

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS
LORS DE SÉANCES DE LA DICTÉE 0 FAUTE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE
(didactique des langues)

PAR
MÉLANIE HUNEAULT

FÉVRIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il y a ces projets de vie où nous nous lançons dans le vide, sans trop comprendre l'ampleur du travail qui nous attend. Nous y allons par envie, par nécessité. C'est donc avec une belle naïveté et une soif d'apprendre, de connaître, de comprendre, d'évoluer que j'ai amorcé ce projet stimulant. Sans savoir les transformations qu'il opérerait en moi. Sans savoir que de si belles rencontres seraient au rendez-vous. Et c'est surtout ce que je retiens de ces dernières années : c'est grâce aux gens remarquables qui ont croisé mon chemin que j'ai pu mener à terme ce mémoire.

Ma très chère directrice, Marie. Vous êtes une femme de tête et de cœur. J'estime votre rigueur et vos qualités intellectuelles. Merci! Merci pour votre soutien et votre patience. Merci de m'avoir fait confiance. Merci de m'avoir transmis un tout petit peu de vous. Merci, infiniment.

Ma deuxième conscience, Marie-Christine. La Vie m'a permis de faire votre heureuse connaissance et de développer une amitié fort précieuse. Merci pour votre écoute attentive et vos sages paroles. Merci pour votre complicité. Merci pour ces discussions « bipolaires » et salvatrices. Merci, infiniment.

Ma famille que j'aime tant. Vos bons mots m'ont fait du bien. Merci d'avoir respecté mes choix. Merci d'être là pour moi, même si un grand bout de l'autoroute 15 nous sépare. Merci pour les petits plats cuisinés! Merci, infiniment.

Mes amis, aimables, drôles, stimulants, Félix, Marie-Pier, Etienne, Marie-France, Martin, Mélanie, Marie-Pier, Julie, Madeleine, Guénola, Marc-André, Dave, Patrick, Annie et Sébastien. Votre présence a été marquante à un moment précis de ma vie ces dernières années. Vos encouragements et votre confiance m'ont toujours touchée. Merci, infiniment.

Un merci particulier aux enseignants et aux élèves qui ont participé à la recherche. Je vous ai regardés si souvent sur les vidéos que j'ai l'impression de tous vous connaître personnellement. Merci, infiniment.

Une dernière pensée toute spéciale à Pascal, un ami parfait qui a cru en moi un jour et qui m'a obligée à franchir les barrières qui m'empêchaient d'avancer. Merci, infiniment.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	
1.1 Problèmes en orthographe lexicale et grammaticale des élèves.....	4
1.2 Absence du travail réflexif de l'élève dans l'enseignement traditionnel	7
1.3 Renouvellement des pratiques : efficacité de pratiques innovantes	9
1.4 Insécurité des enseignants : renouvellement incertain des pratiques	10
1.5 Redéfinition du rôle de l'enseignant	11
1.6 Description fine des interventions afin de favoriser la mise en œuvre en classe	12
1.7 Interventions des enseignants au cours de pratiques innovantes et problèmes de mise en œuvre.....	13
1.8 La dictée 0 faute : absence d'une description fine des interventions	15
1.9 Objectif de recherche	15
CHAPITRE II	18
CADRE THÉORIQUE	
2.1 Les justifications théoriques à la base des pratiques innovantes.....	19
2.1.1 La démarche de résolution de problème	19
2.1.2 Les connaissances explicites en grammaire	25
2.1.3 La verbalisation et les interactions.....	28
2.1.4 Les conceptions orthographiques des élèves et le statut de l'erreur	31

2.2 La résolution d'un problème grammatical à l'aide de la grammaire	34
2.2.1 Les fondements de la grammaire scolaire moderne	35
2.2.2 Le raisonnement grammatical	36
2.2.3 Les preuves à l'appui du raisonnement grammatical et le jugement grammatical ..	43
2.2.4 Le métalangage grammatical	47
2.2.5 Conclusion	50
2.3 Des pratiques pour faire évoluer les conceptions orthographiques	51
2.3.1 L'atelier de négociation graphique	51
2.3.2 La phrase dictée du jour	52
2.3.3 La dictée 0 faute	53
2.4 La description des interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour ..	56
2.4.1 Intervention : une définition	56
2.4.2 La typologie des interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour	58
2.4.3 Les comportements à bannir qui font obstacle à la progression du raisonnement ...	66
2.4.4 La maîtrise progressive de la conduite de l'ANG et de la phrase dictée du jour	67
2.5 La mesure de l'effet-maitre	71
2.6 L'hypothèse et les questions de recherche	74
CHAPITRE III	77
MÉTHODOLOGIE	
3.1 Approche méthodologique	78
3.2 Sélection des cas	80
3.3 Portrait des trois classes sélectionnées	87
3.3.1 Classe de l'enseignant 1 (E01)	87
3.3.2 Classe de l'enseignant 2 (E02)	89
3.3.3 Classe de l'enseignant 3 (E03)	91
3.3.4 Portraits des classes sélectionnées : comparaison	93
3.4 Les données	97
3.5 Méthode d'analyse des données	98

3.5.1 Les critères de sélection des discussions grammaticales des vidéos des séances de la dictée 0 faute	99
3.5.2 L'analyse des caractéristiques des textes dictés	107
3.5.3 Le traitement et l'analyse de facteurs non grammaticaux	108
3.5.4 Le traitement et l'analyse de facteurs grammaticaux : analyse du contenu des discussions grammaticales	110
3.6 La déontologie	140
3.7 Les limites de la recherche	141
 CHAPITRE IV	 144
DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	
4.1 Caractéristiques des textes dictés	147
4.1.1 Type de dictée et nombre de mots	147
4.1.2 Mots questionnés dans les séances de dictée 0 faute	150
4.1.3 Niveau de difficulté du vocabulaire	156
4.1.4 Niveau des difficultés grammaticales	158
4.1.5 Discussion de l'analyse des caractéristiques des textes dictés	168
4.2 Durée des discussions grammaticales et nombre d'interventions dans les discussions grammaticales	171
4.2.1 Durée des discussions grammaticales	171
4.2.2 Nombre d'interventions	177
4.2.3 Discussion des résultats sur la durée des discussions grammaticales et le nombre d'interventions dans les séances de dictée 0 faute	201
4.3 Le recours à la grammaire pour résoudre un problème grammatical	204
4.3.1 Emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute	205
4.3.2 Réalisation des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute	227
4.3.3 Recours aux manipulations syntaxiques lors de la résolution de problèmes grammaticaux	246
4.3.4 Réalisation d'un jugement grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute	279

4.4 Conclusion : portrait des classes	287
4.4.1 Portrait des caractéristiques communes aux trois classes dans la mise en œuvre de la dictée 0 faute	288
4.4.2 Différences dans la conduite de l'activité dans la classe de E01 par rapport à E02 et E03	290
CONCLUSION.....	300
ANNEXE A	
EXEMPLES DE RAISONNEMENT GRAMMATICAL COMPLET, TIRÉS DE LA <i>PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE</i> (MELS, 2008).....	312
ANNEXE B	
CARACTÉRISTIQUES SYNTAXIQUES, MORPHOLOGIQUES ET SÉMANTIQUES LISTÉES DANS LA <i>PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE</i> (MELS, 2008)	315
ANNEXE C	
GRILLES D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT GRAMMATICAL LIÉ AUX PROBLÈMES D'ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL.....	325
ANNEXE D	
GRILLE D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT GRAMMATICAL LIÉ AUX PROBLÈMES D'ACCORD DU VERBE.....	328
ANNEXE E	
EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT GRAMMATICAL COMPLÉTÉE ET DU CALCUL DES RÉSULTATS	330
ANNEXE F	
EXEMPLE DE CODAGE LIÉ AUX MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET DU CALCUL DES RÉSULTATS	333
ANNEXE G	
HYPOTHÈSES POUVANT EXPLIQUER LES VARIATIONS DANS LA DURÉE ET LA PROPORTION DU TEMPS DES DISCUSSIONS LEXICALES D'UNE CLASSE À L'AUTRE OU ENTRE LES DEUX SÉANCES.....	339
BIBLIOGRAPHIE.....	343

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Algorithme de codage d'un passage lié à une étape du raisonnement grammatical (ÉRG).....	117
3.2	Algorithme de codage d'un passage lié à une manipulation syntaxique (MS).....	125
3.3	Algorithme de codage d'un passage lié à un jugement grammatical (JG)..	126

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Taux de réussite et rang obtenus pour les critères d'orthographe (lexicale et grammaticale), et de syntaxe et ponctuation pour chaque niveau de scolarité de l'épreuve ministérielle en écriture de juin 2009.....	6
2.1	Synthèse des règles d'accord du français (Gauvin, 2011).....	39
2.2	Raisonnement grammatical complet : les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom (MELS, 2008).....	40
2.3	Raisonnement grammatical complet : les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom (MELS, 2008).....	41
2.4	Trois étapes d'un raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord.....	41
2.5	Typologie des interventions de l'enseignant en ANG selon Lorrot (1998).	59
2.6	Interventions de l'enseignante liées au savoir pour raisonner selon Lorrot (1998)	62
2.7	Comparaison des interventions de l'enseignant au cours des deux ANG selon les actes pédagogiques (Lorrot, 1998)	69
2.8	Comparaison des interventions de l'enseignant au cours des deux ANG selon les fonctions (Lorrot, 1998)	70
3.1	Nombre de classes en fonction de la pratique expérimentée et du niveau scolaire.....	81
3.2	Classes du projet de Nadeau et Fisher : niveau scolaire, indices de défavorisation (2009-2010) et progrès moyen de l'accord des mots variables d'une dictée évaluative réalisée en début et en fin d'année.....	82
3.3	Portrait linguistique des élèves de la classe de E01.....	88
3.4	Portrait linguistique des élèves de la classe de E02.....	90

3.5	Portrait linguistique des élèves de la classe de E03.....	92
3.6	Comparaison entre les trois classes du portrait linguistique des élèves.....	95
3.7	Interventions ou séquences retirées du verbatim intégral.....	100
3.8	Exemples de questions posées par les élèves relevant de discussions lexicale ou grammaticale.....	101
3.9	Répartition des discussions selon le type de problème.....	102
3.10	Nombre de discussions éliminées en fonction d'un contenu déjà abordé et d'une intervention d'un élève non participant.....	103
3.11	Catégories de problèmes grammaticaux questionnés dans les discussions grammaticales.....	104
3.12	Nombre de discussions grammaticales selon le type de problème grammatical.....	105
3.13	Nombre final de discussions grammaticales analysées.....	106
3.14	Notions grammaticales questionnées au cours des discussions selon les catégories de problèmes grammaticaux.....	112
3.15	Nombre de discussions conservées pour l'analyse du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord.....	115
3.16	Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord de l'adjectif.....	119
3.17	Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe.....	120
3.18	Notions grammaticales présentes pour l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe et les manipulations qui les caractérisent.....	128
3.19	Exemple d'une grille de codage concernant le recours aux manipulations syntaxiques au cours d'une discussion grammaticale liée à un problème d'accord du verbe.....	134

3.20	Exemple d'une grille de codage concernant le jugement grammatical au cours d'une discussion grammaticale liée à un problème d'accord du verbe.....	135
3.21	Catégories du métalangage et termes associés.....	138
4.1	Dictées de E01.....	148
4.2	Dictées de E02.....	148
4.3	Dictées de E03.....	149
4.4	Nombre de mots dans les dictées.....	149
4.5	Mots questionnés dans les dictées de E01.....	151
4.6	Mots questionnés dans les dictées de E02.....	152
4.7	Mots questionnés dans les dictées de E03.....	153
4.8	Nombre de mots questionnés dans les dictées selon le type de problème....	154
4.9	Proportion du vocabulaire de base dans les textes dictés selon le logiciel <i>Vocabprofil</i>	156
4.10	Classement des contextes syntaxiques liés à l'accord dans le groupe nominal dans les dictées.....	159
4.11	Classement des caractéristiques linguistiques liées à l'accord du verbe dans les dictées	163
4.12	Durée et proportion des discussions grammaticales et lexicales.....	172
4.13	Nombre et durée des discussions grammaticales analysées finement et leur durée moyenne.....	175
4.14	Nombre moyen des interventions dans les discussions grammaticales.....	179
4.15	Nombre moyen d'interventions par minute de discussion.....	184
4.16	Moyenne de mots par intervention.....	186

4.17	Nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question au cours d'une discussion grammaticale.....	194
4.18	Nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical.....	206
4.19	Densité du métalangage (Proportion des termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion)	208
4.20	Répartition des occurrences des termes liés au métalangage grammatical entre l'enseignant et les élèves pour les deux séances de dictée 0 faute.....	210
4.21	Proportion de termes liés au métalangage grammatical de l'enseignant et des élèves par rapport au nombre total de mots dans les interventions.....	212
4.22	Nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical selon leur catégorie.....	217
4.23	Nombre moyen des étapes du raisonnement grammatical (ÉRG) réalisées dans les discussions grammaticales (DG) liées à un problème d'accord.....	229
4.24	Proportion des ÉRG réalisées par les élèves et par l'enseignant (%).....	232
4.25	Proportion des ÉRG pour régler un problème d'accord réalisées par les élèves et demandées par l'enseignant (%).....	236
4.26	Nombre de passages liés aux manipulations syntaxiques (MS) relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves.....	248
4.27	Proportion de discussions grammaticales (DG) incluant au moins un passage lié à une manipulation syntaxique (MS)	250
4.28	Nombre moyen de manipulations syntaxiques (MS) différentes employées pour régler un problème grammatical.....	252
4.29	Proportion des passages dans lesquels l'enseignant ou l'élève exécute ou nomme pour la première fois une manipulation syntaxique (MS).....	261
4.30	Proportion des passages liés à une manipulation syntaxique dite par l'élève pour la première fois et demandée par l'enseignant.....	269
4.31	Nombre de passages liés au jugement grammatical (JG) relevés dans les interventions.....	280

4.32	Nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves.....	282
4.33	Proportion de passages liés à un jugement grammatical dit par l'élève et demandé par l'enseignant.....	283

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ANG	Atelier de négociation graphique
DG	Discussion grammaticale
E01	Enseignant de la classe 1
E02	Enseignant de la classe 2
E03	Enseignant de la classe 3
ÉRG	Étape du raisonnement grammatical.
GN	Groupe du nom
JG	Jugement grammatical
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MS	Manipulation syntaxique
V	Verbe

RÉSUMÉ

L'écart entre le niveau de compétence des élèves en orthographe grammaticale et les attentes du milieu scolaire est bien connu. Depuis plusieurs années, des démarches didactiques alternatives ont été proposées, comme la dictée 0 faute, qui propose de développer l'activité métalinguistique des élèves (Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, 2011). La seule étude s'étant intéressée à son effet sur les résultats d'élèves (Wilkinson, 2009) laisse croire qu'elle est une voie prometteuse pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Il semble que l'efficacité de la dictée 0 faute soit liée à la façon de conduire l'activité par l'enseignant, alors que ce dernier doit restructurer sa position dans les échanges en classe pour guider l'élève dans la verbalisation de son raisonnement. Ces démarches alternatives placent l'enseignant de français dans un nouveau rôle, dont la transformation amène des difficultés d'appropriation, voire de dérives, que seuls le temps et la formation pourront régler. Toutefois, parmi ces démarches, les interventions de l'enseignant en dictée 0 faute sont les moins décrites. Notre recherche consiste donc à décrire les interventions d'enseignants menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale.

Pour un enseignement plus efficace de la grammaire, l'approche à préconiser est celle qui amène les élèves à réfléchir et à expliciter les connaissances afin de favoriser leur mobilisation en situation d'écriture (Chartrand, 1996 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, 2011). Au cours de discussions grammaticales en dictée 0 faute, les interventions de l'enseignant menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale devraient se distinguer par leur manière de faire verbaliser chez ses élèves les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical, soit 1) les étapes de la réalisation d'un raisonnement grammatical complet, 2) le recours aux manipulations syntaxiques ainsi que 3) l'emploi d'un métalangage précis.

Dans la présente recherche, l'approche méthodologique est celle de l'étude multi-cas. Trois classes de 4^e année du primaire dont les progrès d'élèves divergent en orthographe grammaticale ont été comparées et leur évolution en cours en cours d'année scolaire a été décrite. Par une analyse des verbatims d'enregistrement vidéo, nous avons fait ressortir comment la gestion des échanges par l'enseignant et la manière de faire appel aux connaissances grammaticales explicites pour résoudre un problème grammatical expliquent les différences de progrès d'une classe à l'autre.

Mots-clés : dictée 0 faute, interventions, raisonnement grammatical, connaissances explicites, orthographe grammaticale

INTRODUCTION

Depuis quelques années, des recherches en didactique du français proposent des pratiques innovantes en enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Bien qu'elles apparaissent prometteuses pour améliorer la maîtrise de l'écrit (Wilkinson, 2009), peu d'études se sont intéressées à leur effet sur les performances des élèves en orthographe grammaticale. Il semble que l'efficacité de ces pratiques puisse reposer sur la façon dont elles sont menées par l'enseignant. Par contre, les interventions d'enseignants en dictée 0 faute sont peu décrites dans les recherches. Notre objectif sera donc de décrire les interventions d'enseignants menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale.

Le premier chapitre, la problématique, détaillera les différents aspects du problème qui ont conduit à notre objectif de recherche. Puis, dans le second chapitre présentant le cadre théorique, nous établirons les assises conceptuelles du problème, en définissant et en analysant les concepts principaux liés aux interactions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute desquelles découleront les deux questions de recherche. Dans le troisième chapitre, traitant de la méthodologie, seront exposés les procédés et les opérations nécessaires

pour répondre à ces questions. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la description, à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le but de ce chapitre est de démontrer la pertinence de décrire les interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute.

Les élèves de la francophonie éprouvent des difficultés en orthographe lexicale et grammaticale. Puisque le niveau de compétence en français écrit de ces élèves est insuffisant par rapport aux attentes du milieu scolaire, les pratiques en enseignement de l'orthographe, dont les plus répandues relèvent d'une démarche dite « traditionnelle », méritent d'être questionnées. De fait, il existe des pratiques innovantes en enseignement de la grammaire qui laissent croire à un enseignement plus efficace de l'orthographe. Toutefois, la mise en œuvre en classe de ces pratiques, qui relèvent d'une démarche de résolution de problème, ne se fait pas de façon immédiate, étant donné le nouveau rôle qu'occupe l'enseignant dans les interactions en classe. Bien que ce rôle lié à la démarche de résolution de problème dans les pratiques innovantes soit décrit de façon théorique dans des ouvrages destinés aux enseignants, sa description à partir de données empiriques est limitée dans les recherches. Pourtant, une description des interventions qui ont cours dans des séances de pratiques innovantes favoriserait leur mise en œuvre en classe, puisqu'une telle description s'avère nécessaire pour la formation des enseignants. Or, peu de recherches ont décrit les interventions des enseignants au cours des pratiques innovantes et celles s'étant attardées à analyser ces interventions dans les ateliers de négociation graphique et la phrase dictée du jour montrent bien une mise en œuvre difficile. En ce qui concerne les données tirées de la recherche pour décrire les interventions des enseignants lors de la conduite de la dictée 0 faute, elles sont quasi-absentes.

Dans ce chapitre, ces différents constats seront d'abord développés, puis l'objectif de la présente recherche sera précisé.

1.1 Problèmes en orthographe lexicale et grammaticale des élèves

La maîtrise du français, et particulièrement celle de l'orthographe et de la grammaire, par les élèves du primaire et du secondaire est une préoccupation tant au Québec qu'ailleurs dans la francophonie. L'analyse des données provenant d'une étude française et de résultats d'épreuves ministérielles du Québec confirme cette inquiétude : l'orthographe et la grammaire des élèves sont lacunaires.

En France, les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves ont été étudiées par Manesse et Cogis (2007). Ayant d'abord comme objectif de contribuer scientifiquement au débat entourant la supposée baisse en orthographe des élèves en France, les deux chercheuses ont voulu comparer, à partir d'une même dictée de 83 mots, les résultats d'élèves âgés de 10 à 15 ans obtenus en 1987 puis en 2005, et ce, en suivant un protocole identique. Selon une perspective quantitative, l'analyse globale des erreurs dans les 2767 dictées recueillies en 2005 a démontré que les élèves ont accumulé plus d'erreurs qu'en 1987 (3048 dictées). En 2005, en moyenne, 13,5 fautes ont été commises contre 8 en 1987, et le nombre de dictées qui contenait 6 fautes et moins a chuté de plus de moitié lors de la deuxième étude : de 50 % en 1987 à 22 % en 2005.

Une fois le constat admis que la maîtrise orthographique a régressé en à peu près 20 ans, Manesse et Cogis (2007) se sont penchées sur la nature des erreurs, permettant ainsi d'expliquer que cette baisse de résultats était surtout causée par l'augmentation des erreurs en orthographe grammaticale. Tout comme en 1987, les données de 2005 placent au premier rang des types d'erreurs ceux qui relèvent de l'orthographe grammaticale. Représentant, en 1987, 40 % de l'ensemble des erreurs orthographiques, les erreurs en orthographe grammaticale subissent une hausse en 2005 pour atteindre 52 % du nombre total d'erreurs.

Toutefois, ce nombre d'erreurs diminue au fil de la scolarité en raison d'une erreur de moins par an (Manesse et Cogis, 2007, p. 92).

Ces difficultés orthographiques chez les élèves sont aussi observables au Québec. Depuis 2009, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a établi un Plan d'action (MELS, 2008a) pour l'amélioration du français et l'un de ses objectifs est le développement de la compétence à écrire (MELS, 2008b). Bien qu'il soit prévu que le suivi des résultats aux épreuves ministérielles se fasse pendant trois ans, les données des épreuves de juin 2009 (MELS, 2010) soumises aux élèves, au primaire, à la fin des 2^e et 3^e cycles et, au secondaire, à la fin du 2^e cycle et en 5^e secondaire, nous permettent tout de même de porter un jugement quant aux difficultés orthographiques des élèves. Pour l'ensemble de ces épreuves d'écriture, les cinq critères sont les suivants : 1) la qualité de l'organisation du contenu ; 2) la pertinence et la suffisance du contenu ; 3) la justesse du vocabulaire ; 4) le respect de la syntaxe et de la ponctuation; et 5) le respect de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. En 5^e secondaire s'ajoute un 6^e critère qui évalue la qualité de la continuité et de la progression des idées. L'analyse des taux de réussite de chacun des critères d'évaluation rend compte du caractère singulier et problématique de deux d'entre eux, celui de l'orthographe (lexicale et grammaticale) et celui de la syntaxe et de la ponctuation. Le tableau 1.1 présente ces résultats.

Tableau 1.1

Taux de réussite¹ et rang² obtenus pour les critères d'orthographe (lexicale et grammaticale), et de syntaxe et ponctuation pour chaque niveau de scolarité de l'épreuve ministérielle en écriture de juin 2009

Niveau de scolarité de l'épreuve d'écriture	Taux de réussite en orthographe (lexicale et grammaticale) (%)	Rang du critère parmi ceux évalués	Taux de réussite en syntaxe et ponctuation (%)	Rang du critère parmi ceux évalués
Fin du 2 ^e cycle du primaire	85,6	3 ^e sur 5	81,3	5 ^e sur 5
Fin du 3 ^e cycle du primaire	82,4	4 ^e sur 5	72,7	5 ^e sur 5
Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	57,4	5 ^e sur 5	66,9	4 ^e sur 5
5 ^e secondaire	55,4	6 ^e sur 6	81,2	5 ^e sur 6

(Source : MELS, 2010)

Tant au primaire qu'au secondaire, les critères de l'orthographe et de la syntaxe et ponctuation sont les moins réussis (ils se retrouvent dans les derniers rangs dès la fin du primaire). Nous constatons leur permutation : au primaire, la syntaxe occupe la dernière position ; au secondaire, c'est l'orthographe qui se retrouve plutôt bonne dernière. Alors que le taux de réussite en syntaxe diminue d'épreuve en épreuve puis connaît une hausse en 5^e secondaire, ce taux quant à la compétence orthographique des élèves ne cesse de chuter. Le fort taux de réussite relativement élevé au primaire s'explique, par ailleurs, par le fait que de nombreux cas d'accords ne sont pas encore évalués.

¹ Le taux de réussite représente la proportion d'élèves qui ont réussi le critère, en obtenant une des trois cotes suivantes : A (manifestation d'une compétence marquée), B (manifestation d'une compétence assurée) ou C (manifestation d'une compétence acceptable). Les cotes D (manifestation d'une compétence peu développée) et E (manifestation d'une compétence très peu développée) indiquent un échec au critère évalué.

² Le rang indique la position du critère parmi les autres critères évalués. Le critère avec la plus forte proportion de réussite reçoit le rang 1 parmi les 5 critères évalués dans le texte ou 1/5. Puisqu'en 5^e secondaire, 6 critères sont évalués, le rang est donné sur 6. Il a été établi en fonction du nombre de critères d'évaluation de l'épreuve d'écriture de chaque niveau scolaire, soit, pour les épreuves de la fin du 2^e et 3^e cycles du primaire ainsi que pour celle de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, cinq critères d'évaluation, puis six critères pour l'épreuve de 5^e secondaire.

Nous estimons que cette difficulté des élèves à maîtriser l'orthographe est particulièrement alarmante, notamment au secondaire, puisqu'elle suppose que, pour bon nombre d'entre eux, les années de scolarité durant lesquelles ils ont étudié la langue ne leur suffisent pas pour faire preuve d'une compétence orthographique atteignant le seuil de réussite attendu à leur niveau scolaire. Même si l'étude de Manesse et Cogis (2007) et celle du MELS (2010) présentent des différences dans leur méthodologie, leurs résultats n'en démontrent pas moins que l'orthographe lexicale et grammaticale de la langue française est un aspect peu maîtrisé des élèves de la francophonie.

1.2 Absence du travail réflexif de l'élève dans l'enseignement traditionnel

En plus des difficultés chez les élèves dans la maîtrise de l'orthographe observées dans la recherche de Manesse et Cogis (2007) et dans les données du MELS (2010), des chercheurs rapportent que les enseignants de français remarquent une baisse du rendement orthographique entre les exercices et les situations d'écriture (Tardif, 1999 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Manesse et Cogis, 2007). Jeter le blâme sur l'élève ne règle en rien ce problème. Questionnons plutôt les pratiques des enseignants relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale.

En enseignement de la grammaire, nombre de didacticiens constatent que la tradition scolaire influence encore aujourd'hui les pratiques d'une majorité d'enseignants, malgré un désir de renouvellement souvent exprimé (Brissaud et Bessonnat, 2001, principalement le chapitre 5 ; Cogis, 2006 ; Brissaud et Grossman, 2009 ; Nadeau et Fisher, 2009). Cette démarche que l'on dit « traditionnelle » se caractérise par des exercices systématiques et répétitifs de règles de grammaire à la suite d'un enseignement magistral. Ce mode d'enseignement fait douter les enseignants ainsi que les didacticiens quant à sa réelle efficacité (Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 5, 2009 ; Ros-Dupont, 2006a ; Cogis, Elalouf et Brinker, 2009). Selon Nadeau et Fisher (2011), de nombreux exercices de grammaire que les enseignants proposent à leurs élèves permettent d'exercer des connaissances linguistiques implicites, c'est-à-dire des

connaissances que l'individu ne peut verbaliser même s'il les mobilise en situation d'écriture, qui sont insuffisantes pour que l'élève atteigne le niveau de compétence souhaité en orthographe. Or, il s'agirait plutôt de proposer aux élèves des activités au cours desquelles ils doivent résoudre un problème orthographique, impliquant du même coup « la formulation d'hypothèses et leur vérification, l'application de règles explicites et d'autres processus conscients similaires » (Nadeau et Fisher, 2011, p. 10). Ces activités permettent à l'élève d'être actif. D'ailleurs, selon Cogis (2006, p.21), l'inefficacité des pratiques traditionnelles repose sur le fait qu'elles ne tiennent pas compte de l'activité cognitive des élèves : « en orthographe, [l'élève] pense, et ce qu'il pense compte. » L'apprenti scripteur est donc capable d'une réflexion métalinguistique qu'il est possible de faire évoluer (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3 ; Chartrand, 1996 ; Haas, 2002 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6).

