* (1%) effectuaient un rapprochement à la classe des verbes. L'analyse que Manesse et Cogis (2007) ont effectuée demeure inachevée puisqu'elle est seulement morphologique et non pas syntaxique. Comme le soulignent les auteures, les élèves qui choisissent des graphies telles * *ait*, * *aient* ou * *ers* semblent s'arrêter à la forme verbale sans pour autant considérer que ces terminaisons sont «la contrepartie d'une fonction dans la phrase» (Manesse et Cogis, 2007, p. 116).

Nos résultats abondent dans le même sens que les observations de Manesse et Cogis (2007). Dans le groupe expérimental, au prétest, les graphies les plus répandues sont la forme au singulier du participe passé * *destiné*, retenue par 29% des élèves, la forme au masculin pluriel * *destinés*, écrite par 9,68% des élèves et la forme au féminin pluriel * *destinées*, choisie également par 9,68% du groupe. Au prétest, seulement 6,45% des élèves optent pour la forme infinitive * *destiner* et un seul élève préfère la forme * *destinaient*. Au post-test, le participe passé est maîtrisé par plus des trois quarts des élèves du groupe expérimental. Le même type d'erreurs demeure. Parmi les sept élèves qui ne maîtrisent pas l'accord, deux optent pour la graphie * *destiné*, un élève écrit * *destinées*, deux autres écrivent * *destinaient* et, enfin, deux élèves adoptent des graphies qui s'éloignent de la forme correcte telles * *déstitinent*, * *destigmés*.

Tout comme pour le participe passé *réunie*, la dictée 0 faute a eu un impact positif sur l'accord du participe passé *destinés*. Cependant, même si nous avons travaillé de façon spécifique l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, les élèves ont dû faire face à un problème considérable en ce qui concerne le genre et le nombre du nom *sucs* avec lequel ils devaient accorder le participe passé. Plusieurs auraient souhaité recourir au dictionnaire pour vérifier les propriétés morphologiques de ce terme dont la plupart ignorait le sens et le genre. Il est toutefois pertinent de souligner que, dans plusieurs cas, les élèves ont raisonné avant d'effectuer l'accord, mais la difficulté que posait le nom les a induits en erreur. En ce sens, nous avons pu constater que, lors du post-test, plusieurs élèves ont mis à contribution les compétences développées dans le cadre de la dictée 0 faute en ce qui a trait au raisonnement grammatical. Même si tous les élèves n'ont pas maîtrisé l'accord de ce participe passé, il ne faut pas perdre de vue que derrière une graphie erronée se cache parfois un raisonnement étoffé.

4.5 Coup d'œil sur le groupe expérimental 2 et les classes témoins naturelles

4.5.1 Les résultats du groupe expérimental 2 en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits

Encouragée par les résultats du groupe expérimental, nous avons décidé d'analyser sommairement les résultats d'un deuxième groupe expérimental (aussi une classe naturelle), soit ceux des élèves d'un autre groupe à notre charge, le groupe expérimental 2, qui avait vécu la même intervention et avait passé les mêmes tests avant et après. Nous avons cru pertinent d'ajouter ces résultats étant donné qu'ils éclairent ceux obtenus auprès du groupe expérimental ciblé. Rappelons que ce groupe n'avait pas été retenu pour l'intervention étant donné les résultats beaucoup plus faibles des élèves de ce groupe donc trop éloignés de ceux des deux classes témoins

naturelles. Par ailleurs, comme nous enseignions aux élèves de ce groupe, ils ont vécu les mêmes interventions que le groupe expérimental.

Ce groupe expérimental 2 était différent du groupe expérimental ciblé en ce qui concerne sa constitution. Il était composé d'élèves plus faibles dont plusieurs étaient «doubleurs», démotivés ou présentaient des problèmes de comportement ou d'absentéisme. D'ailleurs, au prétest, ce sont ceux qui ont obtenu la moyenne la plus faible, soit 67,37 mots bien écrits avec un écart-type assez important de 5,73, s'expliquant par la présence de plusieurs élèves en difficulté, mais également de quelques-uns qui maîtrisent bien l'orthographe.

Le tableau 4.12 montre que leurs progrès, à la suite de l'intervention, sont très importants. Leur moyenne de nombre de mots bien écrits était de 67,37 au prétest et a augmenté à 77,14 au post-test. Le tableau suivant montre également que leur nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et des accords sujet-verbe a diminué de façon importante. Soulignons qu'au prétest, aucun élève ne se situait dans la catégorie supérieure de *79 mots bien écrits et plus* alors qu'au post-test, 13 élèves se situent dans cette catégorie, ce qui est particulièrement impressionnant compte tenu que la moyenne du groupe expérimental 2 était la plus faible, tous groupes confondus.

Au post-test, les élèves de ce groupe atteignent une performance quasi égale à celle des élèves du groupe expérimental. Il est donc possible de constater que l'intervention a amené les deux groupes au même niveau, alors que le groupe expérimental 2 était plus faible au départ.

Tableau 4.12
 Résultats au prétest et au post-test pour le groupe expérimental 2

	Prétest			Post-test		
	Nbre de mots bien écrits (sur 83)	Nbre d'erreurs d'accord en genre et en nombre Dét-Nom-Adj	Nbre d'erreurs d'accord S-V	Nbre de mots bien écrits (sur 83)	Nbre d'erreurs d'accord en genre et en nombre Dét-Nom-Adj	Nbre d'erreurs d'accord S-V
Classe expérimentale 2	Moyenne 67,71	Moyenne 5,54	Moyenne 2,57	Moyenne 77,14	Moyenne 1,21	Moyenne 0,61
N= 28 élèves	Écart-type 5,28	Écart-type 2,56	Écart-type 2,12	Écart-type 3,05	Écart-type 1,42	Écart-type 0,92

Pour l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, le groupe expérimental 2 est celui qui a le plus tiré profit de l'intervention. Ce groupe était celui qui avait obtenu le plus d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs lors du prétest. Au post-test, ce groupe s'est démarqué de tous les autres obtenant une moyenne de 1,21 erreur, soit une diminution de 3,79 erreurs entre le prétest et le post-test. La pratique régulière de la dictée 0 faute a permis aux élèves du groupe expérimental 2 d'arriver à faire quatre fois moins d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs.

Pour l'accord sujet-verbe également, le groupe expérimental 2 est celui qui s'est le plus amélioré passant d'une moyenne de 2,57 erreurs à 0,61 erreur au post-test, soit environ quatre fois moins d'erreurs. Soulignons la différence majeure entre l'écart-type de ce groupe au prétest 2,12 comparativement à 0,92 au post-test. Cela montre qu'au départ, ce groupe était très hétérogène en ce qui concerne l'accord sujet-verbe : l'écart entre les meilleurs et les plus faibles était marqué. Au post-test, la distribution est davantage regroupée autour de la moyenne, ce qui rend le groupe beaucoup plus

homogène à la suite de l'intervention. Donc, avec ce groupe expérimental 2, il est également possible de confirmer notre hypothèse de recherche : la dictée 0 faute a eu un impact positif sur leur compétence en orthographe et dans la maîtrise des accords.

4.6 Coup d'œil sur les résultats des classes naturelles témoin en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits

Examinons maintenant les résultats des deux classes naturelles à partir desquelles le groupe témoin a été formé. Nous allons observer de façon globale les résultats de ces deux classes naturelles au post-test en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits, l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13
Résultats au prétest et au post-test pour les classes naturelles T1 et T2

	Prétest			Post-test		
	Nbre de mots bien écrits (sur 83)	Nbre d'erreurs d'accord en genre et en nombre Dét-Nom-Adj	Nbre d'erreurs d'accord S-V	Nbre de mots bien écrits (sur 83)	Nbre d'erreurs d'accord en genre et en nombre Dét-Nom-Adj	Nbre d'erreurs d'accord S-V
Classe naturelle T1 N= 30 élèves	Moyenne 71,07	Moyenne 4,83	Moyenne 1,93	Moyenne 72,60	Moyenne 4,60	Moyenne 1,07
	Écart-type 4,56	Écart-type 3,00	Écart-type 2,16	Écart-type 5,86	Écart-type 2,31	Écart-type 1,80
Classe naturelle T2 N = 29 élèves	Moyenne 68,59	Moyenne 5,86	Moyenne 2,34	Moyenne 70,93	Moyenne 4,86	Moyenne 1,28
	Écart-type 6,55	Écart-type 2,75	Écart-type 1,86	Écart-type 5,82	Écart-type 2,37	Écart-type 1,75

D'emblée, nous pouvons observer que les résultats des deux classes naturelles sont comparables à ceux du groupe témoin formé à partir de celles-ci en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits et ce, tant au prétest qu'au post-test. Nous avons vu à la section 4.1 qu'au prétest, la moyenne de mots bien écrits pour le groupe témoin était de 70,96 (voir tableau 4.1). Nous voyons ici que les deux classes naturelles T1 et T2, qui avaient servi de bassin pour la formation du groupe témoin, ont obtenu respectivement 71,07 et 68,59. Au post-test, la classe naturelle T1 a très peu progressé : nous observons une hausse de 0,93 mots bien écrits. La classe naturelle T2, quant à elle, progresse un peu plus, haussant le nombre de mots bien écrits de 2,34. Dans la classe naturelle T1, l'écart-type a augmenté concernant le nombre de mots bien écrits. Les deux figures 4.3 et 4.4 présentent les résultats des classes naturelles en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits.

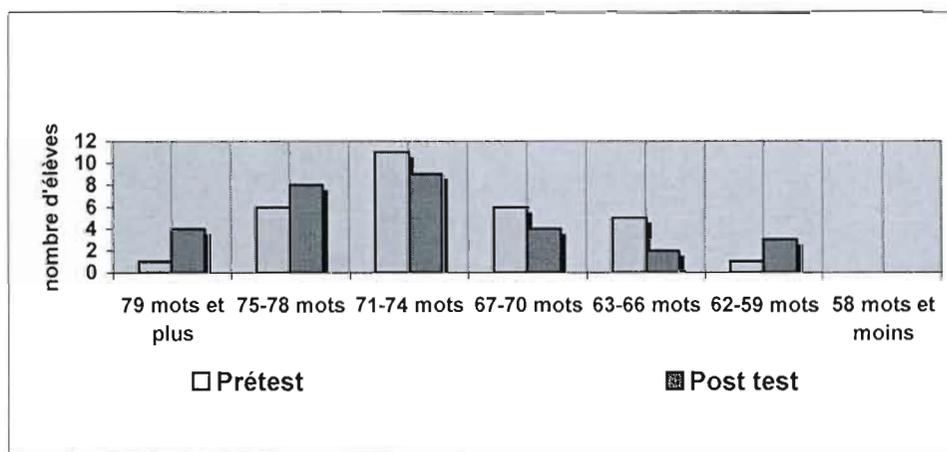


Figure 4.3 Résultats de la classe témoin naturelle T1 au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots)

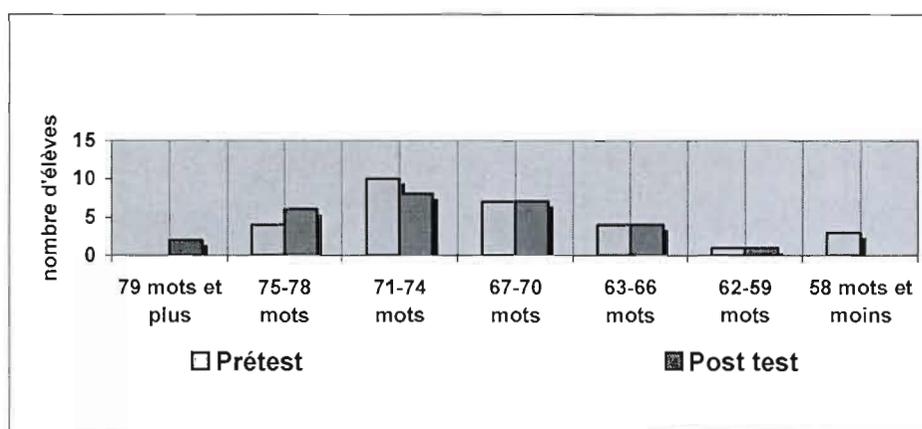


Figure 4.4 Résultats de la classe témoin naturelle T2 au prétest et au post-test en fonction du nombre de mots bien écrits (sur 83 mots)

Comme le montrent les deux figures 4.3 et 4.4, la progression des deux classes naturelles, particulièrement la classe T1, est minime en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits et elle l'est également en ce qui concerne les deux autres variables travaillées : l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe. Il s'agit de quelques élèves plus faibles qui ont effectué des progrès et ont ainsi fait augmenter la moyenne, réduisant, du coup, l'écart-type.

Comme nous avons pu l'observer dans le tableau 4.13, les élèves de la classe témoin T1 font en moyenne 0,23 erreurs de moins au post-test dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et 0,86 erreurs de moins dans l'accord sujet-verbe. La progression des élèves de la classe T2 est légèrement supérieure. Ces derniers améliorent leur résultat avec 1,26 erreurs en moins dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et de 1,06 erreurs dans l'accord sujet-verbe. Soulignons que le nombre d'erreurs d'accord dans les participes passés diminue aussi.

Dans les deux cas, les progrès observés sont de loin inférieurs à ceux des classes expérimentales. Cependant, les tests statistiques n'ont pas été faits pour les deux classes naturelles-témoins et la classe expérimentale 2 qui ne font pas partie de la recherche proprement dite. Nous constatons que les élèves des deux classes T1 et T2

ont très peu progressé à la suite des dictées traditionnelles, des cours et des exercices traditionnels de grammaire. Nous pouvons donc affirmer que ces résultats recueillis auprès d'un plus grand bassin d'élèves confirment ceux obtenus avec les groupes expérimental et témoin de la recherche.

4.7 L'interprétation et la discussion des résultats

Jusqu'à présent, dans ce chapitre, nous avons principalement décrit les résultats obtenus au prétest et au post-test en comparant les performances du groupe expérimental à celles du groupe témoin pour le nombre de mots bien écrits, le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe.

Nous avons également effectué une comparaison avec les élèves de l'enquête française de Manesse et Cogis (2007) afin de situer nos élèves québécois par rapport aux élèves français avant et après notre intervention, et ce, tout en étant consciente des limites d'une telle comparaison. Dans la section suivante, les résultats au prétest et au post-test seront interprétés et discutés tout en étant mis en parallèle avec notre intervention.

De prime abord, comme le groupe expérimental et le groupe témoin ont travaillé les mêmes notions grammaticales au cours de la période d'intervention, nous nous attendions à ce que les deux groupes progressent entre la passation du prétest et celle du post-test. Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le présent chapitre, le type d'enseignement privilégié dans le groupe expérimental, soit l'invitation à verbaliser le raisonnement grammatical, a eu un impact positif sur la réussite des élèves qui, pour la plupart, ont automatisé certaines procédures au fil des séances de dictée 0 faute. En parlant des entretiens métagraphiques, Jaffré (1998, p. 47) affirme :

Avec un minimum d'entraînement, les enfants sont capables de justifier certaines de leurs options graphiques, apportant du même coup une information sur la nature des processus cognitifs qu'ils mettent en œuvre et sur leurs représentations linguistiques.

La dictée 0 faute est donc une source d'information précieuse pour l'enseignant qui peut vérifier l'habileté des élèves à reconnaître les classes d'appartenance des mots et à effectuer les chaînes d'accord appropriées. Cet accès aux processus cognitifs permet à l'enseignant de prendre conscience des représentations des élèves et d'intervenir de façon adéquate, au besoin, sur une conception erronée. Ainsi, l'utilisation d'une dictée métalinguistique nous a amenée à travailler dans une perspective de construction du savoir. Le rôle de l'enseignante consistait à se pencher sur les représentations grammaticales et sur les procédures que les élèves utilisent réellement lorsqu'ils écrivent. Il nous apparaissait important de questionner les élèves sur les procédures auxquelles ils ont recours en grammaire, de leur faire justifier leur analyse et, conséquemment, de développer leur raisonnement grammatical, pratiques à préconiser selon Barth (2002), qui met en garde contre des modalités d'enseignement faisant travailler à un niveau de stimulus-réponse ou d'association verbale, sans entraînement à un raisonnement argumenté. Elle soutient qu'il est important d'amener l'élève à réfléchir, à expliciter, à tenter de clarifier, car si l'enseignant ne tente pas d'amener l'élève à un niveau d'abstraction plus élevé (en étant capable de justifier la reconnaissance d'un concept et en nommer ses attributs essentiels par exemple), il risque de stagner à ce niveau de réflexion.

Dans les sections suivantes, nous discuterons des résultats pour les deux variables ciblées: l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe. Aussi, nous tenterons de voir en quoi la dictée 0 faute a pu avoir un impact positif sur la réussite des élèves au post-test.

4.7.1 L'interprétation des résultats dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Nous avons ciblé, dans un premier temps, une des difficultés récurrentes que rencontrent les enseignants, soit l'appropriation par les élèves des mécanismes de l'accord en genre et en nombre. Comme le soulignent Rieben, Fayol et Perfetti (1997), étant donné que la morphologie du français est le plus souvent silencieuse, elle ne peut être apprise qu'à partir d'un simple «transfert» de l'oral vers l'écrit. Une fois que le pédagogue a enseigné qu'avec le pluriel on met un *s* et avec le féminin un *e*, ce n'est pas le concept de genre ou de nombre qui pose problème, mais sa mise en œuvre dans des situations variées. Rieben, Fayol et Perfetti (1997) rappellent que les utilisations de la morphologie par les élèves dépendent de l'activité au cours de laquelle les accords doivent être mobilisés. Il souligne que les meilleures performances sont observables au cours d'exercices dits d'application où le même problème d'accord est présenté dans des contextes différents. Il défend l'idée que, pour maximiser l'efficacité de l'enseignement, les enseignants doivent se situer dans une progression qui ne porte pas sur le concept en lui-même, mais sur l'apprentissage de sa mise en œuvre dans des situations de plus en plus complexes dans l'optique d'en assurer l'installation et l'automatisation chez les apprenants. En ce sens, nous considérons que la dictée 0 faute permet de travailler des problèmes d'accord de façon spécifique et explicite. Il s'agit d'une excellente porte d'entrée pour installer la maîtrise de l'accord chez les élèves afin que ces derniers puissent progressivement effectuer un transfert lorsqu'ils se retrouvent en situation authentique d'écriture.

Jaffré (1998) rappelle que la métagraphie du nombre linguistique présente un intérêt particulier et fait l'objet d'une analyse métalinguistique précoce, mais comme elle pose de réels problèmes, le chercheur se questionne à savoir s'il est un jour pleinement maîtrisé. Certes, tel qu'explicité dans le cadre théorique, sa maîtrise nécessite plusieurs années, mais se met en place entre huit et dix ans. À partir de cet âge, l'élève possède des compétences linguistiques importantes, mais présente

souvent des difficultés à les mettre complètement en application. Jaffré (1998) soutient également que les jeunes enfants doivent d'abord se familiariser avec l'opposition singulier / pluriel et, à partir de ce point, comprendre que les marques du pluriel sont déterminées par l'organisation des mots en classes.

C'est ce postulat de base qui a guidé notre démarche dans le cadre des dictées 0 faute, essayant le plus possible de ramener les élèves aux huit classes de mots⁹, car comme le mentionnent aussi Rieben, Fayol et Perfetti (1997), les principaux problèmes portent sur l'identification de la classe d'appartenance des mots, sur le repérage des chaînes d'accord et sur la polyvalence de la lettre *s*. Soulignons que pour travailler ces difficultés avec les élèves et leur permettre de développer des automatismes, il est fondamental de les amener à développer un raisonnement complet. Comme l'affirment Nadeau et Fisher (2006, p. 204) :

Pour garder les élèves en alerte sur le plan cognitif, il convient de toujours les faire travailler sur des phrases, et non sur des groupes de mots isolés. De plus, afin de confronter les connaissances et les représentations des élèves, et de rendre incontournable un raisonnement complet (et éviter ainsi que l'élève réussisse la tâche sans réfléchir), les exercices devraient présenter une grande variété linguistique.

La dictée 0 faute agit dans ce sens : elle est construite à partir de phrases complètes et signifiantes et permet aux élèves d'articuler l'ensemble de leurs connaissances grammaticales et orthographiques par les problèmes de divers ordres qu'elle soulève. Dans le cadre de notre intervention, nous avons amené les élèves à expliciter leur raisonnement notamment sur la reconnaissance des constituants du groupe nominal et les procédures d'accord. Haas (2002) soutient que cette réflexion métalinguistique fait évoluer plus rapidement les représentations de la langue écrite et

⁹Avec les élèves, nous partons du principe que les mots sont divisés en classes de mots variables (déterminant, nom, adjectif, verbe, pronom) et invariables (conjonction, adverbe, préposition).

de l'orthographe de l'apprenant et leur procure des stratégies qu'ils peuvent ensuite réutiliser consciemment, de façon autonome, dans des situations d'écriture.

Nous avons travaillé à partir de l'identification des classes de mots dès la première dictée. L'extrait suivant, tiré de la première dictée «Vive les différences», montre les liens entre le choix des graphies et l'appartenance à une classe de mots que l'enseignante tente de développer chez les élèves.

Enseignante : «Les prochains jeux de Pékin», j'aimerais savoir comment vous avez écrit «les prochains jeux»?

Élève 3 : P-r-o-c-h-a-i-n-s

Enseignante: J'aimerais savoir pourquoi tu as mis un s à « prochains»?

Élève 3 : Parce que c'est les jeux, c'est pluriel!

Enseignante : C'est au pluriel, mais à quelle classe de mots il appartient?

Élève 3 : [...] Adjectif...

Enseignante : Oui, c'est un adjectif qui vient préciser jeux donc il est au pluriel. Et «jeux»?

Élève 3 : C'est un nom!

Enseignante : C'est un nom. Masculin? Féminin? [...] Et jeux, comment l'avez-vous écrit?

Élève 12 : J-e-u-x.

Enseignante : Avec un x. Et au singulier, est-ce qu'on met un x?

Plusieurs élèves : Non... Seulement au pluriel, c'est la marque du pluriel.

Même si le raisonnement n'est pas très développé lors de cette première dictée, cet extrait montre de quelle façon nous avons tenté d'habituer les élèves à identifier la classe de mots afin de pouvoir ensuite effectuer un raisonnement adéquat et marquer correctement la chaîne d'accord. Malgré le fait que, dès l'école primaire, les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour résoudre les chaînes d'accord, comme

nous l'avons constaté au prétest, l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs n'est pas encore maîtrisé par bon nombre d'élèves même s'ils sont à la mi-parcours de leur secondaire. Pendant les neuf dictées 0 faute, les classes de mots nous ont donc servi de pierre angulaire pour amorcer le raisonnement grammatical et tenter de l'articuler davantage notamment par l'utilisation du métalangage grammatical.

L'extrait de verbatim suivant, tiré de la dernière dictée, «Quelle malchance!», montre que le raisonnement des élèves concernant les classes de mots et les chaînes d'accord s'est affiné. Non seulement certains élèves font référence au type de déterminant, mais bon nombre d'entre eux font dorénavant référence aux notions de « donneur » et de « receveur » d'accord pour justifier leur raisonnement comme l'illustre la séquence qui suit.

Enseignante : Et «cette»?

Élève 12 : Un déterminant!

Enseignante : Comment l'as-tu écrit?

Élève 26 : C-e-t-t-e

Élève 3: Démonstratif!

Enseignante: On me dit que c'est un déterminant démonstratif. Et toi, peux-tu me dire pourquoi est-ce que je l'ai accordé mon déterminant?

Élève 26 : Parce que le nom, c'est une (en insistant sur la marque du féminin) dame donc ça (il cherche ses mots pour tenter de l'expliquer en faisant un signe que c'est l'évidence!)...

Enseignante: C'est un nom de quel genre et de quel nombre?

Élève 26 : Féminin, singulier.

Enseignante: Et le déterminant est-ce qu'il est...

Élève 16 : Receveur d'accord!

Enseignante: Voilà! Il est receveur d'accord. Et il reçoit l'accord de qui?

Élève 3 : Du nom!

Enseignante : Il reçoit l'accord du nom donc c'est pour ça que «cette», on a mis «c-e-t-t-e». [...]

Un autre extrait, tiré de cette même dictée, illustre la façon dont les élèves explicitent leur raisonnement dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, ici avec le GN «codes postaux». Il est possible d'observer une utilisation plus précise du métalangage grammatical. Les élèves nomment eux-mêmes les classes de mots, comme nous pouvons le voir avec la première question de la séquence suivante, et font référence aux attributs essentiels (les caractéristiques propres à une classe de mots) que nous avons travaillés par une série d'activités, parallèlement aux dictées 0 faute.

Élève 14 : Est-ce que «codes postaux» est au pluriel : le nom et l'adjectif?

Enseignante : [...] Les codes postaux... [...] Ici, «postaux», c'est quelle sorte de mot?

Élève 26 : Adjectif!

Enseignante : C'est un adjectif. Pourquoi un adjectif?

Élève 24 : Ça décrit le nom...

Élève 3 : C'est facultatif.

Enseignante : Ça décrit le nom. Une élève me dit que c'est facultatif... (En s'adressant à cette dernière). Tu as tout à fait raison. Et l'adjectif, est-ce qu'il est donneur ou receveur d'accord?

Élève 10 : Receveur d'accord.

Enseignante : Oui, receveur d'accord. Donc, qu'est-ce que je fais avec l'adjectif «postaux»?

Élève 10: A-u-x!

Enseignante: Je l'accorde avec le nom... (laissant la phrase en suspens)

Élève 3 et 10 : Codes!

Élève 10 : C'est l'adjectif «postal» au singulier? (L'élève 10 semble vouloir valider sa compréhension.)

Enseignante: Tout à fait. «Postaux», c'est l'équivalent de l'adjectif «postal» au singulier. Au féminin singulier, j'aurais dit une adresse postale, mais au pluriel, ça donne «postaux» : a-u-x.

À la fin de cette séquence, l'élève 10 souhaite valider une information en se demandant si l'adjectif «postaux» est le pluriel de «postal». Il s'agit d'un constat très positif puisque, dans le cadre d'une activité métalinguistique, telle la dictée 0 faute, le moindre doute doit être exprimé le plus clairement possible et c'est l'occasion de se servir intensivement du modelage (Nadeau et Fisher, 2006). Ici, nous avons utilisé une manipulation syntaxique, le remplacement, pour montrer à l'élève que l'adjectif varie en genre et en nombre. Cet extrait, comme plusieurs autres, montre que les élèves sont capables de maîtriser la métalangue grammaticale en étant guidés par l'enseignant qui doit avoir confiance en leur capacité de raisonnement (Haas, 1999).

La différence très significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental en ce qui concerne la réussite de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, nous permet de confirmer l'hypothèse voulant que le type d'enseignement privilégié qui préconise les commentaires métagraphiques et la verbalisation a eu un impact positif chez les élèves alors que l'enseignement magistral (suivi d'exercices) vécu dans le groupe témoin s'est montré moins efficace.

4.7.2 L'interprétation des résultats dans l'accord sujet-verbe

Comme le mentionnent Brissaud et Bessonnat (2001, p. 181), il est nécessaire

[...] d'objectiver les mécanismes de l'accord avec les élèves, de leur faire verbaliser les raisonnements qui les conduisent à adopter telle ou telle solution morphologique. Il ne s'agit pas tant d'accumuler les exercices d'application que de mettre en place des activités propres à faire réfléchir sur la grammaire des accords.

Contrairement à la langue anglaise, qui est souvent gouvernée par le sens, la langue française l'est davantage par la morphologie, d'où l'importance, selon les auteurs, d'explicitier le fonctionnement de la morphologie de la langue française. L'élève doit construire le répertoire de la morphographie verbale et comprendre qu'un graphème peut jouer des rôles différents. Comme le mentionne Cogis (2005, p. 116) :

Au cours de l'acquisition, les élèves ont en effet à construire le répertoire des graphies verbales spécifiques, morphonogrammes ou morphogrammes. Certaines concernent les verbes du premier groupe :

- la marque de classe syntaxique du verbe (le verbe, une partie du discours : *-er*),
 - le statut du participe passé (et sa marque en *-é*);
- D'autres concernent tous les verbes :
- les marques temporelles : *-ai*;
 - les marques personnelles en *-e, -s, -t, -ons, -ez*;
 - la marque du nombre verbal *-nt*.

Quand les morphogrammes ont acquis une valeur, les élèves tendent à les utiliser dans des situations qui leur paraissent appropriées.

Ainsi, comme nous avons pu le constater sur plusieurs copies d'élèves, tant dans la dictée de Fénelon qu'au fil des dictées 0 fautes, l'élève connaît ce que nous appelons respectivement les marques de personne, de temps, de genre et de nombre, mais il n'en a souvent pas la clé, car ces graphies n'ont pas encore pris tout leur sens : elles ne sont pas organisées en système (Cogis, 2005). Lorsque l'élève a huit ou neuf ans, les suites de lettres *-ent, -er* et *-ait* apparaissent comme spécifiques au verbe.

Pour illustrer ce constat, Cogis (2005, p. 117) utilise une image : «Les graphies semblent flotter en apesanteur, sans relations entre elles, uniquement rattachées à l'idée du verbe.» C'est pour cette raison que l'auteure affirme qu'il est difficile de tracer une ligne claire du développement des graphies verbales puisque les formes verbales complexes posent problème même au collègue.

Dans ce chapitre, nous avons également fait ce constat en observant les taux de formes correctes des verbes présents dans la dictée «Les arbres». En guise d'exemple, les taux de formes correctes du verbe *revêt*, tous âges confondus, sont bas dans les enquêtes de 1987 (29,6%) et davantage encore en 2005 (14,5%). Dans le cadre de notre intervention, au prétest, dans le groupe expérimental, le taux de réussite était de 20% et a grimpé à 60% au post-test. Tant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental, le taux de réussite a augmenté entre le prétest et le post-test. La difficulté que présente le cas du verbe *revêt* s'explique du fait que les élèves sont relativement peu conscients des différentes valeurs de la catégorisation du temps et de ses différentes graphies (Cogis, 2005). Il semble que l'imparfait, avec son morphogramme en *ai* a été confondu étant donné la fréquence de *ait*. Mentionnons que la problématique de l'imparfait n'est pas du tout la même au Québec, étant donné l'opposition *é / è*.

Dans les groupes témoin et expérimental, le groupe verbal et, plus spécifiquement la conjugaison, ont été travaillés, mais dans le groupe expérimental, les questions des élèves et leurs doutes constituaient le point de départ de l'intervention et nous permettaient d'agir, au besoin, sur leurs conceptions erronées, ce qui n'était pas le cas dans le groupe témoin. Le fait d'accéder aux pensées des élèves lors des discussions grammaticales permettait, par exemple, de comprendre le raisonnement de ceux qui hésitaient entre *é*, *er*, *ai* et *ait* : l'erreur se trouvait alors expliquée plutôt que pénalisée (Astolfi, 1997).

Comme nous pouvons le constater dans l'extrait du verbatim de la cinquième dictée, « Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion », les élèves raisonnent pour

mieux s'approprier la morphologie verbale et la façon de gérer une chaîne d'accord. À mi-chemin de l'intervention, malgré les progrès notés, il y a encore confusion entre les classes d'appartenance des mots. La dictée nous permet donc d'intervenir et de revenir sur les manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier un verbe (notamment l'encadrement par *ne...pas*) et pour identifier un sujet (l'encadrement par *c'est...qui*). Dans l'extrait ci-dessous, une élève confond l'adjectif et le verbe. Ce sont les élèves du groupe qui interviennent pour développer le raisonnement grammatical adéquat.

Élève 7 : «S'acharnent»?

Enseignante: «S'acharnent», on a dit tout-à-l'heure que c'était le verbe «acharner». Toi, de façon naturelle, spontanée, comment l'écrirais-tu?

Élève 7 : a-c-h-a-r-n-e.

L'enseignante écrit le mot au tableau et valide ensuite avec l'élève.

Enseignante: a-c-h-a-r-n-e. Comme ça? Puis comme on a dit «s'acharnent», qu'est-ce qu'on ajoute devant?

Plusieurs élèves et l'élève 24 : «s'»

Enseignante : Est-ce que c'est correct comme ça?

Ensemble de la classe (très fort) : Non!

Enseignante : Mon Dieu, à l'unanimité presque, vous me dites non...

Élève 1 : e-n-t!

Enseignante: [...] Tu m'as dit «e-n-t» Pourquoi?

Élève 1 : Parce que c'est les malheurs, masculin, pluriel...

Enseignante : C'est «les malheurs» masculin, pluriel et «les malheurs», c'est quoi par rapport à s'acharnent?

Élève 1 : C'est un nom...

Enseignante : Oui, c'est un GN...

Élève 1 : «s'acharnent», c'est... un adjectif? (avec hésitation)

Enseignante : Est-ce que «s'acharnent», c'est un adjectif?

Élève 3 : C'est un verbe!

Enseignante : Prouvez-moi que c'est un verbe!

Élève 24 : C'est conjugué!

Élève 9: Je peux mettre «ne... pas»

Enseignante (en faisant la démonstration au tableau) : Oui, je peux l'encadrer par «ne...pas» : «ne s'acharnent pas...» Est-ce que je peux le conjuguer : Je m'acharne, tu t'acharnes?

Plusieurs élèves en même temps : Oui...

Enseignante : Il se conjugue donc c'est un verbe, ce n'est pas un adjectif. Vous me dites que «les malheurs», c'est masculin pluriel, je suis d'accord. Mais «les malheurs», ce GN-là, a quelle fonction dans la phrase? (En désignant l'élève 13 qui lève la main)

Élève 13 : C'est le sujet.

Enseignante : Prouve-moi que c'est le sujet. Tu as la bonne réponse! Prouvez-moi que «les malheurs» est le sujet de «s'acharnent».

Élève 19 : Qui s'acharnent? C'est les malheurs...

Enseignante : Oui, on peut poser la question «qui s'acharnent?» et on a un autre truc pour trouver le sujet on peut encadrer par... (laissant la phrase en suspens)

Élève 26 et quelques autres: C'est ... qui!

Enseignante : Faites-le!

Élève 26 : C'est les malheurs qui... s'acharnent.

Enseignante : Et pourquoi «s'acharnent» s'écrit e-n-t, 3e personne du pluriel?

Nous pouvons observer dans cette séquence ce que Reuter (1996, p. 83) présente comme des «interactions cognitives entre pairs». Selon lui, ces dernières peuvent

favoriser les progrès en créant des questionnements chez l'apprenant sur ses représentations et ses pratiques et l'obligent à se décentrer. Ici, l'élève 3 intervient pour corriger le raisonnement de l'élève 1 qui demande, en hésitant, si *s'acharnent* est un adjectif. L'élève 3 répond spontanément que la classe d'appartenance est celle du verbe. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignante se limite à étayer, questionner, demander des précisions, reformuler en se servant des réponses et des raisonnements des élèves du groupe. C'est ainsi que nous avons mis l'accent au fil de l'intervention sur la relation sujet/verbe en rappelant aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques telles l'encadrement par *ne pas* pour identifier le verbe et l'encadrement par *c'est qui...* et la *pronominalisation* pour identifier le sujet. Étant donné que, même en troisième secondaire, ils ne parviennent souvent pas seuls à mener au bout les manipulations syntaxiques, la dictée 0 faute est un prétexte pour apprendre à les maîtriser et à construire les notions de *sujet* et de *verbe* sur des bases solides et les articuler dans un raisonnement grammatical complet (Nadeau et Fisher, 2006).

4.8 Les verbalisations : une fenêtre ouverte sur les procédures des élèves

Parmi les retombées positives de la dictée 0 faute, soulignons qu'elle permet d'avoir accès aux procédures des élèves, à leur raisonnement et à leurs conceptions erronées pour pouvoir intervenir sur ces dernières. Cogis (2002) rappelle que limiter l'analyse des graphies en termes de vrai ou de faux, comme il est pratique courante lors de la correction de dictées ou de productions écrites, est réducteur puisque cela consiste à se fier aux apparences et, comme les apparences, les graphies des apprenants sont parfois trompeuses. La séquence suivante, tirée de la cinquième dictée, l'illustre bien.

Des photos explicites sur lesquelles figurent les deux chèvres sacrifiées ont été publiées dans une foule de quotidiens.

Élève 15 : Est-ce que «figurent» va prendre e-n-t?

Enseignante : Elle me demande si «figurent» va prendre e-n-t?

Plusieurs répondent «oui» ou font un signe de tête affirmatif ou répondent oui. L'élève 3 notamment.

Enseignante : Si vous avez mis votre e-n-t, vous êtes bons, je vous félicite, mais pourquoi?

Élève 3 : Parce que c'est des photos explicites qui... (Elle s'arrête et hésite.)

Élève 26 : Il s'accorde avec le sujet!

L'élève 9 lève la main et fait un «non, non» pour exprimer très clairement sa désapprobation.

Enseignante : Hum... Je ne suis pas d'accord. Oui [...]?

Élève 26 : Parce que c'est les chèvres qui figurent sur les photos...

Enseignante : Oui, parce que c'est les chèvres qui figurent sur les photos. Comment on appelait ça quand le sujet venait après? Vous souvenez-vous? Un sujet...

Élève 26 : En retard!

Enseignante (en riant) : Un sujet en retard, c'est bien essayé! Vous vous souvenez pas : on l'appelait le sujet in...

Élèves 9 et 19 : Inversé!

Enseignante : Le sujet inversé. Parce que cette fois-ci le sujet est après le verbe au lieu d'être avant. Donc, «figurent» se termine par e-n.t.

Comme nous avons pu l'observer, l'élève 3 conjugue correctement le verbe : la graphie est adéquate, mais le raisonnement sous-jacent est erroné. Ce dernier applique de façon inappropriée des manipulations pour trouver le groupe nominal sujet. La discussion a donc permis de rectifier le tir et de revenir sur la façon d'identifier un sujet dans une phrase.

Campana et Castincaud (1999, p.59) résumant efficacement l'importance de prôner le raisonnement grammatical en classe même si cette approche exige souplesse et capacité d'adaptation:

Accorder autant de place au raisonnement, c'est accepter de ne pas tout prévoir, et savoir construire en partie la séquence d'apprentissage comme une tentative de réponse aux difficultés des élèves.

Même s'il est faux de prétendre que les activités de type métalinguistique règlent instantanément tous les problèmes de type morphographique, elles offrent la possibilité d'effectuer un « voyage dans la tête et les mots des élèves et d'avoir accès à leurs savoirs linguistiques » (Cogis, 2005). L'amélioration impressionnante des élèves du groupe expérimental entre le prétest et le post et les commentaires des élèves nous permettent de dire qu'ils ont probablement utilisé les compétences développées au fil de l'intervention pour effectuer les accords appropriés lors du post-test.

4.9 L'interprétation de l'homogénéité du groupe expérimental

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, tous les élèves ont progressé. Cependant, le groupe expérimental est beaucoup plus homogène à la suite de l'intervention alors que ce n'est pas le cas dans le groupe témoin au sein duquel les écarts dans les résultats sont demeurés quasi intacts au post-test. Comment expliquer cet écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin?

Les résultats présentés dans ce chapitre ont montré que l'intervention a permis de rendre le groupe expérimental plus homogène puisque tous les élèves ont été invités à raisonner, guidés par l'enseignante dont le rôle consistait à favoriser l'émergence de système d'explications. Nous avons pu prendre conscience des notions sur lesquelles les élèves doutent ou encore des préoccupations qu'ils ont lorsqu'ils écrivent.

Toutes les catégories d'élèves ont tiré profit de l'intervention. Cependant, soulignons qu'au prétest, aucun élève du groupe expérimental ne se situait dans l'échelon le plus fort des *79 mots bien écrits et plus* alors qu'au post-test, près des deux tiers du groupe s'y trouvent. Les élèves plus faibles ont donc rejoint les plus forts. Il est possible d'expliquer cette progression par le fait que les élèves ont été appelés à verbaliser leurs doutes, à expliciter leurs procédures et leurs raisonnements et à les confronter. Il a donc été possible pour l'enseignante d'agir sur les difficultés des élèves plus faibles (en revenant sur certaines notions ciblées par exemple) et de mettre à profit les connaissances des élèves moyens ou plus forts afin d'éclairer les raisonnements des élèves qui éprouvaient des difficultés. Mentionnons que les élèves les plus performants ont également progressé, mais de façon moins marquée puisque leur compétence en orthographe était déjà développée.

Cogis (2003) insiste sur l'importance des verbalisations des élèves pour rendre l'élève actif dans son apprentissage de l'orthographe. La verbalisation nous apparaît jouer un rôle primordial surtout pour avoir accès à la pensée des élèves plus faibles qui ont souvent construit des connaissances erronées sur la langue. Comme le mentionne Cogis (2003, p. 120) :

[...] c'est bien le fait d'expliquer, c'est-à-dire de mettre en mots pour les autres, qui oblige à déplier en même temps pour soi-même un contenu de pensée : la représentation à l'origine de l'erreur devient alors manipulable et peut évoluer. Il s'agit donc de faire de ces moments de verbalisations et de confrontation avec autrui des situations d'apprentissage.

Lors de notre intervention, la participation d'élèves plus forts a permis d'éclairer les plus faibles comme dans l'exemple tiré de la cinquième dictée présenté dans la section précédente. Un élève questionne la terminaison du verbe *s'acharnent* dans la phrase : «Il semble que les malheurs s'acharnent sur cette compagnie depuis quelque temps.» Cet élève éprouve des difficultés et croit que la terminaison du verbe est – *e*. Plusieurs autres réagissent en disant : «Non... - *ent!*» Plusieurs élèves prennent ensuite la parole pour justifier leur choix : «Parce que c'est les malheurs, masculin,

pluriel...» Une élève demande si *s'acharnent* est un adjectif. L'enseignante relance l'ensemble du groupe et leur demande : «Est-ce que *s'acharnent* c'est un adjectif?» Une des meilleures élèves en orthographe répond spontanément : «C'est un verbe!» L'enseignante exige une preuve. Deux élèves prennent la parole : «C'est conjugué!» «Je peux l'encadrer par ne...pas!»

Comme nous traitons ici du fait que le groupe devient plus homogène, il est intéressant de souligner qu'au départ, ce sont des élèves forts qui amorcent le raisonnement. Cependant, l'élève 26 est un élève qui a de sérieuses difficultés en orthographe, mais il prend part au raisonnement. Les élèves plus faibles ont donc pu apprendre progressivement à construire leur raisonnement et, dans plusieurs cas, à développer suffisamment de confiance pour le verbaliser. Rares sont les élèves qui ont profité «gratuitement» du raisonnement des autres sans s'impliquer dans les dictées 0 faute. Cela a eu un impact lors du post-test et a permis à une majorité d'élèves d'améliorer de façon importante leur compétence en orthographe.

Ainsi, le texte de Fénelon nous a permis de vérifier dans quelle mesure la compétence individuelle des élèves en orthographe s'est développée après l'intervention dans le groupe expérimental. Dans la section suivante, nous tenterons d'expliquer les différences entre les performances de nos élèves et celles de l'enquête française.

4.10 L'interprétation des performances des élèves de l'intervention comparées à celles de l'enquête de Manesse et Cogis

Nous avons voulu situer nos élèves par rapport à ceux de l'enquête de Manesse et Cogis. De cette comparaison, nous avons présenté les résultats, nous tenterons maintenant de les interpréter. Au post-test, non seulement les élèves qui ont vécu l'intervention ont rattrapé leur retard, mais ils ont réussi à obtenir des résultats supérieurs à ceux des élèves issus des Non-ZEP du même âge. Ce constat signifie qu'il est possible de rattraper le retard en orthographe grammaticale si un travail sur

la langue est vécu sur une base régulière en classe. Dans le cadre de notre intervention, les élèves ont participé à des dictées 0 faute environ une fois par deux semaines. Ils étaient appelés à discuter fréquemment des procédures d'accord des déterminants, noms et adjectifs, des questions et des manipulations syntaxiques à privilégier pour identifier correctement un sujet, de l'identification d'un participe passé et de l'application de ses règles d'accord. Nous insistions également sur l'importance d'identifier la classe d'appartenance d'un mot et de nommer les caractéristiques de cette dernière. Parallèlement aux dictées 0 faute, des capsules sur certaines notions identifiées comme problématiques ont été réalisées afin de remédier aux problèmes d'ordre grammatical qui survenaient. L'intervention a donc contribué à outiller les élèves dans la maîtrise de leur compétence en orthographe grammaticale et leur a permis de progresser, tout particulièrement en ce qui concerne les accords.

4.11 La conclusion

Par l'analyse et l'interprétation des résultats au prétest et au post-test, nous avons pu répondre, dans ce chapitre, à nos questions de recherche en lien avec notre premier objectif. Nous avons d'abord pu répondre à notre question centrale : est-ce que les élèves s'améliorent en orthographe après l'intervention? Les résultats, présentés dans ce chapitre, montrent clairement que les élèves du groupe expérimental ont progressé de façon beaucoup plus marquée que ceux du groupe témoin pour les deux variables. Tel qu'attendu, les élèves du groupe témoin ont progressé, mais de façon peu marquée. Nous avons pu observer une progression marquée en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits au post-test dans le groupe expérimental. De façon plus spécifique, nous avons voulu vérifier l'impact sur les deux variables ciblées : le nombre d'erreurs dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et des accords sujet-verbe.

Préoccupée par la qualité du français, la ministre de l'éducation affirmait, en 2007, que son gouvernement allait agir pour qu'il y ait un «retour en force de la dictée dans

les écoles du Québec». Selon le gouvernement, «on a un peu délaissé la dictée dans les dernières années [...] alors qu'à son avis, ça demeure un des meilleurs moyens pour apprendre à écrire sans faute¹⁰». Notre intervention nous a amenée à constater que la pratique régulière de la dictée évaluative a eu peu d'impact, chez les élèves du groupe témoin alors que tous les élèves qui ont vécu l'expérience de la dictée 0 faute ont progressé de façon impressionnante. Les données présentées dans ce chapitre en témoignent.

Les deux tiers des élèves du groupe expérimental ont réussi à écrire correctement *79 mots et plus* au post-test alors qu'aucun élève n'atteignait ce niveau au prétest. Les performances des élèves sont donc beaucoup plus homogènes à la suite de l'intervention. Le groupe témoin, quant à lui, demeure plus hétérogène. Ce dernier a aussi progressé, mais de façon moins marquée que le groupe expérimental : au post-test, 86,7% des élèves se situaient dans les scores forts alors que seulement 44% des élèves du groupe témoin ont réussi à obtenir de tels résultats. Leur progression est particulièrement marquée en ce qui concerne les taux de réussite de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs : les élèves ont en moyenne quatre fois moins d'erreurs dans ce type d'accord après l'intervention. Le portrait du groupe témoin est différent : seulement 44,4% des élèves ont amélioré leur résultat pour cette variable, mais les autres élèves ont conservé le même résultat ou ont régressé.

Concernant la maîtrise des accords sujet-verbe, au post-test, le groupe expérimental présente environ trois fois moins d'erreurs qu'au prétest : 63,33% des élèves ont amélioré leur résultat et du côté du groupe témoin, un peu plus de la moitié des élèves (55,56%) ont amélioré leur résultat. Pour cette variable, la progression est

¹⁰ http://www.matin.qc.ca/articles/20071028170328/ministre_courchesne_preoccupee_par_labandon_dictee_dans_les_ecoles.html

donc intéressante dans les deux groupes, mais, encore une fois, plus marquée dans le groupe expérimental.