Alors que Nadeau et Fisher (2011) supposent que les exercices de cahiers avec espace-réponse, une pratique répandue dans les classes de français, permettraient surtout d'exercer des connaissances linguistiques implicites, les pratiques qui rendent l'élève actif sur le plan cognitif permettent d'exercer des connaissances linguistiques explicites, c'est-à-dire des connaissances qu'il est capable de verbaliser et de contrôler intentionnellement en situation d'écriture et qui sont plus efficaces pour réussir les accords. En effet, une étude de Nadeau et Fisher (2009, p. 228) montre que « des interventions qui développent la compétence des élèves à analyser consciemment les phrases qu'ils écrivent (donc des connaissances explicites en grammaire) semblent une formule plus sûre que la voie des apprentissages implicites pour leur permettre de maîtriser les accords du français écrit ». En d'autres mots, les pratiques à mettre en place en salle de classe sont celles qui doivent favoriser l'apprentissage de connaissances explicites en grammaire, soit celles impliquées au cours d'un raisonnement grammatical que le scripteur réalise en situation d'écriture, ou du moins, en révision de texte. De plus, puisqu'une connaissance explicite en est une que l'individu est capable de verbaliser, le rôle de l'enseignant est alors d'amener les élèves à le faire. Grâce à des pratiques comme les ateliers de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute, il est possible d'appliquer ces différents principes en enseignement de la grammaire.

1.3 Renouveau des pratiques : efficacité de pratiques innovantes

Dans le but que les pratiques en enseignement de l'orthographe et de la grammaire puissent permettre à l'élève d'extérioriser ses réflexions, des dispositifs didactiques ont vu le jour depuis une vingtaine d'années : les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998), les ateliers de négociation graphique (ANG) (Haas, 2002), la phrase dictée du jour (Cogis, 2005) et la dictée 0 faute (Angoujard, 1994 ; Simard, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Wilkinson et Nadeau, 2010). Ces pratiques rendent accessible à l'enseignant le travail réflexif des élèves grâce à une démarche de résolution de problème et aux interactions dans la classe (Cogis, 2005).

Les ANG sont le dispositif le plus documenté à ce jour (Haas et Lorrot, 1996 ; Lorrot, 1998 ; Haas, 1999, 2002 ; Haas et Maurel, 2003). Les observations réalisées à la suite d'analyses centrées sur le comportement métalinguistique des élèves et son évolution lors des ANG (Haas et Lorrot, 1996 ; Haas, 1999 ; Haas et Maurel, 2003) révèlent des effets positifs quant au développement de leurs capacités métacognitives, que la démarche, les interactions entre pairs et la médiation de l'enseignant rendent possible.

Bien que nous devinions que ces pratiques peuvent engendrer des retombées positives chez les élèves, peu d'études empiriques permettent de les appuyer (Nadeau et Fisher, 2006, p. 217). L'une des seules études empiriques à ce sujet est, à notre connaissance, celle de Wilkinson (2009) sur les effets de la dictée 0 faute sur la compétence orthographique des élèves en 3^e secondaire. Les résultats montrent, de façon générale, que la participation régulière des élèves à la dictée 0 faute améliore leur compétence en orthographe grammaticale et augmente leur capacité à douter et à utiliser le métalangage grammatical. Cette étude, réalisée auprès de deux groupes d'élèves, permet de croire que la dictée 0 faute s'avérerait efficace pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

À l'heure actuelle, Nadeau et Fisher réalisent une recherche de plus grande envergure qui rendra compte de l'expérimentation de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour. Grâce à

cette recherche, dans laquelle ce mémoire s'inscrit, d'autres données empiriques seront bientôt disponibles en lien avec son premier objectif qui est de mesurer l'impact de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour sur la compétence orthographique des élèves en production de texte, plus particulièrement en orthographe grammaticale.

Ainsi, à la lumière des résultats de Haas et Lorrot (1996), de Haas (1999), de Haas et Maurel (2003) et de Wilkinson (2009), il est permis de croire que ces pratiques constituent une solution intéressante aux problèmes évoqués précédemment : elles améliorent les compétences orthographiques des élèves. La mise en place de ces pratiques innovantes apparaît très attirante. Toutefois, nous verrons que, à cause de l'insécurité des enseignants quant au renouvellement des pratiques et de la transformation du rôle de l'enseignant générée par la conduite d'une pratique de résolution de problème en orthographe et en grammaire, le succès de leur mise en œuvre en classe repose sur un soutien des praticiens, favorisé par une description plus fine de leurs interventions lors de telles activités.

1.4 Insécurité des enseignants : renouvellement incertain des pratiques

En éducation, un renouvellement des pratiques signifie pour les enseignants une situation de changement provoquant des difficultés de réalisation. Pour eux, ce changement vise non seulement une transformation de leur façon de faire en classe, mais surtout leurs croyances, leurs valeurs, leurs compétences et leur image d'eux-mêmes en tant qu'expert dans leur domaine (Gélinas, 2004). En enseignement de la grammaire, le sentiment d'insécurité des enseignants ainsi que leurs croyances et représentations peuvent rendre difficile la mise en œuvre de pratiques innovantes (Dolz et Perrenoud-Aebi, 1998). Comme le précisent Paolacci et Garcia-Debanc (2009, p.85), « enseigner la langue est indéniablement une entreprise difficile, car le système morphosyntaxique est complexe, les traditions grammaticales multiples et les acquis de jeunes enseignants souvent fragiles. » De fait, des recherches sur les pratiques en enseignement de l'orthographe et de la grammaire d'enseignants stagiaires et d'enseignants plus expérimentés montrent que les uns autant que les autres sont démunis et angoissés (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 5 ; Brissaud et

Grossman, 2009 ; Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Cette angoisse provoque chez eux un doute quant à l'approche à privilégier : ils hésitent entre différentes postures (Dolz et Perrenoud-Aebi, 1998). La posture adoptée majoritairement par les enseignants se caractérise par un enseignement de la langue qui est propre à la tradition, puisqu'il s'agit d'une démarche d'apprentissage qu'ils connaissent bien, ayant eux-mêmes appris la langue grâce à celle-ci : exercices tirés des manuels, mémorisation des règles, recherche de la bonne réponse (Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Elalouf et Péret, 2009). Il est donc difficile pour eux de concevoir autrement l'enseignement de la grammaire. Cette difficulté à changer les représentations des enseignants est un problème important, puisque la réussite de la conduite des pratiques innovantes dépend de la compréhension qu'ils ont de leur rôle. L'objectif de ces pratiques ne peut être atteint si elles sont conduites selon un modèle où les explications magistrales et les exercices individuels dominent.

1.5 Redéfinition du rôle de l'enseignant

Bien que les enseignants disent comprendre le processus de résolution de problème et mettre en place des situations et des dispositifs le traduisant, l'analyse de leurs pratiques effectives témoigne pourtant d'une incompréhension de ce processus, provoquant une mise en œuvre en classe inadéquate (Lenoir, 2006 ; Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Péret et Cogis, 2010). Cette confusion n'a rien d'étonnant : la réalisation par l'enseignant d'une démarche de résolution de problème dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire n'est pas simple (Haas, 2002 ; Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Péret et Cogis, 2010) et mérite d'être décrite en détail si l'on veut favoriser son appropriation par les enseignants.

De façon générale, le rôle du maître dans une démarche de résolution de problème en orthographe se limite la plupart du temps à l'étayage : grâce à ses interventions, il relance la discussion, il reformule les propos, apporte des contre-exemples et questionne les élèves sur le processus qui les a conduits à telle graphie. Les échanges en classe jouent donc un rôle essentiel. Si l'objectif pédagogique est de favoriser le développement de l'activité

métalinguistique des élèves afin que ceux-ci mobilisent cette aptitude à raisonner lors de productions de texte (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6), l'objet de travail de l'enseignant est alors, comme le précisent Cogis et Ros (2003, p.93), « le produit de l'activité mentale et langagière des apprenants ». C'est donc en permettant à l'élève de verbaliser ses doutes et ses raisonnements orthographiques que l'enseignant accède à cette activité tout en la stimulant grâce aux interactions qu'il supervise. Ainsi, par rapport à son rôle traditionnel de dispensateur de savoirs, l'enseignant se voit métamorphosé : il doit désormais être un médiateur au service des conceptions de l'élève et ses interventions ne doivent pas avoir pour but l'obtention rapide de la bonne réponse.

1.6 Description fine des interventions afin de favoriser la mise en œuvre en classe

La description qui précède des interventions de l'enseignant est, selon nous, trop abstraite pour une réelle mise en œuvre des pratiques innovantes en classe. Compte tenu du fait que les ANG, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute sont des pratiques récentes, les recherches qui décrivent les interventions en classe des enseignantes lors de leur mise en œuvre sont peu nombreuses. Pourtant, ce type de description au cours de séances de ces pratiques innovantes est nécessaire pour la formation des maîtres, puisqu'il pourrait parvenir à réduire les écarts entre les fondements théoriques de ces pratiques mises de l'avant par la recherche et leur actualisation en classe par les enseignants, tout comme il y a des écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés,³ tels que soulevés par Chevallard (1991). Arsac, Chevallard, Martinand et Tiberghien (1994) et Perrenoud (1996) estiment qu'il faut partir des pratiques enseignantes pour ensuite établir les savoirs et les compétences nécessaires qui constitueront le contenu de formation. Selon Couture et Charest (2004, p.184), dégager des principes permet de créer une grille de lecture, ce qui offre la possibilité aux enseignants de situer, d'analyser et d'interroger leurs pratiques. Elles affirment que « le dialogue qui s'engage alors engendre

³ Le savoir savant est le savoir tel qu'il émane de la recherche ; le savoir enseigné est le savoir qu'on observe dans les pratiques de la classe (Chevallard, 1991).

une remise en question de ces mêmes principes en fonction du contexte de pratique ». Une telle description peut donc être utile aux enseignants comme point de départ à l'analyse réflexive de leur pratique, « qui exige la capacité de faire évoluer ses actes professionnels et de compléter ses savoirs et savoir-faire au gré de l'expérience et des problèmes que [l'enseignant] rencontre » (Perrenoud, 1996).

1.7 Interventions des enseignants au cours de pratiques innovantes et problèmes de mise en œuvre

La phrase dictée du jour et les ANG sont les deux pratiques innovantes pour lesquelles les interventions des enseignants sont un peu plus documentées. Les résultats de Lorrot (1998) et de Péret et Cogis (2010) démontrent, comme le soulignent Péret et Cogis (2010, p.2), que « l'adhésion à la démarche proposée par les chercheurs n'implique pas une mise en œuvre immédiate et facile », ce qui confirme les difficultés de réalisation d'une nouvelle pratique en enseignement de la grammaire évoquées précédemment.

En ce qui a trait aux interventions des enseignants lors de la phrase dictée du jour, Péret et Cogis (2010) ont observé les pratiques d'une dizaine d'enseignants stagiaires au cours de cinq séances afin d'étudier la transformation de l'activité. Les résultats de cette étude montrent que, lors des premières séances, les interventions des stagiaires présentaient des lacunes importantes par rapport aux bases théoriques sur lesquelles reposent les pratiques innovantes. À cause du réflexe de la recherche rapide de la bonne réponse valorisée dans l'enseignement traditionnel, les stagiaires ont laissé peu de temps au travail de réflexion métalinguistique que l'élève doit avoir sur ses processus et, en validant rapidement les réponses, ils ont rarement donné l'occasion à l'élève d'argumenter sur les graphies proposées. De plus, lorsqu'ils ont conduit une activité réflexive, ils ont eu du mal à cibler ce qu'il fallait retenir dans les propos des élèves afin de faire avancer la réflexion et n'ont pas systématiquement demandé aux élèves d'étayer leur argumentation par des manipulations syntaxiques. Ainsi, à cause des difficultés à faire verbaliser les apprenants, l'enseignant éclipse son objet de travail, soit les conceptions erronées des élèves. Par contre, à la fin des

séances, l'appropriation de ces principes par les stagiaires a connu une évolution positive. Selon les chercheuses, ce début d'appropriation a été possible, car un retour réflexif quant aux interventions en classe des stagiaires a été soutenu par les commentaires apportés par un de leurs collègues, un maître-formateur et un chercheur. Les chercheuses concluent qu'un suivi régulier des enseignants qui mettent en œuvre une telle démarche d'enseignement est nécessaire pour en assurer l'appropriation adéquate.

Pour les ANG, Lorrot (1998) a comparé les interventions d'une enseignante d'une même classe à 18 mois d'intervalle lors de deux séances de cette activité. Au cours de la première séance, les interventions de l'enseignante ne parvenaient pas à assister réellement l'élève dans le développement de sa réflexion; elle avait du mal à saisir la position qu'elle devait occuper dans les échanges. Néanmoins, 18 mois plus tard, la position de l'enseignante a connu un profond changement : « il s'agit pour [elle] d'exercer une véritable fonction d'aide à l'apprentissage et non pas seulement une fonction d'enseignement » (Lorrot, 1998, p.98). Ces données montrent que l'enseignant arrive à modifier ses interventions pour mettre en œuvre une activité qui a pour but de développer la réflexion métalinguistique de l'élève, telle que les ANG, confirmant ainsi l'hypothèse de départ de Lorrot (1998, p. 93) selon laquelle « la pratique de l'ANG, situation pédagogique centrée sur l'élève et ses capacités d'initiative intellectuelle et de réflexion, transforme la position de l'enseignant et l'incite à modifier son mode d'intervention ». Encore une fois, bien que cette transformation soit faisable, elle doit être envisagée dans une perspective à long terme. Toutefois, Lorrot (1998) ne fournit pas de pistes sur la façon dont ce changement chez l'enseignante a pu être possible.

En somme, les études de Péret et Cogis (2010) et de Lorrot (1998) confirment que l'appropriation d'une démarche en résolution de problème dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire peut engendrer des détours causés par le passage de l'enseignant dispensateur de savoir à l'enseignant médiateur. De fait, l'appropriation est difficile : par ses gestes, l'enseignant peut facilement s'éloigner du but poursuivi, provoquant ainsi un écart entre les pratiques didactiques et leur application en salle de classe. Les interventions pour soutenir l'élève dans sa réflexion constituent une nouveauté pour les

enseignants et exigent d'eux une restructuration de leur position dans les échanges en classe. Étant donné cette complexité, seuls le temps et la formation rendront réalisable l'appropriation de cette approche.

1.8 La dictée 0 faute : absence d'une description fine des interventions

En ce qui a trait à la description plus fine des interventions des enseignants lors de la conduite de la dictée 0 faute, les données tirées de la recherche se font encore plus rares que pour la phrase dictée du jour et les ANG. L'enseignant qui désire mettre en place cette pratique ne trouvera dans les écrits que les principes généraux évoqués précédemment (Angoujard, 1994 ; Simard, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011). Seule l'étude de Wilkinson (2009), à notre connaissance, apporte quelques précisions à ce sujet, mais celle-ci ne concerne que l'analyse des interventions d'une seule enseignante (la chercheuse elle-même) et de ses élèves en ce qui concerne uniquement l'usage du métalangage grammatical. Certes, Wilkinson (2009) pose un regard critique mais somme toute assez général sur l'ensemble de ses interventions en classe et propose des interventions gagnantes au bon déroulement de l'activité : faire du renforcement positif, bien gérer les tours de parole et la reformulation pour favoriser les échanges et la compréhension de tous, et maintenir un degré soutenu d'attention. Ainsi, ces observations rendent compte de l'importance des interventions de l'enseignant dans la conduite de la dictée 0 faute et de leur complexité lorsque celles-ci doivent mener au développement de la réflexion métalinguistique des élèves. Toutefois, bien que Wilkinson (2009, p. 210) juge que ces interventions « apparaissent gagnantes afin de créer un contexte le plus favorable au bon déroulement de la dictée 0 faute », elles ne constituent qu'une réflexion de son expérience personnelle.

1.9 Objectif de recherche

Puisque les pratiques traditionnelles en enseignement de la grammaire ne garantissent pas aux élèves d'atteindre le niveau de compétence orthographique, leur renouvellement

s'impose. La pratique innovante qu'est la dictée 0 faute paraît être une voie prometteuse pour améliorer leur compétence en orthographe grammaticale, bien que seule l'étude de Wilkinson (2009) nous fournisse à ce jour des résultats quant à son effet. Étant donné que peu d'études empiriques se sont intéressées à cette pratique qui semble améliorer la compétence en orthographe grammaticale des élèves, nous jugeons nécessaire de la documenter davantage.

Pour un enseignant de grammaire, renouveler ses pratiques peut provoquer des difficultés de réalisation. Dans le cas particulier de la dictée 0 faute, le rôle de l'enseignant se voit redéfini par rapport à son rôle traditionnel de dispensateur de savoirs : au cours d'une démarche de résolution de problème, qui sous-tend la dictée 0 faute, ses interventions doivent favoriser le développement de l'activité métalinguistique des élèves afin que ceux-ci mobilisent cette aptitude à raisonner lors de productions de texte. Les études de Péret et Cogis (2010) et de Lorrot (1998) confirment que cette restructuration de leur position dans les échanges en classe peut engendrer des difficultés d'appropriation. Or, il y a tout lieu de croire que, tout comme la phrase dictée du jour, l'efficacité de la mise en œuvre de la dictée 0 faute est liée à la façon de conduire l'activité par l'enseignant. Certes, il existe de la documentation pour l'enseignant qui désire connaître comment intervenir en dictée 0 faute, mais les principes évoqués dans les ouvrages sont plutôt abstraits et l'étude de Wilkinson (2009) ne fournit que des pistes à propos de l'usage du métalangage grammatical. Ainsi, cette description demeure encore insuffisante pour connaître les interventions à favoriser. Pourtant, ce type de description au cours de séances de dictée 0 faute est nécessaire pour la formation en vue d'une mise en œuvre moins ardue de cette pratique en classe. Étant donné l'importance des interventions des enseignants en dictée 0 faute quant à l'efficacité de sa mise en œuvre, la quasi-absence d'une description fine de ces interventions et la nécessité d'une telle description pour la formation des enseignants, il serait pertinent de procéder à une description empirique.

Ainsi, notre objectif de recherche est de décrire les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale.

Il est essentiel de décrire les interventions des enseignants au cours de cette pratique. Les informations livrées par cette recherche pourront vraisemblablement contribuer à fournir des outils de formation pour les enseignants, ce qui constitue une retombée de notre recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Étant donné que l'objectif de recherche est de décrire les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, les justifications théoriques qui favorisent l'évolution des conceptions orthographiques et l'appropriation de l'écrit seront d'abord examinées, soit la démarche de résolution de problème, les connaissances explicites en grammaire, la verbalisation et les interactions ainsi que les conceptions orthographiques des élèves et le statut de l'erreur. Pour mieux comprendre quelles sont les connaissances explicites qui doivent être convoquées au cours d'une discussion grammaticale en dictée 0 faute, le processus de résolution d'un problème grammatical à l'aide de la grammaire sera par la suite abordé en précisant ce qu'implique un raisonnement grammatical, les preuves à l'appui de ce raisonnement et l'importance de l'emploi du métalangage grammatical.

Ensuite, pour soutenir la description des interventions des enseignants en dictée 0 faute, le protocole et les particularités qui sont propres à trois pratiques innovantes permettant de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves, soit l'atelier de négociation graphique (ANG), la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute, seront, dans un premier temps, détaillés. Puis, nous rapporterons ce que les recherches révèlent quant aux interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour, et donc susceptibles d'être observées en séances de la dictée 0 faute. Enfin, la question de l'efficacité des pratiques sera traitée du point de vue de l'effet-maitre.

2.1 Les justifications théoriques à la base des pratiques innovantes

Les pratiques innovantes que sont l'atelier de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute trouvent leurs fondements dans les recherches récentes en didactique de la grammaire et dans les domaines connexes des sciences de l'éducation, comme les sciences cognitives ou les sciences du langage, pour ne nommer que ceux-là. Elles rassemblent en un même dispositif plusieurs principes que préconisent les didacticiens pour orienter les pratiques en enseignement de la grammaire, c'est-à-dire des principes dont l'objectif est de faire progresser les élèves dans leur maîtrise de l'écrit. Ainsi, ces pratiques innovantes suivent une démarche de résolution de problème qui est soutenue en classe par une situation d'interaction dynamique, ce qui permet à l'élève de verbaliser ses conceptions orthographiques et à l'enseignant de les faire évoluer. Nous traiterons d'abord des caractéristiques générales d'une démarche de résolution de problème, que nous mettrons en relation de façon plus spécifique avec la pratique de la dictée 0 faute. Puis, nous examinerons l'importance de l'apprentissage de connaissances explicites en grammaire, dont l'acquisition est l'une des visées de la démarche de résolution de problème. Nous traiterons ensuite des fondements qui rendent particulière la conduite de la démarche de résolution de problème au cours des dictées innovantes, et particulièrement de la dictée 0 faute : la verbalisation et les interactions ainsi que les conceptions orthographiques des élèves et le statut de l'erreur.

2.1.1 La démarche de résolution de problème

Ces dernières années, les chercheurs en didactique de la grammaire et de l'orthographe préconisent un enseignement de la langue qui amène l'élève à développer ses connaissances linguistiques par une approche réflexive et explicite de la langue afin que ces connaissances soient mobilisables en situation d'écriture (Chartrand, 1996 ; Simard, 1996 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011). Pour ce faire, les activités proposées aux élèves doivent solliciter leurs capacités d'observation, de raisonnement et d'argumentation. Une des approches qui exige des élèves ce type de travail intellectuel complexe est celle de la

résolution de problème (Simard, 1996 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Haas et Maurel, 2006 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 7).

Des didacticiens qui s'intéressent à la pratique de l'ANG, de la phrase dictée du jour ou de la dictée 0 faute définissent ces activités comme des tâches de résolution de problème (Haas, 2002 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Ros-Dupont, 2006a). Mais qu'est-ce que la résolution de problème? Selon Tardif (1997, p. 236), dans le domaine de la psychologie cognitive, « un problème existe parce qu'une personne, étant donné la base de connaissances dans sa mémoire à long terme, ne peut immédiatement trouver la suite d'opérateurs pour parvenir à l'état désiré en tenant compte des contraintes et des données initiales ». Ainsi, pour qu'il y ait présence d'un problème à résoudre, certaines conditions doivent être remplies :

- 1) la présence de données initiales, qui sont les données à partir desquelles la personne se construit une représentation du problème ;
- 2) la présence d'un but final (état désiré), qui est le but à atteindre ;
- 3) la présence de contraintes, qui sont des obstacles à surmonter pour résoudre le problème ;
- 4) la nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs, qui est une recherche des connaissances en mémoire nécessaires pour résoudre le problème.

Si nous considérons ces conditions, l'élève est, par conséquent, confronté à un problème qu'il doit résoudre lorsqu'il participe à la dictée 0 faute :

- 1) il y a la présence de données initiales : les données initiales sont les phrases dictées et les mots à orthographier qu'elles contiennent ;
- 2) il y a la présence d'un but final (état désiré) : l'élève doit orthographier correctement les mots ;
- 3) il y a la présence de contraintes : l'élève est confronté à un choix de plusieurs graphies possibles pour un même mot, à un doute tant pour son orthographe lexicale que grammaticale ;

- 4) il y a la nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs : pour arriver à trouver la bonne graphie, l'élève doit rechercher différentes connaissances qu'il a en mémoire, comme de retrouver la forme des mots pour leur orthographe lexicale et de mobiliser les connaissances pour l'analyse de la variation des mots selon les contextes grammaticaux présents dans la dictée.

Cogis (2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie) mentionne également que les élèves, au cours de la phrase dictée du jour, reconnaissent l'existence d'un problème : l'élève est confronté à plusieurs graphies pour un même mot tout en sachant qu'une seule est valable, mais ne sait pas comment la sélectionner.

Il faut aussi concevoir la valeur relative de l'existence du problème à résoudre : la reconnaissance qu'il y a un problème à résoudre n'est pas la même pour tout le monde (Tardif, 1997). En effet, une personne reconnaît qu'elle fait face à un problème lorsqu'elle n'arrive pas immédiatement à trouver la suite des opérateurs qui lui permettra d'atteindre le but final tout en considérant les contraintes et les données initiales du problème. Ainsi, lorsque l'élève, lors de la dictée 0 faute, pose une question en classe sur un mot dont il doute de l'orthographe, c'est parce qu'il n'arrive pas à retrouver la forme du mot ou à mobiliser les connaissances nécessaires pour régler un problème grammatical. Pour cet élève, il s'agit d'un problème alors que, pour certains autres, il n'y a pas de problème : soit ils savent comment procéder pour le résoudre soit ils ne voient tout simplement pas le problème orthographique, puisqu'ils ne doutent pas de leurs graphies. En somme, nous retenons qu'il y a présence d'un problème pour l'élève qui ne peut pas trouver, à partir de ses connaissances, la façon de le résoudre.

Voyons maintenant les différentes étapes qui mènent à la résolution du problème, puis comment elles s'appliquent aux problèmes d'orthographe en dictée 0 faute. Processus cyclique et itératif (Poirier-Proulx, 1999), la démarche de résolution de problème implique, selon le modèle que suit Tardif (1997, p.237), deux grandes phases, la phase de représentation du problème et la phase de solution du problème, qui regroupent des sous-

étapes (Tardif, 1997 ; Préfontaine, 1998). La phase de représentation du problème regroupe 1) la reconnaissance du problème, 2) la description du problème et 3) l'analyse du problème. La reconnaissance du problème, comme nous l'avons déjà précisé, consiste pour l'élève à une prise de conscience qu'il se trouve devant un problème. Vient ensuite la description du problème : l'élève doit arriver à décrire précisément le problème pour s'assurer qu'il en a une représentation juste. Pour ce faire, il doit tenir compte des données initiales et des contraintes du problème. Enfin, lors de l'analyse du problème, l'élève évalue les connaissances qu'il possède et celles qui lui sont déficientes, puis il détermine les stratégies nécessaires pour résoudre le problème. Selon Tardif (1997, p. 240), cette dernière étape est plus complète chez les élèves forts comparativement aux élèves faibles : le plus fort tente de définir avec plus de précision le problème à régler alors que l'élève plus faible désire le résoudre rapidement, sans avoir pris le temps de le circonscrire. Au cours de cette étape, il s'agit donc pour l'enseignant de veiller à soutenir les élèves plus faibles en leur faisant préciser ce qu'ils comprennent du problème à résoudre.

Quant à la phase de solution du problème, quatre étapes la composent, soit 1) la génération d'un scénario de résolution, 2) l'évaluation de l'efficacité des solutions, 3) la mise en application de la solution retenue et 4) la mise en application de nouvelles solutions au besoin. Lors de la génération d'un scénario de résolution de problème, l'élève imagine différentes solutions qui lui permettront d'atteindre le but désiré. L'élève évalue ensuite l'efficacité des solutions privilégiées, c'est-à-dire qu'il juge la pertinence et l'efficacité des stratégies en fonction de leur probabilité à atteindre le but désiré. À l'étape de la mise en application de la solution retenue, l'élève exécute la ou les stratégies planifiées. Enfin, l'élève évalue l'efficacité de la solution appliquée et, s'il juge que son résultat est insatisfaisant, il applique une nouvelle stratégie au besoin. À la lumière de la description de cette deuxième phase, les stratégies sont au cœur du processus qui conduit à la solution du problème : elles sont choisies par l'élève, puisqu'elles sont pour lui les plus propices à régler le problème. Selon Poirier-Proulx (1997), l'élève peut faire appel à deux types de stratégies complémentaires, les stratégies spécifiques et générales, qui se distinguent par leur appartenance ou non à un contexte ou à un champ de connaissances en particulier. Par exemple, en didactique de la grammaire, nous pouvons considérer les manipulations

syntaxiques (voir section 2.2.3) comme des stratégies qui permettent de résoudre des problèmes grammaticaux. Ainsi, l'élève qui veut accorder un verbe doit, entre autres, identifier son sujet. Pour ce faire, il peut utiliser la manipulation syntaxique de l'encadrement du sujet grâce à l'ajout de « c'est...qui ». Dans la phrase, « Le père de mon ami travaille aujourd'hui. », puisqu'il est possible d'encadrer « le père de mon ami » par « c'est...qui » (*C'est le père de mon ami qui travaille aujourd'hui.*), l'élève peut alors conclure que le sujet est le groupe de mots : « le père de mon ami ». La stratégie qu'il a utilisée pour régler le problème d'identification du sujet est l'emploi d'une manipulation syntaxique, soit une stratégie spécifique. Les stratégies spécifiques en résolution de problème sont davantage privilégiées par les élèves forts que par les élèves faibles : les élèves forts ont des connaissances plus solides, plus organisées, il n'est donc pas étonnant qu'ils fassent appel à ce type de stratégies (Tardif, 1997). Par conséquent, plus l'élève sait faire appel aux stratégies spécifiques à la résolution de problème en grammaire, comme les manipulations, plus facilement il pourra le résoudre. Pour que l'élève plus faible puisse s'améliorer, l'enseignant devra l'amener à utiliser les stratégies spécifiques à la résolution de problème en grammaire.