Les résultats du groupe expérimental 2, présentés dans ce chapitre, viennent confirmer le développement de la compétence orthographique chez la grande majorité des élèves qui vivent cette forme de dictée métalinguistique même chez les plus faibles. Soulignons que la pratique de la dictée 0 faute a permis aux élèves de ce groupe d'arriver à faire quatre fois moins d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et d'accord sujet-verbe. L'intervention a amené le groupe expérimental 2 au même niveau que le groupe expérimental au post-test alors que ce groupe était plus faible, au départ, que le groupe expérimental qui a été sélectionné.

Au-delà des commentaires positifs des enseignants et des élèves qui s'adonnaient à diverses activités métalinguistiques telles la dictée 0 faute, la phrase du jour ou les ateliers de négociation graphique, nous avons voulu valider la pertinence d'une de ces approches socioconstructivistes dans une perspective de développement de l'enseignement de l'orthographe grammaticale chez les élèves du secondaire. Les résultats quantitatifs que nous avons recueillis confirment notre hypothèse à l'effet que la dictée 0 faute a un impact très positif sur la compétence en orthographe des élèves, en particulier sur la maîtrise des accords.

Grâce aux verbalisations et aux confrontations, tous les élèves, peu importe leur niveau en orthographe, ont pu tirer profit de l'intervention. Par ailleurs, les élèves les plus faibles sont ceux qui ont progressé davantage puisqu'ils ont pu bénéficier du raisonnement et des explications de leurs pairs, ce qui leur a permis de comprendre certaines notions et, parfois, de déconstruire des connaissances erronées au profit de connaissances adéquates sur la langue, plus particulièrement sur les accords. Le fait que nous ayons travaillé sur une base régulière l'identification des classes de mots et les procédures d'accord a permis aux élèves plus faibles de progresser de façon marquée et de rendre le groupe expérimental plus homogène.

Nous avons également pu répondre à notre dernière question spécifique en lien avec notre premier objectif : comment les élèves de notre intervention se comparent-ils à ceux de l'enquête de Manesse et Cogis (2007)? Pour répondre à cette question, nous avons choisi le texte de Fénelon, à titre de prétest et de post-test, parce qu'il nous permettait d'effectuer une comparaison avec les élèves français. D'une part, nous nous attendions à ce que les élèves de notre intervention cumulent moins d'erreurs que ceux de l'enquête de 2005 étant donné qu'ils sont plus âgés : la moyenne d'âge des élèves de notre intervention est de 15 ans et trois mois dans notre groupe alors que la moyenne de toutes les tranches d'âges confondues est de 12 ans et demi dans l'enquête française et que les résultats sont souvent fournis sans distinction d'âge. D'autre part, comme le milieu socio-économique de nos élèves se comparait à celui des ZEP (élèves présentant un an de retard en orthographe), nous voulions situer nos élèves par rapport à eux avant et après notre intervention. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, au prétest, les élèves du groupe expérimental ont obtenu des résultats plus faibles que les élèves de 3^e (élèves qui ont le même âge que ceux de notre intervention) issus des ZEP. Les élèves de 3^e secondaire de notre intervention ont obtenu des résultats comparables à ceux des élèves de 6^e en France, soit l'équivalent de la 1^{re} secondaire dans le système scolaire québécois. Au post-test, non seulement les élèves de notre intervention ont rattrapé leur retard, mais ils ont dépassé de façon importante les élèves des ZEP ayant le même âge et ont même réussi à obtenir des résultats supérieurs à ceux des élèves du même âge issus des Non-ZEP.

La comparaison comporte des limites étant donné que les élèves de troisième secondaire du Québec se comparent à ceux de la 3^e du système français en ce qui concerne l'âge, mais pas en ce qui concerne le niveau (la 3^e correspondant à la 4^e secondaire dans le système scolaire québécois).

Ainsi, la passation de cette dictée évaluative, dans un intervalle de cinq mois, nous permet de quantifier une progression certaine chez les élèves qui pratiquent la

dictée 0 faute sur une base régulière. Par ailleurs, outre ces progrès marqués sur le plan quantitatif en ce qui concerne le nombre de mots bien écrits et les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et les accords sujet-verbe, nous avons pu observer des progrès importants au fil des discussions en ce qui concerne le doute orthographique, l'attention et la participation des élèves et l'utilisation de plus en plus marquée du métalangage grammatical. C'est d'ailleurs une description de cette évolution qui sera présentée dans le chapitre suivant, consacré à l'analyse des résultats en lien avec la dictée 0 faute.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS LIÉS À L'INTERVENTION

Le deuxième objectif de ce projet de mémoire était de décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute. Pour ce faire, quatre questions de recherche spécifiques ont été ciblées : comment évolue le doute orthographique des élèves au fil des dictées 0 faute? Comment évolue l'attention? Comment évolue la participation? Enfin, comment évolue l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves au fil des dictées 0 faute? C'est autour de ces quatre axes que s'est articulée l'analyse qui sera présentée dans ce chapitre.

Rappelons que les écrits sur la dictée 0 faute sont rares et, pourtant, cette façon d'aborder la dictée et les pratiques qui s'en approchent gagnent la sympathie des enseignants qui l'essaient en classe. Étant donné que les progrès qu'observent les enseignants qui expérimentent la dictée 0 faute (ou une variante de cette activité) ne reposent sur aucune recherche quantitative, nous avons décidé d'innover en documentant de façon plus rigoureuse cette approche.

Notre deuxième objectif se situait dans un type de recherche descriptif. Notre intervention nous a permis d'asseoir les bases d'une description plus rigoureuse. Nous avons pu observer, dans le chapitre précédent, une amélioration significative des résultats chez les élèves du groupe expérimental en ce qui concerne leur maîtrise des accords à la suite de l'intervention. Dans ce chapitre, il sera question de

l'intervention de la dictée 0 faute. Nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'évolution au fil des séances de dictées 0 faute en ce qui concerne quatre axes : premièrement, le doute orthographique des élèves, deuxièmement l'attention durant les dictées, troisièmement leur participation et, quatrièmement, l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves au fil des séances de dictée 0 faute.

Pour mieux cerner le développement des élèves, nous présenterons l'analyse des aspects suivants : pour le premier axe, l'évolution du doute orthographique, nous examinerons le nombre total de mots discutés pour chacune des dictées ainsi que les mots qui font l'objet de questionnement. Sur quoi porte le doute ?

Pour le deuxième axe, l'évolution de l'attention, nous observerons les indices suivants : comme premier indice du niveau de l'attention des élèves, nous considérerons le nombre d'erreurs pour chaque élève aux neuf dictées 0 faute, la progression dans la maîtrise des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et la progression dans la maîtrise des accords sujet-verbe. Enfin, comme deuxième indice du niveau d'attention des élèves, nous nous pencherons sur le rapport entre les mots discutés et les erreurs commises.

Pour le troisième axe, l'évolution de la participation, nous examinerons le nombre d'élèves qui prennent la parole par rapport à ceux qui demeurent « muets » durant les dictées 0 faute. Nous observerons les distributions respectives des élèves qui participent et de ceux qui ne prennent pas la parole en fonction de leur nombre d'erreurs pour vérifier s'il y a un lien entre les prises de parole et la réussite en orthographe.

Pour le quatrième axe, l'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical, nous décrirons l'évolution chez l'enseignante d'abord et, ensuite, chez les élèves en vérifiant le nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques dans le cadre des dictées 0 faute.

Avant de conclure, nous nous pencherons également sur l'évolution des pratiques de l'enseignante afin de dégager des pistes pédagogiques à privilégier pour optimiser le déroulement des séances de dictée 0 faute.

5.1 Axe 1 : évolution du doute orthographique

La verbalisation permet d'identifier si les scripteurs doutent et ce sur quoi portent leurs doutes. Ce constat nous a amenée à formuler notre première question de recherche : comment évolue le doute orthographique au fil des dictées 0 faute? Nous considérerons d'abord le nombre de mots discutés pour les trois dictées filmées afin de vérifier si la pratique de la dictée 0 faute amène les élèves à douter davantage. Ensuite, nous porterons attention aux mots qui font l'objet d'une ou de plusieurs questions dans le but de prendre connaissance de ce qui préoccupe les élèves lorsqu'ils écrivent.

5.1.1 Le nombre de mots discutés

Présentons d'abord le nombre de mots qui ont été discutés durant les trois dictées qui retiennent notre attention. Nous examinerons le nombre de mots sur lesquels il y a eu discussion et les instigateurs : les élèves ou l'enseignante. Le tableau 5.1 en fait la synthèse.

Tableau 5.1
Nombre de mots discutés aux dictées 1, 5 et 9

	Dictée 0 faute 1	Dictée 0 faute 5	Dictée 0 faute 9
Nombre de mots discutés	42 mots	48 mots	55 mots
Nombre total de mots de la dictée	138 mots	127 mots	127 mots
Pourcentage des mots de la dictée discutés	30,43%	37,80%	43,31%
Nbre total de mots discutés initiés par les élèves	32	46	42
Nbre total de mots discutés initiés par l'enseignante	13	6	12
Grand total élèves + enseignante	45	52	54

En observant ce tableau synthèse, nous constatons que la proportion des questions initiées par les élèves augmente entre la première et la cinquième dictée de 71% (32/45) à 86% (46/52) puis se maintient à près de 78% (42/54) lors de la neuvième dictée.

Lors des premières interventions principalement, nous avons voulu susciter le doute orthographique chez les élèves en leur posant également certaines questions. Les interventions de l'enseignante avaient pour but soit de modéliser, soit d'amener les élèves à verbaliser leur raisonnement grammatical pour certains cas précis.

Remarquons que, dans le tableau 5.1, le nombre de mots discutés ne correspond pas au nombre total de questions posées (par exemple lors de la première dictée, 42 mots sont discutés et nous pouvons compter 45 questions). Certains mots font l'objet de plus d'une question de différents ordres. C'est le cas, par exemple, du mot *souffre* dans la première dictée. Un élève a demandé : «Est-ce que ça prend deux *f*?» Un autre s'est interrogé de nouveau sur ce mot : «*Souffrent*, est-ce que ça se termine par *ent*?» La première question était d'ordre lexical alors que la deuxième entrait dans la catégorie des accords sujet-verbe.

Nous pouvons observer que le nombre de mots discutés augmente au fil des séances de dictée 0 faute, mais que dès la première dictée, une proportion importante des mots, soit 30%, est déjà discutée. Toutefois, ces pourcentages contiennent des mots pour lesquels l'enseignante a initié le questionnement. Les mots discutés par les élèves seront analysés de façon plus détaillée dans la section suivante.

5.1.2 *Les mots discutés par les élèves*

Au cours de l'intervention, les élèves étaient appelés à verbaliser leurs doutes. Nous nous sommes penchée sur ce qui préoccupe les élèves lorsqu'ils écrivent, en classant les mots questionnés dans le cadre des dictées 0 faute.

Dans le tableau 5.2, nous présentons une répartition des questions posées selon le problème soulevé.

Tableau 5.2

Nombre de questions initiées par les élèves ou par l'enseignante et objets des questions pour les dictées 1, 5 et 9

	Dictée 0 faute 1	Dictée 0 faute 5	Dictée 0 faute 9
Questions sur des mots initiées par les élèves			
Orthographe lexicale	11	13	17
Accord Dét-Nom-Adj	10	13	8
Accord S-V	5	4	2
Participe passé	1	8	9
Orthographe autre	5	8	6
Total	32	46	42
Questions sur des mots initiées par l'enseignante			
Orthographe lexicale	3	0	1
Accord Dét-Nom-Adj	5	4	8
Accord S-V	1	0	3
Participe passé	1	1	0
Orthographe autre	3	1	0
Total	13	6	12

Pour les trois dictées, nous constatons que les élèves ont posé beaucoup de questions sur l'orthographe lexicale et les accords en général, plus précisément les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs qui sont plus nombreux que les accords sujet-verbe. Les participes passés ont fait également l'objet de plusieurs questions de la part des élèves dans les dictées 5 et 9. Rappelons que la première dictée comprenait seulement trois participes passés, la cinquième dictée en comptait sept et il y en avait neuf dans la dernière dictée.

Le tableau 5.2 nous permet d'observer que les accords, surtout ceux en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, et les participes passés, préoccupent les élèves lorsqu'ils écrivent. Par contre, les accords sujet-verbe, qui ont fait l'objet

de cinq questions de la part des élèves lors de la première dictée, tendent à susciter moins de questions au fil des dictées. Nous pouvons expliquer le peu de questions posées par les élèves par le fait que la majorité doute surtout en ce qui concerne les verbes dont la marque finale est inaudible, surtout les verbes en *ent*, par exemple les verbes *appartiennent* et *réunissent* de la première dictée, les verbes *acharnent*, *figurent* et *soulignent* de la cinquième dictée et les verbes *risquent* et *gagnent* de la neuvième dictée sur lesquels les élèves expriment un doute. Les verbes avec une finale en *t*, *ait* ou *aient* ont fait également l'objet de discussions. Parmi ces verbes ayant suscité des doutes, notons les verbes *souhaiterait* (première dictée), *connaît* (cinquième dictée), *croit* et *pourraient* (neuvième dictée). Aucun verbe avec une marque qui s'entend n'a fait l'objet de question ni même les homophones *ont* et *sont*. Ces constats ne sont pas surprenants puisque, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, les lettres muettes constituent un obstacle majeur dans l'acquisition de l'orthographe : le caractère silencieux des marques de genre, de nombre et de personne pose un problème aux scripteurs dans le développement de leur compétence orthographique (Jaffré, 1995) d'où le nombre important de questions en lien avec les marques muettes.

Chez l'enseignante, nous remarquons également que la majorité des questions portaient sur les accords. Elle n'a pas à initier souvent la discussion sur les participes passés puisque les élèves expriment spontanément leurs doutes sur cette notion. Elle posait surtout des questions aux élèves sur les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et sur les accords sujet-verbe. Par exemple, comme aucun élève n'avait posé de question sur le verbe *constituent*, lors de la neuvième dictée, l'enseignante a jugé pertinent d'interroger le groupe sur la terminaison de ce verbe dont la finale en *ent* est inaudible. La réponse spontanée des élèves laisse croire que ce verbe n'avait pas posé problème puisque la majorité avait fait le raisonnement de façon autonome.

Dans cette section, à la lumière du tableau 5.1, nous pouvons conclure que le pourcentage de mots discutés par les élèves a augmenté de façon importante entre la première et la cinquième dictée et se stabilise par la suite. Les élèves ont exprimé leurs doutes en posant davantage de questions. Dans le tableau 5.2, nous pouvons observer que la présence de participes passés a également été un facteur à considérer dans le nombre de mots discutés. En effet, les élèves ont posé presque systématiquement des questions lorsqu'ils reconnaissaient un participe passé dans un texte dicté. Le nombre de questions concernant l'orthographe lexicale augmente également au fil des dictées. Nous attribuons cette augmentation au fait que les élèves, très motivés par les dictées 0 faute, souhaitent améliorer leur résultat d'une dictée à l'autre et doutaient davantage à la neuvième dictée qu'à la première en ce qui concerne les accords et le lexique. Ils s'interrogeaient sur les graphies ou ressentaient le besoin de les valider avec leurs pairs.

Nous avons abordé dans cette section le nombre de mots ayant suscité des questions ainsi que les mots sur lesquels doutaient les élèves pendant les dictées 0 faute. Dans la section suivante, nous nous pencherons sur le deuxième axe, l'évolution de l'attention au fil des dictées 0 faute. Nous pourrions d'ailleurs observer que le doute orthographique et l'attention sont deux axes très liés.

5.2 Axe 2 : évolution de l'attention

Dans cette partie, nous présenterons le portrait global de l'évolution des élèves en examinant le nombre moyen d'erreurs commises pour chacune des neuf dictées. Dans un premier temps, en lien avec le premier axe, afin de vérifier si le doute orthographique et l'attention évoluent, nous observerons seulement le nombre total d'erreurs sans tenir compte du fait que les mots aient fait l'objet d'un questionnement ou non. En fait, le nombre d'erreurs fournit un premier indice général du niveau de l'attention et du niveau de doute orthographique du groupe. Si le nombre d'erreurs diminue au cours des séances, nous pouvons supposer que c'est parce que les élèves

verbalisent leurs doutes davantage, qu'ils doutent aux bons endroits et qu'ils demeurent attentifs aux discussions puisque la réponse à propos d'une graphie n'arrive pas instantanément mais après discussions, stratégies verbalisées, etc. Le premier et le deuxième axes sont donc étroitement liés. Nous présenterons le nombre d'erreurs en ce qui concerne les règles d'accord sur lesquelles nous avons travaillé : l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe. Ensuite, comme deuxième indice plus précis du niveau de l'attention, nous examinerons le rapport entre les mots discutés et les erreurs des élèves.

5.2.1 Le nombre d'erreurs en moyenne pour chaque élève aux neuf dictées 0 faute

Mentionnons que le nombre d'élèves présents à chacune des dictées est demeuré assez stable variant entre 27 et 30 élèves. Nous pouvons compter un total de 11 absences dans l'ensemble des dictées avec un maximum de trois élèves absents pour une même dictée. Au total, sept élèves se sont absentés à une seule dictée et deux élèves ont été absents à deux reprises. Les absences n'ont donc pas été assez nombreuses pour justifier d'enlever un élève de l'échantillon ni pour supprimer une dictée puisque tous ont expérimenté la dictée 0 faute sur une base assez régulière au cours de l'intervention qui s'échelonnait sur presque une demi-année scolaire.

Le tableau 5.3 présente le nombre total moyen d'erreurs (tous types confondus) aux neuf dictées 0 faute. Il permet de dégager un portrait global du groupe et d'apprécier, de façon générale, la progression des élèves tout en étant un indice de l'attention des élèves et du doute orthographique de ces derniers.

Tableau 5.3

Nombre total d'erreurs (tous types confondus) en moyenne par élève dans les dictées
0 faute

Dictée 0 faute	Nombre d'erreurs (en moyenne) par élève	Écart-type	Nombre d'élèves présents
1	5,76	5,7	29
2	3,24	4,52	29
3	3,55	4,99	29
4	3,73	5,45	30
5	2,73	2,86	30
6	2	4,64	27
7	1,93	3,63	30
8	1,89	1,95	28
9	2,22	2,58	27

Nous pouvons remarquer que le nombre moyen d'erreurs a diminué entre la première et la dernière dictée. Alors que la moyenne était de 5,76 erreurs à la dictée 1, cette dernière est de 2,22 à la dictée 9. Cette amélioration est d'autant plus importante si nous tenons compte que, comme nous l'avons présenté dans le cadre méthodologique, le niveau de difficulté des dictées a augmenté progressivement. Attardons-nous plus spécifiquement à l'évolution moyenne des élèves.

À la première dictée, près de six erreurs subsistent, ce qui montre que, d'une part, les élèves étaient plus ou moins attentifs et, d'autre part, qu'ils ne doutaient pas suffisamment. Entre la deuxième et la cinquième dictée, le nombre moyen d'erreurs oscille entre 3 et 3,5 erreurs alors que dans les quatre dernières dictées, le nombre moyen d'erreurs se situe autour de 2. La figure 5.1 illustre bien cette évolution par paliers.

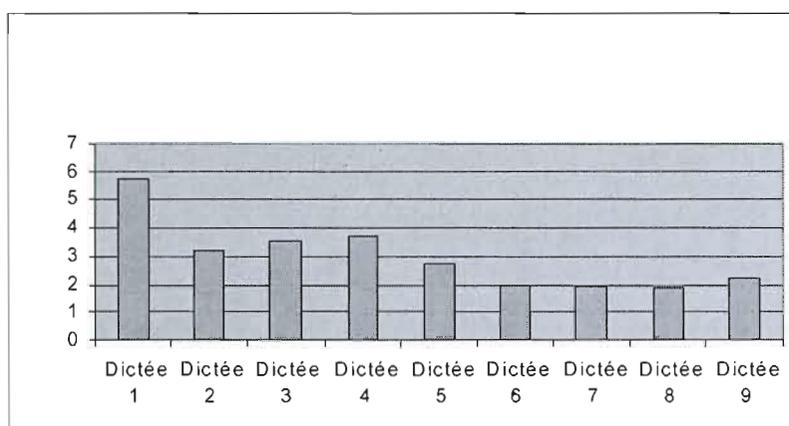


Figure 5.1 Nombre d'erreurs en moyenne par élève dans les dictées 0 faute

Il est aussi intéressant de se pencher sur l'évolution de l'écart-type. Ce dernier varie de 4,5 à 5,5 environ dans les quatre premières dictées alors que dans les suivantes, il tend à diminuer, sans grande stabilité. Toutefois, c'est dans les deux dernières que la valeur de l'écart-type est la plus faible : 1,95 et 2,58. Pour mieux comprendre cette variation, voici, dans le tableau 5.4, la distribution du nombre d'erreurs pour chaque dictée 0 faute.

Tableau 5.4
Distribution du nombre d'erreurs dans les dictées 0 faute

Dictée 0 faute	Pourcentage d'élèves ayant fait...						Nbre total d'élèves
	0 erreur	1-2 erreur (s)	3-4 erreurs	5-6 erreurs	7-8 erreurs	9 erreurs et +	
1	10,34%	17,24%	24,14%	20,69%	3,45%	24,14%	29
2	31,03%	24,14%	20,69%	3,45%	17,24%	3,45%	29
3	31,03%	27,59%	20,69%	0%	6,90%	13,79%	29
4	26,67%	33,33%	16,67%	3,33%	16,67%	3,33%	30
5	13,33%	46,67%	23,33%	6,67%	3,33%	6,67%	30
6	44,44%	37,04%	11,11%	3,70%	0%	3,70%	27
7	40%	46,67%	6,67%	3,33%	0%	3,33%	29
8	12,5%	42,86%	10,71%	10,71%	7,14%	0%	28
9	29,63%	44,44%	7,40%	7,40%	7,40%	3,70%	27

Nous pouvons aisément constater que des paliers se dessinent : la dictée 1 est vraiment à part, ce qui nous apparaît normal, étant donné qu'il s'agit de l'initiation des élèves à la dictée 0 faute : seulement trois élèves ne font pas d'erreurs. Aucun élève n'avait vécu cette façon d'aborder la dictée précédemment. Ensuite, dans les dictées 2 à 5, un peu plus de 50% des élèves ont un résultat qui oscille entre 0 et 2 erreur(s). Les autres élèves demeurent assez répartis dans les autres catégories, de 3-4 erreurs et 9 erreurs et plus, sauf lors de la cinquième, où les élèves qui font beaucoup d'erreurs (7-8 erreurs ou 9 erreurs et plus) sont peu nombreux.

Dans les dictées 6 à 9, environ 75% des élèves ont entre 0 et 2 erreur(s) ; très peu d'élèves se trouvent dans les autres catégories. Ainsi, il semble que pour plusieurs, les résultats de la première dictée conduisent à une prise de conscience qui se manifeste dès la deuxième dictée par l'expression du doute et par la hausse du niveau d'attention. En effet, pour plusieurs c'est à partir de cette deuxième dictée qu'ils commencent à exprimer davantage leurs doutes et font preuve d'une attention

soutenue. D'autres cependant ont besoin de quatre ou cinq pratiques pour s'améliorer autant.

Il reste quelques élèves récalcitrants qui sont très faibles, par exemple l'élève 21. Ce dernier est celui qui obtient le résultat le plus faible lors de la première dictée (26 erreurs). Par la suite, ses résultats ne s'améliorent guère : il obtient un résultat de 22, 20 et 24 erreurs aux dictées suivantes. À la cinquième dictée, il commet seulement trois erreurs. Par contre, lors de la dictée suivante, son résultat se rapproche de ceux obtenus ultérieurement : il obtient un résultat de 24 erreurs à la dictée 6, 18 erreurs à la dictée 7, sept erreurs à dictée 8 (en oubliant toutefois quatre mots) et dix erreurs à la dictée 9. La motivation inconstante par rapport aux tâches scolaires de cet élève faisant varier son degré d'écoute est un facteur à considérer pour expliquer l'inconstance de ses résultats. Sautot (2002) rappelle l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage et soutient que l'argumentation et le dialogue sont des activités très formatives pour acquérir l'orthographe. Cependant, pour que les interactions soient fructueuses, il est nécessaire que l'élève s'engage dans le processus d'apprentissage et qu'il poursuive des buts d'apprentissage (Tardif, 1997).

5.2.2 La progression dans la maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs

Dans cette section, nous observerons, sur le plan quantitatif, la réussite des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les trois dictées 0 faute qui ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie. Nous pourrions ainsi voir si les élèves ont été attentifs lors des discussions par rapport aux règles d'accord.

Tel que présenté dans le cadre méthodologique, nous avons également pris soin d'inclure dans les dictées des accords audibles et d'autres inaudibles afin de confronter les élèves à des accords variés. Comme nous avons pu le constater dans le cadre théorique, alors qu'il y a quelques siècles, la plupart des marques

grammaticales étaient audibles, aujourd’hui, une difficulté majeure de l’orthographe française tient au fait que la morphologie est largement silencieuse (Brissaud et Bessonnat, 2001).

Le tableau 5.5 présente la distribution du nombre moyen d’erreurs dans l’accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les dictées 1, 5 et 9 dans le but d’observer l’évolution des élèves.

Tableau 5.5

Distribution des élèves en fonction du nombre d’erreurs d’accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs pour les dictées 1, 5 et 9

Dictée 0 faute	Pourcentage d’élèves ayant fait...						Total d’élèves
	0 erreur	1-2 erreurs	3-4 erreurs	5-6 erreurs	7-8 erreurs	9 erreurs et +	
Dictée 1	37,93%	41,40%	13,79%	0%	6,90%	0%	100% 29 élèves
Dictée 5	50%	43,33%	6,67%	0%	0%	0%	100% 30 élèves
Dictée 9	77,78%	18,52%	3,70%	0%	0%	0%	100% 27 élèves

Le tableau 5.5 nous permet de constater que les élèves ont progressé en faisant de moins en moins d’erreurs d’accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. Lors de la première dictée, seulement 37,93% des élèves ont réussi tous les accords malgré la possibilité qu’ils avaient de questionner. Lors de la cinquième dictée, la moitié du groupe (50%) maîtrise les accords lorsque les questions sont permises et ce pourcentage grimpe à 77,78% lors de la dernière dictée. Nous observons donc que le nombre d’élèves qui réussissent tous les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs double, passant de 38% à 78%, en l’espace de quelques mois, lorsqu’ils ont l’occasion d’exprimer leurs doutes.

Il ne s'agit pas tant d'insister sur les accords réussis, mais de relever le fait que les élèves ont effectué des raisonnements afin de bien identifier les classes de mots et d'appliquer les procédures d'accord adéquates, ce qui leur a permis de voir leur nombre d'erreurs d'accord diminuer de façon importante au fil de l'intervention. Nous avons vu, au chapitre IV, que cette amélioration s'est maintenue au post-test alors que les élèves devaient écrire seuls, sans l'aide de leurs pairs ni de l'enseignante.

Nous pouvons ici constater que l'axe de l'évolution de l'attention est lié à celui du doute orthographique. Dans plusieurs cas, les verbatims nous ont permis de constater que les doutes des élèves se précisent en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, notamment dans la formulation de leurs questions. Lors de la première dictée, par exemple, les questions de plusieurs élèves se limitaient à un seul mot : «Migraines?» ou encore «Nausées?» lorsque les élèves hésitaient quant au choix d'une graphie : ils ne précisaient pas l'objet précis de leur doute, c'est-à-dire qu'ils ne mentionnaient pas si c'était l'orthographe lexicale du mot qui leur posait problème ou encore si c'était l'accord de ce mot. Le questionnement évolue pour plusieurs élèves qui arrivent à formuler des questions comme celles-ci lors de la cinquième dictée : «Est-ce que *quelque* ce serait un adjectif numéral?» ou encore qui expriment plus clairement leur doute : «Je doute sur l'adjectif *courants*». Notons dans ce dernier cas que l'élève se réfère à la classe de mots pour exprimer son doute. Cette évolution se poursuit lors de la neuvième dictée : «*Une entreprise de jeux de hasard*, est-ce que les noms sont au pluriel?» ou encore «Est-ce que *codes postaux* est au pluriel : le nom et l'adjectif?». Dans ces deux exemples, extraits du verbatim de la dernière dictée, les élèves se sont référés aux classes de mots pour poser des questions, ce qui constitue une différence importante par rapport aux nombreuses questions qui se limitaient à un seul mot lors des premières dictées surtout. Certes, des questions composées d'un seul mot sont posées également lors des dictées 5 et 9, mais dans une proportion moins importante que lors de la première dictée.

5.2.3 La progression dans la maîtrise de l'accord sujet-verbe

Observons maintenant si les questionnements des élèves au fil des dictées les amènent à douter davantage et à effectuer le raisonnement adéquat afin d'effectuer correctement les accords sujet-verbe dans les dictées.

D'abord, le tableau 5.6 rappelle les verbes conjugués présents dans chacune des dictées. Il présente donc les mots sur lesquels les élèves pouvaient se questionner et raisonner en ce qui concerne l'accord sujet-verbe dans le but de choisir la terminaison appropriée. Les participes passés ne seront pas traités dans ce tableau : ils sont indiqués entre parenthèses lorsqu'ils sont accompagnés d'un auxiliaire.

Tableau 5.6
Verbes conjugués présents pour les dictées 1, 5 et 9

Dictée 1	Dictée 5	Dictée 9
souhaite	Semble	affirme
souffre	s' <u>acharnent</u>	risqu <u>ent</u>
recouvre	reste (cloué)	justifie
cause	connaît	croit
souhaiterait	figur <u>ent</u>	recourt
réuniss <u>ent</u>	soulignent	constitu <u>ent</u>
appartienn <u>ent</u>	sont	soulig <u>ent</u>
souffr <u>ent</u>	a (sacrifié)	pourra <u>ient</u>
préfèr <u>ent</u>	a (annoncé)	gagn <u>ent</u>
sont	ont (entraîné)	avait (pris)
a (tenté)	sont (pratiqués)	a (entamé)
est (entré)		sont (choisies)
		aient (participé)
		a (engagées)
		ont (pas convaincu)
12 verbes conjugués	11 verbes conjugués	15 verbes conjugués

La lecture du tableau 5.6 nous permet de relever une certaine variété dans les verbes conjugués surtout en ce qui concerne les verbes en *ent* dont la finale est soulignée dans le tableau. La première dictée en comptait quatre, la cinquième trois et la dernière cinq. Par contre, les dictées ne sont pas toutes du même calibre en ce qui a trait aux verbes conjugués. La cinquième dictée présentait un cas particulièrement difficile pour les élèves. Il s'agit d'un sujet inversé dans la phrase : *Des photos explicites sur lesquelles figurent les deux chèvres sacrifiées ont été publiées dans une foule de quotidiens*. La dernière dictée était plus difficile que les autres en raison notamment de la présence de deux verbes avec une finale en *t* (*croit* et *recourt*) et du verbe *justifie* qui est une marque plus difficile pour les élèves parce qu'une confusion est possible avec la terminaison en *-it* si ce verbe n'est pas rattaché à son infinitif en *-er*.

Observons maintenant, dans le tableau 5.7, la distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs pour les accords sujet-verbe.

Tableau 5.7

Distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs dans l'accord sujet-verbe pour les dictées 1, 5 et 9

Dictée 0 faute	Pourcentage d'élèves ayant fait...						Nbre d'élèves
	0 erreur	1-2 erreurs	3-4 erreurs	5-6 erreurs	7-8 erreurs	9 erreurs et +	
Dictée 1	72,41%	17,24%	10,34%	0%	0%	0%	29
Dictée 5	80%	20%	0%	0%	0%	0%	30
Dictée 9	74,07%	25,93%	0%	0%	0%	0%	27

Nous constatons la proportion importante des élèves qui obtiennent 0 erreur dès la première dictée 0 faute. Nous observons un progrès pour cette variable, toutefois moins spectaculaire que pour la variable précédente. Alors que quelques élèves commettent 3 ou 4 erreurs dans les accords sujet-verbe à la première dictée, tous se

situent uniquement dans les catégories *0 erreur* et *1 à 2 erreurs* lors des dictées 1 et 5. Il faut considérer que la réussite à la dictée 5 peut s'expliquer par sa plus grande facilité en ce qui concerne les accords sujet-verbe. La cinquième dictée comprenait seulement trois verbes avec la finale en - *ent* alors que la première en comportait quatre et la cinquième en comptait six. Les marques muettes sont problématiques pour les élèves. Comme le soulignent Brissaud et Bessonnat (2001), les verbes en *er* suscitent beaucoup d'erreurs et méritent une vigilance didactique.

Il est justifié de se demander si la réussite des élèves est liée au questionnement sur les verbes (ou plus particulièrement sur les verbes avec une finale muette) ou si l'accord sujet-verbe était déjà maîtrisé lors du prétest dans les mêmes proportions. En observant les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental au prétest en ce qui concerne le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe, nous observons que 26,67% des élèves (huit élèves sur 30) n'ont fait aucune erreur.

Lors de la première dictée 0 faute, les verbes conjugués ont fait l'objet de cinq questions de la part des élèves dont deux questions qui concernaient le verbe *appartiennent*. Les élèves doutaient très peu en ce qui concerne la conjugaison des verbes, mais le taux de réussite montre qu'ils n'en sentaient pas le besoin. Leurs questions sur les verbes concernaient les verbes *souffre* (question d'ordre lexical), *souffrent*, *souhaiterait* et *appartiennent*. Ce sont donc les quatre verbes qui présentaient une marque inaudible qui suscitaient des questions. Les verbes *cause* et *recouvre* n'ont pas suscité de question puisqu'ils ne sont pas problématiques. Les élèves ont donc douté aux endroits pertinents en ce qui concerne les verbes dès la première dictée.

Lors de la cinquième dictée, le niveau de difficulté des accords fait en sorte que les élèves ont exprimé davantage leurs doutes et que les verbes conjugués ont fait l'objet de cinq questions. À ces dernières s'ajoutent sept questions sur les participes passés. Leurs questions concernaient les verbes *acharnent*, *connaît*, *figurent* et *soulignent*. Encore une fois, ce sont les verbes qui présentaient une marque inaudible

qui ont fait l'objet de questions. Il est surtout intéressant de constater que le questionnement s'est raffiné en ce qui concerne les accords sujet-verbe : le raisonnement grammatical des élèves s'est développé, guidés par l'enseignante qui leur demandait d'identifier le sujet en utilisant des manipulations syntaxiques. Les questions se précisaient. Ainsi, une élève a demandé : «Est-ce que *figure* va prendre *ent*?» Une autre : «Est-ce que *soulignent*, ça va être *ent* à la fin?» Ils sont davantage conscients des problèmes d'accord et leur capacité à raisonner s'accroît. Lorsque l'enseignante les questionnait à savoir pourquoi ils avaient opté pour la terminaison *ent*, ils intervenaient rapidement : «Il s'accorde avec le sujet!» Une autre ajoutait : «C'est les chèvres qui figurent sur les photos...»; elle utilisait donc une manipulation syntaxique, soit l'encadrement par *c'est... qui* pour justifier l'identification du sujet. Avec un peu d'aide, ils arrivaient même à reconnaître qu'il s'agissait d'un «sujet inversé».

Lors de la neuvième dictée, les élèves s'interrogeaient davantage sur les participes passés que sur les verbes conjugués. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'après avoir pratiqué la dictée 0 faute sur une base régulière (environ une fois par deux semaines) sur une période de cinq mois, le raisonnement grammatical pour l'accord sujet-verbe est de plus en plus intégré, donc fait moins l'objet de questions que lors des dictées précédentes. Par ailleurs, les questions posées sont plus raffinées que lors des premières dictées. En effet, les élèves utilisaient adéquatement le métalangage grammatical, comme nous pouvons l'observer dans les deux exemples suivants. «Est-ce que le verbe *risquent* est au pluriel?» et «Est-ce que *justifie*, la terminaison c'est *e* ou *t*?» Dans le premier exemple, l'élève fait référence à deux termes du métalangage (verbe et pluriel). Dans le deuxième exemple, non seulement l'élève utilise le terme *terminaison*, mais il exprime clairement son doute en précisant les deux graphies hypothétiques qu'il a en tête. Il est donc possible de conclure en affirmant que les doutes des élèves sont plus clairement exprimés en ce qui concerne

l'accord sujet-verbe. Les dictées 0 faute semblent avoir aidé les élèves qui effectuaient beaucoup d'erreurs d'accord sujet-verbe au départ.

Dans cette section, nous avons considéré le nombre d'erreurs liées aux accords que nous avons ciblés comme un indice de l'évolution de l'attention (et du doute orthographique également) au cours de l'intervention. Dans la section suivante, l'analyse du rapport entre les mots discutés et les mots bien écrits nous permettra de raffiner l'analyse des liens entre l'attention des élèves et la réussite des accords. Nous examinerons le rapport entre les mots discutés lors des séances de dictées 0 faute et les erreurs commises par les élèves, comme un indice plus précis de l'attention.

5.2.4 Le rapport entre les mots discutés et les erreurs des élèves : un indice plus précis du niveau de l'attention

Dans cette section, nous nous pencherons sur le rapport qui existe entre le nombre de mots discutés et les erreurs qui persistent sur les copies des élèves. Afin de mieux mesurer le niveau d'attention et, conséquemment, l'efficacité de cette approche chez les élèves au cours des dictées 0 faute, le moyen qui nous apparaissait le plus pertinent était de vérifier si des erreurs demeurent sur les mots qui ont fait l'objet d'une discussion durant le cours.

Il est possible de déduire qu'un élève dont l'attention a été soutenue à chacune des dictées commet peu d'erreurs sur les mots qui ont été discutés. S'il avait fait une erreur, initialement, en écrivant la phrase dictée par l'enseignante, il l'aurait corrigée en s'appuyant sur les échanges du groupe dont le but ultime est de statuer sur la graphie à retenir après avoir expliqué le plus clairement possible ses procédures. Inversement, un élève dont le niveau d'attention ou de concentration est faible ou nul durant les séances de raisonnement grammatical laissera plusieurs erreurs sur sa copie malgré le fait que les graphies aient été validées en grand groupe.

Nous souhaitons vérifier d'une part, si, de façon générale, les élèves commettaient des erreurs sur les mots qui avaient fait l'objet d'une discussion, autrement dit si leur attention était soutenue durant les séances de dictées 0 faute. D'autre part, nous voulions vérifier si le niveau d'attention augmentait au fil des séances, autrement dit si le nombre d'erreurs sur les mots discutés diminuait lors des trois dictées 0 faute analysées.

Tableau 5.8
Distribution des élèves en fonction du nombre d'erreurs commises sur les mots discutés pour les dictées 1, 5 et 9

Dictée 0 faute	Pourcentage d'élèves ayant fait...							Total d'élèves	Nbre de mots discutés
	0 erreur	1-2 erreurs	3-4 erreurs	5-6 erreurs	7-8 erreurs	9 erreurs et +			
Dictée 1	17,24%	58,62%	10,34%	6,90%	0%	6,90%	100% 29 élèves	42	
Dictée 5	13,33%	50%	23,33%	6,67%	0%	6,67%	100% 30 élèves	48	
Dictée 9	40,74%	37,04%	11,11%	7,41%	3,70%	0%	100% 27 élèves	55	

Nous pouvons constater que les élèves font relativement peu d'erreurs sur les mots discutés, et ce, dès la première dictée. Si nous regroupons les catégories 0 erreur et 1 à 2 erreurs, nous constatons que 76% des élèves se trouvent dans cette distribution lors de la première dictée. L'inattention et les erreurs nombreuses sur les copies sont donc le lot de quelques élèves du groupe seulement. Nous observons également une nette amélioration du nombre d'élèves qui ne font aucune erreur (17,24% à la dictée 1 et 40,74% à la dictée 9). Soulignons que lors de la dernière dictée, aucun élève ne se situait dans la catégorie 9 erreurs et plus.

Entre la première dictée et la cinquième, il ne semble y avoir aucune évolution. Nous pouvons même observer une baisse du nombre d'élèves dans les catégories *0 erreur et 1 à 2 erreurs* (de 76% lors de la dictée 1 à 63% lors de la dictée 5). Comment expliquer cette baisse? La cinquième dictée présentait un portrait différent puisque la majorité des élèves du groupe, soit 63,33%, a commis seulement entre *1 et 2 erreurs* et que 23,33% a fait entre *3 et 4 erreurs*. Ainsi, par rapport à la première dictée, l'attention paraît moins grande à la cinquième dictée qu'à la première. Cela s'explique en partie parce que les raisonnements sont beaucoup plus longs et étoffés, surtout quand il s'agit de s'expliquer l'accord d'un participe passé. Six participes passés font l'objet d'un raisonnement dans la cinquième dictée alors qu'il n'y en avait que deux à la première.

Aussi, il importe de souligner que la cinquième dictée a duré plus de soixante minutes alors que la première a duré un maximum de 50 minutes (incluant le temps de consignes qui était évidemment beaucoup plus long lors de la première séance). De plus, comme le nombre de questions était supérieur, la probabilité de laisser des erreurs sur les mots discutés était plus grande. Par ailleurs, soulignons aussi le fait qu'alors que certains faisaient un nombre élevé d'erreurs sur les mots discutés lors de la première séance de dictée 0 faute (jusqu'à 16 erreurs), le nombre d'élèves qui commettait un nombre élevé d'erreurs a diminué considérablement : le maximum d'erreurs était de neuf lors de la cinquième dictée. La régression observée à la cinquième dictée n'est qu'apparente et ne dure pas.

Lors de la dernière dictée, les élèves exprimaient davantage leurs doutes : 55 mots ont été discutés et 77,78% des élèves avaient entre *0 et 2 erreurs* sur ces mots dont 40,74% ne faisaient aucune erreur sur les mots discutés. Parmi les questions, mentionnons que dix questions portaient sur les participes passés qui étaient plus nombreux dans cette dictée que dans les précédentes. La distribution des élèves selon le nombre d'erreurs commises sur les mots discutés à la dernière dictée montre que la

grande majorité des élèves sont attentifs durant la dictée et leurs résultats à cet effet sont très évocateurs comme nous pouvons le constater.

Inévitablement, quelques-uns commettent encore plusieurs erreurs sur les mots discutés, mais dans une proportion minime si nous comparons avec les dictées précédentes. Chez les plus faibles, le nombre d'élèves moins attentifs, diminue au fil des dictées 0 faute et le pourcentage d'erreurs diminue aussi, même si la progression reste moins marquée que pour les élèves qui sont attentifs dès le début. Les élèves qui semblaient moins attentifs lors de la première et de la cinquième dictée ont, à l'exception d'un seul élève (l'élève 30), tous réduit leur nombre d'erreurs sur les mots discutés. Les verbalisations des élèves leur ont donc permis de construire leur savoir soit en explicitant leurs représentations grammaticales soit en étant à l'écoute de leurs pairs qui expliquaient leurs procédures (Nadeau et Fisher, 2006; Cogis, 2005; Haas, 2002; Boyer et Savoie-Zajc, 1997; Reuter, 1996).

Pour le deuxième axe, il est possible de conclure que, de façon générale, le niveau d'attention des élèves évolue au fil des dictées 0 faute même si plusieurs se sont montrés attentifs dès la première dictée. L'attention des élèves leur a permis de progresser en faisant moins d'erreurs sur les mots discutés et sur les accords. Lorsqu'il est question de la dictée 0 faute, certains enseignants émettent toutefois des réserves : est-ce que tous les élèves participent ou est-ce que les discussions sont animées par un cercle restreint d'élèves alors que les autres demeurent passifs? La section suivante apportera un éclairage sur la participation des élèves dans le cadre des dictées 0 faute.

5.3 Axe 3 : participation des élèves

Dans cette partie, nous brosserons un portrait de la participation des élèves aux dictées 0 faute afin d'examiner dans quelle proportion les élèves participent et de vérifier s'il y a un lien entre cette participation (pour initier un questionnement ou

pour participer à une discussion sur la graphie d'un mot par exemple) et le nombre d'erreurs dans les dictées. Pour ce faire, nous examinerons, dans un premier temps, les élèves qui prennent la parole et, dans un deuxième temps, ceux qui demeurent «muets» durant les séances de dictées 0 faute.

5.3.1 Les élèves qui prennent la parole

D'abord, le tableau 5.9 nous permet de nous pencher sur les élèves qui prennent la parole que ce soit pour questionner ou encore pour participer au raisonnement pour les trois dictées qui ont fait l'objet d'une analyse.

Tableau 5.9

Proportion d'élèves qui prennent la parole pour les dictées 1, 5 et 9

Pourcentage d'élèves qui prennent la parole	0 fois «muets»	1 à 5 fois	6 à 9 fois	10 à 14 fois	15 à 19 fois	20 fois et +
Dictée 1	48,28%	20,69%	10,34%	10,34%	6,90%	3,45%
Dictée 5	26,67%	33,33%	6,67%	10%	6,67%	16,67%
Dictée 9	14,81%	51,85%	7,41%	7,41%	3,70%	14,81%

Nous remarquons que la participation aux discussions devient plus importante au fil des dictées. L'écart est particulièrement marquant entre la première et la cinquième dictée. Alors qu'à la première dictée, près de la moitié des élèves (48,28%) sont demeurés «muets» (14 élèves sur 29), à la cinquième dictée seulement 26,67% des élèves (8 élèves sur 30) demeurent «muets». Cet écart est creusé davantage à la neuvième dictée alors que seulement 14,81% des élèves (4 élèves sur 27) du groupe ne prennent jamais la parole ni pour questionner ni pour faire avancer un raisonnement ou émettre une hypothèse.

Cette vue d'ensemble nous permet aisément de souligner que la participation des élèves croît d'une dictée à l'autre, ce qui nous amène à constater que les élèves

développent une certaine confiance à exprimer leurs doutes et à verbaliser leur raisonnement grammatical au sein du groupe en prenant conscience que chacun a droit à l'erreur et que cette dernière permet d'apprendre et d'évoluer, tel que démontré dans le cadre théorique (Astolfi, 1997).

Il est important également d'insister sur le fait que, lors de la neuvième dictée, plus de la moitié du groupe, soit 51,85%, prend la parole au moins à une reprise au cours de la dictée. En ce qui concerne les élèves qui participent activement tout au long de la dictée, soit ceux qui figurent dans la catégorie *20 prises de parole et plus*, leur nombre croît de façon importante entre la première et la cinquième dictée (passant de 3,45% à 16,67%) et se stabilise par la suite (14,81% à la dernière dictée).

Maintenant, penchons-nous sur les élèves qui initient un questionnement sur un mot au cours des dictées. Le tableau 5.10 présente la distribution des élèves selon le nombre de questions posées pour les trois dictées filmées.

Tableau 5.10

Distribution des élèves selon le nombre de questions posées sur les mots pour les dictées 1, 5 et 9

Nbre de questions posées sur les mots	0 question	1 question	2 questions	3 questions	4 questions	5 questions et +
Dictée 1	58,62%	17,24%	13,79%	3,45%	3,45%	3,45%
Dictée 5	40%	33,33%	10%	3,33%	3,33%	10%
Dictée 9	33,33%	29,63%	7,41%	7,41%	11,11%	11,11%

Nous constatons que le nombre d'élèves qui initient un questionnement augmente au fil des séances de dictées 0 faute. Alors qu'à la première dictée, plus de la moitié du groupe (58,62%) n'initiait aucun questionnement, cette proportion est réduite au tiers du groupe lors de la neuvième dictée alors que seulement 33,33% des élèves

n'initient aucun questionnement. Il est aussi intéressant de souligner que le pourcentage d'élèves qui posent au moins une question augmente de façon importante entre la première et la cinquième dictée et tend à se stabiliser par la suite.