Au cours d'une séance de la dictée 0 faute, les élèves réalisent également ce processus de résolution de problème. Pour mieux comprendre les liens entre la dictée 0 faute et la résolution de problème, voici un exemple. L'enseignant a dicté à ses élèves la phrase suivante : « Le père de mon ami travaille aujourd'hui. » Voyons comment pourrait se dérouler la phase de présentation du problème. L'élève est conscient qu'il doit écrire correctement les mots dictés et il doute de la graphie du mot « travaille » ; il s'agit de la reconnaissance du problème. L'élève hésite entre deux graphies : « travail » ou « travaille » et il doit en choisir une qui sera la bonne selon le contexte de cette phrase ; il s'agit de la description du problème. Il sait que la graphie « travail » correspond à un nom et que la graphie « travaille » correspond à un verbe, mais il ignore de quelle façon il peut les distinguer, quelle manipulation peut l'aider. Pour arriver à résoudre son problème, il pourrait consulter une grammaire ou ses notes de cours. Or, dans le cadre de la dictée 0 faute, l'action à entreprendre est d'exposer son problème à la classe ; il s'agit de l'analyse du problème. Après que l'élève ait posé sa question, il est maintenant dans la phase de solution du problème. La génération d'un scénario de résolution se construit alors par la mise en commun

des stratégies des élèves de la classe : puisque l'élève ne sait pas quelle stratégie employer, l'enseignant demande aux autres élèves de donner leurs stratégies qui résoudraient le plus efficacement le problème. Un élève pourrait proposer une manipulation pour identifier le verbe dans une phrase : l'encadrement par « ne... pas ». La mise en application de la solution retenue serait de réaliser cette manipulation et d'en évaluer son efficacité ou, plus particulièrement, de porter un jugement sur sa grammaticalité (voir section 2.2.3). Enfin, un élève pourrait mettre ici en application une nouvelle solution s'il juge que celle employée est inefficace ou peu convaincante : une seconde manipulation pour identifier le verbe conjugué ou pour identifier le nom pourrait être réalisée dans la phrase par l'élève. L'exemple que nous venons de présenter en est un parmi d'autres. L'élève a su décrire le problème et identifier les connaissances qu'il possédait et celles qui lui manquaient. Or, il se peut que ces étapes ne soient pas aussi claires et précises pour tous les élèves ; rappelons que la précision dans la définition du problème est ce qui partage les élèves forts des élèves faibles (Tardif, 1997, p. 240).

Nous retenons qu'en psychologie cognitive, la résolution de problème est une approche qui respecte une démarche rigoureuse grâce à laquelle les problèmes soumis aux élèves sont réglés par la mise en œuvre de stratégies. Les connaissances acquises par les élèves y sont mobilisées et l'enseignant, par ses interventions, soutient les élèves en leur faisant préciser leur compréhension du problème à traiter et en les incitant à utiliser des stratégies spécifiques à la résolution du problème en grammaire, comme les manipulations syntaxiques. Pour Poirier-Proulx (1997), cette capacité des élèves à faire appel à leurs connaissances est indispensable en résolution de problème et est influencée, entre autres, par leur degré de conscience de ce qu'ils savent ou de ce qu'ils ne savent pas par rapport aux données du problème et à sa résolution. C'est par la conscience des étapes et des stratégies qu'ils empruntent pour régler le problème que les élèves pourront cheminer vers une plus grande efficacité et une plus grande autonomie dans l'utilisation de ce processus (Barth, 2004). Il s'agit donc de s'attarder autant à la qualité du résultat obtenu qu'à la qualité et à l'efficacité de la démarche mise en œuvre. Dans ses pratiques, l'enseignant doit, par conséquent, choisir des activités au cours desquelles l'élève aura à identifier les stratégies les plus adéquates en fonction du problème à régler (Poirier-Proulx, 1997). En d'autres mots, pour que

l'apprentissage de la résolution de problème soit significatif pour les élèves, l'enseignant doit favoriser un apprentissage de connaissances spécifiques, mobilisables lors de la résolution d'un problème. Nous verrons à la section suivante qu'il s'agit là de connaissances explicites. Puisque les connaissances explicites sont également fondamentales dans l'acquisition du système orthographique, la prochaine section s'attardera plus longuement à ce concept.

2.1.2 Les connaissances explicites en grammaire

En enseignement de l'orthographe grammaticale, deux conceptions de l'apprentissage s'opposent, l'une s'attardant au rôle des connaissances implicites dans l'acquisition du système orthographique et l'autre, à celui des connaissances explicites (Nadeau et Fisher, 2011). Nous allons d'abord définir ces concepts pour, ensuite, nous attarder à l'importance des connaissances explicites en grammaire et les activités qui permettent de les développer.

Les connaissances implicites sont celles que l'individu acquiert de façon intuitive : alors qu'il vit différentes expériences, il interagit avec son environnement et s'y adapte. L'apprentissage qui en découle n'est pas soumis à un processus de réflexion. Inconscient de son propre savoir, l'individu ne peut le verbaliser même s'il le mobilise pour réaliser une tâche.

Lorsqu'il écrit, le scripteur peut réussir un accord sans qu'il soit conscient du processus qu'il a réalisé. Toutefois, tous les accords ne peuvent être réussis par la seule mobilisation de ces connaissances implicites : l'orthographe française est un système complexe dans lequel bon nombre de marques d'accord (de genre, de nombre et de personnes) sont silencieuses, ou non dites à l'oral (Gombert, 1990 ; Jaffré et Fayol, 1997 ; Nadeau et Fisher, 2009). Ainsi, le scripteur peut ajouter un -s à un nom précédé de « des » ou de « les », sans avoir au préalable identifié les classes de mots (accords de proximité). Ce sont des connaissances implicites qui permettent au scripteur de réussir ces accords de proximité, que l'on retrouve dans des structures syntaxiques plutôt simples, c'est-à-dire lorsque les accords se réalisent entre deux

mots qui se suivent. Il s'agit d'une procédure que le scripteur acquiert au fil des années, puisqu'il a souvent vu et écrit ce type de structure (Fayol et Got, 1991 ; Fayol, Largy et Lemaire, 1994). Il peut aussi être influencé par la variation morphologique qui est présente à l'oral (il part / ils partent) (Nadeau et Fisher, 2009). En début d'apprentissage, l'application d'une procédure d'accord pour le scripteur-novice est un processus long et difficile, coûteux sur le plan cognitif, sans égard aux structures syntaxiques qu'il rencontre, puisque le scripteur possède encore peu de connaissances implicites. Quant au scripteur-expert, il arrive à réaliser plus spontanément les accords dans des structures fréquentes ou simples que le scripteur-novice, mais ses automatismes s'avèrent insuffisants pour réaliser des accords plus complexes. Pour résoudre ce type de problème, il doit comprendre de façon explicite le fonctionnement de la langue (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6, 2009, 2011).

De nombreux didacticiens s'entendent sur la nécessité de faire acquérir aux élèves une aptitude à raisonner sur la langue pour qu'ils soient en mesure de la mobiliser lorsqu'ils révisent leur texte, et particulièrement dans des situations où les élèves sont appelés à régler des problèmes d'accord ; il s'agit plus précisément d'aider au développement d'une compétence métalinguistique (Chartrand, 1996 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Cogis, 2005, particulièrement la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6, 2011 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3). En psycholinguistique, la compétence métalinguistique du locuteur renvoie à sa « capacité [...] à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur ses propriétés linguistiques » (Gombert, 2006, p. 68). Ainsi, une activité métalinguistique suppose une réflexion et une intention : l'individu contrôle consciemment ses propres traitements linguistiques (Gombert, 2006). En d'autres mots, dans le domaine qui nous intéresse, une activité métalinguistique est présente lorsqu'il y a une prise de conscience explicite des connaissances mobilisées pour résoudre un problème orthographique. Les connaissances explicites sont donc au cœur de la conscience métalinguistique. Ces connaissances sont acquises par « une procédure de pensée réfléchie » (Poirier-Proulx, 1997). Capable de le verbaliser et de le contrôler intentionnellement,

l'individu est alors conscient de son savoir. Le rôle de l'enseignant est donc d'apprendre aux élèves à conduire consciemment leur pensée.

En ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe, les connaissances explicites sont incontournables : elles concernent autant les connaissances déclaratives, comme les règles de grammaire, que la connaissance des procédures sous forme de manipulations syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2011). De fait, pour marquer correctement les accords, le scripteur doit analyser ce qu'il écrit et doit choisir, en fonction de l'analyse effectuée, les opérations qu'il juge pertinentes pour produire la forme normée attendue (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6). Il s'agit donc pour le scripteur d'articuler un ensemble de connaissances qui le conduira à régler son problème orthographique. Cette procédure est exigeante sur le plan cognitif pour le scripteur, surtout au début de l'apprentissage (Gombert, 2006). Pour alléger cette charge cognitive, il importe d'« accorder beaucoup d'attention à l'apprentissage de ces procédures, dans la mesure où tout processus voué à une certaine automatisation doit d'abord s'apprendre et être pratiqué au niveau conscient » (Fisher et Nadeau, 2003, p.54). L'enseignant doit donc proposer des activités où l'élève mettra régulièrement en œuvre ces procédures.

Une étude menée par Nadeau et Fisher (2009) auprès de 42 élèves québécois de 6^e année primaire montre que les élèves qui ont recours à des connaissances grammaticales explicites sont ceux qui réussissent davantage les accords dans le groupe nominal. Le niveau des connaissances grammaticales explicites des élèves a été relevé grâce à une activité de révision d'un texte dicté durant laquelle ils devaient identifier les classes de mots formant le groupe du nom. Les résultats montrent que les élèves bons en analyse grammaticale sont ceux qui réussissent davantage les accords dans le groupe nominal, et ce, indépendamment de la difficulté de la structure syntaxique. Par contre, un élève qui ne dispose pas de solides connaissances explicites n'est pas nécessairement faible en accords, mais risque davantage de faire des erreurs dès qu'une structure présente un certain degré de difficulté. Par conséquent, selon ces chercheuses, pour favoriser la maîtrise des accords, l'enseignant devrait développer chez ses élèves la compétence à analyser consciemment les phrases qu'ils écrivent, c'est-à-

dire développer chez les élèves des connaissances grammaticales explicites. Les pratiques innovantes, comme la dictée 0 faute, entraînent les élèves à mobiliser ces connaissances grammaticales explicites (Nadeau et Fisher, 2011).

Ainsi, l'apprentissage de la résolution de problèmes orthographiques complexes, dont ceux d'accords grammaticaux dans des structures syntaxiques moins fréquentes, commence par une prise de conscience du processus à réaliser. Pour rendre les élèves plus autonomes dans la résolution de ce type de problèmes et favoriser une meilleure maîtrise des accords, l'enseignant doit les amener à une compréhension explicite du fonctionnement de la langue, qui passe par le développement de la compétence métalinguistique afin de favoriser l'automatisation de ce processus. Lors de la dictée 0 faute, l'apprentissage explicite du processus d'accord (ou d'autres processus permettant la résolution d'un problème grammatical) se fait à travers les échanges verbaux qui ont cours entre les pairs et l'enseignant. Le fait de pouvoir verbaliser ses connaissances est d'ailleurs un signe que l'individu est conscient de son savoir. C'est pourquoi, dans la prochaine section, nous nous attarderons à la verbalisation et à l'interaction dans les pratiques innovantes.

2.1.3 La verbalisation et les interactions

Le langage est un élément essentiel dans le déroulement d'une séance de dictée 0 faute : c'est par lui, d'une part, que les élèves verbalisent leur problème orthographique et le raisonnement grammatical qui mènera à sa solution, et, d'autre part, qu'ont lieu des interactions entre pairs et avec l'enseignant qui soutiennent ce raisonnement. Communiquer sa pensée à soi-même et aux autres constitue, selon Barth (2004), le niveau le plus complet de l'apprentissage. Ce rôle clef du langage renvoie à deux composantes de l'approche socioconstructiviste, marquée par les travaux de Vygotsky et de Bruner : l'importance des interactions sociales et les conflits cognitifs dans la construction du savoir par l'apprenant.

Selon les théories de Vygotsky et de Bruner, pour apprendre, le sujet doit être actif dans la construction de son propre savoir, doit réorganiser ses connaissances pour en intégrer de nouvelles dans le cadre d'interactions sociales avec des adultes ou des pairs (Reuter, 1996). Pour Barth (2004, p.17), ces théories conçoivent le développement cognitif comme un processus d'intériorisation de concepts, d'outils intellectuels (langage, modes de pensée, technologies comme par exemple la lecture, l'écriture), d'attitudes et de valeurs. Cette intériorisation est rendue possible par l'interaction avec des adultes (ou d'autres membres de notre culture, plus expérimentés) qui les pratiquent avec nous et nous en donnent ainsi une expérience explicite, ce qui nous permet par la suite de l'intérioriser.

Comme le précisent Nadeau et Fisher (2006, p. 101), « un va-et-vient entre les apprentissages contextualisés et décontextualisés s'avère donc nécessaire ». L'adulte ou le pair plus expérimenté qui interagit avec l'apprenant prend le rôle de « substitut de conscience » qui contribuera à rendre explicites pour ce dernier des apprentissages réalisés dans un contexte donné, c'est-à-dire extraire les apprentissages de leur contexte – les décontextualiser – pour pouvoir ensuite les transférer dans un autre contexte – les recontextualiser. En classe de grammaire, des activités qui suscitent l'interaction entre les pairs et l'enseignant favorisent ce processus. Au cours des échanges, le modelage exécuté par l'enseignant ou un pair sert alors de « substitut de conscience » afin que l'élève finisse par intérioriser un raisonnement, par exemple, et puisse le réaliser de façon autonome (Nadeau et Fisher, 2006, p.102).

Cogis (2005, p.305), à propos de la phrase dictée du jour, évoque ce rôle du langage dans les échanges :

Passant d'une pensée privée à un langage public, [la parole de l'élève] rend explicite ce qui est pour lui implicite ; en s'efforçant de restituer ce qu'il a fait, il se donne une représentation de la réalité, il peut observer ce qu'il a dit et qui est alors détaché de lui, comme s'il observait de l'extérieur ce qu'il pense et fait.

Par la verbalisation de leur « pensée privée », les élèves expriment leurs doutes, leurs représentations et également leurs procédures. Ainsi, pour Boyer (1997, p.208), les verbalisations des élèves donnent accès à « [...] [un] ensemble de méthodes qui s'appuient sur le témoignage verbal de sujets pour obtenir des informations sur les processus mentaux associés à des tâches déterminées ». Boyer (1997) précise que l'enseignant peut orienter ce témoignage verbal des élèves, notamment en leur posant des questions plus ou moins ouvertes et liées aux activités mentales que suscite la tâche réalisée ou en cours de réalisation.

Au cours d'une séance de la dictée 0 faute, pour qu'il y ait discussion autour d'un problème, l'élève doit verbaliser à l'ensemble de la classe un problème orthographique qu'il a rencontré en cours d'écriture de la dictée ou lors de sa révision. Lorsqu'il reconnaît qu'il y a présence d'un problème (voir la section 2.1.1), l'élève doute de la graphie. Le doute orthographique se définit, d'après Sautot (2002), comme une attitude de vigilance qui fait que le scripteur décèle les situations « à risque » et est porté à se vérifier. Développer ce doute orthographique chez les élèves signifie que l'enseignant doit les amener à s'interroger sur les graphies qu'ils produisent pour arriver à mieux les contrôler (Sautot, 2002). Pour qu'ils arrivent à mieux contrôler ce qu'ils écrivent, il faut pousser leur réflexion, c'est-à-dire tirer profit de la question posée en amorçant un débat où les élèves devront justifier leur raisonnement. Au cours de ce débat, les élèves sont donc appelés à verbaliser leur raisonnement, qui doit être appuyé par des arguments. Pour Sautot (2002), ces interactions permettent un passage par « le verbal » qui rendent l'élève conscient de ce qu'il fait et de ce que les autres font, c'est-à-dire de rendre explicites les stratégies (voir section 2.1.2). De plus, les divergences entre les élèves dans l'analyse et dans les arguments font place à une « confrontation orale ». Pour Cogis (2005, p.308), cette confrontation collective est nécessaire pour que chacun avance dans sa propre compréhension des notions : « cette confrontation est un levier des plus efficaces pour l'appropriation des notions enseignées, car elle provoque des réajustements cognitifs chez les élèves. » Ce concept de « réajustements cognitifs » renvoie à l'une des composantes de l'approche socioconstructiviste voulant que les élèves construisent leurs connaissances dans un « jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de destructurations-restructurations de leurs cadres de connaissances » (Reuter, 1996, p.79). Ainsi, lors des interactions, les élèves considèrent des

propriétés dont ils n'avaient pas tenu compte et qui les empêchaient de régler le problème. Ils font appel aux connaissances qu'ils ont déjà et établissent des liens avec ce qui se dit en classe. Cette confrontation est bénéfique pour les élèves faibles en orthographe qui découvrent, par les explications données par les plus forts, comment raisonner sur l'orthographe (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie) et qui remettent en question leurs propres représentations et leurs pratiques (Reuter, 1996). Les explications ainsi fournies pour justifier ou prouver leur raisonnement s'appuient particulièrement sur l'un des outils d'analyse propres à la grammaire nouvelle, soit les manipulations syntaxiques (voir section 2.2.3), qui constituent des tests suffisamment objectifs et stables pour que la confrontation collective puisse aboutir à la résolution du problème (Nadeau et Fisher, 2003, 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Cogis, 2005).

En somme, la verbalisation et les interactions contribuent à rendre conscientes aux élèves les connaissances mobilisées pour régler un problème grammatical et à ajuster celles qui ne sont pas tout à fait justes. Le rôle de l'enseignant est alors de faire participer les élèves aux discussions en exigeant d'eux de prouver leur raisonnement pour qu'il puisse y avoir une confrontation collective. Au cours d'une discussion en dictée 0 faute, les solutions apportées par les élèves peuvent être fausses et l'objectif de l'enseignant sera de les faire évoluer. L'accès à l'erreur permet donc à l'enseignant de faire évoluer les conceptions des élèves ; il en sera d'ailleurs question dans la prochaine section.

2.1.4 Les conceptions orthographiques des élèves et le statut de l'erreur

Selon Cogis (2005, p.8), un des aspects dont l'enseignant doit tenir compte pour enseigner l'orthographe est de « connaître la manière dont les élèves la comprennent et la mettent en œuvre », c'est-à-dire accéder à leurs conceptions orthographiques. La dictée 0 faute, tout comme l'ANG et la phrase dictée du jour, rend les conceptions orthographiques accessibles à l'enseignant grâce aux échanges et à l'argumentation qui ont lieu pour régler un problème orthographique. Brissaud et Cogis (2011, p.10) définissent les conceptions orthographiques comme « la façon dont les élèves, à un moment donné de leur scolarité, comprennent les

notions relatives à l'orthographe ». Résultant d'une construction de leur savoir grammatical au fil de leur expérience en tant qu'apprenant et en tant que scripteur, ces connaissances ne concordent pas toujours avec les savoirs enseignés en classe (Campana et Castincaud, 1999, particulièrement le chapitre 4 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 5 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 1). Il s'agit donc, dans un premier temps, de tenir compte de leurs connaissances antérieures concernant les notions grammaticales et les procédures qu'ils mobilisent lorsqu'ils écrivent ; puis, dans un deuxième temps, de les faire évaluer si elles ne sont pas justes, car elles constituent un obstacle à l'apprentissage de l'orthographe, et particulièrement de l'orthographe grammaticale. (Chartrand, 1996 ; Campana et Castincaud, 1999 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 8 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement les chapitres 5 et 6 ; De Pietro, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3).

Ce sont ces conceptions erronées qui conduisent les élèves à faire des erreurs lorsqu'ils écrivent : « les fautes sont presque toujours le signe d'une conception erronée sous-jacente » (Cogis, 2005, p. 144). De fait, lorsqu'il y a présence d'erreurs, c'est qu'il peut y avoir un décalage entre une conception et le fonctionnement du système orthographique. Ros-Dupont (2006, p.12) exprime bien l'importance de considérer les erreurs et ce qu'elles représentent pour l'enseignant :

Ces erreurs sont très importantes pour le maître, car elles sont un indicateur de l'état des savoirs de ses élèves. Elles permettent d'évaluer aussi bien les acquis antérieurs en place que les besoins existants. Au cours d'une activité, dans un moment d'échange, elles illustrent le cheminement réflexif, les processus sollicités dans l'analyse en train de s'effectuer sous les yeux du professeur des écoles. Il n'est donc pas question de dissimuler les hésitations ou les erreurs ni de les stigmatiser. Au contraire, il est important de les laisser s'exprimer, de les entendre, pour les analyser, les utiliser pour enseigner et faire évoluer l'apprentissage.

En ayant ce statut particulier, l'erreur devient donc au service de l'apprentissage : elle est une marque de l'activité du sujet et non une absence d'activité. Faisant partie de l'apprentissage, l'erreur révèle où est rendu l'élève dans sa conceptualisation d'une notion grammaticale et l'enseignant doit savoir en tirer profit (Reuter, 1996 ; Brissaud et Bessonnat,

2001, particulièrement le chapitre 8 ; Cogis, 2003, 2005, particulièrement le chapitre 4 de la 2^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement les chapitres 5 et 6 ; Ros-Dupont, 2006b ; Astolfi, 2008). Il s'agit alors d'une nouvelle façon de concevoir l'erreur pour l'enseignant de français qui se situe dans un cadre plus traditionnel de l'enseignement de la grammaire : l'erreur y est plutôt vue comme un écart à la norme et son intérêt y est d'abord quantitatif. Au cours d'exercices traditionnels, comme une dictée, le nombre d'erreurs est compté, sans égard aux réussites des élèves, sans qu'il y ait un diagnostic sur la façon dont les élèves comprennent et traitent le système orthographique (Simard, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006). En considérant l'erreur ainsi, elle n'a aucune valeur formative. En fait, selon la perspective socioconstructiviste, ce n'est pas le nombre d'erreurs qui importe, mais bien chercher l'explication derrière l'erreur, plus précisément chercher à comprendre le processus qui a mené à l'erreur (Campana et Castincaud, 1999 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 8 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, plus particulièrement les chapitres 5 et 6 ; Reuter, 1996). Comme le précisent Nadeau et Fisher (2006, p.104), « en cherchant à comprendre le processus qui a mené à l'erreur, il devient possible de mieux intervenir à la source, sur la façon dont l'élève conçoit et applique les notions ». Cogis (2005, particulièrement le chapitre 4 de la 2^e partie) ajoute que les interventions d'un enseignant soucieux de comprendre le processus de ses élèves ne se limitent pas à une correction rapide de la mauvaise réponse, c'est-à-dire qu'il ne suffit pas de rectifier l'erreur en rappelant brièvement la règle ; l'enseignant doit plutôt trouver où le raisonnement fait défaut puis le rectifier. Pour ce faire, il peut poser une question de type : « Comment as-tu fait pour la fin de ce mot ? »

Comme le soulignent Coquin-Viennot et Goanaoc'h (1995, p. 302), les conceptions des élèves ont la caractéristique d'être stables ; elles ne s'effacent pas aussi vite qu'elles s'élaborent, ce qui rend les apprentissages d'autant plus difficiles si l'on considère qu'« apprendre, c'est remplacer une conception erronée, incomplète ou localement exacte par une conception meilleure ». Il convient donc de préciser que les conceptions des élèves évoluent sur de longues années et que les rectifier lorsqu'elles sont erronées peut prendre du temps. Ainsi, cette évolution peut se réaliser après plusieurs interventions de la part des enseignants et se voir réaliser après de nombreuses confrontations cognitives.

Les erreurs représentent donc un allié important pour l'enseignant qui veut comprendre les difficultés de ses élèves. Grâce aux échanges et à la verbalisation qui ont cours durant les séances de dictées 0 faute, l'enseignant peut avoir accès à ces conceptions erronées et mieux les rectifier. Il doit intervenir en questionnant les élèves sur la graphie qu'ils croient bonne et leur demander de justifier leur choix. Ainsi, c'est en laissant l'espace nécessaire aux élèves pour que ces derniers puissent verbaliser eux-mêmes le raisonnement grammatical qui les conduit à résoudre le problème que l'enseignant peut tenir compte des connaissances mobilisées par les élèves lorsqu'ils écrivent et faire évoluer celles qui ne sont pas justes.

Pour être efficace dans la conduite de ce raisonnement, l'enseignant doit connaître les connaissances et les procédures qu'implique un tel raisonnement, et particulièrement celles fournies par la grammaire moderne. Dans la prochaine partie, nous verrons de quelle façon il est possible de résoudre un problème grammatical à l'aide de la grammaire moderne.

2.2 La résolution d'un problème grammatical à l'aide de la grammaire

Régler un problème d'orthographe grammaticale suppose la mobilisation d'un ensemble de connaissances qui s'articulent autour d'étapes d'un raisonnement que le scripteur doit mettre en œuvre en fonction du problème à régler. Au cours de la dictée 0 faute, l'enseignant doit guider ce raisonnement et inciter les élèves à le justifier à l'aide de manipulations syntaxiques – outils d'analyse fournis par la grammaire moderne – tout en favorisant l'usage du métalangage grammatical précis. Dans cette partie, nous dresserons un bref portrait des fondements de la grammaire scolaire moderne, pour ensuite expliciter les types de connaissances, le processus et les preuves qui sous-tendent un raisonnement grammatical. Nous définirons enfin ce qu'est le métalangage grammatical et comment il doit être incorporé au discours des enseignants.

2.2.1 Les fondements de la grammaire scolaire moderne

Inspirée de deux théories linguistiques connues depuis la fin des années 1960, soit la grammaire structurale et la grammaire générative transformationnelle, la grammaire moderne, aussi appelée « grammaire nouvelle » ou « grammaire renouvelée », est une transposition didactique qui favorise une description de la langue dans les cours de français (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4). Ces qualificatifs de « moderne », « nouvelle » et « renouvelée » accolés au terme de « grammaire » se veulent une distinction par rapport à une grammaire scolaire dite « traditionnelle ». Bien que prescrite depuis 1995 dans les programmes scolaires au Québec, l'intégration de la grammaire moderne dans les pratiques est encore aujourd'hui inégale d'un enseignant à l'autre. L'efficacité de ce renouvellement exigeait une formation assez approfondie de l'enseignant, ce qui n'a pas été le cas pour l'ensemble des praticiens (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4). La grammaire traditionnelle est donc encore présente dans les classes du Québec, puisqu'il existe « [...] une tendance naturelle mais forte à retourner vers ce que l'on connaît le mieux, à rechercher ce qui semble inchangé derrière le nouveau [...] » (Paret, 2000, p.54). Ainsi, comme nous l'avons précisé dans notre problématique, de façon majoritaire, les enseignants se tournent vers un enseignement de la langue qui est propre à la tradition, puisqu'il s'agit d'une démarche d'apprentissage qu'ils connaissent bien, ayant eux-mêmes appris la langue grâce à celle-ci (Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Elalouf et Péret, 2009).

La grammaire scolaire moderne poursuit l'objectif de faire comprendre aux élèves la base du fonctionnement de la langue avant les exceptions : cette dernière y est abordée comme un système cohérent. Les critères sur lesquels cette grammaire descriptive s'appuie pour décrire et analyser la langue reposent essentiellement sur des caractéristiques syntaxiques et morphologiques, qui constituent un ensemble d'informations sur chaque notion s'avérant plus rigoureux lors de l'analyse que les seules caractéristiques sémantiques proposées par la grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4). (Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre lorsque nous aborderons les manipulations syntaxiques.) Il s'agit donc de fournir aux élèves des outils pour développer cette capacité à réfléchir sur la langue, puisque, pour maîtriser l'écrit, et particulièrement les accords

grammaticaux, le scripteur doit « savoir articuler un ensemble de connaissances grammaticales, sinon cela engendre des erreurs » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 76).