Le pourcentage d'élèves qui posent des questions sur une base plus régulière, soit trois questions ou plus au courant d'une dictée, augmente également. Lors de la première dictée, 10,35% questionnent trois fois ou plus et ce pourcentage augmente à 16,66% à la cinquième dictée et à 29,65% à la neuvième dictée. Comme nous l'avons vu précédemment, non seulement le nombre de mots questionnés augmente, mais le nombre d'élèves qui initient un questionnement progresse également au fil de l'intervention. Cela montre que les élèves se sentent en confiance et verbalisent davantage leurs doutes. Ils sont engagés dans une démarche d'observation réfléchie de la langue, moment qui permet à l'élève d'exprimer ses procédures et ses représentations (Ros-Dupont, 2006; Haas, 2006; Cogis, 2005). Dans la section suivante, nous examinerons l'évolution des élèves «muets», soit ceux qui ne participent pas, ni par leur questionnement, ni par leur prise de parole pendant l'élaboration du raisonnement grammatical.

5.3.2 *Les élèves qui demeurent «muets»*

L'analyse de la relation entre les prises de paroles et le nombre d'erreurs, nous permet d'observer les élèves qui demeurent «muets», c'est-à-dire ceux qui ne prennent pas la parole au cours des dictées et qui ne sont pas initiateurs d'un questionnement. Le tableau 5.11 présente la distribution du nombre d'élèves «muets» que nous avons représentée en fonction du nombre d'erreurs commises sur l'ensemble des mots pour les dictées 1, 5 et 9.

Tableau 5.11

Distribution du nombre d'élèves «muets» en fonction du nombre d'erreurs dans les dictées 1, 5 et 9

Dictée 0 faute	Pourcentage d'élèves ayant fait...						Pourcentage d'élèves
	0 erreur	1-2 erreur(s)	3-4 erreurs	5-6 erreurs	7-8 erreurs	9 erreurs et +	
Dictée 1	3,45%	3,45%	6,90%	20,69%	0%	13,79%	48,28% du groupe (soit 14 élèves)
Dictée 5	3,33%	16,67%	3,33%	3,33%	0%	0%	26,67% du groupe (soit 8 élèves)
Dictée 9	7,41%	3,70%	0%	0%	0%	3,70%	14,81 % du groupe (soit 4 élèves)

Le tableau 5.11 nous permet de constater que les élèves «muets» sont répartis à travers les élèves forts, moyens et faibles de la classe. Lors de la première dictée, sur les 14 élèves «muets», deux ont respectivement 0 erreur et une erreur : ce sont deux élèves qui ont une excellente maîtrise du français écrit et une écoute active durant les raisonnements grammaticaux. Il faut mentionner que certains des élèves plus forts de la classe ressentent peut-être moins le besoin de poser des questions ou sont simplement timides et n'osent pas prendre la parole. Huit élèves ont entre 4 et 6 erreurs et quatre élèves ont 7 erreurs et plus. Lors de la cinquième dictée, nous pouvons noter une diminution importante du nombre d'erreurs chez les élèves «muets» qui ont tous entre 0 et 3 erreur(s) et une seule élève a cinq erreurs. Ces progrès s'observent également pour la dernière dictée : les élèves «muets» qui se situent dans la catégorie 0 à 3 erreur(s) et un seul élève a dix erreurs. Ces résultats montrent que les élèves, même ceux qui ne participent pas aux discussions, s'améliorent de la même manière que l'ensemble du groupe.

Mentionnons qu'au total, dans le groupe, 14 élèves sont «muets» au moins une fois lors des trois dictées filmées. Parmi ces 14, six ne prennent pas la parole lors d'une seule dictée, six élèves sont «muets» lors de deux dictées et seulement deux élèves du groupe ne prennent jamais la parole ni ne questionnent lors des trois dictées filmées.

Pour le troisième axe sur la participation lors des dictées 0 faute, nous pouvons affirmer que la participation a augmenté de façon importante entre la première et la cinquième dictée et se stabilise entre la cinquième et la neuvième dictée, même si nous pouvons observer tout de même une amélioration entre la cinquième et la neuvième dictée. En ce qui concerne les élèves «muets», à la lumière des résultats présentés, nous avons constaté, en examinant leur nombre d'erreurs, qu'ils sont répartis parmi les faibles, les moyens et les forts. Certains plus forts n'ont peut-être pas senti le besoin de poser des questions et, à l'opposé, d'autres plus faibles n'ont peut-être pas osé le faire. Toutefois, nous pouvons supposer que les élèves ont une attention de plus en plus soutenue durant les raisonnements grammaticaux même s'ils ne participent pas directement aux échanges en posant des questions ou en intervenant lors de ces derniers. Dans la lignée de ce troisième axe sur la participation, nous nous pencherons maintenant sur l'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical au fil des dictées 0 faute.

5.4 Axe 4 : évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical

La dictée 0 faute est une occasion d'amener les élèves à verbaliser leurs raisonnements et, par le fait même, à utiliser une terminologie adéquate pour parler de la langue. Dans cette partie, nous tenterons de répondre à notre dernière question spécifique de recherche : comment évolue l'utilisation du métalangage grammatical au fil des dictées 0 faute? Pour ce faire, nous nous pencherons d'abord sur l'évolution du métalangage grammatical chez l'enseignante et, ensuite, chez les

élèves. Enfin, nous examinerons le nombre d'occurrences liées au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques durant les trois dictées filmées.

5.4.1 L'évolution du métalangage grammatical chez l'enseignante

Dans cette section, nous nous pencherons sur l'utilisation du métalangage par l'enseignante au cours des séances de dictée 0 faute. Le tableau 5.12 présente les mots appartenant au métalangage grammatical que l'enseignante a utilisé au cours des dictées 0 faute qui ont fait l'objet d'une analyse. Dans le cadre méthodologique, il est possible de trouver de façon plus détaillée des exemples de termes pour chacune des catégories qui sont présentées ici. Un premier coup d'œil nous permet de constater qu'entre la première et la cinquième dictée, l'enseignante a effectué des ajustements importants et utilise davantage de mots appartenant au métalangage grammatical. L'utilisation de la caméra et la lecture des verbatims ont permis de faire des ajustements. Nous avons ainsi pu poser un regard critique sur notre pratique et la modifier au cours de notre intervention.

Tableau 5.12

Évolution du nombre d'occurrences des termes du métalangage grammatical utilisé par l'enseignante durant les dictées 0 faute

Termes du métalangage grammatical	Dictée 1	Dictée 5	Dictée 9
Termes qui désignent une classe de mots <i>Ex : déterminant, nom</i>	43	103	84
Termes liés aux groupes de mots <i>Ex : GN, GNs, GV</i>	0	8	4
Termes liés aux verbes (accord sujet-verbe et participes passés) <i>Ex : auxiliaire, terminaison</i>	20	38	56
Termes liés aux accords (en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs) <i>Ex : singulier, pluriel</i>	48	77	77
Termes liés aux manipulations ou aux questions pour identifier une fonction <i>Ex : encadrement par c'est... qui remplacement</i>	9	25	26
Termes liés aux fonctions <i>Ex : sujet, complément direct</i>	1	44	44
Termes autres liés à la langue <i>Ex : apostrophe, négation</i>	2	27	15
Total des occurrences	123	322	306

Le tableau 5.12, ci-dessus, permet de constater une évolution marquée dans toutes les catégories en ce qui concerne l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante. Cette évolution touche de plus près les classes de mots qui s'avèrent les ingrédients de base de la langue française. Il s'agit là de la pierre

angulaire de la bonne maîtrise des accords, car les élèves doivent être en mesure d'identifier la classe d'appartenance des mots pour être capables de réaliser les accords appropriés (Guyon, 2003).

Mentionnons qu'avant d'amorcer l'intervention, même si les élèves sont en troisième secondaire et qu'ils devraient avoir acquis ces bases, les classes de mots ont tout de même fait l'objet d'une activité en coopération d'une durée de trois périodes, suivie d'un enseignement explicite. Dès la première dictée, les classes de mots jouent un rôle central dans le raisonnement qui suit chacune des phrases dictées. Au fil des dictées 0 faute, les élèves se réfèrent de plus en plus aux classes de mots surtout entre la première et la cinquième dictée : 43 occurrences sont recensées à la première dictée et ce nombre grimpe à 103 pour la cinquième dictée.

L'utilisation plus fréquente du métalangage grammatical s'étend aussi aux termes liés aux verbes. Lors de la première dictée, l'enseignante a utilisé à 20 reprises un vocabulaire lié aux verbes et lors des dictées 5 et 9, ce nombre a augmenté respectivement à 38 (dictée 5) et à 56 occurrences (dictée 9). Cet accroissement s'explique aussi par la présence de participes passés dans les dictées 1 et 5. Les termes liés aux accords font eux aussi l'objet d'un emploi plus systématique : de 48 occurrences à la première dictée, l'enseignante a utilisé un vocabulaire lié aux accords à 77 reprises lors des dictées 5 et 9. Cette situation peut s'expliquer principalement par deux facteurs : l'augmentation du nombre de mots discutés et la prise de conscience chez l'enseignante de l'importance de mettre davantage l'accent sur le métalangage grammatical afin que les élèves l'utilisent davantage à leur tour.

Dans la sphère du métalangage grammatical, nous comptons également l'emploi des manipulations syntaxiques. Ces dernières sont également utilisées de façon de plus en plus marquée. Cette progression s'observe entre la première dictée (neuf occurrences) et la cinquième dictée (25 occurrences). À partir de la cinquième dictée, le nombre d'occurrences se stabilise selon les besoins de chacune des dictées et, à la neuvième dictée, l'enseignante utilise à 26 reprises les manipulations syntaxiques

pour répondre à des questions d'élèves, valider une manipulation proposée par un élève ou amener une piste de réflexion nouvelle dans le but de solutionner un problème.

Enfin, l'utilisation du métalangage grammatical lié aux fonctions, pour effectuer un accord approprié par exemple, figure parmi les modifications majeures effectuées par l'enseignante. Alors qu'à la première dictée, nous nous référons une seule fois aux fonctions, pour les dictés 5 et 9, nous comptons 44 occurrences d'utilisation de termes liés aux fonctions chez l'enseignante. Donc, cette dernière a porté une attention particulière à l'utilisation du métalangage grammatical et, par l'entremise de ses questions, a incité les élèves à utiliser des manipulations syntaxiques pour résoudre certains problèmes qui se posaient durant les dictées, tel que préconisé par Bain (2004). Nous pouvons évidemment nous demander si cette pratique a eu un impact sur les élèves. Dans la section suivante, nous nous pencherons sur l'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves qui ont pratiqué la dictée 0 faute sur une base régulière.

5.4.2 *L'évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves*

Dans cette section, nous analyserons l'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves. Pour ce faire, nous dresserons d'abord un portrait du nombre total d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical¹¹ et aux manipulations syntaxiques¹².

Comme nous l'avons mentionné précédemment, lors de la première dictée, les élèves ont tendance à s'exprimer en peu de mots : leurs questions se limitaient

¹¹ Le métalangage grammatical regroupe les classes de mots, les groupes de mots, les termes liés aux verbes, les termes liés aux accords, les fonctions et les termes que nous avons regroupés dans une catégorie «autres». Ils sont présentés dans le cadre méthodologique (voir chap. 3).

¹² Les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves sont les suivantes : l'encadrement par *c'est...qui*, le remplacement, l'effacement, la pronominalisation.

souvent à un seul mot et leurs raisonnements étaient peu, voire pas étoffés. Par exemple, lorsque l'élève 10 demande : «*Cet homme*, on écrit c-e-t, hein?», un élève répond : «*C'est*». L'enseignante reformule et place les élèves devant les deux options graphiques : «*Cet homme cet* et *c'est*, ce sont les deux réponses que j'ai entendues...» Des élèves tranchent en réitérant : «C-e-t». L'enseignante reprend : «On choisit *cet*, parce que *c'est*, c'est...». Les élèves nomment le verbe *être*. L'enseignante fait alors appel à un remplacement qui a été travaillé en classe : «Je ne peux pas dire *cela est* homme». L'enseignante fait avancer le raisonnement en questionnant encore les élèves : «*Homme*, c'est quelle classe de mots?». Les élèves identifient aisément qu'il s'agit d'un nom. Elle poursuit : «Et qu'est-ce qu'il y a devant?». L'enseignante doit orienter le questionnement ou modéliser la façon de se rapporter aux classes de mots pour être en mesure d'effectuer les accords appropriés. Les élèves doivent donc être guidés pour utiliser des termes liés au métalangage grammatical. Le nombre d'occurrences pour les catégories mentionnées est présenté dans le tableau 5.13.

Tableau 5.13

Nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques par les élèves durant les dictées 0 faute 1, 5 et 9

Dictées 0 faute	Dictée 1	Dictée 5	Dictée 9
Nombre d'occurrences du métalangage grammatical	82	133	158
Nombre d'occurrences de l'utilisation d'une manipulation syntaxique	11	15	29

Un coup d'œil au tableau 5.13 nous permet de voir que les élèves s'approprient le métalangage grammatical et l'utilisent de plus en plus au fil des dictées 0 faute. Ils semblent devenir de plus en plus à l'aise avec les manipulations syntaxiques, surtout l'encadrement par *c'est...qui* pour identifier le sujet. Nous pouvons d'ailleurs constater que leur emploi a presque triplé entre la première et la neuvième dictée. En ce qui concerne le métalangage grammatical, nous avons répertorié un emploi du «complément d'objet direct», de la part d'un élève des classes d'accueil qui n'a pas vécu un enseignement renouvelé de la grammaire. En ce qui concerne les manipulations syntaxiques, nous avons relevé deux emplois inappropriés d'une manipulation syntaxique dans la première et dans la cinquième dictée.

Afin de stimuler l'utilisation du métalangage chez les élèves, il nous paraît important de mentionner que l'enseignante doit questionner beaucoup surtout lors des premières dictées 0 faute. Voici un exemple de questionnement de l'enseignante lors de la première dictée lorsqu'un élève se demande comment écrire le mot *technique*.

Enseignante : C'est quelle sorte de mot «technique»?

Élève 5 : C'est un adjectif.

Enseignante : C'est un adjectif. Est-ce que vous pourriez me le prouver?

Élève 14 : Ce n'est pas un nom?

Enseignante : L'élève 14 se demande si ce n'est pas plutôt un nom. Ici, on parle de «problèmes techniques».

Élève 13 : Il précise «problèmes».

Enseignante : Et «problèmes», c'est quelle classe de mots?

Élève 13 : Un nom.

Enseignante : Oui, «problèmes», c'est un nom et «techniques» sert à préciser de quel type de problème il s'agit, ce serait un adjectif. L'élève 3 a dit tout à l'heure qu'il s'accordait au masculin, pluriel, donc en genre et en nombre. Mais auriez-vous une autre preuve qu'il s'agit d'un adjectif?

Élève 3 : Il est receveur d'accord.

Enseignante : Il est receveur d'accord. Il reçoit l'accord de qui?

Élève 3 : Du nom!

Enseignante : Il reçoit l'accord du nom. Et «techniques», est-ce que je pourrais l'effacer?

Plusieurs élèves : Oui...

Enseignante : Je pourrais simplement dire qu'il y a des problèmes, pas nécessairement des problèmes «techniques». Il joue un rôle de précision, donc c'est la preuve que c'est un adjectif [...]

Nous avons pu observer que l'enseignante oriente le questionnement en ramenant toujours les élèves à la classe d'appartenance des mots. Elle répète ou reformule également ce que les élèves disent pour le valider et s'assurer que tous ont bien compris et pour demander aux élèves de fournir des preuves, donc d'utiliser des manipulations qu'ils ont déjà travaillées dans d'autres contextes, afin de valider leur raisonnement. Au fil des dictées, les élèves utilisent plus naturellement et plus fréquemment les manipulations pour résoudre certains problèmes. L'extrait suivant, tiré du verbatim de la dictée 9, l'illustre bien.

Enseignante : «Risquent» ici appartient à quelle classe de mots?

Élève 10 : Ben... Verbe!

Enseignante: L'élève 10 dit que c'est un verbe: prouvez-le!

Élève 13 : Il est conjugué!

Élève 9 : Je peux l'encadrer par «ne...pas».

Enseignante : Il est conjugué, comme vous le savez. L'élève 9 ajoute que je peux l'encadrer par «ne...pas». Ici, «ne risquent pas». Donc, c'est un verbe. Une autre preuve?

Élève 1 : On peut mettre un pronom devant...

Élève 10 : Ils (en insistant sur le pronom) risquent d'améliorer...

Enseignante : Oui, on peut mettre un pronom devant. Ils (en insistant sur le pronom) risquent d'améliorer. Et on peut changer...

Élève 24 : Le temps.

Dans cet extrait, l'enseignante invite les élèves à utiliser les caractéristiques des verbes que nous appelons les «attributs essentiels» afin de prouver que la classe d'appartenance de *risquent* ici est bel et bien un verbe. Par la suite, plusieurs élèves interviennent à tour de rôle pour prouver, à l'aide des «attributs essentiels», que *risquent* possède les caractéristiques d'un verbe.

Un autre exemple, tiré du verbatim de la dictée 9, dans lequel une élève verbalise clairement son doute sur la préposition à montre l'assurance que prennent les élèves dans l'utilisation du métalangage grammatical et des manipulations syntaxiques.

Élève 24 : «À condition», est-ce que le «a» prend un accent?

Enseignante : Elle demande si «à condition» le «a» prend un accent?

La majorité des élèves : Oui!

Élève 26 : J'peux pas dire «avait condition»...

Élève 2 : Ni l'encadrer par «ne...pas»

Enseignante : C'est vrai, j'peux pas dire «avait condition». Donc, ce n'est pas le verbe «avoir». Qu'est-ce que c'est si ce n'est pas le verbe «avoir»?

Élèves 3 et 26 : Une préposition...

*Enseignante : Une préposition. Et là, tu m'as demandé s'il prenait un accent...
Précise ta question : un accent...*

Élève 24 : Grave!

Dans cet extrait, l'enseignante demande également à l'élève de préciser sa question en spécifiant le type d'accent. Cette précision s'explique du fait que la

langue première de cette élève n'est pas le français et qu'elle confond les accents. La dictée 0 faute est l'occasion non seulement d'apprendre à utiliser un métalangage grammatical adéquat, mais aussi de travailler certains problèmes plus spécifiques à certains élèves, comme nous l'avons fait dans cette situation précise.

Même si nous constatons une amélioration importante dans l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves, mentionnons que l'enseignante doit les guider activement tout au long des neuf dictées ou les inviter directement à utiliser les termes appropriés pour désigner les classes de mots.

Cela confirme les observations de Bain (2004), effectuées dans une étude menée auprès de 17 classes romandes de la première secondaire à la troisième secondaire (degrés 7 à 9 en Suisse). Il était demandé aux enseignants de préparer et de réaliser des leçons sur le texte d'opinion. Les leçons ont été retranscrites afin de recenser les occurrences des termes grammaticaux ou métalangagiers et de vérifier leur contribution à la construction d'une compétence textuelle et discursive. L'analyse des différentes séquences a permis à Bain (2004) de constater que les enseignants recourent rarement ou exceptionnellement à la terminologie enseignée dans les leçons de grammaire. Les observations de Bain (2004, p.7) l'ont amené à un deuxième constat.

[...] l'utilisation spontanée de ces mêmes termes par les élèves est rarissime : les emplois recensés (en moyenne 18% du total des occurrences) sont en majorité de reprises à l'identique de suggestions faites par l'enseignant ou par le texte d'un exercice. Les quelques interventions grammaticales attribuables directement aux élèves concernent des unités telles qu'adjectifs, verbes, virgules, parenthèses, synonymes qu'on peut estimer faire partie d'un vocabulaire courant.

Les élèves sont donc capables d'articuler des raisonnements en utilisant le métalangage grammatical, mais nous pouvons conclure qu'ils ne le font pas spontanément. Ce constat rejoint ceux effectués par David (2002) et Reuter (1997). Les enfants sont capables de réflexion et de raisonnement approfondis et ils organisent progressivement leurs connaissances en système. David (2002) et Reuter

(1997) considèrent que les commentaires métagraphiques, qui s'apparentent aux verbalisations des élèves durant les dictées 0 faute, aident à l'apprentissage de l'orthographe. Les commentaires que produisent les apprenants résultent du développement progressif de procédures que les enfants organisent et réorganisent grâce à leur capacité à douter. Nous considérons que l'utilisation du métalangage grammatical doit donc se faire sur une base régulière de la part des enseignants afin d'inciter les élèves à utiliser le vocabulaire adéquat pour raisonner sur la langue et il s'agit là d'un défi de taille. Il semble cependant que la pratique régulière de la dictée 0 faute ait un impact positif sur l'utilisation du métalangage chez les élèves.

Pour le quatrième axe sur le métalangage grammatical, nous avons pu observer une évolution intéressante dans l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves. L'enseignante s'est ajustée après la première dictée et a porté une attention particulière à l'importance d'utiliser le plus possible les termes liés au métalangage grammatical. Il semble que cet ajustement ait des retombées positives sur les élèves qui ont utilisé, eux aussi, de plus en plus de termes liés au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques au fil des séances de dictées 0 faute.

5.5 L'évolution des pratiques de l'enseignante

Grâce aux enregistrements des séances de dictées 0 faute, il a été possible de porter un regard critique sur nos interventions en classe. Cette partie sera consacrée à l'évolution de notre pratique. Nous aborderons ici diverses observations susceptibles d'intéresser l'enseignant qui lirait ce mémoire et qui souhaiterait essayer la dictée 0 faute pour travailler la grammaire et enseigner l'orthographe.

La première dictée a donné lieu à plusieurs ajustements. Il s'agissait d'une période d'appropriation pour les élèves et pour l'enseignante (malgré la pratique de cette dictée depuis deux ans). Nous débuterons avec quelques observations

concernant la gestion de classe. Les élèves ont bien saisi les consignes relatives à la dictée 0 faute. Par ailleurs, il a été impératif d'ajuster le rythme de la dictée, car certains étaient très rapides et d'autres écrivaient beaucoup plus lentement. Comme le rythme varie d'un élève à un autre, cela a engendré certains problèmes de gestion de classe. Lors des premières dictées, durant les périodes de questionnement et les discussions grammaticales, la qualité de l'écoute n'était pas toujours adéquate. Nous avons eu à intervenir à quelques reprises pour rappeler aux élèves l'importance de se placer en mode d'écoute active afin de progresser. Cette difficulté s'est toutefois résorbée au fil des séances le temps que le rythme du groupe et de l'enseignante se stabilisent.

À partir de la troisième dictée, le rythme s'est stabilisé : nous avons trouvé un rythme adéquat pour dicter qui correspondait davantage au groupe (donc moins d'élèves demandaient de répéter des parties de phrases) et nous avons à intervenir beaucoup moins souvent sur le fait qu'il faut lever la main lorsque quelqu'un souhaite intervenir au cours des échanges collectifs, et ce, afin de conserver un climat propice à l'apprentissage. L'écoute était de meilleure qualité. Nous sentions que l'exercice était pris beaucoup plus au sérieux par les élèves.