Mais quelles sont les connaissances grammaticales requises pour régler un problème d'accord grammatical? Ces différentes connaissances, que sont les étapes du raisonnement grammatical conduisant à la résolution du problème, les manipulations syntaxiques servant de preuves d'analyse et le métalangage grammatical, seront abordées dans les prochaines sections.

2.2.2 Le raisonnement grammatical

Selon le problème grammatical à régler, un scripteur fait appel à une suite d'opérations mentales qui le conduira à résoudre le problème. Ce raisonnement grammatical se déroule en différentes étapes qui s'articulent autour de connaissances déclaratives et procédurales (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 5). Dans cette section, nous définirons d'abord ce que sont les connaissances déclaratives et procédurales dans le domaine de la grammaire, puis nous traiterons plus spécifiquement du raisonnement grammatical qui conduit à résoudre les problèmes d'accord.

2.2.2.1 Les connaissances déclaratives et procédurales dans le domaine de la grammaire

Pour régler un problème grammatical, et particulièrement pour régler un problème d'accord, Nadeau et Fisher (2006, particulièrement le chapitre 5, 2011) considèrent que l'élève doit apprendre à gérer deux types de connaissances grammaticales, telles que définies par la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives et procédurales, qui toutes deux peuvent être des connaissances explicites, « verbalisables », nécessaires à la maîtrise de la variation graphique des mots (voir section 2.1.2).

Selon Tardif (1997, p.48), les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances théoriques, aux savoirs. Par exemple, en grammaire, la connaissance de la forme des noms et des adjectifs selon le genre et le nombre, de la conjugaison des verbes et leurs terminaisons selon le temps, le mode et la personne, ou de la règle d'accord du verbe constituent des connaissances déclaratives (Nadeau et Fisher, 2006). Puisqu'elles sont des connaissances plutôt statiques que dynamiques, les connaissances déclaratives ne peuvent à elles seules assurer la résolution d'un problème : l'élève pourrait énoncer les différentes étapes qui le conduit à régler le problème ou réciter par cœur des règles d'accord (connaissances déclaratives) sans pour autant être capable de les appliquer avec justesse et assurance. Par conséquent, en grammaire, comme dans les autres domaines, ces connaissances déclaratives doivent, selon Tardif (1997, p.48), être « traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles. »

Les connaissances procédurales sont des savoir-faire. Elles « correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (Tardif, 1997, p.50). Par exemple, en grammaire, la connaissance de la séquence d'actions qui permet de trouver les classes de mots, d'identifier la fonction syntaxique d'un groupe de mots ou de réaliser l'accord d'un adjectif ou l'accord du verbe représente ce type de connaissances, qui fait référence aux manipulations syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2006) (voir section 2.2.3). Au début de l'apprentissage, la mise en œuvre de ces procédures est coûteuse sur le plan cognitif, mais elles s'automatiseront avec le temps et exigeront moins d'attention (Gombert, 2006 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 5 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 1 de la 1^{re} partie). Toutefois, lorsqu'elles ont été automatisées par le sujet, il est difficile de les modifier, d'où l'importance d'enseigner dès le départ des procédures justes et efficaces ou de connaître celles utilisées par les élèves pour pouvoir les modifier (Nadeau et Fisher, 2006). L'enseignant voulant intervenir dans les connaissances procédurales doit, selon Tardif (1997, p. 50), placer l'élève dans l'action, le guider dans l'acquisition et la réalisation de la procédure tout en objectivant avec lui sa démarche. Ce rôle particulier de médiateur fait écho avec celui décrit par Nadeau et Fisher (2006, p.112) et renvoie à la manière de traiter l'erreur et les conceptions erronées des élèves: « l'enseignant devra d'abord faire prendre conscience [aux élèves] des procédures qu'ils

utilisent et leur en faire voir les limites, puis les retravailler à un niveau conscient et mettre en pratique tout le raisonnement grammatical requis le plus souvent possible afin qu'une meilleure procédure s'automatise de nouveau.» (voir section 2.1.4)

Ainsi, un raisonnement grammatical complet requiert la mobilisation de connaissances déclaratives et procédurales qui sont déterminées en fonction du problème grammatical à résoudre. Examinons le raisonnement grammatical qu'un scripteur doit suivre pour régler un problème d'accord.

2.2.2.2 Le raisonnement grammatical pour régler un problème d'accord

Riegel, Pellat et Rioul (2009, p. 897) définissent l'accord comme « un phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms ». En grammaire moderne, ce phénomène de transfert de traits morphologiques de genre, de nombre et de personne se réalise entre un groupe de mots – le donneur – et un autre groupe de mots – le receveur – selon le contexte syntaxique, c'est-à-dire selon leur position dans la phrase. Ainsi, le nom (ou le pronom) est donneur, tandis que le déterminant, l'adjectif et le verbe (conjugué) sont receveurs (Riegel et al., 2009). Il existe trois types d'accord qui sont définis en fonction de la relation que les mots entretiennent entre eux : les accords dans le groupe nominal, les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct. Nous reprenons, dans le tableau 2.1, la synthèse des règles d'accord du français réalisée par Gauvin (2011, p.41), qui s'est inspirée de Boivin et Pinsonneault (2008, particulièrement le chapitre 5), de Chartrand et al. (1999) et de Riegel et al. (2009).

Tableau 2.1
Synthèse des règles d'accord du français (Gauvin, 2011)

Configurations syntaxiques	Donneurs	Receveurs	Traits morphologiques transférés
Accords dans le GN	Nom	Déterminant Adjectif noyau du groupe de l'adjectif	Genre Nombre
Accords régis par le sujet	Noyau du sujet	Verbe	Personne Nombre
		Adjectif noyau de l'attribut du sujet Participe passé (auxiliaire être)	Genre Nombre
Accords régis par le CD	Noyau du CD	Participe passé (auxiliaire avoir) Adjectif noyau de l'attribut du CD	Genre Nombre

Pour accorder un mot, il faut donc savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, plus particulièrement le chapitre 4, 2011). Dans la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2008), nous retrouvons un exemple d'un raisonnement grammatical pour chaque catégorie d'accord à effectuer dans une phrase. Le raisonnement grammatical complet pour les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom est présenté dans le tableau⁴ 2.2.

⁴ Pour les exemples de raisonnement grammatical complet pour les accords dans le groupe du nom, l'accord du verbe conjugué à un temps simple et l'accord du verbe conjugué à un temps composé tirés de la *Progression des apprentissages du primaire*, voir l'annexe A.

Tableau 2.2
Raisonnement grammatical complet :
les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom
(MELS, 2008)

1. Identifier le nom et le déterminant qui le précède (ou le déterminant et le nom qui le suit).
2. Identifier le genre du nom donneur et déterminer son nombre en fonction du sens exprimé ⁵ .
3. Identifier le ou les adjectifs receveurs d'accord qui dépendent du nom donneur, peu importe leur fonction.
4. Vérifier les marques de genre et de nombre de chaque mot.

Pour accorder un adjectif dans un groupe nominal, il faut d'abord l'identifier comme étant un adjectif, trouver ensuite avec quoi il s'accorde, c'est-à-dire trouver son donneur (le nom), puis marquer la finale de l'adjectif par le transfert des traits morphologiques du donneur (le genre et le nombre du nom) au receveur (l'adjectif).

Le tableau 2.3 présente le raisonnement grammatical pour l'accord du verbe conjugué à un temps simple, tiré de la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2008).

⁵ « Le nom a un nombre qui dépend du choix de l'émetteur : singulier ou pluriel ». (Chartrand et al., 1999, p.131)

Tableau 2.3
Raisonnement grammatical complet :
l'accord du verbe conjugué à un temps simple
(MELS, 2008)

1. Identifier le verbe conjugué et le sujet (ou le sujet et le verbe conjugué).
2. Déterminer la personne et le nombre du sujet.
3. Trouver la forme infinitive du verbe conjugué, son mode et son temps de conjugaison.
4. Vérifier la terminaison du verbe en fonction de la personne et du nombre du sujet, du temps, du mode et du modèle de conjugaison du verbe.

Pour accorder un verbe conjugué à un temps simple, il faut d'abord identifier le verbe conjugué dans la phrase, trouver le sujet avec lequel il s'accorde (son donneur), puis marquer la terminaison du verbe en fonction non seulement de la personne et du nombre du sujet (ses traits morphologiques), mais également du verbe à l'infinitif, du temps, du mode et du modèle de conjugaison du verbe.

À la lumière de la définition du phénomène d'accord de Riegel, Pellat et Rioul (2009) et des exemples d'un raisonnement grammatical complet tirés de la *Progression des apprentissages du primaire*, nous retenons qu'un raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord est un processus qui se déroule selon trois étapes, tel que présenté dans le tableau 2.4 (inspiré de Nadeau et Trudeau, 2001, p. 94).

Tableau 2.4
Trois étapes d'un raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord

1. Identifier la classe du mot à accorder.
2. Mettre en relation le mot à accorder avec son donneur d'accord : identifier le donneur et ses traits morphologiques à transférer au receveur.
3. Marquer la finale / la terminaison par la graphie adéquate.

Notons qu'une étape peut être plus ou moins complexe selon un problème lié à l'accord dans un groupe du nom ou à l'accord du verbe. Dans le cas de l'accord du verbe, pour parvenir à « marquer la terminaison par la graphie adéquate » (3^e étape), le scripteur doit recourir à de nombreuses connaissances : identifier la personne et le nombre du sujet, le temps, le mode et le modèle de conjugaison du verbe, alors que « marquer la finale par la

graphie adéquate » d'un nom implique, de façon générale, à marquer (ou non) le nombre du nom.

Régler un problème d'accord demande donc aux élèves de mobiliser de nombreuses connaissances grammaticales : classes de mots, fonctions grammaticales, donneur, receveur, marque finale, manipulations syntaxiques, etc. Ils arrivent d'ailleurs difficilement à appliquer une règle d'accord, puisque, selon Brissaud et Cogis (2011, particulièrement le chapitre 1), ils comprennent imparfaitement les mécanismes de la langue en n'abordant pas la langue en tant que système. Pour que les concepts grammaticaux en jeu deviennent de moins en moins complexes pour eux, il faut leur apprendre à analyser la variation en fonction du contexte. Une étude de Nadeau et Fisher (2009) a d'ailleurs montré le rôle positif que joue l'habileté à analyser correctement les constituants du groupe nominal dans la réalisation des accords. L'enseignant soucieux de développer chez ses élèves cette habileté à analyser et, conséquemment, les procédures d'accord, modélisera verbalement toutes les étapes du raisonnement grammatical (Fisher et Nadeau, 2003). Dans le cadre de la dictée 0 faute, l'enseignant doit intervenir pour que la verbalisation de ces étapes soit réalisée par les élèves, puisque l'un des objectifs de cette pratique est d'avoir accès à leurs conceptions erronées afin de les faire évoluer (voir section 2.1.4).

En somme, l'élève doit savoir analyser pour régler des problèmes d'accord en français écrit en mobilisant des connaissances qui rendent compte de la base du fonctionnement de la langue ; c'est l'ensemble de ces connaissances qui est verbalisé par les élèves au cours de discussions lors de la dictée 0 faute. S'attarder au fonctionnement des grandes régularités de la langue favorise une étude globale de la langue : les difficultés ne sont pas vues isolément, comme étant chacune des exceptions à traiter. C'est cette vision que la grammaire moderne propose en classe. Dans la prochaine section, voyons en quoi les manipulations syntaxiques, un des outils d'analyse de la grammaire moderne, soutiennent les régularités de la langue.

2.2.3 Les preuves à l'appui du raisonnement grammatical et le jugement grammatical

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la résolution d'un problème grammatical lors de la dictée 0 faute se déroule dans un contexte d'échange et d'argumentation au cours duquel les élèves doivent fournir des preuves pour appuyer leur raisonnement grammatical, c'est-à-dire expliquer une procédure. En grammaire moderne, des procédures précises, c'est-à-dire des manipulations syntaxiques, servent à l'identification des classes de mots et des fonctions syntaxiques. Ainsi, des manipulations syntaxiques servent de preuves d'analyse aux étapes 1 et 2 du raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord (voir tableau 2.4). Les élèves doivent faire appel aux connaissances qu'ils possèdent quant aux caractéristiques du concept grammatical qu'ils désirent justifier. Un concept grammatical, comme celui de la classe d'un mot ou de la fonction d'un groupe de mots, se définit en fonction de trois types de critères : les critères sémantiques, morphologiques et syntaxiques (Chartrand et al., 1999; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Boivin et Pinsonneault, 2008, particulièrement les chapitres 3 et 4).

Un critère sémantique définit une classe de mots ou une fonction en se référant à un ou plusieurs aspects liés à l'interprétation (au sens) de cette classe ou de cette fonction dans son contexte (Boivin et Pinsonneault, 2008, particulièrement le chapitre 3). Ce type de critère limite l'analyse grammaticale, puisqu'il ne permet pas de classer avec certitude les mots de la langue (un même mot peut appartenir à plusieurs classes selon le contexte). Le recours à cette seule procédure, peu fiable, peut donc entraîner des erreurs d'analyse, donc des erreurs d'accord, en plus de ne pas contribuer à représenter la langue comme un système (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 2). Bien que des critères sémantiques soient toujours présents dans la grammaire moderne, ils ne sont pas les seuls à être considérés pour définir un concept grammatical : s'ajoutent à eux des critères morphologiques et syntaxiques, considérés comme plus rigoureux.

Pour Ros-Dupont (2006b, p.33), « maîtriser l'écrit, c'est manipuler la langue. » Les manipulations syntaxiques sont des outils pour l'analyse grammaticale en grammaire

moderne. Boivin et Pinsonneault (2008, p. 3) définissent les manipulations syntaxiques comme « des opérations effectuées sur des mots ou des groupes de mots de la phrase » qui permettent d'en observer le fonctionnement et de les analyser. Quatre opérations permettent d'observer, de réfléchir et de comprendre la structure de la langue, soit le déplacement, le remplacement, l'effacement et l'ajout, et elles interviennent dans la vérification des hypothèses linguistiques (Boivin et Pinsonneault, 2008, particulièrement le chapitre 1 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Ros-Dupont, 2006b). En grammaire moderne, les classes de mots et les fonctions syntaxiques sont définies surtout par des caractéristiques syntaxiques qu'on associe à des manipulations précises ; ces caractéristiques deviennent alors observables pour les élèves (Paret, 2000 ; Nadeau et Fisher, 2003 et 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Boivin, 2007). La construction de nouvelles phrases qui contient une manipulation permet à l'élève de valider ou non son hypothèse de départ. Par exemple, dans la phrase suivante « Mon ami aime les chats. », l'élève suppose que le groupe du nom « mon ami » occupe la fonction de sujet du verbe. Il sait que deux manipulations sont associées à l'identification du sujet du verbe dans une phrase : l'ajout de « c'est...qui » ou « ce sont...qui » autour du groupe de mots et le remplacement de ce groupe par un pronom (il(s), elles(s), cela)⁶. Il obtient alors deux nouvelles phrases : « C'est mon ami qui aime les chats. » et « Il aime les chats. » Toutefois, le travail réflexif de l'élève ne s'arrête pas ici : il doit évaluer le résultat de ces nouvelles constructions de phrases en déterminant si elles sont grammaticales ou non. Il s'agit alors pour lui de poser un jugement grammatical fondé sur ses intuitions grammaticales, tel que souligné par Nadeau et Fisher (2006, p.85) :

L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée : est-ce que cela se dit bien ? Cette construction est-elle correcte ? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur, c'est-à-dire sur la grammaire interne et implicite que l'on a nécessairement développée en apprenant à parler.

⁶ Pour une liste des caractéristiques sémantiques, morphologiques, syntaxiques et les manipulations syntaxiques associées aux classes de mots du déterminant, du nom, de l'adjectif, du verbe ainsi que les caractéristiques syntaxiques et les manipulations pour la fonction syntaxique du sujet du verbe, voir annexe B. Elles sont tirées de la *Progression des apprentissages du primaire*, MELS (2008).

En se demandant si « cela se dit », l'élève évalue si la nouvelle construction fait partie de sa langue. Pour ce faire, il doit recourir à sa grammaire interne et implicite, que Riegel et ses collègues définissent ainsi (Riegel et al., 1994, p.13) :

Tout locuteur dispose d'une grammaire intériorisée de sa langue, dont il n'a pas conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés et par rapport à laquelle il juge intuitivement si un énoncé est bien ou mal formé.

Ainsi, les connaissances implicites que l'élève a de sa langue sont à la base des manipulations syntaxiques, qui sont des procédures que l'élève doit employer de façon explicite. Pour Ros-Dupont (2006b, p.31), les manipulations sont des connaissances explicites indispensables à l'apprentissage de la langue, car, selon elle, « on n'apprend pas à faire fonctionner la langue en récitant des règles abstraites, mais en faisant fonctionner cette langue, en s'entraînant et en s'exerçant ». Elles sont la base de l'apprentissage linguistique dont la maîtrise à long terme peut ainsi présenter une visée réalisable, compte tenu du fait qu'elles entraînent et développent une compétence récemment acquise, qu'elles installent le savoir dans la pratique, qu'elles favorisent l'automatisation et qu'elles aident la mémorisation » (Ros-Dupont, 2006b, p.31).

Pour favoriser cet apprentissage, l'enseignant doit guider l'élève au cours des étapes d'exécution des manipulations, qui comprennent la validation des hypothèses en exécutant des manipulations syntaxiques et l'évaluation de leur résultat dans les nouvelles constructions de phrases. Pour valider ses hypothèses, il est important que l'élève puisse recourir à plusieurs manipulations pour la même notion ; il pourra ainsi mieux surmonter des problèmes difficiles d'analyse (Fisher et Nadeau, 2003). De plus, mentionnons que le résultat de l'exécution de la manipulation peut s'avérer agrammatical, ce qui fournit également de l'information quant au phénomène observé ou testé (Boivin, 2007). Il s'agit non seulement pour l'enseignant d'entraîner ses élèves à rejeter ou non une hypothèse à l'aide des manipulations, mais également de les entraîner à tirer les conclusions adéquates pour la suite du raisonnement grammatical.

Si l'objectif dans le cadre de la dictée 0 faute est de susciter des discussions autour de problèmes grammaticaux, les manipulations syntaxiques s'avèrent alors incontournables. De fait, tel que souligné par Nadeau et Fisher (2006, p.94-95), « les manipulations, qui servent de révélateur pour prouver une analyse, ouvrent la porte à de véritables discussions grammaticales, alimentant d'autant plus une réflexion approfondie sur la langue grâce à la confrontation des points de vue entre pairs ». Les manipulations syntaxiques deviennent donc des tests d'analyse qui permettent de soutenir un débat en classe, puisqu'elles rendent compte de critères syntaxiques servant d'appui au raisonnement grammatical. Elles renvoient aux « stratégies spécifiques », propres à la résolution de problème (voir section 2.1.1), qui permettent à l'élève de résoudre un problème grammatical. De plus, elles font partie d'un ensemble de connaissances qui doivent être explicites (voir section 2.1.2) afin qu'elles puissent être mobilisables lorsque l'élève devra régler seul un problème d'accord en situation de révision de texte. Selon Gombert (1990), le rôle de l'enseignant est d'apprendre aux élèves à conduire consciemment leur pensée. Si tel est son rôle, ses interventions devraient guider l'élève à choisir la connaissance grammaticale adéquate pour régler le problème auquel il est confronté. Par conséquent, en ce qui a trait aux manipulations syntaxiques, l'enseignant incitera les élèves à les utiliser et à en juger le résultat.

Dans les exercices de résolution de problèmes en mathématiques, exiger de l'élève qu'il laisse des traces de la démarche qui l'a conduit à sa réponse est une pratique habituelle : l'enseignant peut ainsi avoir accès au raisonnement de l'élève et y déceler les lacunes. En classe de grammaire, lors d'un exercice d'analyse grammaticale, l'enseignant se contente trop souvent de valider le résultat sans connaître le raisonnement qui se cache derrière la réponse de l'élève. Pourtant, comme en mathématique, la seule réponse de l'élève est insuffisante si l'on veut comprendre et rectifier les erreurs qui lui font obstacle dans son apprentissage. Ainsi, exiger qu'un résultat d'analyse grammaticale soit justifié est bien là l'originalité des dictées innovantes. C'est par les interactions que l'enseignant peut avoir accès aux traces du raisonnement grammatical de l'élève. Pour que tous puissent se comprendre lors de ces échanges entre pairs et avec l'enseignant, l'utilisation d'un métalangage précis pour parler de la langue est nécessaire ; c'est ce dont il est question dans la prochaine section.

2.2.4 Le métalangage grammatical

Schneuwly (1990, p.23) définit le métalangage linguistique comme étant

un langage parlant du langage, soit du code lui-même. [...] Le métalangage linguistique devient un langage utilisé par le destinataire pour commenter son propre langage ou par le destinataire pour questionner le destinataire sur le langage qu'il utilise.

Au sens strictement linguistique du terme, le métalangage grammatical renvoie donc à « une langue naturelle » qui sert elle-même à parler de la langue (Gombert, 1990). Dans le cadre de cette recherche, le métalangage grammatical renvoie plus précisément aux termes grammaticaux que nous retrouvons dans une grammaire pour décrire la langue et son fonctionnement.

Durant les dictées innovantes que sont l'ANG, la phrase dictée du jour ou la dictée 0 faute, les élèves verbalisent leur raisonnement qui est soutenu par les interventions de l'enseignant. Pour Ros-Dupont (2006b), l'ANG, qui constitue un dispositif conduisant les élèves à réfléchir sur la langue, favorise la découverte, l'acquisition et l'utilisation de manière de plus en plus efficace du métalangage grammatical. Nous pouvons alors penser qu'il en est de même pour la dictée 0 faute, étant donné que l'ANG et la dictée 0 faute offrent comme objet de travail à l'enseignant le produit de l'activité mentale et langagière des élèves (Cogis et Ros-Dupont, 2003). La réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe (Chartrand, 2003) ; les élèves et l'enseignant doivent donc avoir recours à un vocabulaire spécifique commun pour parler de la langue et de son fonctionnement pour que tous puissent se comprendre et participer à la discussion. La terminologie alors employée doit être adéquate et rigoureuse par rapport à la réalité étudiée, et non pas des « termes intermédiaires » : par exemple, il ne faut pas parler du déterminant comme « le petit mot placé devant le nom », puisque cela peut causer une confusion entre le déterminant et la préposition (Chartrand, 2003).

Ce recours à des termes intermédiaires pour parler de la langue a été observé par Bain (2004) dans une étude au cours de laquelle il a recensé des occurrences des termes grammaticaux ou métalangagiers utilisés lors de leçons sur le texte d'opinion dans 17 classes romandes de la 1^{re} à la 3^e secondaire. Cette étude montre une hésitation chez les enseignants à employer des termes spécifiques à la grammaire. Cette difficulté trouve son explication, selon les enseignants, dans le manque de maîtrise par une majorité d'élèves à utiliser un métalangage adéquat : par conséquent, les enseignants ajustent leur discours en fonction des connaissances de leurs élèves, que Bain (2004) appelle « une conduite d'évitement », de telle sorte qu'ils emploient des termes génériques. Ainsi, les enseignants emploient des termes comme « mot », ou « mot de liaison entre deux adjectifs » pour parler de la conjonction de coordination « et », ou encore, ils disent directement « je » au lieu de dire « 1^{re} personne du singulier ». Bain (2004) qualifie ces hésitations d'« occasions manquées » qui sont le reflet d'une certaine insécurité relative au maniement des concepts grammaticaux, et particulièrement aux aspects textuels et discursifs, puisqu'un enseignant à l'aise avec ces concepts les nommerait d'emblée, par réflexe. Une des solutions, selon le chercheur, pour régler cette situation serait de miser sur la formation initiale des maîtres ainsi que sur leur formation continue. En ce qui concerne l'emploi du métalangage par les élèves, cette même étude montre qu'ils l'utilisent rarement de façon spontanée et, lorsqu'ils le font, ils répètent les suggestions faites par l'enseignant ou par le texte d'un exercice. Nous pouvons supposer que, bien que les élèves soient capables d'employer le métalangage, le manque de modelage par l'enseignant dans l'utilisation du métalangage ne favorise pas sa reprise dans le discours des élèves.

Wilkinson (2009) nous renseigne sur la manière dont évolue l'utilisation du métalangage grammatical au fil de la pratique de dictées 0 faute. Dans cette étude menée en 3^e secondaire, les verbatims de la 1^{re}, 5^e et 9^e dictées 0 faute ont été analysés. D'une séance à l'autre, elle constate une évolution dans l'utilisation du métalangage grammatical tant chez l'enseignante que chez les élèves. Pour sa part, l'enseignante a effectué des ajustements importants entre la première et la cinquième dictées (environ 2,6 fois plus d'occurrences), surtout en ce qui a trait aux classes de mots, qui s'avèrent « les ingrédients de base de la langue française » (Wilkinson, 2009, p. 200). Wilkinson explique entre autres cette augmentation de l'emploi du

métalangage par le fait que, ayant une posture d'enseignante-chercheure, elle a su rapidement poser un regard critique sur sa propre pratique grâce au visionnement des vidéos des premières séances filmées dans sa classe. Elle s'est alors rendu compte que ses interventions ne contenaient pas autant de termes liés au métalangage grammatical qu'elle se l'imaginait. Elle a, par la suite, ajusté ses interventions en conséquence. En ce qui concerne les élèves, ils s'approprient le métalangage grammatical et l'utilisent davantage d'une séance de dictée 0 faute à l'autre : le nombre d'occurrences du métalangage grammatical a presque doublé chez ces derniers, entre la 1^{re} et la 9^e dictées (respectivement 82 termes contre 158 termes). Toutefois, Wilkinson (2009, p. 207) estime que, bien qu'une amélioration importante dans l'utilisation du métalangage grammatical soit constatée chez les élèves, « 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 ». Ce constat renvoie à celui fait par Bain (2004) : les élèves n'utilisent pas le métalangage de façon spontanée.

À la lumière des écrits que nous venons de relater (Chartrand, 2003 ; Ros-Dupont, 2006b) et des études de Bain (2004) et de Wilkinson (2009), nous relevons cinq constats :

- 1) le métalangage employé au cours des discussions doit être précis ;
- 2) l'emploi d'un métalangage précis ne se fait pas naturellement tant chez les enseignants que chez les élèves ;
- 3) les enseignants hésitent à l'employer de peur de ne pas se faire comprendre par leurs élèves ou ils ne sont pas conscients qu'ils l'emploient peu ;
- 4) n'ayant pas de modèle de son utilisation en classe, les élèves n'incorporent pas le métalangage dans leur discours ;
- 5) une augmentation de son utilisation chez l'enseignant semble avoir des conséquences positives sur son emploi dans le discours des élèves.

Ainsi, les interventions de l'enseignant doivent contenir des termes spécifiques liés au métalangage pour favoriser leur emploi chez les élèves. Mais encore faut-il que les

enseignants soient conscients de leur propre utilisation du métalangage en classe (Wilkinson, 2009) et qu'ils soient suffisamment formés pour le faire (Bain, 2004).

2.2.5 Conclusion

Nous avons expliqué dans la première partie de ce chapitre les principes qui devraient guider l'enseignant dans ses choix didactiques : ce dernier doit privilégier un enseignement de la langue qui amène l'élève à développer ses connaissances linguistiques par une approche réflexive et explicite de la langue afin que celles-ci soient mobilisées en situation d'écriture. Dans cette deuxième partie, nous avons vu que la résolution d'un problème grammatical implique une articulation complexe d'un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales que le scripteur doit convoquer et sélectionner pour résoudre un problème grammatical lorsqu'il écrit. L'intérêt de recourir aux notions de la grammaire moderne dans un contexte d'argumentation en dictée 0 faute est que ces notions sont définies surtout selon leurs caractéristiques morphologiques et syntaxiques, rendant l'analyse grammaticale plus systématique et rigoureuse (grâce surtout aux manipulations syntaxiques) que lorsque leur définition se basait uniquement sur des caractéristiques sémantiques. Puisque l'objectif est d'automatiser chez l'élève l'ensemble du processus qui mène à résoudre un problème grammatical pour qu'il puisse l'utiliser de façon autonome dans ses écrits, le rôle de l'enseignant est bien celui d'un guide, conscient de l'ensemble du processus à mettre en œuvre. Ses interventions doivent inciter les élèves à mobiliser par eux-mêmes l'ensemble des connaissances et elles tenteront de modifier celles qui font obstacle au raisonnement : les conceptions orthographiques erronées des élèves pourront ainsi évoluer.

Maintenant que nous avons présenté les fondements théoriques qui doivent orienter les pratiques d'enseignement de la grammaire, auxquelles se rattachent l'ANG, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute, voyons brièvement comment ces trois pratiques se réalisent concrètement en classe.

2.3 Des pratiques pour faire évoluer les conceptions orthographiques

Ayant comme objectif de régler un problème orthographique grâce aux échanges et à l'argumentation, les dictées innovantes présentent entre autres l'originalité de donner aux élèves l'occasion de verbaliser leurs conceptions orthographiques, les rendant par conséquent accessibles à l'enseignant, dont l'intention sera de rectifier celles qui font obstacle à l'apprentissage de la langue. Nous nous attarderons à décrire trois de ces pratiques : l'atelier de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute.

2.3.1 L'atelier de négociation graphique

L'atelier de négociation graphique (ANG) (Haas, 1999, 2002 ; Haas et Maurel, 2003, 2006) est le dispositif didactique mis sur pied par une équipe de recherche de l'IUFM de Bourgogne. Influencé par les travaux de Ferreiro (1986) qui montrent que l'enfant, confronté à des problèmes d'orthographe, fait preuve d'une activité conceptuelle lui permettant de les résoudre, l'ANG permet la mise en place d'une activité qui place l'élève dans une situation de réflexion. Selon Haas (1999), cette nouvelle situation d'apprentissage lui donne l'occasion d'extérioriser et de faire évoluer ses compétences métalinguistiques, lui permettant ainsi de mieux saisir les raisonnements orthographiques. L'ANG et ses fondements théoriques influencent les pratiques en enseignement de l'orthographe par son rôle de précurseur dans le domaine (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 8).

En classe, l'ANG se réalise à travers différentes étapes. Dans un premier temps, un court texte est dicté à tous les élèves. Des groupes de discussion restreints (5 à 7 élèves) sont ensuite formés par l'enseignant pendant que le reste du groupe travaille de façon autonome. Les différentes graphies réalisées sont affichées afin que les élèves de l'équipe en prennent connaissance. Un débat s'en suit dont l'argumentation doit porter sur les graphies à éliminer et celles à conserver. Ce n'est pas l'ensemble des problèmes orthographiques présentés au tableau qui sont discutés : leur choix est laissé à l'initiative des élèves. L'enseignant se limite à étayer l'atelier. Après environ 40 minutes de discussion, le texte exact est montré aux

élèves. Une fois que tous les groupes ont pu échanger, leur travail est exposé à l'ensemble du groupe pour qu'il y ait confrontation des graphies retenues. Compte tenu de ce protocole, la récurrence de l'activité s'avère limitée à cinq ateliers par année (Haas et Maurel, 2003).

2.3.2 La phrase dictée du jour

La phrase dictée du jour (Cogis et Brissaud, 2003 ; Cogis et Ros, 2003 ; Cogis, 2005) a été développée grâce à la collaboration d'un groupe de formateurs de l'IUFM de Paris qui s'est inspirée des travaux de Haas et de l'ANG. Elle permet de mener avec les élèves un travail de réflexion sur le processus qui les conduit à adopter dans une phrase une graphie plutôt qu'une autre :

La phrase dictée du jour ne s'intéresse pas aux erreurs en tant que telles, mais à ce qui en est la cause, c'est-à-dire aux idées plus ou moins pertinentes que les élèves se forgent relativement au fonctionnement de l'orthographe. Le progrès de l'élève repose en grande partie sur l'évolution de ses conceptions, de sa manière de traiter les problèmes d'orthographe (Cogis, 2005, p. 280).

Tout comme pour l'ANG, la phrase dictée du jour fournit un espace d'interactions verbales grâce auquel les savoirs orthographiques des élèves se voient confrontés et, conséquemment, modifiés. En plus de noter cet avantage, Cogis et Brissaud (2003) précisent également que la connaissance de l'état des savoirs des élèves par l'enseignant l'aide à orienter ses choix didactiques.

En classe, contrairement à l'ANG, la phrase dictée du jour est collective et sa périodicité est plus fréquente (Cogis et Ros, 2003). Après avoir dicté une phrase, l'enseignant recueille toutes les variantes graphiques, qu'il écrit au tableau les unes en dessous des autres. Voici un exemple de graphies produites par des élèves de CM2 à partir de la dictée de la phrase suivante « On a acheté son livre hier matin et on est allé au marché. » (Cogis 2005, p.260).

On a acheter Son livre hier matin et on est aller au marcher.
On'a ont et allé marché.
Ont a achetait allés marchée.
allées

Les élèves sont ensuite invités à argumenter pour déterminer laquelle des graphies écrites au tableau est la bonne : une justification doit alors être donnée pour chaque graphie. L'enjeu est de faire en sorte que la manière de traiter les problèmes d'orthographe par les élèves repose sur des procédures syntaxiques, reposant sur les relations entre les mots, plutôt que sur des procédures sémantiques, fondées sur le sens (voir section 2.2.3) (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 1). Les graphies réfutées au cours du débat sont effacées ou rayées. Lorsqu'un consensus s'établit, l'enseignant valide la réponse. Si les élèves n'arrivent pas à s'entendre, il se peut que l'enseignant donne la graphie normée ou décide de différer la solution. Une fois le débat terminé, la phrase normée est recopiée dans un cahier qui sert d'outil de référence. Mentionnons enfin qu'il revient à l'enseignant de choisir les phrases, la terminologie et les formulations en fonction de l'âge de ses élèves (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3).

2.3.3 La dictée 0 faute

Bien que la dictée soit une pratique ayant une longue tradition scolaire, les didacticiens critiquent son caractère arbitraire et sa visée évaluative (Simard, 1996 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 7). Pour Simard (1996), les compétences orthographiques des élèves ne peuvent être évaluées uniquement par la dictée, puisque « la version traditionnelle de la dictée [est] une forme pervertie dans la mesure où un exercice de contrôle [est] confondu avec un exercice d'acquisition » (Simard, 1996, p.379). De plus, selon lui, la pratique de la dictée ne peut à elle seule développer la compétence orthographique de l'élève en situation de production de texte, car cette dernière ne constitue qu'une opération parmi plusieurs qui doivent être synchronisées au cours du processus d'écriture. Par conséquent, d'autres moyens doivent être envisagés pour favoriser cette

compétence en production de texte : considérer la dictée sous une perspective d'aide à l'apprentissage s'avère une solution intéressante (Simard, 1996 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 7). De fait, Simard (1996) souligne que la dictée est un exercice d'orthographe complet qui se distingue par le fait qu'elle donne aux élèves l'occasion d'être confrontés à des difficultés orthographiques semblables à celles qu'ils risquent de rencontrer en situation de production de texte, contrairement aux exercices à trous qui, eux, présentent les difficultés de façon isolée et sériée. Toujours selon Simard (1996, p.389), la dictée pourrait atteindre sa visée d'aide à l'apprentissage si elle tenait compte du rôle actif de l'élève.

Il est possible, en effet, qu'intégrées à un processus actif d'apprentissage, [des] versions [dites « améliorées » de la dictée] propres à favoriser la réflexion sur la langue [...] constituent un moyen parmi d'autres pour aider l'élève à comprendre et à appliquer le système orthographique de la langue.

La dictée 0 faute mérite donc cette appellation de « dictée améliorée ». En effet, tout comme les pratiques innovantes mentionnées précédemment, elle met au premier plan l'élève qui est appelé à réfléchir pour régler des problèmes orthographiques.

Selon les auteurs consultés, la dictée 0 faute prend le nom de dictée dialoguée, de dictée-consultation, de dictée assistée ou de dictée sans faute, et son déroulement en classe prend diverses formes (Angoujard, 1994 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Ros-Dupont, 2006a). Afin de décrire les modalités de mise en œuvre de cette pratique, nous retenons les étapes suivantes : l'enseignant dicte un court texte que les élèves écrivent individuellement, puis ils sont invités à poser toutes les questions relevant d'une difficulté orthographique rencontrée en cours d'écriture de la dictée. Les réponses doivent préférablement venir des élèves qui sont guidés dans leur réflexion par l'enseignant. Selon Angoujard (1994), la dictée 0 faute s'adresse à l'ensemble de la classe, doit être réalisée régulièrement en classe, sans devenir « l'instrument privilégié d'entraînement à la production orthographique » (Angoujard, 1994, p.77), et sert d'amorce ou de prolongation à d'autres

activités d'orthographe. Enfin, Brissaud et Cogis (2011, particulièrement le chapitre 3) mentionnent qu'il revient à l'enseignant de choisir le texte dicté. Cette tâche est importante, puisque le texte conditionne l'efficacité de l'exercice : un bon texte est celui qui présente des mots et des structures grammaticales que les élèves pourraient eux-mêmes utiliser en production de texte.

Ainsi, un problème orthographique se pose à l'ensemble de la classe lorsqu'un élève verbalise un doute. Comme le précisent Nadeau et Fisher (2006, p. 216), « c'est alors l'occasion de montrer à articuler toutes les connaissances grammaticales (ou orthographiques) nécessaires à la résolution d'un problème orthographique ». Ce problème se résout par l'interaction entre les élèves eux-mêmes, et entre les élèves et l'enseignant dont le rôle est essentiel : il guide l'apprenant dans la verbalisation de son raisonnement qui le conduira, par exemple, à appliquer une règle d'accord et, par le fait même, à résoudre le problème. Nadeau et Fisher (2006, particulièrement le chapitre 8) ne sont pas les seules à faire le parallèle entre la dictée 0 faute et la résolution de problème : Angoujard (1994) et Cogis (2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie) parlent de la dictée sans faute comme étant une tâche problème.

Cette courte présentation de l'ANG, de la phrase dictée du jour et de la dictée 0 faute montre comment se réalisent en classe des pratiques qui ont pour fondement les concepts que nous avons définis dans la première partie de ce chapitre, *les éléments à la base des pratiques innovantes* (section 2.1). De fait, elles empruntent une démarche de résolution de problème où la verbalisation et l'interaction permettent de développer les connaissances explicites nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la langue. Les discussions rendent accessibles à l'enseignant les conceptions orthographiques des élèves, de telle sorte que ce dernier a une prise sur celles qui font obstacle au raisonnement et peut intervenir pour les faire évoluer.

Il convient d'observer, toutefois, que les écrits concernant ces pratiques traitent très peu de la façon dont l'enseignant doit employer les connaissances grammaticales déjà enseignées,

comment il doit les gérer au cours des discussions. L'enseignant doit pourtant guider l'élève dans son raisonnement, qui implique l'articulation d'un ensemble de savoirs grammaticaux, tel que présenté dans la deuxième partie de ce chapitre, *la résolution d'un problème grammatical à l'aide de la grammaire* (voir section 2.2). Compte tenu de la complexité du rôle de l'enseignant dans la conduite des pratiques innovantes, nous nous pencherons plus précisément sur des recherches qui se sont intéressées aux interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour.

2.4 La description des interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour

Nous avons déjà abordé le rôle essentiel des interventions de l'enseignant au cours des dictées innovantes : ses interventions doivent guider l'élève dans la verbalisation de son raisonnement qui va le mener à régler le problème et l'efficacité de la mise en œuvre de ces pratiques semble liée à sa façon de conduire l'activité. C'est pourquoi les interventions de l'enseignant seront davantage traitées dans cette partie : le concept d'intervention sera d'abord défini, puis des recherches et des écrits sur l'ANG et la phrase dictée du jour quant aux types d'interventions de l'enseignant, aux comportements à bannir et à la maîtrise progressive de la conduite de ces pratiques seront recensés.

2.4.1 Intervention : une définition

Pour caractériser les interventions d'une enseignante lors de séances d'ANG, Lorrot (1998) les a regroupées autour d'actes pédagogiques. La définition qu'elle donne de ce concept est celle de Postic (1992). Celle présentée ici est tirée de Postic (1977, p.133), mais elle est la même que celle citée par Lorrot (1998) :

Est acte pédagogique toute intervention de l'enseignant, verbale ou non verbale, ayant comme but soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message,

soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités.

En plus d'utiliser le terme « acte pédagogique », Lorrot (1998) emploie celui d'« intervention », comme le démontre d'ailleurs la formulation de l'objectif de son étude : « caractériser les interventions de l'enseignante afin de percevoir les changements éventuels dans la position qu'elle occupe par rapport à la tâche d'apprentissage orthographique ». Dans Legendre (2005, p. 803), une intervention, en pédagogie, est définie comme une « action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action ».

Nous constatons que les définitions d'un acte pédagogique (Postic, 1977) et d'une intervention (Legendre, 2005) sont circulaires : la première décrit un acte pédagogique comme étant une intervention alors que ce dernier concept est défini, dans la deuxième, en tant qu'action pédagogique. Cela peut expliquer l'emploi des deux termes par Lorrot (1998) comme des équivalents.

Un parallèle peut également être établi entre les concepts qui rendent compte des buts poursuivis tels qu'énumérés dans les deux définitions : l'idée d'un contrôle de l'enseignant sur ses élèves, leurs attitudes et comportements est présente tant chez Legendre (2005) que chez Postic (1977). Ainsi, pour « stimuler ou modifier une situation, une attitude ou une action » (Legendre, 2005, p.803), l'enseignant peut, entre autres, « établir une communication avec les élèves pour transmettre un message, contrôler la communication, apprécier le comportement des élèves, obtenir la modification de leurs attitudes, exercer une régulation de leurs activités » (Postic, 1977, p.133). Par conséquent, puisque les définitions de ces deux termes renvoient à des buts semblables, nous considérons, à l'instar de Lorrot (1998), ces deux termes comme des synonymes dans le contexte des recherches sur les interventions pendant les dictées innovantes. Toutefois, nous avons choisi pour notre recherche d'utiliser « intervention ».

Tel qu'exposé dans notre problématique, peu de recherches se sont intéressées aux interventions des enseignants au cours de pratiques comme l'ANG, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute. Dans la prochaine section, nous présenterons la typologie des interventions de l'enseignant dans l'ANG de Lorrot (1998).

2.4.2 La typologie des interventions de l'enseignant dans l'ANG et la phrase dictée du jour

Seules les interventions des enseignants relevant de l'ANG et de la phrase dictée du jour seront examinées étant donné la quasi-absence de recherches et d'écrits à ce sujet pour la dictée 0 faute, qui s'avère une pratique similaire aux deux dictées précédentes compte tenu de leurs fondements théoriques communs.

L'étude de Lorrot (1998) fournit des renseignements quant au type d'interventions des enseignants au cours des ANG. Son objectif était de « caractériser les interventions de l'enseignante afin de percevoir les changements éventuels dans la position qu'elle occupe par rapport à la tâche d'apprentissage orthographique » (Lorrot, 1998, p.92). Prises dans deux séances d'ANG à 18 mois d'intervalle, les diverses interventions de l'enseignante auprès d'enfants de 8 et 9 ans ont été regroupées en actes pédagogiques⁷. Ces actes pédagogiques ont ensuite permis d'établir des fonctions dominantes, fournissant ainsi une typologie des interventions de l'enseignante en ANG : 1) fonction d'organisation du débat ; 2) fonction de construction du savoir et 3) fonction de progression du raisonnement. Le tableau 2.5 présente cette typologie.

⁷ Lorrot (1998) emploie les termes « acte pédagogique » et « intervention » pour décrire une même réalité, tel que démontré par la circularité des définitions signalée précédemment.

Tableau 2.5
Typologie des interventions de l'enseignant en ANG selon Lorrot (1998)

Fonctions	Actes pédagogiques	Exemples	
Organisation du débat	Initie le débat	« Certains ont écrit T ou un S à la fin, d'autres n'ont rien écrit. »	
	Confirme l'ouverture du débat	« E – Au [numéro] 3, <i>les pétales</i> , il a écrit à la fin <i>es</i> et au [numéro] 2, il a écrit <i>pétale</i> , sans <i>s</i> . M – Tout le monde a écrit <i>pétales</i> avec <i>es</i> sauf [celui qui a écrit] le 2. »	
	Recentre l'attention	« Vous n'êtes pas très attentifs. »	
	Sollicite des réactions dans le groupe	« Et les autres ? »	
	Sollicite individuellement un élève	« Sophie ? Qu'est-ce que tu voulais dire ? »	
	Fait la synthèse du débat	« On a parlé de phonèmes : pour faire [g] devant un <i>e</i> , le <i>l'</i> qui ne s'accroche pas à <i>autoroute</i> , parce qu'on peut dire <i>une autoroute</i> , donc c'est un déterminant. On a parlé du préfixe <i>auto</i> et puis les phonèmes de <i>encombrée</i> et enfin les accords entre <i>autoroute</i> et <i>encombrée</i> . »	
	Clôt le débat	« Alors, on en a fini avec <i>gélées</i> . »	
Constitution du savoir	Savoir orthographique	Demande un savoir	« Est-ce qu'on doit mettre un <i>e</i> à <i>pointu</i> ? »
		Donne un savoir	« E – On peut pas dire <i>pointu être moustachu</i> . M – Donc, on l'écrit <i>et</i> . C'est le mot de liaison. »
		Approuve un savoir	« M – Le déterminant s'accorde avec quoi en principe ? E – Le nom. M – Oui. Le déterminant s'accorde avec le nom... »
	Savoir pour raisonner	Demande une information pour faire progresser le raisonnement	« <i>Les pétales des dernières roses sont tombés</i> . Qu'est-ce que vous pourriez mettre comme flèche d'accord? »
		Donne une information pour faire progresser le raisonnement	« E – Il a mis <i>un</i> à la place de <i>oin</i> . M – C'est une erreur de phonème. »
		Approuve une information pour	« M – Et alors le sujet s'accorderait... E – Avec le verbe.

		faire progresser le raisonnement	M – Avec le verbe. »
Facilitation du raisonnement		Incite à la poursuite du raisonnement	« E – C'est un déterminant. M – Pourquoi tu penses que c'est un déterminant ? »
		Incite à une reformulation	« M – Quand est-ce qu'on met un e quand on ne l'entend pas ? E – Quand c'est une fille. M – C'est-à-dire ? »
		Renvoie à un élève la réponse qu'il a faite (immédiatement ou plus tard)	« Tu avais dit, Mustapha, tout à l'heure que... »
		Suscite des interactions entre élèves (réactions à l'intervention de l'un d'eux)	« Tu as compris ce qu'il vient de dire ? »
		Fait identifier le problème débattu	« Pourquoi on est passés par tous ces chemins détournés ? Qu'est-ce qu'on cherchait à comprendre ? »
		Encourage l'élève	« C'est bien, Charlotte ! »

Source : Lorrot, 1998, p.94.

Dans les prochaines sections, les différentes fonctions seront d'abord définies d'après Lorrot (1998). Puis, nous les préciserons en mentionnant ce que nous avons relevé au cours de nos lectures sur la façon dont les enseignants doivent intervenir en phrase dictée du jour et en ANG (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Haas, 2002, 2006 ; Haas et Maurel, 2006).

2.4.2.1 La fonction d'organisation du débat

D'après Lorrot (1998), la fonction d'organisation du débat correspond à l'animation de l'activité par l'enseignant selon sept actes pédagogiques : l'enseignant amorce le débat, confirme l'ouverture du débat, recentre l'attention, sollicite des réactions dans le groupe, sollicite individuellement un élève, fait la synthèse du débat et clôt le débat.

Plus particulièrement, l'enseignant se doit de solliciter la participation d'un maximum d'élèves, autant auprès des bons élèves que des plus faibles et en invitant les plus timides à s'exprimer. Il donnera la parole aux élèves plus faibles pour faire valoir une connaissance de base ou pour ne pas orienter trop vite la classe vers la bonne réponse. En effet, le but de cette activité n'est pas de chercher à régler rapidement un problème. Il s'agit plutôt de permettre un débat constitué de plusieurs échanges d'arguments pour arriver à un consensus. Orienter trop rapidement les élèves vers la bonne réponse mettrait en péril l'objectif visé. Il est donc du devoir de l'enseignant de susciter les interactions. (Haas, 2002 ; Cogis, 2005).

Enfin, l'enseignant doit clore le débat. Pour Cogis (2005), en décidant de clore le débat, l'enseignant valide les arguments des élèves et la solution à laquelle ils parviennent, ce qui le place dans un rôle déterminant. De fait, l'enseignant reste, la plupart du temps, en retrait dans les échanges et ne doit pas valider immédiatement les propositions ou les arguments. Il ne doit pas prendre cette décision à la légère, puisqu'elle implique que les arguments apportés par les élèves ont réussi à régler le problème orthographique ou que les échanges n'apportent rien de nouveau au problème.

2.4.2.2 La fonction de constitution du savoir

Pour Lorrot (1998), la fonction de constitution du savoir recoupe les actes pédagogiques relatifs au savoir : l'enseignant demande, donne ou approuve un savoir orthographique, relevant de la graphie d'un mot, ou demande, donne ou approuve un savoir pour raisonner, qui, lui, porte sur le raisonnement qui conduit à la solution orthographique.

Cogis (2005) convient qu'il est possible que l'enseignant puisse apporter une information au débat. Un savoir orthographique peut être donné par l'enseignant pour lequel une courte justification sera fournie afin de moduler l'activité : pour faire avancer plus rapidement le débat par manque de temps ou par observation de signes de lassitude chez les élèves, pour éviter de débattre de certaines graphies de moindre intérêt ou de graphies trop difficiles pour

la classe, ou enfin pour résoudre un problème pour lequel la classe n'arrive pas à s'entendre, faute de connaissances. De plus, en fonction du type d'erreur débattu, l'enseignant peut se voir obligé de donner la réponse, comme dans le cas d'un problème d'orthographe lexicale, car la connaissance de l'orthographe lexicale repose davantage sur la mémorisation des mots que sur leur analyse en fonction du contexte (orthographe grammaticale), exigeant ainsi une justification de la part de l'élève.

En ce qui a trait au savoir pour raisonner, il « rassemble les interventions portant [...] sur la chaîne du raisonnement qui précède la solution orthographique » (Lorrot, 1998, p. 93). Lorrot (1998) répertorie les interventions suivantes comme celles susceptibles de rendre compte des actes pédagogiques liés à ce savoir, tel que présenté dans le tableau 2.6.

Tableau 2.6
Interventions de l'enseignante liées au savoir pour raisonner selon Lorrot (1998)

Interventions liées au savoir pour raisonner	Exemples
Demande d'analyse phonétique	« On écoute les phonèmes ? »
Interrogation sur la classe des mots	« Alors, élève, c'est un nom ? » « Et si vous deviez souligner le verbe, qu'est-ce que vous souligneriez ? »
Incitation à repérer la fonction des mots ou groupes de mots	« Qu'est-ce qui est le sujet ? »
Interrogation sur les accords des mots ou groupes de mots	« Comment on trouve une terminaison d'adjectifs ? » « Pourquoi <i>tombés</i> s'accorderait avec <i>pétales</i> ? »
Interroge sur le type d'erreur traité	« Quel type d'erreur ? »

Source : Lorrot, 1998, p. 97

Lorrot (1998) donne ces exemples d'interventions en précisant qu'ils sont liés au savoir pour raisonner sans toutefois préciser à quel acte pédagogique ils sont associés (demande ou donne ou approuve une information pour faire progresser le raisonnement). Puisque les interventions répertoriées dans le tableau 2.6 sont toutes de l'ordre de la demande, de l'interrogation ou de l'incitation, nous estimons que ces interventions sont liées à l'acte

pédagogique qui consiste à demander une information pour faire progresser le raisonnement, qui est l'une des trois sous-catégories liées au savoir pour raisonner.

La distinction entre un savoir orthographique et un savoir pour raisonner nous semble peu évidente, du moins si nous examinons les exemples donnés par Lorrot (1998). Par exemple, les extraits du verbatim donnés pour les actes pédagogiques « approuve un savoir » et « approuve une information pour faire progresser le raisonnement » (voir tableau 2.5) présentent tous les deux un échange au cours duquel l'enseignant approuve une règle d'accord : « M – Oui. Le déterminant s'accorde avec le nom... » (intervention où l'enseignant approuve un savoir) et « M – Et alors le sujet s'accorderait... E – Avec le verbe. M – Avec le verbe. » (intervention où l'enseignant approuve une information pour faire progresser le raisonnement). Une meilleure compréhension de la signification de ces deux actes pédagogiques aurait été possible si Lorrot (1998) avait davantage contextualisé les exemples donnés. Le classement d'interventions en des catégories exclusives peut donc poser problème, tant du point de vue de leur définition que de leur repérage dans les transcriptions ; ces difficultés méthodologiques sont d'ailleurs mentionnées par la chercheuse.

Enfin, selon Lorrot (1998), le savoir pour raisonner est à mi-chemin entre la fonction de constitution du savoir et celle de facilitation du raisonnement, puisque le fait de demander, de donner ou d'approuver une information peut guider l'argumentation de l'élève.

2.4.2.3 La fonction de facilitation du raisonnement

La fonction de facilitation du raisonnement vise « une activité d'argumentation chez les élèves » dans laquelle l'enseignant « les épaulé pas à pas afin qu'ils puissent progressivement conduire par eux-mêmes le raisonnement qui conduit à une solution orthographique » (Lorrot, 1998, p. 93). Les interventions ne doivent donc être qu'au service de la progression du raisonnement des élèves, ce qui explique pourquoi le savoir pour raisonner se trouve entre cette fonction et la précédente.

Dans son étude, Lorrot (1998) présente différentes interventions qu'elle associe à la fonction de facilitation du raisonnement. D'autres écrits fournissent des interventions qui, selon nous, permettent aussi de soutenir les élèves dans leur raisonnement. C'est pourquoi, dans le but d'enrichir la liste de Lorrot (1998), nous y ajoutons les interventions relevées chez Haas (2002), Haas et Maurel (2006) et Cogis (2005).

- réadresser à un élève ou au groupe le point de vue d'un élève (Haas et Maurel, 2006);
- souligner l'opposition entre deux points de vue (Haas et Maurel, 2006; Cogis, 2005);
- inciter à la poursuite du raisonnement (Lorrot, 1998) grâce à un amorçage du raisonnement du type « si vous pensez que... alors... » (Haas, 2002);
- interroger les élèves sous forme de questions en « pourquoi » ou en « et alors » (Haas et Maurel, 2006);
- fournir des exemples et des contre-exemples (Haas et Maurel, 2006; Cogis, 2005);
- inciter les élèves à trouver des exemples et des contre-exemples (Haas et Maurel, 2006; Cogis, 2005);
- renvoyer à un élève la réponse qu'il a déjà faite (immédiatement ou plus tard) (Lorrot, 1998);
- rediriger une question posée par un élève à la classe ou à un élève (Haas, 2002);
- formuler de brèves synthèses (Haas, 2002);
- inciter les élèves à formuler de brèves synthèses (Haas, 2002);
- aider l'élève à sérier un problème en le segmentant (Cogis, 2005);
- aider l'élève à matérialiser les lieux problématiques d'un mot (Cogis, 2005);
- suggérer aux élèves d'essayer d'éliminer des graphies dont ils sont sûrs qu'elles ne conviennent pas (Cogis, 2005);
- utiliser le tableau (Cogis, 2005);
- encourager les élèves (Lorrot, 1998; Haas, 2002; Cogis, 2005).

Il n'est pas étonnant que la fonction de facilitation du raisonnement soit celle où est répertorié le plus grand nombre d'interventions : elle est véritablement celle d'une aide à l'apprentissage (Lorrot, 1998) et constitue le cœur même de la démarche visée par les pratiques qui donnent une place à la réflexion de l'élève : « l'enseignant doit aider au

développement d'une aptitude à raisonner sur la langue que l'élève soit en mesure de mobiliser chaque fois qu'il est en situation de révision de ses productions écrites » (Brissaud et Bessonnat, 2001, p. 126). Ainsi, l'enseignant qui conduit les dictées innovantes doit s'intéresser davantage au processus de raisonnement qu'à son produit, d'où l'importance de questionner les élèves pour qu'ils explicitent leur cheminement. Les interventions qui facilitent le raisonnement font en sorte que la progression du raisonnement est bien confiée aux élèves : l'enseignant intervient non pas pour fournir des réponses qui conduisent à la réponse finale, mais pour stimuler la réflexion des élèves.