Au départ, nous intervenions beaucoup lors de la première séance en ce qui concerne le questionnement, mais peu en ce qui concerne les discussions grammaticales. Forcément, les élèves n'avaient donc pas un «modèle» d'utilisation du métalangage grammatical. En visionnant la première séance de dictée 0 faute, cette prise de conscience nous a menée à nous donner un défi pour les dictées ultérieures, soit celui d'utiliser davantage le métalangage grammatical afin que les élèves se familiarisent avec ce dernier et deviennent progressivement compétents à l'utiliser à leur tour. Nous avons pris conscience que nous n'utilisions pas suffisamment le métalangage grammatical, ce qui corrobore les observations de Bain (2004, p. 9) à l'effet qu'il est fréquent de constater que les enseignants hésitent à

utiliser des désignations grammaticales étant donné qu'ils les considèrent «probablement peu ou mal maîtrisées par une majorité de leurs élèves».

5.5.1 Les pratiques gagnantes

Après avoir vécu l'intervention, nous avons ciblé certaines pratiques qui nous apparaissent gagnantes afin de créer un contexte le plus favorable possible au bon déroulement de la dictée 0 faute. De prime abord, la préparation est une étape cruciale. Il est important de choisir une dictée adaptée au niveau des élèves et de cibler les cas qui seront susceptibles d'être travaillés plus systématiquement, autrement dit ce sur quoi nous souhaitons que portent les discussions grammaticales. Il est important d'avoir ainsi anticipé les questions des élèves afin d'être le mieux outillée possible pour y répondre. Bien que nous ayons eu l'habitude de le faire avant d'amorcer notre recherche, la préparation de notre intervention nous a particulièrement permis d'approfondir cet aspect.

Durant l'activité, le renforcement positif joue également un rôle de premier plan. Il est important d'essayer de rejoindre le plus grand nombre d'élèves et de les amener à verbaliser dans un climat propice à l'apprentissage, d'où l'importance d'encourager les «bons coups» et de travailler avec les élèves le statut de l'erreur en leur faisant prendre conscience que la «faute» d'un camarade est un prétexte à un échange linguistique riche.

Au fil des séances, nous avons également pris conscience de l'importance de la gestion des tours de paroles et de la reformulation. L'enseignante se doit d'être la plus juste possible et de maximiser les interventions du plus grand nombre. Comme certains élèves éprouvent de la difficulté à parler fort, la reformulation prend une dimension fondamentale afin de s'assurer que tout le groupe puisse bénéficier du raisonnement amorcé par un pair. De plus, l'utilisation du tableau comme support visuel est un moyen efficace qui facilite les explications et permet à l'ensemble du

groupe de suivre les différentes étapes du raisonnement explicitées par un pair et de maintenir un niveau d'attention soutenu.

Le fait d'inviter les élèves à poser des questions phrase par phrase est aussi une pratique gagnante pour deux raisons : il est plus facile pour les apprenants de se rappeler des mots sur lesquels ils doutent et de maintenir un degré soutenu d'attention.

Pour maintenir la motivation des élèves à relever le défi «0 faute», nous jugeons qu'une correction dans des délais rapides s'impose. Le niveau d'intérêt des élèves est alors maintenu. Mentionnons aussi que la façon de corriger les dictées peut avoir un impact sur l'efficacité de cette approche. Nous avons opté pour une correction qui se limitait à des notes dans les marges seulement plutôt que de souligner ou d'encercler les erreurs sur les copies des élèves. Par exemple, l'élève pouvait retrouver sur sa copie, dans la marge, GN pour signifier qu'il avait commis une erreur dans l'accord du groupe nominal, mais cette dernière n'était pas directement soulignée sur sa copie. Les élèves devaient se corriger ensuite, ce qui impliquait qu'ils devaient identifier l'erreur : donc le raisonnement se poursuivait. Parfois, ils «ajoutaient» une erreur plutôt que de corriger l'erreur relevée. C'était donc l'occasion de revoir deux cas plutôt qu'un, et donc de poursuivre le travail sur l'orthographe.

D'ailleurs, nous avons constaté à quel point il était efficace d'effectuer des liens régulièrement entre notre enseignement et les dictées 0 faute. Cela nous apparaît une façon de favoriser le transfert entre les dictées 0 faute et les situations authentiques d'écriture. Nous n'avons pas pu développer cet aspect dans le mémoire, mais il s'agit d'une perspective de prolongement de recherche intéressante.

5.5.2 Les pratiques à développer

Même si, globalement, l'intervention, par périodes de 66 minutes, s'est déroulée de façon efficace, nous sommes consciente également des pratiques qui seraient à développer afin d'améliorer l'efficacité de la dictée 0 faute sur une base régulière. Riche de notre expérience, nous avons conclu qu'il aurait été souhaitable de réduire la

longueur des dictées (bien qu'elles soient déjà courtes) pour éviter d'être pressée par le temps, car plus les élèves vivent l'exercice régulièrement, plus ils posent de questions et ce questionnement nécessite du temps. Nous croyons donc qu'il est préférable de miser sur des dictées plus courtes comportant des difficultés d'ordre grammatical ciblées plutôt que des dictées plus longues à la fin desquelles les élèves sont moins attentifs. Outre la longueur des textes choisis, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'utilisation du métalangage grammatical au quotidien, sans sous-estimer les capacités des élèves, consiste à créer un contexte propice à l'intégration de ce métalangage chez les apprenants.

5.6 La conclusion

Notre deuxième objectif était de décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute. Pour ce faire, nous avons ciblé quatre questions spécifiques : comment évolue le doute orthographique, l'attention, la participation et l'utilisation du métalangage grammatical au fil des séances de dictées 0 faute? Notre analyse s'est donc articulée autour de ces quatre axes.

En ce qui concerne le premier axe, l'évolution du doute orthographique, nous nous sommes attardée au nombre de mots discutés par les élèves. Nous avons pu constater que les élèves doutent de plus en plus puisque le nombre de mots discutés a augmenté au fil des séances de dictées 0 faute : à la première dictée 30,43% des mots étaient discutés et ce pourcentage a grimpé à 37,80% pour la cinquième dictée et à 43,31% pour la neuvième dictée. Pour affiner l'analyse, nous nous sommes intéressée aux questions posées. Les questions d'accord (surtout l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et les participes passés) constituent les principaux doutes évoqués par les élèves. En ce qui concerne les verbes, ce sont principalement les marques muettes en *ent* et les verbes en *t*, *ait*, *aient* qui sont questionnées. Mentionnons que les problèmes d'ordre lexical font également l'objet d'un grand nombre de questions.

En ce qui concerne le deuxième axe, l'évolution de l'attention, nous avons considéré comme indice global de l'attention le nombre moyen d'erreurs dans chaque dictée 0 faute ainsi que le nombre d'erreurs d'accord des déterminants, noms et adjectifs ainsi que le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe. De façon générale, nous pouvons conclure que le nombre d'erreurs total diminue, puisqu'il remonte légèrement lors de la neuvième dictée, dont le niveau de difficulté était supérieur. Le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs diminue de façon importante et les doutes se précisent dans la formulation des questions. Les élèves ont fait peu d'erreurs dans les accords sujet-verbe : la majorité d'entre eux ont entre une et deux erreurs, et ce, dès la première dictée.

Ensuite, comme indice plus précis du niveau de l'attention, nous avons considéré le rapport entre les mots discutés et les erreurs des élèves. Nous avons constaté qu'ils font de moins en moins d'erreurs sur les mots discutés : lors de la première dictée, 17,24% des élèves ne font aucune erreur sur les mots discutés et c'est le cas de 40,74% lors de la dernière dictée, ce qui démontre le développement d'un plus grand niveau d'attention au fil de l'intervention.

En ce qui concerne le troisième axe, l'évolution de la participation, nous avons voulu vérifier une réserve qu'ont certains enseignants qui se demandent si la participation au questionnement et aux discussions est le lot d'une minorité d'élèves seulement. Nous avons vérifié la proportion des élèves qui prennent la parole au cours des séances de discussions grammaticales : cette dernière devient de plus en plus grande au fil des dictées 0 faute. Lors de la première dictée 48,28% des élèves étaient «muets» et ce pourcentage diminue à 26,67% lors de la cinquième dictée et seulement 14,81% des élèves demeurent «muets» lors de la neuvième dictée et progressent comme les participants au fil des dictées. Nous pouvons observer que les questions se raffinent et que, de façon générale, les raisonnements sont plus étoffés à partir de la cinquième dictée.

En ce qui concerne le quatrième axe, l'utilisation du métalangage grammatical, nous avons observé une évolution chez l'enseignante (de 123 termes liés au métalangage grammatical à 306 lors de la dernière dictée) qui a eu un impact sur les élèves puisque le nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical a augmenté entre la première dictée, où nous comptons 82 occurrences et la dernière dictée 0 faute, où 158 occurrences sont recensées.

Nous avons également présenté en lien avec notre intervention des pratiques gagnantes et des pratiques à développer. Le choix d'une dictée relativement courte qui respecte ce que l'on souhaite travailler avec les élèves et pour laquelle l'enseignant s'est préparé en anticipant les questions nous apparaît comme une pratique à préconiser pour maximiser l'efficacité de la dictée 0 faute.

Pour conclure ce chapitre qui présentait les résultats liés à la dictée 0 faute, nous avons jugé pertinent d'ajouter les commentaires des élèves qui ont vécu l'intervention.

À la fin de l'année, individuellement, les élèves devaient compléter un bilan de leur année scolaire en regard des trois compétences travaillées en français : *lire et écrire des textes variés* et *communiquer oralement de façon appropriée*. Pour chacune de ces trois compétences, les élèves devaient identifier leurs forces et leurs défis et étoffer leur réflexion en l'appuyant par des exemples concrets. Au départ, une question leur était posée afin qu'ils abordent, dans leurs mots, les apprentissages et les projets qui ont été les plus signifiants pour eux et qui leur ont permis d'apprendre davantage. Dans le groupe expérimental, 50% des élèves ont évoqué la dictée 0 faute. D'ailleurs, nous jugeons pertinent d'inclure, à la fin de cette conclusion, quelques commentaires d'élèves tels qu'ils les ont écrits dans leur bilan réflexif de fin d'année.

<p align="center">Commentaires d'élèves du groupe expérimental (tels qu'ils les ont écrits) Bilan réflexif de fin d'année</p>	<p align="center">Élève</p>
<p><i>J'ai appris les classes de mots, comment bien accorder une phrase et de faire moins de fautes. Les projets qui m'ont vraiment aidé c'est de faire le travail pour écrire une légende et de faire les dictées 0 faute. Au cours de l'année scolaire, j'ai appris à faire moins de fautes.</i></p>	<p align="center">Élève 2</p>
<p><i>J'ai recommencer mon année en français puis cette année j'ai appris comment mieux faire des poèmes puis mieux faire des textes. Les dictées 0 faute m'a beaucoup aidé. Grâce à cette activité je fais moins de fautes.</i></p>	<p align="center">Élève 21</p>
<p><i>Les règles en français m'a aidé souvent. Par exemple, souligner les mots qu'on doit vérifier dans le dictionnaire et plusieurs autres techniques en français. Les activités en classe aussi m'ont aidé par exemple la dictée «zéro faute».</i></p>	<p align="center">Élève 28</p>
<p><i>[...] L'année passée, j'avais une idée floue du degré où je me trouvais, mais maintenant c'est beaucoup plus clair. Et je tiens à dire que j'ai changé ! Avant, je prenais beaucoup de temp à l'écriture (lors des examens d'écriture) et moins à la correction. Grâce aux fameuses dictées 0 faute données par mon prof, je me rend compte que pour apporter une bonne note il faut tenir compte de la qualité de la langue et à la correction et non au nombre de mots.</i></p>	<p align="center">Élève 15</p>
<p><i>Durant l'année, nous avons appris beaucoup de choses comme [...] Je me suis aussi beaucoup améliorer en français grâce aux dictées «0 faute» que nous avons fait.</i></p>	<p align="center">Élève 18</p>
<p><i>Pendant l'année, j'ai appris beaucoup de choses grâce à ma prof en français, comme comment bien se préparer à un examen : lecture, écriture et oral. Le projet qui m'a apporté davantage est la dictée 0 faute parce que je fais moins d'erreurs qu'avant. J'ai conscience de mes erreurs que j'ai fait cette année et l'an prochain je vais faire attention.</i></p>	<p align="center">Élève 14</p>
<p><i>Je crois que j'ai beaucoup appris cette année surtout grâce à la dictée 0 faute. [...] J'ai appris à faire moins d'erreurs parce qu'avant je n'étais pas très douée avec les fautes grammaticales. J'ai remarqué que mon premier texte j'ai eu 68% et mon deuxième 84%. J'ai beaucoup monté. Une grosse différence : je me suis plus consacrer aux fautes et à la ponctuation.</i></p>	<p align="center">Élève 1</p>

<i>J'ai appris beaucoup de choses durant l'année, on dirait que pour la première fois de ma vie, j'ai compris les techniques d'accords en écriture. Je trouve que la dictée 0 faute a été très enrichissante. Je connais maintenant des techniques efficaces pour me corriger et même des trucs pour m'aider lorsque j'écris. J'ai vraiment aimé mon année en français.</i>	Élève 17
<i>Durant mon année, j'ai appris que en percevérant ont peut toujours s'améliorer en orthographe d'usage. Les dictées zéro faute puisque chaque fois j'ai appris à me surpasser.</i>	Élève 27
<i>[...] J'ai adoré les dictées 0 faute, car j'aime analyser et raisonner les phrases en utilisant mes connaissances antérieures.</i>	Élève 10
<i>[...] J'ai vraiment apprécié la dictée 0 faute, cela m'a appris des nouvelles techniques d'écriture. Maintenant, je connais plus mes points forts et mes points faibles.</i>	Élève 20
<i>Durant cette année avec Mme Kathy, j'ai appris beaucoup de choses. J'étais poche dans l'écriture., mais j'ai appris des moyens de correction. J'ai bien aimé la dictée 0 faute, ça m'a beaucoup aidé à m'avancer dans la langue français [...]</i>	Élève 24
<i>La dictée 0 faute m'a vraiment aidé. J'ai appris à me poser des questions avant d'écrire et aussi comment me corriger. [...]</i>	Élève 13
<i>J'ai appris beaucoup de choses et j'ai amélioré beaucoup dans les dictées, j'ai pris conscience de pouvoir me motiver après d'avoir passé longtemps démotivé [...]</i>	Élève 23
<i>Ce que j'ai appris cette année, l'écriture, la poésie, etc. Le projet qui m'a apporté beaucoup davantage c'est la dictée 0 faute car ça m'a appris à bien conjuguer puis à faire attention aux fautes.</i>	Élève 29

CONCLUSION

Les résultats obtenus en orthographe à l'évaluation en écriture au texte argumentatif - 5^e secondaire - Français langue d'enseignement, dans les dernières années, traduisent des lacunes importantes en orthographe et cette problématique qui touche les élèves québécois va dans le même sens que les résultats de l'enquête menée par Manesse et Cogis (2007) sur l'état de l'orthographe en France. À la lumière de ces constats et de notre expérience d'enseignante, nous pouvons affirmer que l'enseignement de l'orthographe constitue un défi de taille à relever. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons poursuivi deux objectifs. Ces derniers ont été déterminés à la suite de la lecture de Manesse et Cogis (2007) sur la soi-disant baisse du niveau en orthographe et sur la découverte d'une pratique qui nous semblait stimulante et efficace pour enseigner l'orthographe, tout particulièrement l'orthographe grammaticale, la dictée 0 faute.

Dans la problématique, nous avons montré que les élèves québécois et français éprouvaient des difficultés à maîtriser l'orthographe. Dans l'optique de rendre l'élève actif dans le développement de sa compétence orthographique, nous avons présenté des pratiques innovantes afin de travailler l'orthographe en salle de classe dont les ateliers de négociation graphique (ANG), les commentaires métagraphiques, la dictée du jour et la dictée 0 faute. Cette dernière a retenu notre attention puisqu'elle permet de faire travailler l'ensemble du groupe sur des problèmes orthographiques. L'élève

est appelé à verbaliser son raisonnement grammatical et à interagir avec ses pairs ainsi qu'avec l'enseignant afin de trouver la graphie adéquate. Les constats des chercheurs et des enseignants qui l'expérimentent sont positifs, mais nous déplorons le fait qu'il n'existe aucune donnée sur l'effet de ces pratiques sur la compétence orthographique des élèves. L'évolution du doute dans le raisonnement n'est pas documentée rigoureusement non plus. C'est pourquoi nous avons décidé de vérifier si les observations qui émanent de l'expérience des enseignants, dont la nôtre, s'avéraient justes.

Dans le cadre théorique, nous avons pu démontrer que la dictée 0 faute se distinguait de la dictée évaluative traditionnelle et se situait dans un cadre socioconstructiviste. Nous avons montré qu'elle reposait sur des bases théoriques telles le rôle des interactions dans l'apprentissage, la zone proximale de développement, l'importance des verbalisations, le statut de l'erreur et l'importance de l'utilisation du métalangage grammatical. En effet, la dictée 0 faute se veut une dictée d'apprentissage qui préconise la verbalisation des doutes, active le raisonnement grammatical des élèves qui confrontent, argumentent en interaction. Le statut de l'erreur se trouve alors modifié : elle devient partie intégrante du processus d'acquisition des notions grammaticales telles l'acquisition du pluriel et de la finale verbale et permet à l'enseignant d'analyser les procédures de l'élève et de voir où il se situe dans sa phase d'automatisation des systèmes d'accord. Comme les verbalisations occupent une place importante, la dictée 0 faute crée un contexte favorable à l'appropriation du métalangage grammatical.

Nos lectures nous ont amenée à nous poser la question suivante : est-ce que les élèves s'améliorent en orthographe après avoir vécu la dictée 0 faute sur une base régulière? L'enquête de Manesse et Cogis (2007) a mis en lumière que l'orthographe grammaticale constituait le défi à relever. Nous avons montré que l'enseignement de l'orthographe impliquait bon nombre de savoirs complexes dont l'acquisition du pluriel et des marques silencieuses de genre, de nombre et de personnes. Aussi, nous

avons brossé un portrait des pratiques qui nous paraissaient prometteuses, mais qui sont difficilement implantées en classe en raison du manque de recherches sur leur efficacité. Ces constats nous ont amenée à formuler nos deux objectifs de recherche. Le premier objectif consistait à vérifier les compétences individuelles en orthographe avant et après l'intervention en orthographe grammaticale. Le deuxième objectif était de décrire l'évolution des discussions dans le cadre de la dictée 0 faute.

Nous avons ensuite présenté le cadre méthodologique que nous avons mis en place. Notre recherche a été menée auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin de troisième secondaire. Ce dernier a été constitué à partir d'un bassin de deux classes naturelles et a été apparié au groupe expérimental. Les élèves du groupe expérimental ont vécu la dictée 0 faute sur une base régulière alors que le groupe témoin a eu un enseignement traditionnel des mêmes contenus grammaticaux et a fait les mêmes dictées, mais de façon traditionnelle (c'est-à-dire sans questions permises ni raisonnements). Nous avons voulu ainsi vérifier l'effet de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe des élèves avant et après l'intervention.

Pour notre premier objectif, nous nous sommes servie d'une dictée évaluative, le texte «Les arbres», de Fénelon (en guise de prétest et de post-test) qui nous a permis de recueillir des données quantitatives : le nombre de mots bien écrits (sur 83), le nombre d'erreurs d'accord des déterminants, noms et adjectifs et le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe. Nous avons également utilisé les données disponibles pour effectuer une comparaison entre nos élèves et ceux des élèves français de l'enquête de Manesse et Cogis (2007). En ce qui concerne le deuxième objectif, nous nous sommes tournée vers un type de recherche principalement descriptif. Les données recueillies sont les verbatims de trois dictées 0 faute qui ont été filmées. Ces dernières ont été analysées en fonction de nos quatre questions spécifiques en lien avec notre deuxième objectif : comment évoluent le doute orthographique, le niveau d'attention et la participation des élèves? Comment évolue l'utilisation du

métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves? Attardons-nous maintenant aux résultats.

D'abord, notre premier objectif consistait à vérifier les compétences orthographiques d'élèves de troisième secondaire avant et après une intervention en orthographe grammaticale. Nous nous sommes intéressée plus spécifiquement aux accords puisqu'ils mobilisent des savoirs complexes chez les apprenants, notamment lorsque les marques d'accord sont inaudibles à l'oral. Dans un premier temps, nous voulions comparer les élèves de notre intervention à ceux d'un groupe témoin du même niveau, de la même école et ayant vécu des leçons de grammaire portant sur le même contenu.

Les résultats sont encourageants et nous amènent à croire que la dictée 0 faute est une approche efficace à adopter en classe de français pour travailler l'orthographe. Les résultats obtenus au post-test en ce qui concerne le nombre total de mots bien écrits (sur 83 mots) nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ à l'effet que la dictée 0 faute permettait d'améliorer la compétence en orthographe et, de surcroît, de façon significative.

Au post-test, les élèves ont commis quatre fois moins d'erreurs environ qu'au prétest dans l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. La progression était marquée pour presque tous les individus du groupe expérimental. À la suite de l'intervention, le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe était trois fois moins élevé qu'au prétest dans le groupe expérimental. Du côté du groupe témoin, les résultats au prétest et au post-test sont demeurés sensiblement les mêmes en ce qui concerne la maîtrise des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs. En ce qui concerne les accords sujet-verbe, les élèves du groupe témoin ont réussi à faire deux fois moins d'erreurs au post-test. Notons cependant que quelques élèves ont régressé au post-test alors qu'aucun élève n'a régressé dans le groupe expérimental. Nous pouvons affirmer que les progrès ont été importants dans les

deux groupes pour cette variable, mais une fois encore, ils sont plus marqués dans le groupe expérimental qui devient plus homogène après l'intervention.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons mettre les résultats de nos élèves en parallèle avec ceux obtenus dans le cadre de l'enquête française. La comparaison avec cette dernière a été possible tantôt avec les élèves français issus des ZEP, soit dans un milieu défavorisé comparable à celui dont sont issus nos élèves, tantôt avec les élèves des Non-ZEP, selon les données disponibles. Nous avons pu constater qu'au prétest, nos élèves étaient plus faibles que ceux de l'enquête française, même les plus jeunes (CM1) et qu'au post-test, leurs résultats étaient supérieurs à ceux du même âge, ce qui nous amène à penser qu'ils ont en quelque sorte rejoint les élèves «hors ZEP». Cette comparaison nous a également confirmé que le défi de taille à relever était celui que présente l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Nous sommes consciente de quelques limites inhérentes à notre intervention. D'abord, le fait que nous ayons eu un double rôle d'enseignante et de chercheuse peut avoir eu un impact sur les élèves. Étant donné le lien affectif, les élèves se sont investis avec beaucoup de sérieux dans la démarche, ce qui peut peut-être expliquer en partie les résultats obtenus au post-test. Aussi, en ce qui concerne notre premier objectif, la comparaison entre nos élèves et ceux de l'enquête française menée par Manesse et Cogis en 2005 a été difficile principalement en raison de l'âge et du niveau scolaire de nos élèves, qui ne concordaient pas en tous points avec l'âge et le niveau scolaire du système français et puisque les données étaient souvent présentées tous groupes d'âges des élèves confondus.

Ensuite, notre deuxième objectif consistait à décrire l'évolution des discussions dans le cadre des dictées 0 faute. Nous avons tenté de répondre à quatre questions de recherche spécifiques : comment évoluent le doute orthographique, l'attention, la participation et l'utilisation du métalangage grammatical chez l'enseignante et chez les élèves au fil des séances de dictée 0 faute? Notre analyse s'est concentrée autour de ces quatre axes.