Cette recension des interventions de l'enseignant au cours de l'ANG et de la phrase dictée du jour organisée autour des fonctions dominantes de Lorrot (1998) fournit de l'information quant à la position et au mode d'intervention que doit adopter l'enseignant au cours de ces pratiques : les fonctions décrites permettent à l'enseignant de bien soutenir l'élève dans son raisonnement et lui donnent l'espace nécessaire pour que sa propre réflexion métalinguistique soit au cœur des échanges. La connaissance de cette typologie est donc utile pour rendre compte de la position particulière de l'enseignant au cours d'interventions lors d'une « situation pédagogique centrée sur l'élève et ses capacités d'initiative intellectuelle et de réflexion » (Lorrot, 1998, p.93), comme le sont l'ANG, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute.

Toutefois, nous estimons qu'elle pourrait justement s'appliquer à toute activité centrée sur l'apprenant où le rôle de l'enseignant est de développer chez ce dernier son habileté à conduire un raisonnement, à développer une argumentation. Nous pourrions sans doute observer ces mêmes actes pédagogiques dans une activité en mathématiques, où l'élève serait appelé à verbaliser sa démarche; les savoirs orthographiques seraient alors remplacés par des savoirs mathématiques. Dans une telle situation pédagogique, ce qui distingue un enseignant de mathématiques d'un enseignant de français est la façon dont il emploie les connaissances déjà enseignées, comment il en assure la gestion au cours des discussions; ce qui nous intéresse est de décrire les interventions de l'enseignant de français qui guide, non pas n'importe quel raisonnement, mais bien un raisonnement qui mène à la résolution d'un

problème grammatical et les procédures qu'il implique au cours de la dictée 0 faute. L'objet « grammaire » n'a pas été analysé sous cet angle dans la recherche de Lorrot (1998), bien que sa typologie regroupe des « savoirs » (savoir orthographique et savoir pour raisonner). Nous croyons que ces savoirs mériteraient d'être précisés pour décrire si, d'une part, les interventions de l'enseignant incitent l'élève à verbaliser son raisonnement et si, d'autre part, elles permettent de développer des connaissances explicites en grammaire en favorisant la participation des élèves dans les discussions.

Il reste que cette description des nombreuses interventions de l'enseignant rend compte de son rôle fondamental : ce dernier doit adopter une attitude de « neutralité active et bienveillante » s'il veut « orchestrer la co-construction de nouveaux savoirs » (Haas et Maurel, 2006, p.27). Toutefois, certains comportements sont à proscrire, puisqu'ils font obstacle à la progression du raisonnement.

2.4.3 Les comportements à bannir qui font obstacle à la progression du raisonnement

De façon générale, les comportements à bannir de la part de l'enseignant sont des interventions qui font obstacle à la progression du raisonnement des élèves. Ainsi, selon Haas (1999, 2002), l'enseignant en ANG ne doit pas guider les discussions en tentant de trouver la graphie correcte, mais bien amener les élèves à faire part de leur raisonnement qui les conduit à la bonne graphie. De plus, il ne doit pas être l'instigateur des discussions, mener le débat seul, poser la question qui permettrait de trouver trop rapidement la réponse au problème posé, fournir trop tôt les éléments de solution et approuver précocement un début de réponse. Brissaud et Cogis (2011, p. 25) parlent également des « faux-fuyants du cours d'orthographe », qui sont des interventions où l'enseignant laisse des trous dans son discours, par exemple « Les noms prennent un s au... ». L'élève doit alors compléter la phrase, comme s'il s'agissait d'un jeu de devinette. Il ne s'agit donc pas uniquement de dialoguer avec les élèves, de les faire parler : le but est bien de les engager intellectuellement dans l'activité en suscitant de leur part une réflexion véritable sur la langue. Bien que ces comportements soient jugés contraires à l'objectif poursuivi par l'ANG, et conséquemment par les autres

types de dictées innovantes, il demeure qu'aucune étude ne montre qu'ils empêchent les élèves de progresser en orthographe.

La description que nous venons de réaliser quant aux interventions à privilégier et celles à éviter montre la complexité pour l'enseignant de conduire correctement les discussions au cours de l'ANG ou de la phrase dictée du jour. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre problématique (voir section 1.7), l'appropriation d'un tel rôle demande du temps et de la formation. Dans la prochaine section, nous aborderons plus longuement deux recherches qui se sont intéressées à l'évolution des interventions de l'enseignant en cours d'année.

2.4.4 La maîtrise progressive de la conduite de l'ANG et de la phrase dictée du jour

Haas et Lorrot (1996) et Lorrot (1998) se sont penchées sur l'évolution des interventions d'une enseignante dans une classe en comparant deux séances d'ANG à 18 mois d'intervalle.

Pour leur part, Haas et Lorrot (1996) ont analysé l'évolution du raisonnement métalinguistique des élèves. L'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves quant à la nature de l'argumentation portant sur le genre grammatical d'un mot fait ressortir trois types de raisonnements chez l'élève définis en fonction de trois paramètres : le niveau de centration sur la langue, la présence ou non d'une démarche déductive et la dépendance ou non de l'enseignant envers l'élève pour mener l'argumentation. Les types de raisonnement évoluent selon le moment où a lieu la séance d'ANG. Au début de la première année de la mise en place de l'ANG, tous les débats analysés démontrent un raisonnement peu centré sur la langue, ne procédant pas par déduction et dépendant de l'enseignant. Dix-huit mois plus tard, le raisonnement est soit partiellement centré sur la langue, procédant à quelques déductions et partiellement dépendant de l'enseignant ; soit centré sur la langue, procédant par déduction et indépendant de l'enseignant. Le paramètre de dépendance/indépendance à l'égard de l'enseignant influence évidemment le rôle de ce dernier dans la progression de

l'argumentation. Haas et Lorrot (1996, p.176) ne font pas une analyse fine des interventions de l'enseignante, mais précisent que

par l'alternance de demandes de justifications, d'encouragements, d'incitations à poursuivre le raisonnement, de mises en évidence de positions contradictoires dans le petit groupe, de synthèses des élèves acquis dans la discussion, l'enseignant tient dans ce type de raisonnement [où l'élève dépend de l'enseignant] une place essentielle.

Bien que ces interventions soient présentes après 18 mois de pratique d'ANG, elles se voient modifiées, car, tel que soulevé par les Haas et Lorrot (1996, p.173), les élèves « semblent [dorénavant] avoir à leur disposition des outils pour traiter les problèmes rencontrés ».

L'étude de Lorrot (1998) fait également état de l'évolution lors des ANG de la conduite pédagogique en fonction d'une plus grande autonomie de l'élève dans sa réflexion. Afin d'observer l'évolution de la conduite pédagogique de l'activité, Lorrot (1998) a comparé le pourcentage de chaque acte pédagogique entre la première séance et la deuxième, pourcentage calculé par rapport à la totalité des actes. Le tableau 2.7 présente le pourcentage de chaque acte pédagogique pour les deux séances de l'ANG observées à 18 mois d'intervalle.

Tableau 2.7
 Comparaison des interventions de l'enseignant au cours des deux ANG selon les actes
 pédagogiques (Lorrot, 1998)

Actes pédagogiques	Novembre 94	Mai 96
Initie le débat	6,7 %	0,23 %
Confirme l'ouverture du débat	0 %	2,57 %
Recentre l'attention	0 %	0,58 %
Sollicite des réactions dans le groupe	4,3 %	2 %
Sollicite individuellement un élève	0 %	9,7 %
Fait la synthèse du débat	0 %	1,4 %
Clôt le débat	3,65 %	1,4 %
Demande un savoir	20,73 %	4,45 %
Donne un savoir	2,43 %	0,81 %
Approuve un savoir	6,1 %	2,1 %
Demande une information pour faire progresser le raisonnement	22 %	29,2 %
Donne une information pour faire progresser le raisonnement	8,53 %	5,95 %
Approuve une information pour faire progresser le raisonnement	4,9 %	14,85 %
Incite à la poursuite du raisonnement	15,24 %	11,33 %
Incite à une reformulation	4,03 %	3,03 %
Renvoie à un élève la réponse qu'il a faite (immédiatement ou plus tard)	0,6 %	5,14 %
Suscite des interactions entre élèves (réactions à l'intervention de l'un d'eux)	1,21 %	2,1 %
Fait identifier le problème débattu	0 %	1,63 %
Encourage l'élève	0,6 %	1,3 %

Source : Lorrot, 1998, p.95

Il est ressorti de cette comparaison que la position de l'enseignant a connu un profond changement au cours de 18 mois séparant les deux interventions : « il s'agit pour lui d'exercer une véritable fonction d'aide à l'apprentissage et non pas seulement une fonction d'enseignement » (Lorrot, 1998, p.98). Le tableau 2.8 compare les interventions de l'enseignante au cours des deux ANG, mais, cette fois-ci, d'après les fonctions constituées par les actes pédagogiques du tableau 2.3.

Tableau 2.8
 Comparaison des interventions de l'enseignant au cours des deux ANG selon les fonctions
 (Lorrot, 1998)

Fonctions		Novembre 94	Mai 96
Organisation du débat		14,7 %	17,88 %
Constitution du savoir	Savoir orthographique	29,2 %	7,36 %
	Savoir pour raisonner	35,5 %	50 %
Facilitation du raisonnement		20,6 %	24,76 %

Source : Lorrot, 1998, p. 96

Bien que la fonction d'organisation du débat semble avoir peu varié entre les deux pratiques, l'analyse des actes pédagogiques qui la composent laisse voir que l'enseignante n'amorce presque plus les débats (initiative laissée probablement plus aux élèves), s'adresse davantage aux élèves individuellement et moins au groupe, et fait désormais la synthèse du débat. En ce qui a trait à la fonction de constitution du savoir, la transformation est majeure : les interventions de l'enseignante visent beaucoup moins le savoir orthographique que le savoir pour raisonner. Lorrot (1998, p.97) affirme d'ailleurs qu'« il s'agit donc bien alors de constituer un savoir orthographique, mais par le détour d'un raisonnement dont les points stratégiques sont mis en évidence par l'enseignante ». La fonction de progression du raisonnement, quant à elle, a également subi des modifications qui rendent compte du fait que les interventions de l'enseignante visent davantage à guider la réflexion de l'élève : en d'autres mots, l'enseignement est moins magistral. Ainsi, l'enseignante considère les interventions des élèves pour faire avancer le débat, suscite les interactions entre eux et les encourage plus fréquemment. Selon Lorrot (1998), le raisonnement des élèves occupe plus de place dans l'activité et est plus long, puisque l'enseignante doit prendre le temps d'identifier le problème débattu. Ainsi, après 18 mois de mise en œuvre d'une pratique centrée sur l'activité de réflexion des élèves, les actes pédagogiques ont évolué dans chaque fonction, mais sont, pour la plupart, liés d'une façon ou d'une autre à la progression du raisonnement des élèves, qui devient ainsi la fonction majeure de l'enseignant.

Les données de Lorrot (1998) corroborent celles de Haas et Lorrot (1998) : la mise en œuvre d'une activité ayant pour but de développer la réflexion métalinguistique de l'élève,

telle que les ANG, pousse l'enseignant à modifier ses interventions. Cette transformation suit d'ailleurs celle se réalisant chez l'élève qui devient, d'une séance à l'autre, plus confiant en ses propres capacités de raisonnement et, conséquemment, plus autonome dans sa réflexion.

Les interventions de l'enseignant auxquelles se sont intéressées les recherches recensées précédemment (Lorrot, 1998 ; Haas et Lorrot, 1996) ne concernent que celles au cours de l'ANG. En ce qui concerne la dictée 0 faute, à notre connaissance, seule la recherche de Wilkinson a analysé des interventions d'une enseignante en dictée 0 faute, mais celle-ci ne décrit que l'emploi du métalangage grammatical. En outre, Lorrot (1998) ainsi que Haas et Lorrot (1996) ont montré une évolution dans la façon de conduire l'activité par les enseignants : d'une séance à l'autre, les interventions de l'enseignant favorisent la progression du raisonnement des élèves. Toutefois, bien que l'on puisse supposer que les interventions qui favorisent la progression du raisonnement aient un impact sur la réussite des élèves en orthographe, ce lien n'est pas appuyé de façon empirique : aucune étude ne nous renseigne sur les interventions qui conduisent ou non à des progrès d'élèves en orthographe. Ce type de recherches corrélatives étudierait l'efficacité de l'enseignement et, plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse, l'effet-maitre.

2.5 La mesure de l'effet-maitre

Étudier l'efficacité de l'enseignement, c'est, selon Dumay (2009a, p. 7), « se questionner sur les dispositifs et les pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves et qui augmentent leur performance dans un contexte d'enseignement ». Les facteurs d'efficacité analysés tournent autour de trois grands pôles : l'effet-école, l'effet-classe et l'effet-maitre. Chacun tente de trouver des relations entre une variable, l'école, la classe ou le maitre, et la performance scolaire des élèves (Dumay, 2009b). Même si ces trois relations sont étudiées de façon distincte, elles sont liées dans la mesure où « les maitres enseignent dans des écoles et celles-ci reflètent au moins pour partie ce qui se passe dans les classes » (Bressoux, 1994, p. 92). L'effet-classe a un impact plus grand sur les acquisitions des élèves lorsqu'on le compare à l'effet-école : le premier explique entre 10 et 15% de leur variance contre 4 à 5%

pour le deuxième (Bressoux, 1995). Bianco et Bressoux (2009, p. 36) précisent toutefois que, bien que l'effet-classe soit important, l'effet-maitre ne peut expliquer à lui seul les différences de progression entre élèves au cours d'une année, mais doit tout de même être considéré.

Tout ce qui constitue la classe et tout ce qui se passe en classe ne peut pas être attribué à l'enseignant. Ce dernier est aux prises avec des facteurs qu'il ne contrôle pas. Ainsi, les caractéristiques morphologiques de la classe telles que le nombre d'élèves, ou encore le nombre et le type de cours, s'imposent à lui dans une grande mesure. Il en va de même des caractéristiques du public accueilli : tonalité sociale, niveau scolaire, hétérogénéité, etc. Or, les caractéristiques morphologiques de la classe et les caractéristiques du public accueilli peuvent exercer une influence sur les acquisitions des élèves, par l'imposition des contraintes spécifiques dans l'organisation de la classe (nombre d'élèves, classe à cours multiple...) et dans sa gestion (climat plus ou moins favorable...). La plupart des études montrent que ces caractéristiques peuvent exercer des effets mais qu'elles n'épuisent cependant pas l'ampleur de l'effet-classe. Cela donne donc à penser qu'une grande part de l'effet-classe est constituée d'un effet-maitre.

Bien qu'il soit difficile de distinguer la cause de l'effet dans l'étude de l'effet-maitre, il s'agit bien d'études corrélatives, puisque des variables liées à la façon de faire de l'enseignant sont mises en relation avec des indicateurs d'efficacité. Du point de vue méthodologique, l'un des paradigmes de recherche dans les travaux de l'effet-maitre est celui « processus-produits », dont nous proviennent la très grande majorité des résultats quant à l'efficacité de l'enseignement (Bressoux, 1994). Puisque sa mesure est fondée sur ce que l'enseignant fait en classe, c'est-à-dire ses pratiques, l'efficacité est évaluée par l'étude des relations entre les processus et les produits, c'est-à-dire entre la mesure des comportements des enseignants en classe et l'apprentissage des élèves. Plus précisément, pour Tupin (2003), l'efficacité d'un enseignant se mesure selon sa capacité à faire progresser les savoirs scolaires de ses élèves dans un laps de temps donné. Cette efficacité est observable lors de la mise en œuvre de ses pratiques en interaction avec ses élèves dans un contexte particulier.

Dans la plupart des recherches, les pratiques sont recueillies par les chercheurs à partir de questionnaires adressés aux enseignants. De Ketele (2009) et Bressoux (2001) critiquent cette façon de faire. Les données issues de questionnaires permettent de dégager des pratiques

déclarées, s'avérant des représentations que les enseignants ont des pratiques. Selon eux, il faudrait également procéder par l'observation directe des pratiques enseignantes afin de connaître ce qui se passe en classe pour que les effets dégagés soient attribués aux pratiques effectives et non pas uniquement aux pratiques déclarées.

En ce qui concerne les indicateurs d'efficacité, selon Van Damme, Opdenakker, Van Landeghem, de Fraine, Pustjens et Van de gaer (2009), les performances scolaires individuelles de l'élève constituent le critère d'efficacité le plus souvent mobilisé dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement et peuvent être mesurés plusieurs fois à des moments différents. Il est alors possible d'utiliser des indicateurs de progrès ou de changement dans la performance comme base de comparaison des enseignants (ou des classes, ou des écoles). Toutefois, le progrès ou le changement dans la performance des élèves peuvent être imputables à des facteurs autres que celui des pratiques enseignantes, de telle sorte que ces derniers doivent être pris en compte pour expliquer les différences de réussite entre élèves. De fait, les élèves comparés doivent avoir un background similaire déterminé à partir de variables telles que le statut socioéconomique des familles d'élèves, le sexe, l'appartenance ethnique ou l'intelligence. Il s'agit alors d'étudier les effets nets, aussi appelés analyse en valeur ajoutée, c'est-à-dire de tenir compte des différences de départ qui caractérisent les élèves. L'étude des effets nets, courant dans la recherche sur les facteurs d'efficacité dans l'enseignement, s'oppose à celle des effets bruts, qui comparent plutôt telles quelles leurs performances sans tenir compte des caractéristiques des élèves.

Dans la présente recherche, l'effet maître sera mesuré, puisque ce que fait l'enseignant, soit ses interventions, lors de séances de la dictée 0 faute sera mis en relation avec les progrès des élèves en orthographe grammaticale pris à deux moments dans l'année scolaire. Toutefois, il s'agira plutôt d'une mesure de l'effet brut, car toutes les caractéristiques des élèves ne pourront être prises en compte (par exemple l'intelligence).

2.6 L'hypothèse et les questions de recherche

Notre recherche vise à décrire les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale.

Pour un enseignement plus efficace de la grammaire, nous avons vu que l'approche préconisée dans les recherches en didactique est celle qui amène à développer des connaissances linguistiques par une approche réflexive et explicite de la langue afin que ces connaissances soient mobilisées en situation d'écriture (Chartrand, 1996 ; Simard, 1996 ; Brissaud et Bessonnat, 2001; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2011) . La démarche de résolution de problème (Poirier-Proulx, 1997 ; Tardif, 1997, particulièrement le chapitre 5 ; Préfontaine, 1998) répond à ces principes dans laquelle la dictée 0 faute s'inscrit (Haas, 2002 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Ros-Dupont, 2006a) : un problème grammatical (ou lexical) est soulevé par un élève à l'ensemble du groupe et tous cherchent des solutions en participant à une discussion animée par l'enseignant (Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006). Le contexte de la démarche de la résolution de problème est particulier en dictée 0 faute, puisque d'une part, c'est par la verbalisation (Boyer, 1997) et les interactions (Sautot, 2002) en classe que le problème se résout, et que, d'autre part, le problème à régler, en ce qui nous concerne, en est un d'ordre grammatical. Il s'agit justement là de l'intérêt de la dictée 0 faute, car elle combine en une même activité des fondements qui devraient favoriser l'apprentissage chez les élèves de l'orthographe grammaticale à condition que les interventions de l'enseignant tiennent compte de ces fondements.

Ainsi, nous avons montré que, pour régler un problème grammatical, le scripteur articule un ensemble de connaissances qui doit d'abord s'apprendre et être pratiqué explicitement pour qu'il puisse cheminer vers une plus grande efficacité et une plus grande autonomie dans la réalisation du processus (Poirier-Proulx, 1997 ; Tardif, 1997 ; Nadeau et Fisher, 2003 ; Barth, 2004 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011; Nadeau et Fisher, 2011). L'enseignant doit donc amener les élèves à verbaliser les connaissances

mobilisées, car cette verbalisation sert à leur apprentissage de la langue. Faire verbaliser un savoir donne accès aux conceptions erronées de l'élève que l'enseignant pourra par la suite faire évoluer (Reuter, 1996 ; Boyer, 1997 ; Campana et Castincaud, 1999 ; Brissaud et Bessonnat, 2001; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Ros-Dupont, 2006a ; De Pietro, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011). Durant les séances de dictées 0 faute, l'enseignant doit donc intervenir en questionnant les élèves et en laissant l'espace nécessaire pour que ces derniers puissent verbaliser eux-mêmes les connaissances explicites nécessaires à la résolution du problème grammatical.

Nous avons expliqué dans ce chapitre que les connaissances à favoriser en enseignement de la grammaire sont celles qui rendent compte des grandes régularités de la langue (Chartrand, 1996 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006). Selon le problème grammatical à régler, un scripteur fait appel à une suite d'opérations mentales (Tardif, 1997 ; Brissaud et Bessonnat, 2001). Par conséquent, c'est ce processus que l'élève doit verbaliser dans le but de l'automatiser et pour que l'enseignant puisse le faire évoluer. Il s'agit donc pour l'enseignant de guider les étapes du raisonnement grammatical en fonction du problème à régler (Nadeau et Fisher, 2003, 2006) et inciter les élèves à le justifier à l'aide de manipulations syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2003, 2006 ; Ros-Dupont, 2006b ; Boivin, 2007), tout en favorisant l'usage du métalangage grammatical précis (Chartrand, 2003 ; Bain, 2004 ; Ros-Dupont, 2006b ; Wilkinson, 2009).

À la lumière de ces différents constats quant aux principes qui doivent guider la conduite de l'enseignant au cours des discussions grammaticales en dictée 0 faute, nous émettons l'hypothèse suivante :

les interventions qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale devraient se distinguer par leur manière de faire verbaliser chez les élèves les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical, soit les étapes pour la réalisation d'un raisonnement grammatical complet, le recours aux manipulations pour régler un problème grammatical ainsi que l'emploi d'un métalangage précis au cours de discussions grammaticales.

Compte tenu de cette hypothèse de recherche et du fait que nous voulons décrire les interventions d'enseignants menant les élèves à plus de progrès par comparaison avec celles menant les élèves à moins de progrès, notre première question de recherche est la suivante : Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?

Étant donné que nous analyserons les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales au cours de deux séances de dictée 0 faute en cours d'année scolaire, notre deuxième question de recherche est la suivante : Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?

Nous répondrons à ces deux questions par l'analyse de trois points spécifiques liés à l'usage des connaissances explicites grammaticales au cours de discussions grammaticales, soit les facteurs pouvant expliquer les contrastes dans les progrès d'élèves que nous avons énoncés dans notre hypothèse de recherche :

- 1) la réalisation des étapes du raisonnement grammatical ;
- 2) le recours aux manipulations syntaxiques ;
- 3) l'emploi d'un métalangage précis.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des choix méthodologiques et de leur opérationnalisation afin d'atteindre l'objectif général de recherche suivant : décrire les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale. Le cadre théorique nous a amenée à préciser deux questions de recherche en lien avec cet objectif :

Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

D'abord, nous présenterons l'approche méthodologique, soit celle d'une étude multi-cas. Seront ensuite détaillés la sélection des cas, le portrait des trois classes sélectionnées, la provenance des données et la méthode d'analyse de ces données pour chaque facteur examiné au cours des séances de la dictée 0 faute : la conduite des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords ainsi que le recours aux manipulations syntaxiques et l'emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux. Enfin, les règles d'éthique respectées ainsi que les limites de cette recherche seront présentées.

3.1 Approche méthodologique

La présente étude de type descriptif s'inscrit dans un projet de recherche-action plus vaste : « Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte⁸ ». Cette recherche-action est de type collaboratif, puisque les chercheurs « s'associent à des enseignants pour résoudre avec eux un problème qu'ils vivent dans leur école » (Dolbec et Clément, 2004, p. 186), soit celui d'implanter de nouvelles pratiques dans leur classe. Comme le précisent Dolbec et Clément (2004, p.187), la recherche-action est une approche qui se différencie de la recherche par deux processus qui lui sont propres : d'une part, elle « s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable » ; d'autre part, elle « ajoute à ce processus l'application de stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans leur milieu particulier ». Ainsi, ces nouvelles connaissances scientifiques et pratiques découlent d'observations dans un milieu scolaire naturel en vue de résoudre un problème réel en collaboration étroite avec des praticiens. Par conséquent, les résultats que génère une recherche-action sont plus faciles à implanter dans le milieu scolaire, puisque ce sont des praticiens qui ont contribué à les trouver (Legendre, 2005).

Étant donné que l'objectif principal est de décrire un phénomène, notre position de chercheuse n'est pas celle de la recherche-action collaborative. Notre approche méthodologique est celle de l'étude de cas (Yin, 1994 ; Karsenti et Demers, 2004). Karsenti et Demers (2004) synthétisent la pensée de chercheurs des années 1990, tels que Merriam, Stake, Mucchielli et Yin, qui se sont intéressés à cette méthode de recherche. Ainsi, Karsenti et Demers (2004, p. 214) définissent l'étude de cas comme étant :

⁸ Recherche en cours de réalisation menée par Marie Nadeau et Carole Fisher, financée par le FRQSC dans le cadre du « programme de recherche sur l'écriture », action concertée FRQSC-MELS 2010-2013.

[...] une méthode de recherche, essentiellement descriptive, qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive ou déductive, selon les objectifs de la recherche. Elle permet également de considérer et d'observer le système et les interactions d'un grand nombre de facteurs, ce qui peut, entre autres, permettre au chercheur de mieux percevoir la complexité et la richesse de contextes ou de situations en éducation.

À la lumière de cette définition, l'étude de cas apparaît comme une méthode pertinente pour la présente recherche, qui vise à mettre en évidence les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale. Notre étude se veut donc descriptive, puisque « le résultat final est une description détaillée comportant néanmoins des éléments d'interprétation » (Karsenti et Demers, 2004, p. 212). Les données analysées ont été recueillies par Nadeau et Fisher dans le milieu naturel des participants (leur classe), qui est la méthode de collecte de données de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2004) et celle de notre approche méthodologique, l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2004; Yin, 1994). L'observation en milieu naturel fournit au chercheur une situation où l'analyse des interactions d'un grand nombre de facteurs est possible. Pour ce faire, Yin (1994) ajoute qu'elle doit reposer sur de nombreuses sources de données et d'informations et considère cette triangulation méthodologique comme étant la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas, puisqu'elle assure la validité et la fiabilité de la recherche. Notre analyse jumelle différentes collectes de données : des résultats d'élèves et des vidéos révélant les pratiques réelles de l'enseignant et du raisonnement grammatical des élèves, recueillis au début et à la fin de l'année scolaire. En plus du contexte naturel dans lequel le phénomène doit être étudié, Yin (1994, p.13, traduit par Karsenti, 1998, p. 291) précise qu'il doit être actuel. De fait, notre recherche étudie les interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute en contexte de la salle de classe. Il s'agit d'un phénomène actuel, puisque la dictée 0 faute est une pratique qui se vit aujourd'hui dans les classes. Bien qu'elle soit préconisée dans le guide *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles* (MELS, 2009), destiné aux gestionnaires et aux enseignants des écoles québécoises qui ont à mettre en place des activités réservées à l'écriture d'un texte et à la dictée, cette pratique demeure peu connue des enseignants et son impact sur l'apprentissage des élèves est également peu documenté par les chercheurs.

Étant donné nos deux questions de recherche qui portent sur les interventions de l'enseignant lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute, nous devons comparer les interventions de quelques enseignants. Par conséquent, nous optons plus précisément pour l'étude multi-cas qui, tout en conservant les principes de l'étude de cas énoncés précédemment, offre la possibilité d'extraire les similitudes et les contrastes des cas examinés (Karsenti et Demers, 2004; Yin, 1994).

Pour que des classes puissent être comparées en fonction de progrès d'élèves du point de vue des interventions de l'enseignant lors de discussions grammaticales au cours de la dictée 0 faute, il faudrait idéalement contrôler de nombreux facteurs pouvant influencer les résultats des élèves, tels que le statut socio-économique des familles des élèves, le sexe, l'appartenance à une minorité ethnique, l'intelligence, la performance scolaire à un moment antérieur à la scolarité, l'ensemble des activités de grammaire et d'écriture mises en place au cours d'une année scolaire, la motivation des élèves, etc. (Van Damme *et al.*, 2009). Malgré que nos données proviennent d'une recherche-action qui s'est déroulée sur une année scolaire complète, quelques-uns de ces facteurs ont tout de même été contrôlés. D'ailleurs, Piquée (2010), dans une étude qui vise à décrire des pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée, mesure la progression des élèves en contrôlant uniquement l'influence de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, statut socio-économique de la mère) et scolaires (retard scolaire ou non). Ainsi, dans la section suivante, les critères liés à l'environnement scolaire des élèves qui ont guidé le choix des classes seront abordés, soit plus particulièrement le niveau scolaire des élèves, leur milieu socio-économique ainsi que leurs progrès réalisés au cours d'une année scolaire en orthographe grammaticale.