Pour nous permettre de décrire l'évolution du doute orthographique, nous avons tenu compte de plusieurs indices, notamment le nombre total d'erreurs pour chacune des dictées 0 faute, le nombre d'erreurs sur les mots discutés et les types de questions posées. Nous pouvons conclure que le pourcentage de mots discutés augmentait d'une dictée à l'autre et que le nombre d'erreurs total diminuait au fil des dictées 0 faute. Les élèves ont principalement verbalisé leurs doutes en ce qui concerne les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, les participes passés et les verbes comportant une marque muette. Nos observations nous ont amenée à constater que les élèves doutaient peu en ce qui concerne la conjugaison des verbes (sans marque muette), mais les taux de réussite dans les dictées ont montré qu'ils n'en ressentaient pas le besoin. En fait, dès la première dictée, ils doutaient aux endroits pertinents, questionnant presque seulement les verbes qui présentaient une marque inaudible, autrement dit là où les scripteurs sont les plus susceptibles de commettre des erreurs. Enfin, la dictée 0 faute a permis aux élèves qui éprouvaient des difficultés liées à la maîtrise de l'accord sujet-verbe de s'améliorer.

Ensuite, en ce qui concerne le deuxième axe, l'évolution du niveau de l'attention, nous avons examiné le nombre total d'erreurs pour chaque élève aux neuf dictées ainsi que le nombre d'erreurs dans les accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et des accords sujet-verbe. Les résultats sont très positifs : les élèves ont fait de moins en moins d'erreurs sur les mots discutés (à l'exception de la neuvième dictée où le nombre d'erreurs augmente légèrement étant donné son niveau de difficulté supérieur), ce qui a démontré le développement d'un plus grand niveau d'attention au fil de l'intervention. En ce qui concerne les deux variables sur lesquelles nous avons travaillé, la progression des élèves est importante surtout pour la maîtrise des accords en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs : ils sont maîtrisés parfaitement par 37,93% des élèves à la première dictée et par 77,78% lors de la dernière dictée.

Pour affiner l'analyse, nous avons examiné comme deuxième indice l'évolution du niveau de l'attention en rapport avec les mots discutés et le choix de la graphie adéquate. Le nombre d'erreurs sur les mots discutés diminuait, preuve que le niveau d'attention augmentait au fil de l'intervention même si la majorité des élèves faisaient peu d'erreurs sur les mots discutés dès la première dictée 0 faute.

Le troisième axe concernait l'évolution de la participation. La participation aux dictées 0 faute est devenue plus importante particulièrement entre la première et la cinquième dictée et s'est stabilisée par la suite. Inversement, le nombre d'élèves qui demeuraient «muets» a diminué de façon importante : lors de la première dictée, près de la moitié des élèves sont demeurés «muets» et moins de 15% le sont lors de la dernière dictée. Ces derniers, répartis parmi les élèves forts, moyens et faibles du groupe, ont vu leur niveau d'attention croître durant les raisonnements grammaticaux même s'ils ne participaient pas directement en prenant la parole.

Enfin, nous nous sommes attardée à l'évolution du métalangage chez l'enseignante et chez les élèves. Une évolution marquée du métalangage a été notée chez l'enseignante qui a pris conscience de l'importance de maximiser l'utilisation du métalangage grammatical (Bain, 2004) grâce à l'utilisation d'une caméra qui a permis de poser un regard critique sur ses pratiques. Alors qu'elle utilisait 123 termes liés au métalangage grammatical lors de la première dictée, nous en recensons 306 lors de la dernière dictée. Comme les élèves ont tendance à s'exprimer en peu de mots lors des premières dictées, l'enseignante a dû orienter davantage le questionnement ou utiliser la modélisation afin de guider les élèves dans leur appropriation du métalangage grammatical comme un outil pour verbaliser ses doutes, ses procédures, ses raisonnements. Cette évolution chez l'enseignante s'est avérée également présente chez les élèves dont le nombre d'occurrences est passé de 82 termes lors de la première dictée à 158 lors de la dernière dictée.

D'ailleurs, il serait intéressant d'approfondir l'analyse des verbatims des dictées filmées afin de repérer les «occasions manquées» que Bain (2004, p.4) définit comme

«les moments où les enseignants – éventuellement les élèves – n’ont pas utilisé tel terme de métalangage alors qu’il était disponible et pertinent pour l’objectif didactique visé». Certes, nous avons examiné la fréquence d’utilisation des termes du métalangage grammatical, mais la portée de ces données demeure limitée : il serait intéressant de se pencher sur les contextes dans lesquels ces termes sont utilisés. Les verbatims constituent une mine d’or d’informations sur l’état des connaissances des élèves et il serait intéressant d’approfondir l’analyse de leur contenu.

Nous souhaitons avoir une incidence sur notre milieu scolaire et montrer, résultats à l’appui, que la dictée 0 faute est une approche efficace pour travailler l’orthographe en classe surtout si un climat propice à l’apprentissage est créé. Nous avons montré que la dictée 0 faute permettait de développer la compétence orthographique, car les élèves sont capables d’articuler des raisonnements en utilisant le métalangage grammatical, mais la grande majorité d’entre eux ne le font pas spontanément. Les pratiques prometteuses en enseignement de l’orthographe que nous avons présentées, plus particulièrement la dictée 0 faute, peuvent permettre de développer chez les élèves leur habileté à raisonner et, surtout, le réflexe de se questionner.

Enfin, nous espérons que d’autres recherches sur une population plus grande permettront de généraliser l’effet positif de ce type d’intervention et, éventuellement, de vérifier le transfert des connaissances acquises dans le cadre des dictées 0 faute dans un contexte authentique de production de textes. Les élèves eux-mêmes ont pris conscience de leurs progrès. Le commentaire de cette élève lorsqu’elle a vécu une dictée évaluative traditionnelle en fait foi : «Ça sert à rien une dictée comme ça, on apprend même pas. C’est pas comme quand on avait le droit de poser des questions, là au moins on apprend quelque chose !»

RÉFÉRENCES

- Allal, Linda. 1997. «Acquisition de l'orthographe en situation de classe». In *Des orthographes et leur acquisition*, sous la dir. de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles Perfetti, p. 181-203. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Angoujard, André. 1994. *Savoir orthographier*. Coll. «Pédagogies pour demain». Paris : Hachette Éducation. 143 p.
- Arabyan, Marc. 1990. «La dictée dialoguée». *L'école des lettres-Collèges*, no 12, p.59-80.
- Astolfi, Jean-Pierre. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. «Pratiques et enjeux pédagogiques» (dirigée par Michel Develay). France: ESF éditeur, 117 p.
- Aubert, Jessica. 2004-2005. *L'orthographe*. Mémoire professionnel PE2 B. 45 p.
<http://scd.reims.iufm.fr/Memoires/memoires/2005/aubert.pdf>
[consulté le 27 avril 2009]
- Bain, Daniel. 2004. *Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe: Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (Québec, 26-28 août 2004). p. 1-15.
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Bain-Canelas.pdf>
[consulté le 27 avril 2009]
- Barth, Britt-Mari. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction: Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz, 191p.

- Bessonnat, Daniel, Noëlle Cordary, et Dominique Ducard. 2002. «Conflits de tendance et dialogue pédagogique, du collège au lycée». *Le Français d'aujourd'hui*, no 122, p. 99-108.
- Blais, Jean-Guy. 2008. *Quelles données pour le pilotage du système en éducation?* Université de Montréal. (Travaux menés avec Michel Laurier et Jean-Pierre Lalande de l'université de Montréal et Linda Drouin du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec). Actes du 20^e colloque de l'ADMEE (Genève, 9-11 janvier 2008).
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s7/j-s7-1>
[consulté le 27 avril 2009]
- Boyer, Jean-Yves. 1997. «Le verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de textes». In *Didactique du français : méthodes de recherche* sous la dir. de Jean-Yves Boyer et Lorraine Savoie-Zajc, p.203-218 Montréal : Éditions Logiques.
- Boyer, Jean-Yves, et Lorraine Savoie-Zajc (dir). 1997. *Didactique du français : méthodes de recherche*. Coll.«Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Édition Logiques, 239 p.
- Brissaud, Catherine, et Daniel Bessonnat. 2001. *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Coll.«36, niveau collège». CRDP de l'Académie de Grenoble: Éditions Delagrave, 255 p.
- Brissaud, Catherine et Jean-Michel Sandon. 1999. «L'acquisition des finales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie». *Langue française*, no 124, p.40-57.
- Campana, Marc, et Florence Castincaud. 1999. *Comment faire de la grammaire*. Coll. «Pratiques et enjeux pédagogiques». Paris: ESF Éditeur, 127 p.
- Chartrand, Suzanne, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. 1999. *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Édition Graficor 397 p.

- Chervel, André, et Danièle Manesse. *La dictée : les Français et l'orthographe 1873-1987*. 1989. Paris : Institut national de recherche pédagogique Paris, Calman Levy, 287 p.
- Chiss, Jean-Louis, Jacques David et Yves Reuter (dir). 1995. *Didactique du français : état d'une discipline*. Coll. «Perspectives didactiques». Paris: Nathan pédagogie, 276 p.
- Cogis, Danièle. 2003. «L'orthographe un enseignement en mutation». *Le français aujourd'hui*, no 14, p. 117-125.
- Cogis, Danièle. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Coll. Delagrave Pédagogie et formation. Paris: Édition Delagrave, 425 p.
- Cogis, Danièle. 2006. «Une acquisition conceptuelle continue». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440 (février), p. 21-23.
- Cogis, Danièle et Michelle Ros-Dupont. 2003. «Les verbalisations métagraphiques : un outil en didactique de l'orthographe?» *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, no 9, p. 90-98.
- Cordary, Noëlle. 2002. «Entretien d'explicitation et gestion de l'orthographe en classe de seconde : une démarche d'appropriation de l'orthographe». In *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Haas, Ghislaine (dir. publ.). Coll. «Documents, actes et rapports pour l'éducation». Dijon : Scérén ; CRDP de Bourgogne, p. 97-105.
- David, Jacques. 2002. «Les débuts de la littératie chez le jeune enfant». In *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Haas, Ghislaine (dir. publ.). Coll. «Documents, actes et rapports pour l'éducation». Dijon : Scérén ; CRDP de Bourgogne, p. 9-17.
- Delprat, Claudette et Françoise Moïrot. 2001. *Le français en questions : des réponses dans les pratiques et les recherches*. Coll. «Savoir et faire en français». Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave Édition, 291 p.

- Elia, Maurice. 1997. *Points à la ligne 200 dictées inédites*. Montréal (Québec): CCDMD (Centre de développement de matériel didactique Collège de Maisonneuve), p. 93.
- Fayol, Michel. 2000. *Compte rendu de la conférence donnée par M. Fayol à L'IUFM de Poitou-Charentes, site des Deux-Sèvres à Niort, le 10/05/2000 dans le cadre des «Conférences de L' AIS»*. «Apprendre et utiliser l'orthographe». p. 1-12.
<http://fname.fr/Sommaire/Conferences/fayol.html>
 [consulté le 27 avril 2009]
- Fayol, Michel, Michel Hupet et Pierre Largy. 1999. «The acquisition of subject-verb agreement in written french : from novices to experts'errors» *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, no 11, p. 153-174.
- Ferreiro, Émilia. (préface de Jean Hébrard). 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette éducation, 253 p.
- Fisher, Carole et Marie Nadeau. 2007. «Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire». *La lettre de L'AIRDF*, vol.1, no 40, p. 13-19.
- Gagné, Gilles. 1997. «Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle». In *Didactique du français : méthodes de recherche*, sous la dir. de Jean-Yves Boyer et de Lorraine Savoie-Zajc, p.87-114. Coll.«Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Édition Logiques.
- Gélinas-Chebat, Claire, Clémence Préfontaine, Jacques Lecavalier et Jean-Charles Chebat . «Lisibilité intelligibilité». Université du Québec à Montréal. ATO. Centre d'analyse de texte par ordinateur. Montréal, novembre 1992 (révisé en juin 1993), p. 1-18.
<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19222793124910409759>
 [consulté le 27 avril 2009]
- Grossman, Francis. 1998. «Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils sur la langue». In *Activités métalangagières et enseignement du français : Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny 28 février- 1^{er} mars 1997)*, sous la dir. de Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, p. 91-121. Genève: Peter Lang Éditeur.

- Guyon, Odile. 2002. «Compétences orthographiques au CE1 : le cas du – s grammatical». *Le Français aujourd'hui*, no 122, p. 71-78.
- Guyon, Odile. 2003. «Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique». *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, no 9, p. 55-66.
- Guyon, Odile, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Fijalkow. 2003. *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*. Coll. «Les dossiers des sciences de l'Éducation», no 9. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 137 p.
- Gombert, Jean-Émile. 1991. «Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite». *Repères*, no 3, p. 143-155.
- Haas, Ghislaine. 1999. «Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3», *Repères*, no 20, p. 127-142.
- Haas, Ghislaine (dir. publ.). 2002. *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Coll. «Documents, actes et rapports pour l'éducation». Dijon : Scérén : CRDP de Bourgogne, 105 p.
- Haas, Ghislaine et Danielle Lorrot. 1996. «De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe». *Repères*, no 14, p. 161-181.
- Haas, Ghislaine et Laurence Maurel. 2006. «L'Atelier de négociation graphique». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440 (février), p. 27-30.
- Isidore-Prigent, Josette. 2002. «Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique». In *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Haas, Ghislaine (dir. publ.). Coll. «Documents, actes et rapports pour l'éducation». Dijon : Scérén ; CRDP de Bourgogne, p. 73-79.

Jaffré, Jean-Pierre. 1998. «Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit». In *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny 28 février- 1^{er} mars 1997)*. Genève: Peter Lang Éditeur, p. 47-62.

Jaffré, Jean-Pierre. 2003. «Les commentaires métagraphiques». *Faits de langues*, no 22, p. 67-76.

Jaffré, Jean-Pierre et Michel Fayol. 1997. *Orthographes : des systèmes aux usages : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Coll. «Dominos». Paris : Flammarion, 127 p.

La Presse canadienne. «La ministre Courchesne préoccupée par l'abandon de la dictée dans les écoles.», *Branchez-vous matin* (Québec), 29 octobre 2007.
http://www.matin.qc.ca/articles/20071028170328/ministre_courchesne_preoccupee_par_labandon_dictee_dans_les_ecoles.html
 [consulté le 27 avril 2009]

Lorrot, Danielle. 1998. «Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage». *Le Français aujourd'hui*, no 122, p. 90-99.

Manesse, Danièle, et Danièle Cogis. 2007. (postface d'André Chervel) *L'orthographe à qui la faute?*. ESF Éditeur, 250 p.

Nadeau, Marie et Carole Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Coll. «Chenelière Éducation», Montréal: Gaétan Morin Éditeur, 239 p.

Nadeau, Marie, et Carole Fisher. 2009. «Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire». In *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Dolz, Joaquim et Claude Simard (dir.publ.). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 209-231.

- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Document d'information : épreuve unique français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire, Écriture 129-510*, 14 p.
http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/archives_dfgj/eval_2007/flesec0708.pdf
[consulté le 27 avril 2009]
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Grille d'observation de la compétence à écrire – Texte argumentatif - Français, langue d'enseignement, 5^e secondaire (2003 à 2007)*, p 8.
http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/archives_dfgj/eval_2007/flesec0708.pdf
[consulté le 27 avril 2009]
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. «Domaine des langues». In *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Les publications du Québec, p 1-37.
- Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire (construire une didactique de l'écriture)*. Coll. «Pédagogies», Paris: ESF éditeur, 181 p.
- Rieben, Laurence, Michel Fayol et Charles A. Perfetti, (dir. publ.), 1997. *Des orthographes et leur acquisition*. Coll. «Actualités Pédagogiques et Psychologiques», Lausanne: Delachaux et Niestlé, 403 p.
- Ros-Dupont, Michelle. 2006. «Des situations pour enseigner l'orthographe». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440 (février), p. 49-51.
- Ros-Dupont, Michelle (en collaboration avec Patrick Binisti). 2006. *Observation réfléchie de la langue au cycle 3*. Coll. «Les repères pédagogiques». Paris: Nathan, 236 p.
- Sato calibrage. *Projet ATP-MCD. Centre d'analyse de textes par ordinateur (ATO)*. Université du Québec à Montréal, version 4,3.
<http://www.ling.uqam.ca/sato/index.html>
[consulté le 23 mars 2009]

Sautot, Jean-Pierre. 2002. *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Coll. «Projets pour l'école». Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble, 194 p.

Simard, Claude. 1996. «Examen d'une tradition scolaire : la dictée». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Chartrand, Suzanne (dir. publ.). Montréal : Les Éditions Logiques, p 359-393.

Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques, 474 p.

Ters, François, Georges Mayer, Daniel Reichenbach. 1995. Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, Éditions OCDF (5^e édition revue et corrigée), Paris, 90p.

Viau, Rolland. 1999. *La motivation dans l'apprentissage du français*. Coll. «L'école en mouvement Erpi». Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique Inc. 161 p.

Vocab Profil. *Compleat lexical tutor* (version française). Université du Québec à Montréal, version 6,2.

<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/8225/>

[consulté le 23 mars 2009]

Sites internet (sources pour l'écriture des dictées 0 faute)

<http://www.chine-informations.ca>

[consulté le 10 octobre 2007]

<http://info.branchez-vous.com/insolite/>

[consulté le 10 octobre 2007]

<http://feminin.over-blog.com>

[consulté le 10 octobre 2007]

<http://www.7sur7.be.insolite>

[consulté le 10 octobre 2007]

<http://rigolax.over-blog.net>

[consulté le 10 octobre 2007]

ANNEXE A

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE
ARGUMENTATIF – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT –
5^E SECONDAIRE (2003 À 2007)**

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – 5^e SECONDAIRE (2003 à 2007)**

		NIVEAU DE COMPÉTENCE				
		E	D	C	B	A
			Compétence insuffisante à la fin du secondaire	Compétence acceptable à la fin du secondaire	Compétence assurée à la fin du secondaire	Compétence marquée à la fin du secondaire
Coherence de l'argumentation	1. Pertinence, clarté et précision (20 %)	Compétence nettement insuffisante à la fin du secondaire	Énonce une position ¹ liée au sujet, mais peu adaptée à la situation, ou peu d'arguments la soutiennent ou l'un de ceux-ci est contradictoire	Énonce une position ¹ liée au sujet, partiellement adaptée à la situation, et la plupart des arguments soutiennent cette position, mais aucun n'est contradictoire	Énonce clairement une position ¹ liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position	Énonce clairement une position ¹ liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position
	2. Organisation stratégique (20 %)		ET Fonde au moins une partie de son argumentation sur une information juste, mais le fait sans la développer	ET Fonde la plupart de ses arguments sur une information juste, mais les développe sommairement	ET Fonde ses arguments sur une information traitée généralement avec rigueur et les développe de façon approfondie	ET Fonde ses arguments sur une information traitée avec rigueur et les développe de façon approfondie et personnalisée
	3. Continuité et progression (10 %)		Présente des arguments sans organisation stratégique et divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inappropriés	Construit son argumentation ² selon une stratégie évidente et structure son texte de façon généralement cohérente	Construit son argumentation ² selon une stratégie efficace et structure adéquatement son texte malgré de rares maladresses qui n'affectent pas la cohérence	Construit son argumentation ² selon une stratégie particulièrement efficace et structure son texte de façon cohérente
			ET Adopte un point de vue ³ , mais tient peu compte du destinataire	ET Adopte et maintient un point de vue ³ et tient compte du destinataire à l'aide de moyens limités	ET Adopte et maintient un point de vue ³ et utilise divers moyens pour susciter l'intérêt du destinataire	ET Adopte et maintient un point de vue ³ , donne un ton caractéristique à son texte et utilise divers moyens pour susciter l'intérêt du destinataire et pour le maintenir tout au long de son texte
			Reprend l'information en utilisant surtout la répétition ou des substituts souvent imprécis et inappropriés	Reprend l'information en s'appuyant essentiellement sur l'utilisation de pronoms et le fait la plupart du temps de façon appropriée	Reprend l'information au moyen de substituts variés et généralement appropriés	Reprend l'information au moyen d'une grande variété de substituts et le fait de façon appropriée
			ET Ajoute de l'information, mais établit peu de liens appropriés	ET Fait généralement progresser l'argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens généralement appropriés, malgré la présence de quelques ruptures	ET Fait progresser l'argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés à l'intérieur des phrases et entre elles	ET Fait progresser efficacement l'argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés, étroits et variés à l'intérieur des phrases et entre elles

1. *Position* renvoie à *thèse* telle que définie dans le programme (p. 49) : « [...] l'énoncé qui expose ce vers quoi tend le texte, la conclusion vers laquelle le texte mène le destinataire. »

2. *Argumentation* désigne plus que l'ensemble des arguments, c'est-à-dire qu'elle couvre le texte entier, de l'introduction à la conclusion.

3. *Point de vue* n'a pas ici le sens couramment attribué à *opinion*, mais correspond plutôt à la façon qu'a l'auteur de se présenter, d'indiquer comment il se situe par rapport à ses propos, de marquer le rapport qu'il veut établir avec son destinataire et de préciser l'image qu'il veut donner de ce dernier.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF (Suite)
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – 5^e SECONDAIRE (2003 à 2007)

		NIVEAU DE COMPÉTENCE				
		E	D	C	B	A
			Compétence insuffisante à la fin du secondaire	Compétence acceptable à la fin du secondaire	Compétence assurée à la fin du secondaire	Compétence marquée à la fin du secondaire
Respect du code linguistique	4. Utilisation des mots (5 %)	Compétence nettement insuffisante à la fin du secondaire	Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartiennent à un registre de langue familier	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard et parfois familier	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs dans les termes courants	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs principalement dans les termes peu courants
	5. Construction des phrases et ponctuation (25 %)		Construit et ponctue ses phrases dont plusieurs sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures (15 à 18 erreurs ⁴)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, mais certaines sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures (10 à 14 erreurs ⁴)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité, et ses erreurs sont surtout mineures (5 à 9 erreurs ⁴)	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, et ses erreurs sont rares et mineures (0 à 4 erreurs ⁴)
	6. Orthographe (20 %)		Orthographie son texte, mais fait plusieurs erreurs récurrentes liées à la conjugaison et à des accords de base ou portant sur la graphie des mots (15 à 18 erreurs ⁴)	Orthographie son texte de façon généralement correcte, mais fait certaines erreurs ponctuelles ou récurrentes portant sur la conjugaison et des accords de base ou sur la graphie des mots (10 à 14 erreurs ⁴)	Orthographie son texte de façon généralement correcte, mais fait quelques erreurs dont peu portent sur la conjugaison et des accords de base ou sur la graphie des mots (5 à 9 erreurs ⁴)	Orthographie correctement son texte sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu (0 à 4 erreurs ⁴)

4. Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour l'évaluation formelle d'un texte d'environ 500 mots, rédigé en un temps limité et avec des ressources restreintes. L'évaluation de ces critères devrait faire appel, comme celle des autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au seul comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

ANNEXE B

CONSENTEMENT GROUPE EXPÉRIMENTAL

Annexe B. Consentement groupe expérimental

Montréal, 4 septembre 2007

Chers parents,

Je suis l'enseignante en français de votre jeune en troisième secondaire. Avec l'accord de la direction de l'école, je vous écris pour vous faire part d'un projet auquel j'invite votre enfant à participer. Je suis actuellement en train de rédiger mon mémoire de maîtrise en linguistique à l'université du Québec à Montréal. Depuis maintenant trois ans, j'expérimente, sur une base régulière, une **approche afin de développer le raisonnement des élèves en grammaire**. Il s'agit de la **dictée 0 faute**, une variante de la dictée traditionnelle, mais durant laquelle les élèves sont appelés à intervenir, à poser des questions afin de résoudre collectivement les problèmes orthographiques (les accords entre les noms et les adjectifs, les sujets et les verbes par exemple). Ainsi, grâce à cette approche, je peux prendre connaissance du raisonnement des élèves, intervenir sur les connaissances erronées et adapter plus efficacement mon enseignement par la suite afin que l'élève s'améliore en orthographe. **Il s'agit d'une méthode qui a fait ses preuves, mais que je souhaite documenter concrètement dans le cadre de mon mémoire.**

Durant l'année, entre septembre et janvier, les élèves seront appelés à rédiger neuf dictées et j'aimerais savoir si vous acceptiez que quatre séances soient filmées afin que je puisse noter les interventions faites par les élèves du groupe. Prenez note que les bandes vidéo ne serviront qu'à des fins de recherche et qu'elles seront détruites à la fin de mon projet de mémoire. Je vous demande de compléter le coupon ci-joint et de le signer. Votre enfant devra me le rapporter au plus tard à la fin de la semaine.