3.2 Sélection des cas

Notre étude, rappelons-le, s'inscrit dans un projet de recherche-action au cours duquel des enseignants ont expérimenté deux pratiques innovantes, soit la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour. Cette expérimentation a été conduite durant l'année scolaire de 2010-2011

auprès de 24 classes (520 élèves et 21 enseignants) du primaire et du secondaire de différentes commissions scolaires de la grande région de Montréal (17 classes) et de celles du Saguenay-Lac-Saint-Jean (7 classes). Le tableau 3.1 présente la répartition de ces 24 classes en fonction de l'une ou l'autre des pratiques expérimentées par les enseignants et leur niveau scolaire.

Tableau 3.1
Nombre de classes en fonction de la pratique expérimentée et du niveau scolaire

	Primaire	Secondaire	Total
Dictée 0 faute	5	6	11
Phrase dictée du jour	10	3	13

Les onze classes qui ont expérimenté la dictée 0 faute, soit 5 au primaire et 6 au secondaire, constituent notre population potentielle à partir de laquelle nous avons sélectionné les classes à comparer, soit les « cas ». Le but d'une étude multi-cas est de rendre compte des ressemblances des cas analysés ainsi que de leurs particularités (Karsenti et Demers, 2004 ; Yin, 1994). Puisque l'objectif de recherche est de décrire les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, les critères qui guident le choix des classes à analyser doivent conduire à sélectionner les cas dans lesquels « les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (Karsenti et Demers, 2004, p. 210). C'est pourquoi certains facteurs doivent être contrôlés pour assurer la validité de la comparaison. Idéalement, dans la mesure où cette recherche s'intéresse à faire ressortir l'effet-maitre, les classes retenues respecteraient les critères suivants : leur niveau scolaire est identique ; chaque classe est prise en charge par un enseignant différent ; les classes proviennent d'un milieu socio-économique semblable et elles présentent des progrès d'élèves divergeant en orthographe grammaticale. Le tableau 3.2 présente les 11 classes de notre population en fonction de leur niveau scolaire, des indices de défavorisation de leur école ainsi que de leur progrès moyen pour l'accord des mots variables au cours de l'année scolaire. Ces progrès ont été calculés à partir d'une dictée évaluative différente pour chaque cycle scolaire réalisée en début et en fin d'année scolaire. La dictée donnée aux élèves de 4^e année comptait 66 mots au total, dont 54 mots variables

(soit la somme des déterminants, des noms, des adjectifs et des verbes) ; celle de 5^e et 6^e années, 98 mots, dont 69 mots variables; et celle du secondaire, 121 mots, dont 89 mots variables.

Tableau 3.2

Classes du projet de Nadeau et Fisher : niveau scolaire, indices de défavorisation (2009-2010) et progrès moyen de l'accord des mots variables d'une dictée évaluative réalisée en début et en fin d'année

Enseignant	Classe	Niveau scolaire	Indices de défavorisation		Accords des mots variables		
			SFR	IMSE	Nb de mots variables réussis en début d'année	Nb de mots variables réussis en fin d'année	Progrès
Enseignant 1	Classe 1	4 ^e année primaire	10	10	40,50	45,50	5,00
Enseignant 2	Classe 2	4 ^e année primaire	7	4	41,77	44,73	2,96
Enseignant 3	Classe 3	4 ^e année primaire	8	4	40,70	43,22	2,52
Enseignant 4	Classe 4	5 ^e et 6 ^e années primaire	8	4	62,08	66,08	4,0
Enseignant 5	Classe 5	6 ^e année primaire	2	7	49,35	55,94	6,59
Enseignant 6	Classe 6	1 ^{re} secondaire	9	6	72,50	77,27	4,77
	Classe 7	1 ^{re} secondaire	9	6	68,00	71,06	3,1
Enseignant 7	Classe 8	3 ^e secondaire	10	8	72,87	75,83	2,96
	Classe 9	3 ^e secondaire	10	8	62,42	66,95	4,52
Enseignant 8	Classe 10	1 ^{re} secondaire	1	9	69,27	70,77	1,50
Enseignant 9	Classe 11	4 ^e secondaire	1	9	76,23	76,48	0,05

Les classes analysées doivent appartenir à un même niveau scolaire ; les élèves feront ainsi partie du même groupe d'âge et les apprentissages réalisés seront comparables d'une classe à l'autre. Les classes 4 et 5 n'ont pas été retenues, car la classe 4 est une classe multi-

niveau (5^e et 6^e années), ce qui en fait un cas unique, d'autant plus que ses élèves sont volontairement choisis parmi les meilleurs élèves de 5^e et de 6^e années de l'école. De plus, par l'objectif principal de recherche, des interventions d'enseignants différents doivent être comparées. Par conséquent, les classes avec le même enseignant n'ont pas été conservées, car la divergence dans les progrès observée en orthographe grammaticale pourrait plutôt s'expliquer par la différence dans les caractéristiques des élèves qui forment le groupe. Ainsi, les deux classes en 3^e secondaire ne peuvent être retenues parce qu'elles sont prises en charge par le même enseignant (enseignant 7). Les deux classes de 1^{re} secondaire de l'enseignant 6 (classes 6 et 7) n'ont pas été éliminées, car l'une d'entre elles pourrait être comparée à la classe 10, également de 1^{re} secondaire. Par conséquent, les classes retenues pour l'instant de la population de départ qui était constituée de 11 classes expérimentant la dictée 0 faute sont celles de 4^e année (classes 1, 2 et 3) et celles de 1^{re} secondaire (classes 6, 7 et 10).

En outre, les classes analysées doivent provenir d'un milieu socio-économique semblable, quantifiable à partir de leurs indices de défavorisation fournis par le ministère de l'Éducation⁹ en mars 2010 selon les données du recensement canadien de 2006, c'est-à-dire l'indice du seuil de faible revenu (SFR¹⁰) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE¹¹). Ces indices classent les écoles sur une échelle allant de 1 à 10 : le rang 1 étant considéré comme le milieu le moins défavorisé et le rang 10, le plus défavorisé. La comparaison des indices de défavorisation des écoles où se trouvent les classes de 1^{re} secondaire de notre population montre que ces groupes d'élèves proviennent d'un milieu socio-économique fort différent, voire opposé. L'indice du SFR de l'école de l'enseignant 6 est 9, comparativement à celui de l'école de l'enseignant 8 qui est 1 : les élèves des classes de l'enseignant 6 proviennent de

⁹ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_09-10.pdf consulté le 26 février 2012

¹⁰ Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). Source : MELS.

¹¹ L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Source : MELS.

familles dont le seuil de revenu est beaucoup moins élevé que celui des familles des élèves de l'enseignant 8. La comparaison de l'IMSE de chacune de ces écoles montre un portrait inverse : celui de l'école de l'enseignant 6 est 6 alors que celui de l'école de l'enseignant 8 est 9 : les mères des élèves de l'enseignant 6 sont plus scolarisées que ceux de l'enseignant 8 ou le taux de chômage chez les parents des élèves de l'enseignant 6 est moins élevé que chez ceux de l'enseignant 8. Une fois l'analyse de l'indice du SFR et de l'IMSE combinée, nous constatons que les élèves de l'enseignant 8 évoluent dans un milieu inhabituel : ils sont issus de familles favorisées sur le plan monétaire alors que leur mère est peu éduquée ou que les parents sont chômeurs. Un tel écart entre ces deux indices est exceptionnel. En plus de ce facteur, un questionnaire complété dans le cadre de la recherche-action de Nadeau et Fisher montre que le portrait linguistique des élèves qui composent les classes de 1^{re} secondaire est fort différent : les élèves de l'enseignant 8 sont issus d'un milieu majoritairement francophone, où la langue française est employée dans les échanges avec les parents et les amis. Par contre, plusieurs élèves de l'enseignant 6 sont des allophones : l'école est l'un des seuls endroits où ils emploient le français. Ainsi, les indices de défavorisation des classes de 1^{re} secondaire ainsi que le portrait linguistique des élèves montrent deux milieux différents et peu comparables. Elles ne peuvent pas être retenues pour notre étude, puisque ces facteurs pourraient influencer les progrès des élèves et ainsi brouiller leur comparaison.

Après avoir éliminé les classes qui ne répondaient pas à des critères les rendant comparables en fonction de leur milieu scolaire, socio-économique et linguistique, il reste les trois classes de 4^e année (classes 1, 2 et 3). L'observation des indices de défavorisation montre que les élèves de ces trois classes n'évoluent pas dans un milieu socio-économique parfaitement comparable. Avec des indices de 10 pour le SFR et l'IMSE, l'école de la classe 1 est plus défavorisée que les deux autres écoles des classes 2 et 3, qui présentent des indices de défavorisation comparables, soit respectivement un indice de 7 et de 8 pour le SFR et de 4 pour l'IMSE. Par conséquent, la classe 1 pourrait être éliminée de l'analyse si ce seul critère était considéré. Or, nous avons décidé de conserver ces trois classes. L'intérêt pour notre recherche tient au fait que le cas de la classe 1 est particulier compte tenu du lien inhabituel entre les progrès réalisés par les élèves et le milieu socio-économique duquel ils sont issus.

De fait, Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet (2000, p. 2), dans un rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, affirment

[...] qu'à l'état de défavorisation sont souvent associées des difficultés d'ordre scolaire vécues par les enfants de milieux socioéconomiquement faibles. Qu'il soit question de rendement scolaire, de taux ou de niveau de scolarisation, d'abandon ou d'absentéisme, diverses études ont constaté que l'état de pauvreté de la famille influence l'histoire scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant.

En effet, selon le MELS (2011), dès le début de leur parcours scolaire, les élèves issus de milieux défavorisés accumulent un retard par rapport aux élèves des autres milieux que les années ne font qu'accentuer. Plusieurs de ces jeunes ne termineront pas leur 5^e secondaire : d'après des données du MELS (2011) quant au taux de sorties avec diplôme ou qualification, dans le réseau public, selon le rang IMSE de l'école pour les années scolaires 1999-2000 à 2008-2009, le décrochage scolaire est deux fois plus élevé en milieu très défavorisé qu'en milieu très favorisé.

Étant donné que la classe 1 est issue du milieu le plus défavorisé parmi les trois classes, il aurait donc été attendu, si on se fie à l'interprétation des données du MELS (2011), que ce soit dans cette classe où les élèves auraient le moins progressé en cours d'année. Examinons plus longuement les raisons qui font que les progrès des élèves constituent un critère important dans la sélection de nos cas.

Pour atteindre l'objectif de recherche qui est de décrire les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, la sélection des cas à analyser doit reposer sur la divergence des progrès réalisés par les élèves en orthographe grammaticale. En d'autres mots, les cas choisis, soit les classes, sont déterminés quant à l'efficacité de l'enseignant à faire progresser ses élèves en orthographe grammaticale. Tel que mentionné dans le chapitre précédent (section 2.5), les performances scolaires individuelles de l'élève constituent le critère d'efficacité le plus souvent mobilisé dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement (Van Damme *et*

al., 2009). Il est alors possible d'utiliser cet indicateur de progrès ou de changement dans la performance comme base de comparaison des enseignants.

Dans le cadre de notre recherche, le progrès de chaque classe en orthographe grammaticale réalisé en cours d'année scolaire est tiré des données de la recherche-action de Nadeau-Ficher qui révèlent le progrès moyen de l'accord des mots variables (présenté dans le tableau 3.2). Plus précisément, ce progrès représente la moyenne des différences de résultats des élèves quant aux mots variables réussis entre une dictée évaluative de début d'année scolaire 2010 et celle de fin d'année scolaire 2011. La dictée traditionnelle évaluative a l'avantage de soumettre les élèves aux mêmes difficultés orthographiques, rendant ainsi les résultats comparables entre eux. Les difficultés orthographiques présentées dans les dictées ont été adaptées au niveau scolaire des élèves (types d'accord, structure des phrases, orthographe lexicale, etc.).

Ainsi, la comparaison du progrès moyen de l'accord des mots variables des classes de 4^e année (tableau 3.2) fait ressortir que ce ne sont pas les élèves provenant d'un milieu défavorisé (classe 1, 5 mots ; classe 2, 2,96 mots ; classe 3, 2,52 mots) qui progressent le moins. Au contraire, ce sont eux qui progressent le plus et leurs performances en fin d'année dépassent celles des élèves de milieux plus favorisés (classe 1, 45,5 accords réussis ; classe 2, 44,73 ; classe 3, 43,22). La classe 1 devient dès lors un cas d'autant plus intéressant à analyser, puisque ce cas confirme ce que des travaux sur les interventions pédagogiques efficaces et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés (Gauthier *et al.*, 2004, p. 6) montrent depuis les quinze dernières années : « [...] le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, jouent un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des considérations familiales ou motivationnelles ». En ce qui a trait aux deux autres classes de 4^e année, la classe 3 est celle où le progrès moyen est le moins élevé (2,52, contre 2,96 pour la classe 2 et 5,00 pour la classe 1) alors qu'elle présentait, au départ, des résultats semblables à ceux de la classe 1 (40,50 mots dont l'accord est réussi dans la classe 1 en début d'année et 40,70 dans la classe 3). Quant à la classe 2, les élèves étaient plus forts en début d'année (41,77 mots dont l'accord est réussi) que ceux des deux autres

classes, mais ont obtenu un résultat inférieur en fin d'année (44,73 mots dont l'accord est réussi dans la classe 2) que ceux de la classe 1 (45,50 mots dont l'accord est réussi en fin d'année). Ainsi, la présente recherche décrira les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute de ces trois classes : les progrès réalisés en orthographe grammaticale ne semblent pas avoir été influencés par le milieu socioéconomique dans lequel elles évoluent, ce qui permet de croire que l'effet-maitre peut expliquer ces divergences de progrès d'une classe à l'autre. Pour tenir compte de certaines caractéristiques de la classe lors de la discussion des résultats, nous dressons un portrait de chacune de ces classes dans la section suivante.

3.3 Portrait des trois classes sélectionnées

Dans cette section, nous dresserons un portrait des trois classes de 4^e année du primaire sélectionnées. Pour chaque classe, des caractéristiques qui devront être prises en compte lors de l'analyse des résultats seront présentées. Ainsi, le nombre total d'élèves pour chaque classe et le nombre d'élèves participant à la recherche-action de Nadeau-Fisher seront précisés. Nous mentionnerons également le type de soutien particulier que certains élèves reçoivent de la part du milieu scolaire. Étant donné que ces trois classes se situent dans la grande région de Montréal où une forte proportion de la population est immigrante, une présentation de leur contexte linguistique est de mise : la place de la langue française dans la vie sociale et scolaire des élèves sera précisée. Enfin, nous spécifierons les modifications apportées par les enseignants quant à la façon de réaliser l'activité de la dictée 0 faute.

3.3.1 Classe de l'enseignant 1 (E01)

L'enseignant 1 (E01) œuvre dans le milieu de l'enseignement depuis six ans. L'activité de la dictée 0 faute n'est pas totalement nouvelle pour lui : dès sa première année en enseignement, il pratiquait déjà une variante de la dictée 0 faute. Sa classe compte 19 élèves, parmi lesquels 15 ont consenti à participer à la recherche-action de Nadeau-Fisher. Pour la

dictée évaluative donnée en début et en fin d'année dans le cadre de la recherche-action de Nadeau-Fisher, les résultats de 14 élèves sur 15 ont été retenus, puisqu'un élève était absent lors de la passation de la dictée de fin d'année.

En qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers, un élève sur les 15 participants à la recherche a un plan d'intervention adapté pour assurer sa réussite scolaire ; il est dysphasique.

Le tableau 3.3 présente le portrait linguistique des 15 élèves de la classe de E01 participant à la recherche.

Tableau 3.3
Portrait linguistique des élèves de la classe de E01

Caractéristiques	Nb d'élèves (sur 15)	%
Élèves nés au Québec	13	87 %
Élèves ayant fait toute leur scolarité en français	13	87 %
Élèves ayant fréquenté une classe d'accueil	2	13 %
Élèves dont le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis	7	47 %
Élèves dont le français est la langue la plus souvent employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis, mais une autre langue est également présente	2	13 %
Élèves dont le français et une autre langue sont autant employés l'une que l'autre dans les échanges avec leur famille et leurs amis	3	20 %
Élèves dont le français est peu employé dans les échanges avec leur famille et leurs amis	3	20 %

Bien que la grande majorité des élèves de la classe de E01 soient nés au Québec (13 élèves sur 15, soit 87%) et aient fait toute leur scolarité en français (13 sur 15, soit 87%), un peu plus de la moitié d'entre eux (8 sur 15, soit 53%) sont des élèves qui n'emploient pas uniquement le français avec leur famille et leurs amis. Le français occupe une place importante à l'extérieur de l'école pour neuf élèves (60%) : sept d'entre eux (47 %)

l'emploient toujours et deux d'entre eux (13 %) l'emploient le plus souvent. Pour trois élèves de ce groupe (20%), l'école est le principal milieu où ils parlent français.

La classe de E01 a réalisé l'activité de la dictée 0 faute à raison d'une fois par semaine. Chaque séance durait environ 45 minutes. L'enseignant lisait d'abord le texte aux élèves avant de leur dicter une phrase à la fois. Le nombre de phrases variait d'une séance à l'autre, puisque c'est le temps qui guidait la longueur de l'activité et non pas un nombre de phrases précis à discuter. Le texte dicté était rédigé par l'enseignant dans lequel étaient insérés quelques mots de vocabulaire de la semaine. Après qu'une phrase ait été dictée, l'enseignant précisait les mots de vocabulaire à l'étude. Les élèves ne pouvaient pas questionner leur orthographe lexicale. En cours d'année, l'enseignant a modifié sa façon de faire pour maintenir l'intérêt des élèves. D'abord, un moyen d'émulation a été mis en place dans sa classe : l'objectif d'avoir zéro faute dans la dictée a été établi comme étant un objectif de classe. En outre, l'enseignant a instauré la correction en équipe de la dictée, après que les discussions aient eu lieu. Au cours de ce travail d'équipe, les élèves ne devaient pas uniquement donner la bonne graphie à leurs coéquipiers, mais devaient leur fournir des explications grammaticales. De plus, les élèves devaient laisser des traces de leur raisonnement grammatical sur leur feuille et pouvaient consulter des ouvrages de référence pour régler les problèmes d'orthographe lexicale. Notons, enfin, qu'aucun échange ni discussion et qu'aucun ouvrage de références n'étaient autorisés lors des dictées traditionnelles évaluatives qui ont servi au calcul du progrès moyen des élèves en orthographe grammaticale ; il s'agissait alors d'une activité de travail individuel.

3.3.2 Classe de l'enseignant 2 (E02)

L'enseignant 2 (E02) enseigne depuis cinq ans. Dans sa classe, 26 des 27 élèves ont participé à la recherche-action de Nadeau-Fisher et tous étaient présents lors des dictées évaluatives faites en début et en fin d'année scolaire.

Afin d'assurer leur réussite scolaire, certains des élèves de E02 se sont vus offrir par les intervenants de leur école un plan d'intervention adapté : 10 élèves ont bénéficié de cette mesure d'aide, dont sept travaillent avec une orthopédagogue une fois par semaine. Parmi ces sept élèves, trois d'entre eux sont diagnostiqués dysphasiques. Ainsi, sur les 26 élèves participant à la recherche, 10 d'entre eux (38%) ont différents problèmes qui peuvent nuire à leurs apprentissages.

Le tableau 3.4 présente le portrait linguistique des élèves de la classe de E02 participant à la recherche. Il est à noter que les réponses d'un élève n'ont pu être retenues, car elles étaient incomplètes. C'est pourquoi le nombre de répondants est 25 élèves et non pas 26.

Tableau 3.4
Portrait linguistique des élèves de la classe de E02

Caractéristiques	Nb d'élèves (sur 25)	%
Élèves nés au Québec	21	84 %
Élèves ayant fait toute leur scolarité en français	23	92 %
Élèves ayant fréquenté une classe d'accueil	2	8 %
Élèves dont le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis	7	28 %
Élèves dont le français est la langue la plus souvent employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis, mais une autre langue est également présente	7	28 %
Élèves dont le français et une autre langue sont autant employés l'une que l'autre dans les échanges avec leur famille et leurs amis	4	16 %
Élèves dont le français est peu employé dans les échanges avec leur famille et leurs amis	7	28 %

Un grand nombre d'élèves de la classe E02 emploie une autre langue que le français en dehors de l'école : 18 d'entre eux (72%) parlent une autre langue avec leur famille ou leurs amis, ce qui en fait une classe composée majoritairement d'allophones, dont la plupart sont nés au Québec (21 élèves sur 25, soit 84%) et fréquentent une école francophone depuis le début de leur scolarité (23 élèves sur 25, soit 92%). Un peu plus de la moitié (14 élèves sur 25, soit 56%) des élèves parlent toujours ou souvent le français lors des échanges avec leur famille ou leurs amis. Pour sept élèves de cette classe (28%), l'école constitue le milieu

principal où ils parlent français, ce qui peut avoir un impact négatif sur leurs apprentissages en classe de français.

Dans cette classe, la dictée 0 faute était une activité faisant partie du test hebdomadaire des élèves durant laquelle l'enseignant dictait quatre phrases détachées, qui contenaient des mots de vocabulaire à l'étude. Ces phrases étaient parfois composées par les élèves (surtout en début d'année) et parfois par l'enseignant (elle s'inspirait de phrases tirées du manuel *Mes chantiers*). L'enseignant lisait d'abord la phrase, puis la dictait aux élèves. Avant de pouvoir poser des questions sur les mots pour lesquels les élèves avaient des doutes quant à leur orthographe, ils devaient laisser des traces de correction : en début d'année, les élèves indiquaient au-dessus des déterminants, des noms et des adjectifs leur classe de mots respectives ; en cours d'année, l'identification du sujet du verbe leur était également demandée. Afin d'aider les élèves à repérer des mots pour lesquels ils avaient un doute, l'enseignant leur demandait de mettre un point d'interrogation au-dessus des mots présentant une difficulté pour eux. Ainsi, les élèves avaient un temps de correction et de réflexion avant la période de questions.

3.3.3 Classe de l'enseignant 3 (E03)

L'enseignant E03 possède 15 ans d'expérience. Parmi les 26 élèves qui composent sa classe, 24 d'entre eux ont participé à la recherche-action de Nadeau-Fisher. Un élève était absent lors de la passation de la dictée en fin d'année scolaire : les résultats ont donc été pris en compte pour 23 élèves.

Un plan d'intervention adapté a été offert à six élèves : l'un d'eux est dysorthographique ; un autre vient d'une classe kangourou¹² ; trois d'entre eux (un ayant un problème d'attention ;

¹² « [Les classes kangourou sont des] classes spécialisées pour les élèves qui éprouvent des difficultés de comportement. [Elles] s'adressent à des élèves qui montrent des signes d'une prime enfance fortement carencée, qui ont vécu plusieurs ruptures d'attachement et qui sont incapables d'apprendre étant donné leur problème d'isolement ou leurs comportements perturbateurs. Source : *Les classes Kangourou*.

<http://sre.csmv.qc.ca/adapta/elevearisque/Kangouroucs.pdf>. Consulté le 28 février 2012.

un autre a été diagnostiqué comme étant dysorthographique/dyslexique et ayant un trouble déficitaire de l'attention ; et l'autre a un problème de langage) ont des rencontres avec l'orthopédagogue. Trois autres élèves reçoivent également l'aide de l'orthopédagogue, parmi lesquels un élève a un trouble déficitaire de l'attention. Deux autres élèves n'ont pas de plan d'intervention adapté, mais peuvent avoir besoin d'un soutien particulier de la part de l'enseignant : l'un est atteint d'un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et l'autre porte un appareil auditif. Ainsi, 11 élèves sur les 24 (46%) participant à la recherche-action de Nadeau-Fisher ont différents problèmes qui peuvent nuire à leurs apprentissages.

Le tableau 3.5 présente les caractéristiques concernant la langue des 23 élèves qui ont participé à la recherche-action de Nadeau-Fisher.

Tableau 3.5
Portrait linguistique des élèves de la classe de E03

Caractéristiques	Nb d'élèves (sur 23)	%
Élèves nés au Québec	16	70 %
Élèves ayant fait toute leur scolarité en français	15	65 %
Élèves ayant fréquenté une classe d'accueil	2	9 %
Élèves dont le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis	11	48 %
Élèves dont le français est la langue la plus souvent employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis, mais une autre langue est également présente	7	30 %
Élèves dont le français et une autre langue sont autant employés l'une que l'autre dans les échanges avec leur famille et leurs amis	1	4 %
Élèves dont le français est peu employé dans les échanges avec leur famille et leurs amis	4	17 %

La proportion d'allophones (12 élèves sur 23, soit 51%) et de francophones (11 élèves sur 23, soit 48%) dans cette classe est semblable. Toutefois, pour un bon nombre d'élèves (18 élèves sur 23, soit 78%), le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis ou est celle la plus souvent employée ; le français est donc couramment employé par ces élèves à l'extérieur de l'école. Le pourcentage d'élèves ayant fait toute leur scolarité en français ne représente que 65 % (15 élèves sur 23), ce qui signifie que 35% des

élèves, soit 8 élèves sur 23, n'ont pas été exposés autant que les autres élèves au français comme langue d'apprentissage et comme objet d'apprentissage, et 16 élèves (70%) sont nés au Québec.

La classe de E03 a réalisé l'activité de la dictée 0 faute une fois par semaine et elle était intégrée au test hebdomadaire des élèves. Les trois phrases dictées lors de chaque séance étaient rédigées par l'enseignant, qui y insérait des mots de vocabulaire à l'étude. L'enseignant lisait d'abord la phrase avant de la dicter aux élèves. Une fois qu'elle eut été dictée, un élève la relisait une dernière fois. Après que toutes les phrases aient été dictées et que les discussions aient eu lieu, des traces de correction étaient demandées pour la majorité des élèves : ils devaient identifier la classe des déterminants, des noms, des adjectifs et des verbes, indiquer leur genre, leur nombre ou leur personne grammaticale, relier d' « un pont » (un trait) le sujet et le verbe, mettre entre crochets le sujet. Les élèves faisant peu d'erreurs d'accord n'avaient pas à réaliser ce code de correction.

3.3.4 Portraits des classes sélectionnées : comparaison

À la lumière des portraits de chaque classe que nous avons réalisés dans la section précédente, voyons en quoi ces classes se ressemblent et en quoi elles se distinguent.

Les années d'expérience en enseignement sont plus nombreuses chez E03 (15 ans) que chez les deux autres, qui sont enseignants depuis un nombre d'années semblable, soit six ans pour E01 et cinq ans pour E02. Par contre, en ce qui concerne particulièrement la pratique de la dictée 0 faute, E01 a une longueur d'avance par rapport aux deux autres enseignants, puisque, contrairement à ses collègues, il avait déjà intégré cette activité à son enseignement avant de participer à la recherche-action de Nadeau et Fisher.