Merci de votre collaboration. Si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à communiquer avec moi soit par téléphone ou par courriel Il me fera plaisir de m'entretenir avec vous. Vous pouvez également contacter Madame Marie Nadeau, professeure au département de linguistique et de didactique des langues et directrice du mémoire par courriel : *****

Kathy Wilkinson

Enseignante de français

Monsieur Luc Noël

Directeur

Annexe B. Consentement groupe expérimental**CONSENTEMENT DE L'ADULTE RESPONSABLE****Intervention de la dictée 0 faute**

J'accepte que _____
(nom de l'élève) participe à cette intervention dans le cadre du cours de français afin de documenter une approche en enseignement de l'orthographe et que quatre séances d'enregistrement soient filmées pour l'usage exclusif de ce projet de recherche.

Signature du parent ou du tuteur :

Date :

Commentaire (s) :

Remettre ce consentement à Kathy Wilkinson

avant le 10 septembre 2007.

Merci de votre collaboration.

Annexe B. Consentement groupe expérimental**CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE**

Intervention de la dictée 0 faute

Ton nom : _____

Groupe : _____

J'accepte de participer à cette intervention dans le cadre de mon cours de français afin de documenter une approche en enseignement de l'orthographe et que quatre séances d'enregistrement soient filmées pour l'usage exclusif de ce projet de recherche.

Signature :

Date :

Remettre ce consentement à Kathy Wilkinson**avant le 10 septembre 2007.**

Merci de ta collaboration.

ANNEXE C

CONSENTEMENT GROUPE TÉMOIN

Annexe C. Consentement groupe témoin

Montréal, 4 septembre 2007

Chers parents,

Je suis une enseignante de français en troisième secondaire. Avec l'accord de la direction de l'école, je vous écris pour vous faire part d'un projet auquel j'invite votre jeune à participer. Je suis actuellement en train de rédiger mon mémoire de maîtrise en linguistique à l'université du Québec à Montréal sur l'apprentissage de l'orthographe et le raisonnement des élèves en grammaire.

La participation des élèves consiste à passer deux dictées, dans le cadre de leur cours de français, une première en septembre et une deuxième en janvier. Prenez note que cet exercice fait partie du cours de français et respecte les objectifs du programme, donc que tous les élèves devront faire l'exercice. Votre consentement est cependant nécessaire pour que les dictées écrites par les jeunes puissent servir de données dans ma recherche.

Si vous acceptez, soyez assurés que les **résultats demeureront confidentiels**. Le nom de votre jeune ne figurera dans aucune publication et **les copies seront détruites une fois les données recueillies**. Vous comprendrez que la participation des élèves est essentielle à la réussite de cette recherche.

Merci de votre collaboration. Si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à communiquer avec moi soit par téléphone (514) ***-**** ou encore par courriel à l'adresse suivante : ***** Il me fera plaisir de m'entretenir avec vous. Vous pouvez également contacter Madame Marie Nadeau, professeure au département de linguistique et de didactique des langues et directrice du mémoire au numéro suivant : (514) ***-****et par courriel : *****.

Kathy Wilkinson

Enseignante en français

Monsieur Luc Noël

Directeur

Annexe C. Consentement groupe témoin**CONSENTEMENT DE L'ADULTE RESPONSABLE****Passation de deux dictées**

J'accepte que _____ (nom de l'élève) participe à la passation de deux dictées dans le cadre du cours de français. Les résultats demeureront confidentiels et serviront à documenter le projet de mémoire de Kathy Wilkinson, enseignante à l'école secondaire Antoine-de-St-Exupéry.

Signature du parent ou du tuteur :

Date :

Commentaire (s) :

**Remettre ce consentement à l'enseignante de français
avant le 10 septembre 2007.**

Merci de votre collaboration.

Annexe C. Consentement groupe témoin**CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE****Passation de deux dictées**

Ton nom : _____

Groupe : _____

J'accepte de participer à cette intervention (deux courtes dictées) dans le cadre de mon cours de français en sachant que les résultats demeureront confidentiels.

Signature :

Date :

Remettre ce consentement à ton enseignante de français**avant le 10 septembre 2007.**

Merci de ta collaboration.

ANNEXE D

PROTOCOLE POUR LE PRÉTEST ET LE POST-TEST

Annexe D. Protocole pour le pré test et le post-test

Prétest dictée de Fénelon

Consignes pour le déroulement

- Se présenter aux élèves et exposer le sujet de la recherche, soit développer une approche pour améliorer l'enseignement de l'orthographe.
- Remercier les élèves de leur participation, qui est essentielle à la recherche.
- Expliquer le déroulement de la dictée brièvement.
- Distribuer aux élèves la fiche d'identification personnelle et la feuille de consignes sur laquelle un espace est prévu pour rédiger la dictée.
- Lire avec les élèves la fiche d'identification en apportant les précisions nécessaires, notamment par rapport à la date de naissance et à la langue parlée à la maison. Il est important d'insister sur l'écriture de l'année de naissance adéquate (ils ne sont pas nés en 2007!) et de mentionner aux élèves d'écrire «Aucune» à la question sur les autres langues parlées à la maison s'ils ne parlent qu'une seule langue en milieu familial.
- Lire avec les élèves les consignes sur la feuille et répondre à leurs questions s'il y a lieu.
- Mentionner aux élèves qu'ils peuvent écrire à la mine ou à l'encre, mais que leur calligraphie doit être lisible.
- Lire le texte de la dictée «Les arbres» en entier une première fois.
- Lire le texte de la dictée en prenant des pauses afin de donner le temps aux élèves d'écrire chacune des phrases.
- Une fois que les élèves ont terminé d'écrire la dictée, la relire une dernière fois.

- Accorder 10 minutes pour la correction en leur rappelant qu'ils doivent essayer de faire attention à l'orthographe...
- Ramasser les fiches personnelles et les copies de la dictée.
- Remercier encore une fois les élèves de leur participation.
- Mentionner aux élèves qu'il n'est pas possible de répondre aux questions sur la dictée, mais qu'un retour sera fait au moment opportun (soit au moment du post-test) sur la dictée.

ANNEXE E

PRÉTEST ET POST-TEST

Annexe E. Prétest et post-test**Prétest****IDENTIFICATION**

Ton prénom : _____

Ton nom : _____ Groupe: _____

Ta date de naissance : _____

(le jour)

(le mois)

(l'année de ta naissance)

Ton âge (au 30 septembre) : _____

INFORMATIONS RELATIVES AU FRANÇAIS

Ta langue maternelle : _____

La langue la plus parlée à la maison : _____

Autre (s) langues parlées à la maison? : _____

As-tu déjà fréquenté une classe d'accueil : oui non

Si tu as répondu «oui» à la question précédente, combien de temps? _____

Fais-tu le cours de français de troisième secondaire pour la première fois? :

 oui non

Merci beaucoup de prendre le temps de participer à cette recherche! Ta participation est très appréciée. 😊 Note : Ces informations sont utiles pour analyser les résultats. Sois assuré (e) qu'ils demeurent confidentiels et que ton nom n'apparaîtra nulle part.

ANNEXE F

TEXTE DE FÉNELON

F.1 Texte de Fénelon : la dictée « Les arbres ».....	251
F.2 Analyse de la dictée de Fénelon.....	252

Annexe F.1 Texte de Fénelon

Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.¹³

Nombre total de mots (excluant le titre) : 83 mots

¹³ Chervel, A. et Manesse, D. 1989. *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, INRP / Calman / Lévy.

Annexe F.2 Analyse de la dictée de Fénelon

Titre de la dictée : Les arbres	
Nombre total de mots (excluant le titre) : 83	
Difficultés d'ordre grammatical	
Déterminants	Noms animés :
13 déterminants définis	1- les arbres
1 dét. complexe défini (tous les)	2- la terre
3 déterminants indéfinis	3- leurs racines X 2
0 déterminant numéral	4- leurs branches
4 déterminants possessifs (leur)	5- leur tige
0 déterminant démonstratif	6- la tige
1 nom sans déterminant (canaux)	7- les branches
	8- les racines
	Total : 9
Total : 22	

<p>Liaisons orales déterminant + nom</p> <p>Total : 2</p>	<p>Noms inanimés :</p> <p>1- le ciel</p> <p>2- les vents</p> <p>3- de (petits) tuyaux</p> <p>4- tous les sucs</p> <p>5- la nourriture</p> <p>6- une (dure) écorce</p> <p>7- le bois (tendre)</p> <p>8- l'abri</p> <p>9- des injures</p> <p>10- l'air</p> <p>11- (divers) canaux</p> <p>12- la sève</p> <p>13- le tronc</p> <p>Total : 13</p>
<p>Adjectifs qualificatifs</p> <p>Total d'adjectifs : 5</p> <p>Marques muettes : 4</p>	<p>Adjectif masculin, singulier</p> <p>1- (le bois) tendre</p> <p>Adjectifs masculins, pluriels</p> <p>1- (de) petits (tuyaux)</p> <p>2- (tuyaux) souterrains</p>

	<p>3- divers (canaux)</p> <p>Adjectif féminin, singulier</p> <p>1- (une) dure (écorce)</p> <p>Adjectif féminin, pluriel</p> <p>Aucun</p>
<p>Verbes conjugués</p> <p>Total : 8</p> <p>Verbes au pluriel :</p> <p>Total : 6</p> <p>Marques muettes : 5</p>	<p>1- (s') enfoncent</p> <p>2- (s') élèvent</p> <p>3- (les) défendent</p> <p>4- vont (chercher)</p> <p>5- (se) revêt</p> <p>6- met</p> <p>7- distribuent</p> <p>8- avaient (réunie)</p>
<p>Participes passés</p> <p>Total : 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 participe passé employé seul (<i>destinés</i>) s'accorde comme un adjectif • 1 participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> s'accorde avec le CD placé devant

<p>Accord des verbes</p>	<p>Accords de proximité : 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'enfoncent / s'élèvent / se revêt / met / distribuent / avaient <p>Accords plus complexes : 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • leurs racines les <u>défendent</u> (mot écran) et <u>vont</u> (sujet éloigné mais le pluriel s'entend)
<p>Confusions homophoniques</p>	<p>Leur / leurs a / à</p>

ANNEXE G

DICTÉES 0 FAUTE

G.1 Dictée 1 : Vive les différences!.....	257
G.2 Dictée 2 : Paix et amour en Bosnie.....	258
G.3 Dictée 3 : Une mâchoire d'acier.....	259
G.4 Dictée 4 : Le mariage : un jeu de hasard?.....	260
G.5 Dictée 5 : Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion!.....	261
G.6 Dictée 6 : Un vieux souvenir.....	262
G.7 Dictée 7 : Des parents veulent appeler leur bébé «@».....	263
G.8 Dictée 8 : Malaise dans l'avion.....	264
G.9 Dictée 9 : Quelle malchance!.....	265

Annexe G.1 Dictée 0 faute 1**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe****Vive les différences !**

Un chanteur d'origine chinoise souhaite faire partie des porteurs de la flamme olympique pour les prochains jeux de Pékin en 2008. Pour quelle raison ? Cet homme de 30 ans, connu au-delà des frontières de son pays, souffre d'une hyperpilosité qui recouvre 96% de son corps. Cette particularité lui cause des migraines et d'horribles nausées. Un jour, une équipe médicale a tenté de lui libérer les oreilles de cette abondance de poils. En 2002, ce rocker est entré dans le livre des records en tant qu'homme le plus poilu de la terre. Par son geste, il souhaiterait montrer que les JO réunissent tous les gens de la planète et appartiennent à tout le monde, y compris ceux qui souffrent d'anomalies physiques. Pour l'instant, les organisateurs de l'événement préfèrent ne pas estimer ses chances, car les candidatures sont nombreuses.

Nombre total de mots : 138 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir du site : <http://www.chine-informations.ca>

Annexe G.2 Dictée 0 faute 2**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe****Paix et amour en Bosnie**

À 120 kilomètres de Sarajevo, un drôle d'événement a surpris bon nombre de personnes. Selon la radio locale, 6 980 couples avaient rendez-vous, sur la place centrale, pour établir le record du plus grand «baiser simultané». Heureux du succès remporté, les organisateurs de ce rassemblement croient que leurs efforts méritent une place majeure dans le livre des records. Des milliers de personnes de tous les quartiers de la ville étaient rassemblées pour l'occasion. La joie illuminait les visages. Une des membres de l'organisation leur a lancé : «Nous sommes des champions. Tous les habitants de la ville ont envie d'amour» Les participants se souviendront certainement de leur expérience pendant plusieurs années!

Nombre total de mots : 111 mots

Source : Adaptation de Kathy Wilkinson à partir du site <http://www.chine-informations.com>

Annexe G.3 Dictée 0 faute 3**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord des participes passés****Une mâchoire d'acier**

Certaines personnes, à travers le monde, possèdent des dons remarquables. C'est le cas d'un Malaisien qui a tiré un train de sept wagons à la seule force de ses puissantes mâchoires, un exploit qui, selon ce que déclarent les organisateurs, constitue un nouveau record! Avec les muscles de son visage tendus, il a tiré le train sur une distance de quelques mètres à l'aide d'un câble en acier.

Sa performance devrait être validée par la société des records d'ici trois semaines. Épuisé, cet homme, grand sportif, a livré des explications aux journalistes attentifs. Il leur a confié qu'en plus de la méditation, il courait plusieurs kilomètres par jour, soulevait 250 kilos de fonte et se réveillait tôt tous les matins.

Nombre total de mots : 120 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir d'un article publié sur le site : <http://info.branchez-vous.com/Insolite>

Annexe G.4 Dictée 0 faute 4**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord sujet-verbe****Le mariage : un jeu de hasard ?**

Organiser un mariage nécessite efforts et persévérance. Le jour des noces, tous les invités se retrouvent autour des nouveaux mariés pour leur souhaiter de vivre de paisibles moments au cours d'une cérémonie officielle suivie d'une réception. Il arrive toutefois que surviennent quelques drôles d'imprévus ou histoires cocasses.

Un jour, les amis du marié devaient s'assurer que les deux familles n'apparaissent pas sur les mêmes photos, car elles étaient ennemies ! Il s'agissait d'un joueur de poker qui avait eu l'idée saugrenue de proposer sa jolie épouse à son adversaire alors qu'il perdait la partie. Comme elle a trouvé le gagnant à son goût, une nouvelle union a été annoncée. Leurs parents, étonnés, ne les comprenaient pas et refusaient cette situation. Le mariage serait-il un jeu de hasard ?

Nombre total de mots : 128 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir de certaines informations contenues sur le site <http://feminin.over-blog.com>

Annexe G.5 Dictée 0 faute 5

Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, l'accord sujet-verbe et l'accord des participes passés

Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion !

À Katmandou, une compagnie aérienne nationale a sacrifié deux chèvres dans l'espoir de satisfaire les dieux et de mettre fin à des problèmes techniques sur un avion, a annoncé un des responsables de la firme. Il semble que les malheurs s'acharnent sur cette compagnie depuis quelque temps. Un premier appareil reste cloué au sol pour des travaux routiniers depuis le mois dernier et un autre connaît des ennuis techniques graves qui ont déjà entraîné l'annulation de plusieurs vols.

Des photos explicites sur lesquelles figurent les deux chèvres sacrifiées ont été publiées dans une foule de quotidiens. Les journalistes de la presse locale soulignent que les sacrifices animaliers sont courants au Népal, région hindoue, où ils sont pratiqués dans le but d'attirer la chance aux croyants.

Nombre total de mots : 125 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir du site <http://www.7sur7.be:insolite> .

Annexe G.6 Dictée 0 faute 6**Accent mis sur l'accord sujet-verbe et l'accord du participe passé****Un vieux souvenir**

Il y a dix ans, un incident bizarre est arrivé dans notre rue habituellement tranquille. C'était l'été, toute notre famille a été ébranlée. Les branches des arbres demeuraient immobiles, le soleil brûlant et les oiseaux chantaient.

Soudain, j'ai entendu une violente explosion, suivie d'un bruit de verre brisé. Ma mère, angoissée, est sortie de la maison pour voir ce qui se passait, puis elle est revenue quelques minutes plus tard, ébahie, et les péripéties qu'elle nous a racontées nous semblaient totalement invraisemblables!

C'était un accident de voiture, mais quand les policiers sont arrivés, les deux véhicules accidentés étaient vides. Sur le siège avant d'une des voitures, se trouvait ce billet qui disait : «Ce n'est pas un véritable accident, c'est juste pour rire.»

Nombre de mots : 123 mots

Source : Adaptation de Kathy Wilkinson de la dictée «Un vieux souvenir», parue dans :

Elia, Maurice. 1997. *Points à la ligne 200 dictées inédites* CCDMD (Centre de développement de matériel didactique Collège de Maisonneuve), Montréal, p. 93.

Annexe G.7 Dictée 0 faute 7**Accent mis sur l'accord des participes passés et l'accord sujet-verbe****Des parents veulent appeler leur bébé « @ »**

Plusieurs pensent que l'imagination de certaines personnes porte à se poser des questions ! Aujourd'hui, la nouvelle que les médias ont rapportée a diverti la population. Un couple chinois a tenté de donner à son bébé le nom de «@», le caractère popularisé par le courrier électronique. Les parents ont expliqué que, dans leur langue, ce caractère signifie «je l'aime». Nous ignorons à l'heure actuelle si cette demande a été acceptée par les autorités. Leurs commentaires se font attendre.

Cette anecdote farfelue renvoie à la difficulté qu'éprouvent des millions de Chinois pour transcrire leur nom. En fait, ils constitueraient une masse de plusieurs millions d'individus dont les noms seraient formés de caractères si anciens que les programmes informatiques, même récents, demeurent incapables de les reconnaître !

Nombre total de mots : 126 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir d'un article publié sur le site : <http://www.chine-informations.com>

Annexe G.8 Dictée 0 faute 8**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs et l'accord des participes passés****Malaise dans l'avion**

Je suis nerveuse. Le ronronnement de l'avion m'a fait fermer les yeux quelques minutes, mais je les ai ouverts rapidement. Une annonce faite par le pilote m'a réveillée. Depuis les émotions liées au départ, Marco demeure attentif à mes préoccupations. Je me sentais mal au décollage, mais plus nous approchons de notre destination, moins je suis troublée par mes petits problèmes. Calmement, mon copain me répète que ses parents sont toujours très accueillants envers leurs visiteurs et qu'ils m'adopteront: «Ils ont reçu les photos : tu leur plais déjà. Es-tu inquiète ? » Quelle question ! Je les rencontre pour la première fois. Mes mains sont glaciales et tellement humides ! Doucement, je décide de refermer mes yeux afin que mon amoureux ne connaisse pas l'objet de mes sombres pensées.

Nombre de mots : 130 mots

Source : Adaptation libre de la dictée «Malaise dans l'avion» parue dans : Elia, Maurice. 1997. *Points à la ligne 200 dictées inédites* CCDMD (Centre de développement de matériel didactique Collège de Maisonneuve, Montréal, 412 p.

Annexe G.9 Dictée 0 faute 9**Accent mis sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, noms et adjectifs, l'accord sujet-verbe et les participes passés****Quelle malchance !**

Une femme affirme être traumatisée de ne pas avoir gagné à la loterie. Désespérée, cette dame a entamé des poursuites contre une entreprise de jeux de hasard, car contrairement à ses voisins, la Néerlandaise n'avait pas pris part à la loterie des codes postaux. À ce jeu, les individus dont les coordonnées postales sont choisies risquent d'améliorer leurs finances de plusieurs millions à condition qu'ils aient participé, comme ses voisins, nouveaux millionnaires !

Anéantie, elle justifie les poursuites qu'elle a engagées comme une violation à sa vie privée. Elle croit que cette loterie recourt à des publicités mensongères qui constituent un «chantage émotionnel». Ces dernières soulignent les regrets infinis que certains pourraient éprouver si leurs voisins gagnent. Ses arguments n'ont cependant pas convaincu les juges, sceptiques !

Nombre total de mots : 127 mots

Source : Adaptation libre de Kathy Wilkinson à partir des informations contenues sur le site :<http://riigolax.over-blog.net>

ANNEXE H

RÉSULTATS INDIVIDUELS

H.1 Résultats individuels pour le groupe expérimental.....	267
H.2 Résultats individuels pour le groupe témoin.....	269

Annexe H.1 Résultats individuels pour le groupe expérimental

GROUPE EXPÉRIMENTAL		Nbre de mots bien écrits (sur 83)		Nbre d'erreurs d'accord Dét-nom-adj		Nbre d'erreurs d'accord S-V	
Élève	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	
1	70	79	2	2	0	0	
2	74	79	7	2	1	0	
3	74	80	3	2	1	0	
4	64	81	6	0	3	0	
5	72	81	5	0	0	0	
6	69	78	5	3	1	0	
7	71	78	5	0	1	0	
8	70	79	4	0	1	1	
9	78	83	3	0	0	0	
10	78	82	3	1	1	0	
11	65	81	4	0	6	1	
12	62	70	8	2	6	3	
12	70	80	2	1	2	0	
14	75	81	1	0	0	0	
15	76	81	2	0	0	0	
16	66	79	3	1	1	0	
17	77	80	5	2	0	0	
18	72	76	4	2	1	0	
19	75	81	4	2	1	0	
20	75	79	3	2	1	0	
21	67	71	6	1	6	6	

22	72	77	3	3	2	0
23	60	82	4	0	1	0
24	70	80	2	0	1	0
25	75	78	2	2	0	0
26	59	73	7	2	2	0
27	56	65	6	2	6	1
28	66	75	5	2	2	0
29	73	78	5	2	0	0
30	75	81	6	1	0	0
Moyenne	70,2	78,27	4,17	1,23	1,57	0,4
Écart-type	5,80	3,98	1,76	1,01	1,92	1,22

Annexe H.2 Résultats individuels pour le groupe témoin

GROUPE TÉMOIN		Nbre de mots bien écrits (sur 83)		Nbre d'erreurs d'accord Dét-nom-adj		Nbre d'erreurs d'accord S-V	
Élève	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	
T1	79	79	3	3	1	0	
T2	76	77	2	3	1	0	
T3	67	68	4	8	0	0	
T4	74	77	3	3	2	0	
T5	70	72	6	5	4	2	
T6	71	68	6	6	4	4	
T7	65	66	3	4	6	5	
T8	66	67	9	7	2	3	
T9	65	65	3	7	2	1	
T10	67	68	3	3	3	0	
T11	73	77	3	1	0	1	
T12	71	76	5	5	0	0	
T13	73	69	4	5	2	1	
T14	73	74	7	4	0	0	
T15	58	62	10	9	5	1	
T16	76	78	2	4	0	0	
T17	76	76	4	3	1	0	
T18	71	74	5	3	0	0	
T19	70	77	4	4	4	0	
T20	77	78	4	3	4	0	
T21	64	68	6	7	3	2	
T22	68	70	4	4	4	1	
T23	74	69	3	7	1	0	

T24	71	76	6	3	1	1
T25	76	79	4	1	0	0
T26	78	79	2	2	0	0
T27	67	73	7	4	1	0
Moyenne	70,96	72,67	4,52	4,37	1,87	0,81
Écart-type	5,01	5,04	2,05	2,06	1,82	1,33