En ce qui concerne le nombre d'élèves dans chaque classe, les élèves des classes 2 et 3, avec respectivement 27 et 26 élèves, est plus élevé que dans la classe 1, qui compte 19

élèves. Ce sont dans les classes les plus nombreuses où l'on dénombre une plus grande proportion d'élèves qui reçoivent un soutien particulier pour favoriser leur réussite scolaire. Avec des proportions de 38% pour la classe 2 et 46% pour la classe 3, elles sont loin d'être comparables avec la classe 1, dont la proportion de ce nombre d'élèves est de 7%. Une telle différence entre ces classes est surprenante, si l'on considère le niveau du milieu socioéconomique dans lequel chacune évolue. De fait, comme nous l'avons souligné précédemment, les écoles des classes 2 et 3 présentent des indices de défavorisation les plaçant dans un milieu socioéconomique moyen, donc plus favorisé que la classe 1 qui se situe au plus bas de l'échelle de défavorisation. Si nous admettons que le milieu socioéconomique peut être révélateur des difficultés des élèves dans une classe (MELS, 2011), la classe 1 aurait dû alors être celle où la proportion d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement particuliers aurait été la plus élevée. Pourquoi alors en est-il autrement ? Nous pensons que cette situation s'explique par la différence dans l'approche des orthopédagogues qui a été observée au cours de la recherche-action de Nadeau et Fisher. En effet, contrairement au suivi individuel d'un nombre précis d'élèves, qui est l'approche privilégiée dans les écoles des classes 2 et 3, les orthopédagogues de l'école de la classe 1 interviennent fréquemment dans les classes en participant aux activités et en soutenant l'enseignant au lieu d'étiqueter les élèves et de les suivre en les sortant de la classe. De plus, l'impact des interventions en orthopédagogie sur l'apprentissage des élèves en difficulté paraît limité, selon une étude de Giasson et Saint-Laurent (MELS, 2005), menée dans le cadre d'une action concertée de soutien à la recherche en lecture auprès d'élèves entreprenant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (1^{er} cycle du primaire). Les chercheurs se sont penchés sur les facteurs de protection contre l'échec en lecture, au début de la scolarisation, et les services reçus en orthopédagogie ont constitué l'un des facteurs de protection¹³ analysé. Les résultats montrent qu'une intervention en orthopédagogie semble avoir peu d'impact sur les élèves à risque : « Malgré les services reçus en orthopédagogie, les élèves à risque demeurent plus faibles que les autres élèves à risque qui n'ont pas été orientés en orthopédagogie. » (MELS, 2005, p. 8) Par conséquent, le fait que les élèves aient été ou

¹³ « Les facteurs de protection sont des facteurs qui modifient positivement les réactions d'un élève dans une situation qui pourrait éventuellement le mener à adopter des comportements inappropriés. » (MELS, 2005, p.3)

non étiquetés et qu'ils reçoivent ou non des services en orthopédagogie n'est pas nécessairement un indicateur fiable qui rendrait les trois classes de notre étude non comparables entre elles.

Pour ce qui est de la place du français dans les échanges avec la famille et les amis, le tableau 3.6 présente une comparaison entre les trois classes relativement au portrait linguistique des élèves.

Tableau 3.6
Comparaison entre les trois classes du portrait linguistique des élèves

Caractéristiques	E01	E02	E03
Élèves dont le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis	47 %	28%	48%
Élèves dont le français est la langue la plus souvent employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis, mais une autre langue est également présente	13%	28%	30%
Élèves dont le français et une autre langue sont autant employés l'une que l'autre dans les échanges avec leur famille et leurs amis	20%	16%	4%
Élèves dont le français est peu employé dans les échanges avec leur famille et leurs amis	20%	28%	17%

La comparaison de la proportion d'élèves dont le français est la seule langue employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis montre que la classe 2 (28%) est celle où il y a le moins d'élèves qui utilisent uniquement le français à l'extérieur de la salle de classe, comparativement à cette proportion dans les classes 1 (47%) et 3 (48%). Ces résultats montrent donc que les classes 1 et 3 comptent une même proportion d'élèves employant uniquement le français à l'école et dans leur milieu social. Toutefois, lorsque nous ajoutons à ces résultats la proportion d'élèves dont le français est la langue la plus souvent employée dans les échanges avec leur famille et leurs amis, la classe 3 se démarque de la classe 1 : 78% de ses élèves utilisent toujours ou souvent le français à l'extérieur de la salle de classe contre 60% des élèves de la classe 1. Ainsi, nous considérons que la classe 2 est celle dont les élèves utilisent le moins le français dans leurs échanges à l'extérieur de la salle de classe ; que la classe 3 est celle dont les élèves utilisent le plus le français à l'extérieur de la salle de classe ;

et que, dans la classe 1, la proportion d'élèves dont le français est la seule langue employée dans leurs échanges est comparable à la proportion d'élèves dont le français et une autre langue sont employés avec leur famille et leurs amis.

Au cours de la recherche-action de Nadeau et Fisher, les enseignants étaient libres d'adapter leur pratique de la dictée 0 faute à leur routine de classe. C'est pourquoi des ressemblances et des divergences sont observables quant à certains paramètres touchant la réalisation de l'activité. Nous constatons que les trois enseignants ont réalisé régulièrement la dictée 0 faute, soit une fois par semaine, et qu'elle servait à réinvestir les mots de vocabulaire de la semaine. Dans les classes 2 et 3, la dictée 0 faute a remplacé la dictée-test hebdomadaire. La forme de la dictée est la même pour les classes 2 et 3, des phrases détachées étaient dictées aux élèves, alors que, dans la classe 1, l'enseignant dictait un texte. En ce qui a trait à la façon dont était organisée la révision/correction, un temps de révision/correction était donné aux élèves dans les classes 1 et 3 après que soit terminée l'activité, tandis que, dans la classe 2, ce temps était laissé aux élèves après que chacune des phrases ait été dictée. Enfin, compte tenu du moyen d'émulation qu'il a mis en place en cours d'année scolaire, nous pouvons estimer que E01 était sensibilisé à l'importance de stimuler la motivation chez ses élèves par rapport à l'activité.

Certes, il apparaît que les trois cas sélectionnés sont des classes qui présentent certaines différences par rapport au milieu dans lequel elles évoluent, aux caractéristiques de leurs élèves et de leur enseignant, et à leur façon de réaliser la dictée 0 faute. Ces différences peuvent d'ailleurs être autant de facteurs qui nuanceront l'impact des interventions quant au progrès réalisé en orthographe grammaticale par les élèves de chacune de ces classes. C'est pourquoi ce portrait a été réalisé : les caractéristiques ainsi présentées devront être prises en compte lors de la discussion et de l'interprétation des résultats.

Toutefois, il reste que ces trois classes constituent des milieux naturels et que la considération de certaines de leurs caractéristiques aurait dû donner des résultats différents quant au progrès moyen des élèves en orthographe grammaticale. De fait, il aurait été

attendu, dès le prétest, que les élèves de la classe issue du milieu le plus favorisé et composée d'une majorité de francophones aient été ceux qui auraient obtenu les résultats les plus élevés. Or, bien que les élèves de la classe 3 évoluent dans un milieu socioéconomique moyen, comparable à celui de la classe 2 et plus favorisé que celui de la classe 1, et qu'ils soient majoritairement francophones, alors que la classe 2 est composée majoritairement d'élèves allophones et que la classe 1 présente plus d'élèves allophones que la classe 3, la classe 3 est celle qui a le moins progressé. Alors que les résultats en début d'année laissent croire à une compétence en orthographe grammaticale comparable entre les élèves des classes 1 et 3, les plus grands progrès en orthographe grammaticale sont plutôt observés dans la classe 1, qui évolue pourtant dans le milieu socioéconomique le plus faible et qui est composée autant d'élèves francophones que d'élèves allophones. Quant à la classe 2, elle est celle où les accords sont les plus réussis en début d'année, mais ne parvient pas à dépasser, en fin d'année, les accords réussis dans la classe 1. Étant donné que les divergences quant aux résultats en orthographe grammaticale entre chaque classe ne concordent pas avec les résultats attendus en fonction de leur milieu socioéconomique ou des caractéristiques linguistiques de leurs élèves, l'observation et la description de ce qui se passe dans ces classes lors de séances de dictée 0 faute au cours d'une année scolaire devrait s'avérer intéressant, d'autant plus si les interventions qui mènent à plus de progrès trouvent un écho dans les principes à la base de la dictée 0 faute.

3.4 Les données

Pour décrire les interventions lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, l'analyse des données a été réalisée à partir de données existantes, tirées de la recherche de Nadeau et Fisher dans laquelle, rappelons-le, cette recherche s'inscrit.

Tel que mentionné précédemment, la sélection de cas repose entre autres sur les progrès des élèves en orthographe grammaticale (voir section 3.2). Ce progrès a été calculé à partir des résultats des élèves aux dictées évaluatives faites avant et après l'expérimentation de

Nadeau et Fisher. Notons qu'une analyse détaillée de ces résultats n'était pas un objectif poursuivi par la présente étude.

L'atteinte de l'objectif principal de recherche repose sur une description d'interventions lors de discussions grammaticales et, plus précisément, sur la comparaison des interventions des trois enseignants sélectionnés lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute et sur leur évolution au cours des séances de dictée 0 faute dans le but de cerner les interventions les plus efficaces. Ces interventions ont été analysées à partir d'enregistrements vidéos tirés de la recherche-action de Nadeau et Fisher montrant, pour chacune des trois classes, deux séances de dictées 0 faute : une filmée en début d'année scolaire (entre le 10 novembre et le 21 octobre 2010) et une autre filmée à la fin de l'année scolaire (entre le 3 et le 13 mai 2011). Afin de perturber le moins possible le climat habituel de la classe, les séances ont été enregistrées sur deux caméras fixes, situées en deux points opposés de la classe, ce qui a permis de récupérer la quasi-totalité des paroles des élèves, souvent faibles. L'assistante de recherche chargée de filmer ces séances sortait de la classe une fois les caméras mises en marche, à moins d'avoir été invitée par l'enseignant à assister à l'activité, auquel cas, elle se plaçait dans un coin au fond de la classe et demeurait silencieuse.

3.5 Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse des données rend compte de la façon dont les données recueillies ont été traitées pour répondre aux questions de recherche. Une analyse du contenu des discussions grammaticales retranscrites telles quelles dans des verbatims a été réalisée à partir des deux séances de la dictée 0 faute de chacune des trois classes sélectionnées filmées au début (entre le 10 novembre et le 21 octobre 2010) et à la fin de l'année scolaire (entre le 3 et le 13 mai 2011).

Dans les prochaines sections, nous expliciterons d'abord les critères qui nous ont guidée dans la sélection des discussions grammaticales des vidéos des séances de la dictée 0 faute

analysées. Puis, nous présenterons comment les données ont été traitées et analysées. Ainsi, des facteurs non grammaticaux ont d'abord été analysés par un calcul de la durée moyenne des discussions, du nombre moyen d'interventions et de la longueur moyenne des interventions.

Afin de répondre aux deux questions de recherche suivantes : 1) Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? et 2) Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?, trois facteurs liés à l'usage de la grammaire seront analysés, soit la conduite des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords ainsi que le recours aux manipulations syntaxiques et l'emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux. Pour pouvoir observer la présence ou non des deux premiers facteurs au cours des discussions grammaticales en dictée 0 faute, des grilles d'analyse propres à chacun de ces phénomènes ont été construites. Leurs thèmes ont été préétablis conformément au cadre théorique. En ce qui concerne la présence ou non dans les interventions du troisième facteur lié à l'usage de la grammaire, soit l'emploi du métalangage grammatical, il a pu être observé à partir d'une liste de termes liés au métalangage grammatical pré-établie et à laquelle ont été ajoutés de nouveaux termes durant le processus d'analyse. Ainsi, ces outils d'analyse serviront autant à comparer entre elles les interventions des trois enseignants qu'à décrire leur évolution entre les deux séances en fonction des résultats pour ces trois facteurs liés à la grammaire.

3.5.1 Les critères de sélection des discussions grammaticales des vidéos des séances de la dictée 0 faute

Puisque la présente recherche vise à décrire les interventions des enseignants lors des discussions grammaticales en dictée 0 faute qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, des interventions ou des segments d'interventions ont dû être

retranchés des verbatims pour ne conserver que ceux correspondant à l'objectif de recherche, soit les discussions grammaticales. Le tableau 3.7 présente les interventions ou les séquences qui ont été retirées du verbatim intégral des six séances de la dictée 0 faute.

Tableau 3.7
Interventions ou séquences retirées du verbatim intégral

Explication de l'intervention ou du segment retiré	Exemple
Interventions faites avant le début de l'activité, c'est-à-dire avant qu'un élève pose la première question	E01 : Je fais la première lecture de la dictée. Soyez bien attentifs. On ne commence pas à écrire tout de suite.
Interventions faites après la fin de l'activité, c'est-à-dire après que la dernière discussion ait eu lieu	E01 : Alors, c'est terminé pour tout de suite. J'ai hâte de voir le résultat parce qu'il y a des élèves qui n'ont pas été totalement attentifs. On va voir ce que ça va donner. Je te laisse 6-7 minutes pour faire ton code de correction, finaliser ta correction. En silence, c'est parti !
Interventions de l'enseignant qui dicte les phrases de la dictée	E01 : [...] Donc, le titre « Un mystère dans la cour » « Un mystère dans la cour » On n'oublie pas de sauter des lignes entre chaque ligne d'écriture. Première phrase : « Derrière mon école » virgule « Derrière mon école » virgule « Derrière mon école » virgule « dans l'ombre des grands arbres » « dans l'ombre des grands arbres » virgule « Derrière mon école virgule dans l'ombre des grands arbres virgule se trouve » [...]
Interventions des élèves portant sur le déroulement de l'activité ou sur l'activité même, par exemple un élève qui demande à l'enseignant de répéter la phrase ou d'identifier les mots de vocabulaire à l'étude	LEBFG : Est-ce que après ils, « i-l-s », est-ce qu'il y a un « me » ? E02 : « Parce qu'ils me préparent », oui. JIMRG : C'est quels les mots de vocabulaire ? E01 : Ah oui ! C'est vrai, les mots de vocabulaire. Excusez-moi. Mots de vocabulaire : « passage », « amener » et « l'arrière ».
Toute autre intervention de l'enseignant, d'un élève ou d'une personne extérieure de la classe ne faisant pas partie de l'activité, comme une intervention disciplinaire de la part de l'enseignant.	E01 : Les élèves dans la table dans le fond, avez-vous vérifié ? J'ai l'impression que vous niaisez un peu. Comme j'ai dit tantôt, l'important, c'est pas juste de bien écrire, c'est d'écouter les explications

Le contenu des verbatims obtenu une fois ce premier retranchement fait correspondait plus précisément aux échanges entre les élèves et l'enseignant au cours de la dictée 0 faute. Les verbatims ont ensuite été découpés en différentes unités d'observation, appelées « discussion », dont les limites ont été déterminées par l'identification d'un problème orthographique par l'élève ou l'enseignant (début de l'unité) jusqu'à sa résolution à l'aide de l'enseignant et des pairs (fin de l'unité). Une lecture plus attentive de chaque unité d'observation, et plus particulièrement l'intervention au début de l'unité qui sert de point de départ à la discussion, a permis de préciser le type de discussions, soit une discussion lexicale ou une discussion grammaticale. Nous voulions ainsi ne conserver que les discussions grammaticales, compte tenu de notre objectif de recherche. Le tableau 3.8 présente des exemples de questions posées par les élèves au début d'une discussion relevant d'une discussion lexicale ou grammaticale.

Tableau 3.8
Exemples de questions posées par les élèves relevant de discussions lexicale ou grammaticale

Types de discussion	Exemples
Discussion lexicale	JIMRG : Dans « ombre », je me demandais si ça prend un « m ». HOFAG : Est-ce que « promesses », il y a un double « s » après le « e » ? CHESF : « Comment », ça prend-tu deux « m » ?
Discussion grammaticale	MEREF : « Rouillée ». [...] C'est la fin. Est-ce que c'est e accent aigu, e accent aigu e ou e - r ? LANVF : J'ai un doute. Vu que « ils », il est « i-l-s », « préparent », est-ce que ça va prendre un « s » ? VOJAG : « Le troisième domestique », est-ce que « domestique », c'est pluriel ?

Puisqu'une discussion lexicale porte sur l'orthographe d'un mot, où aucune connaissance grammaticale n'est sollicitée pour résoudre le problème soulevé par l'élève, ce type de discussions du verbatim intégral a été éliminé pour ne garder que les discussions grammaticales. Il est à noter qu'une discussion en fin d'année dans la classe de l'E03 portait sur la ponctuation. Puisque ce type de discussion n'était pas l'objet de notre recherche, il a également été supprimé des unités à analyser. Le tableau 3.9 présente, pour les deux verbatims de chaque enseignant, le nombre total des différents types de discussions.

Tableau 3.9
Répartition des discussions selon le type de problème

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Nb total de discussions	38	26	36	24	17	31
Nb total de discussions grammaticales	15	9	25	15	13	12
Nb total de discussions lexicales	23	17	11	9	3	19
Nb total de discussions sur la ponctuation	0	0	0	0	1	0

L'ensemble de ces discussions grammaticales n'a pas été conservé pour notre étude ; certains critères ont guidé leur sélection. D'abord, les discussions grammaticales portant sur une question posée pour une deuxième fois au cours de la séance au sujet d'un même mot et présentant le même problème grammatical à résoudre ont été éliminées. Ces discussions ne peuvent rendre compte d'un raisonnement grammatical en profondeur compte tenu du fait que l'enseignant rappelle rapidement à l'élève la réponse donnée ultérieurement, ce qui fausserait nos résultats. Les discussions dans lesquelles le problème était soulevé par un élève qui ne participait pas à la recherche ont également été enlevées. Ces cas ne se sont présentés que pour la classe de E01 où trois élèves ont été exclus des données, puisque tous les élèves des deux autres classes participaient au projet de Nadeau et Fisher. Le tableau 3.10 présente le nombre des discussions éliminées en fonction des deux points expliqués précédemment.

Tableau 3.10
 Nombre de discussions éliminées en fonction d'un contenu déjà abordé et d'une intervention d'un élève non participant

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Nb total de discussions grammaticales dans les verbatims intégraux	15	9	25	15	13	12
Nb de discussions grammaticales sur un contenu déjà abordé au cours de l'activité	2	0	6	0	2	2
Nb de discussions grammaticales avec une question d'un élève non participant	2	1	0	0	0	0
Nb total de discussions grammaticales potentiellement analysables	11	8	19	15	11	10

Finalement, nous obtenons, pour la classe de E01, 11 discussions grammaticales en début d'année scolaire et 8 en fin d'année ; pour les classes de E02 et de E03, respectivement 19 et 11 en début d'année scolaire, et 15 et 10 en fin d'année.

Pour que l'analyse puisse se baser sur la comparaison d'interventions lors de discussions autour de problèmes grammaticaux semblables, la notion grammaticale questionnée dans l'intervention de l'élève ou de l'enseignant au début de l'unité, qui sert de point de départ à la discussion, a été identifiée. Le tableau 3.11 présente les six catégories de problèmes grammaticaux mises en lumière par cette analyse.

Tableau 3.11

Catégories de problèmes grammaticaux questionnés dans les discussions grammaticales

Catégories de problèmes grammaticaux	Phrase dictée	Exemples de questions d'élève
Verbe	Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier.	GELFF : « Remplit », ça prend quoi à la fin à part un « i » ?
	J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger.	CIMPG : « Planté » [...] la fin, après le « é », « e accent aigu e » ou « e-r » ?
	Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix heures.	FONSF : Est-ce que « répondre » va s'accorder avec « personnes » ?
	Les cahiers s'envolent dans le courant d'air.	MIENF : « Volent », prendrais-tu « n-t » ?
Groupe nominal	Les garçons vont lancer des fleurs colorées chez le troisième domestique.	DÉZLF : « Colorées », c'est e-r ou e accent aigu ?
	Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses promesses.	PUNAF : Est-ce que « fier », c'est l'adjectif de Mario ?
	Toutes les informations intimes de ma grand-mère sont perdues.	MIENF : Quelle est la fin de « toutes » ?
	Comment et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions ?	NADCG : Est-ce que « questions » est au pluriel ? Parce que « vos » devant ?
Homophones	Derrière mon école, dans l'ombre des grands arbres, se trouve une remise très particulière.	RACEG : « se », c'est c - e ou s - e ?
	Tous les os de mes orteils sont très petits.	LANCG : Euh mais, comme « sont », est-ce que ça va être un déterminant ou un verbe ?
Mot invariable	J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger.	FLONF : [Plus tard], est-ce que c'est un, c'est un mot invariable ?
	Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix heures.	OUIFF : Est-ce que « environ » va s'accorder avec dix et heures ?
Pronom	J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger.	NOULF : C'est les, c'est écrit « les manger », mais est-ce que « les », c'est quand même un déterminant ?

Antécédent pronom	du	Je vais remercier mes parents parce qu'ils me préparent toujours des repas délicieux.	E02 : PUNAF, tu nous as dit « ils ». Pourquoi, [PUNAF], nous a dit « parce qu'ils », ça va être i-l-s. C'est quoi la raison ?
----------------------	----	---	---

Les six catégories de questions posées au début d'une discussion sont celles abordant des notions sur le verbe, le groupe nominal, les homophones, le mot invariable, le pronom et l'antécédent du pronom. Pour pouvoir comparer les interventions, nous avons voulu nous assurer que chaque notion avait été discutée chez les trois enseignants au moins une fois au début de l'année scolaire ou à la fin de l'année scolaire. Le tableau 3.12 présente le nombre de discussions selon leur catégorie de problème grammatical pour chacun des verbatims analysés.

Tableau 3.12
Nombre de discussions grammaticales selon le type de problème grammatical

Catégories de problèmes grammaticaux	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Verbe	2	5	7	9	4	2
Groupe nominal	6	2	7	4	5	7
Homophones	2	1	1	1	0	1
Mot invariable	0	0	2	0	2	0
Pronom	1	0	2	0	0	0
Antécédent du pronom	0	0	0	1	0	0
Total des discussions grammaticales	11	8	19	15	11	10

Les discussions ayant les catégories de problèmes grammaticaux « mot invariable », « pronom » et « antécédent du pronom » ont été retirées de l'analyse, puisqu'elles n'étaient pas présentes dans les trois classes : « mot invariable » n'a pas été discuté par E01 et « pronom » et « antécédent du pronom » n'ont été abordés que par E02.

En somme, les discussions conservées pour en analyser leur contenu ont permis de répondre à la question : « Quelles interventions de l'enseignant lors de discussions

grammaticales en dictée 0 faute mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?» sont celles qui abordent des notions :

- grammaticales (liées au groupe nominal, au verbe et aux homophones);
- pour lesquelles le problème est soulevé pour la première fois au cours de l'activité;
- pour lesquelles le problème est soulevé par un élève participant à la recherche de Nadeau et Fisher ;
- dont la catégorie des problèmes grammaticaux est présente dans au moins un des verbatims pour chaque enseignant.

Le tableau 3.13 présente le nombre final des discussions grammaticales analysées qui tiennent compte des critères de sélection expliqués précédemment.

Tableau 3.13
Nombre final de discussions grammaticales analysées

Catégories de problèmes grammaticaux	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Verbe	2	5	7	9	4	2
Groupe nominal	6	2	7	4	5	7
Homophones	2	1	1	1	0	1
Total des discussions grammaticales analysées	10	8	15	14	9	10

À la suite de l'analyse des verbatims de début et de fin d'année et des discussions qu'ils contenaient en fonction de ces différents critères, nous avons donc pour E01 18 discussions grammaticales (10 en début d'année et 8 en fin d'année) ; pour E02, 29 discussions (15 en début d'année et 14 en fin d'année) ; et pour E03, 19 discussions (9 en début d'année et 10 en fin d'année). Pour répondre aux questions de recherche, l'ensemble de ces discussions grammaticales pour chaque catégorie de problèmes grammaticaux n'a pas toujours été analysé. Pour l'analyse des étapes du raisonnement grammatical, certaines d'entre elles ont

été volontairement mises à l'écart, puisque leur contenu ne rendait pas compte de façon suffisamment juste les phénomènes à observer (voir la section 3.5.3. Toutefois, l'ensemble des discussions grammaticales présentées dans le tableau 3.13 a été considéré lors des analyses quantitatives relatives aux discussions et aux interventions (les facteurs non grammaticaux : la durée des discussions et le nombre d'interventions) et celles concernant le recours aux manipulations syntaxiques et l'emploi du métalangage.

Maintenant que la sélection des discussions analysées a été explicitée, la prochaine section traitera de leur analyse.

3.5.2 L'analyse des caractéristiques des textes dictés

Puisque l'efficacité de la pratique de la dictée 0 faute repose entre autres sur le contenu orthographique des textes dictés aux élèves dont le choix est laissé à l'enseignant (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3), les textes dictés doivent être présentés et analysés. Les difficultés orthographiques qu'ils contiennent pourraient influencer les discussions qui ont cours lors des séances de dictée 0 faute et, conséquemment, nuancer l'interprétation des résultats.

Les dictées ont été évaluées en fonction de quatre facteurs : le type de dictée (phrases détachées ou texte continu), le nombre de mots, les mots contenus dans les dictées questionnés par les élèves et le niveau des difficultés grammaticales.

En ce qui concerne plus particulièrement les mots questionnés par les élèves, ils ont été relevés dans les deux dictées données aux élèves pour chacune des classes, puis nous les avons triés selon le type de problème orthographique qu'ils ont soulevé, soit un problème sur leur orthographe lexicale ou un problème grammatical. Si une question portait sur un groupe de mots (par exemple « Est-ce que « portes » et « doubles », ça prend un s ? »), il a été considéré en bloc. Par exemple, dans la dictée de E01 de début d'année, la phrase suivante a été dictée : « Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les [**portes doubles**] pour y **entrer**. » En outre, une question posée pour une deuxième fois au cours de la séance au sujet d'un

même mot et qui présente le même problème n'a pas été prise en compte, car la répétition d'une même question signifie plutôt un manque de concentration des élèves durant l'activité.

3.5.3 Le traitement et l'analyse de facteurs non grammaticaux

Avant de procéder à une analyse du contenu des discussions grammaticales, une analyse plus générale a été réalisée dans le but de faire ressortir la durée moyenne des discussions, le nombre moyen d'interventions et la longueur moyenne des interventions de l'enseignant et des élèves.

3.5.3.1 La durée moyenne des discussions

Une discussion désigne les interactions entre les élèves et l'enseignant à partir du moment où l'élève soulève un problème orthographique par rapport à un mot dicté jusqu'à sa résolution à l'aide de l'enseignant et de ses pairs (voir section 3.5.1). Les discussions lors d'une dictée 0 faute portent soit sur un problème d'orthographe lexicale soit sur un problème d'orthographe grammaticale.

Pour chaque discussion, le temps a été calculé à partir du moment où l'élève pose sa question jusqu'à la dernière intervention qui clôt la discussion. Toutes les discussions grammaticales et lexicales ont été prises en compte afin de comparer plus efficacement le temps consacré aux discussions grammaticales par rapport aux discussions lexicales. En d'autres mots, ce calcul ne tient pas compte du retranchement de certaines discussions grammaticales effectué (voir section 3.5.1) pour l'analyse des six séances de la dictée 0 faute.

Nous avons voulu vérifier, d'une part, si le temps consacré aux discussions grammaticales peut expliquer les différences de progrès des élèves en orthographe grammaticale d'une classe à l'autre et, d'autre part, s'il y a une évolution en cours d'année de la durée moyenne

des discussions entre les deux séances de la dictée 0 faute de chaque classe. Ainsi, la durée moyenne des discussions lexicales et grammaticales dans chacune des trois classes a été calculée. De plus, la connaissance de la durée totale des discussions grammaticales était nécessaire afin de rendre compte de façon plus juste nos résultats. Par exemple, le nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical (voir section 3.5.3.3) a été mis en relation avec le nombre de minutes de discussions afin que la comparaison de ces résultats se fasse à partir de données comparables.

3.5.3.2 Le nombre moyen d'interventions et la longueur moyenne des interventions au cours des discussions grammaticales

Dans le cadre théorique, l'importance de laisser aux élèves l'espace nécessaire au cours des discussions grammaticales pour que ces derniers puissent verbaliser leur réflexion sur la langue et les connaissances qu'ils mobilisent pour résoudre un problème grammatical a été démontrée (Chartrand, 1996 ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Sautot, 2002 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement les chapitres 5 et 6, 2011 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3). Pour décrire de façon globale comment s'organisent les échanges entre l'enseignant et ses élèves et qui intervient le plus souvent et le plus longtemps entre l'enseignant et les élèves, le nombre moyen d'interventions dans les discussions grammaticales des séances de la dictée 0 faute pour chaque classe a été calculé ainsi que la répartition des interventions entre l'enseignant et les élèves, puis, pour la longueur moyenne des interventions de l'enseignant et des élèves, nous avons calculé la moyenne des mots contenus dans les interventions de l'enseignant et des élèves. Afin de répondre aux questions de recherche, les résultats obtenus d'une classe à l'autre ont été comparés et leur évolution pour une même classe entre les deux séances de dictée 0 faute a été décrite.

3.5.4 Le traitement et l'analyse de facteurs grammaticaux : analyse du contenu des discussions grammaticales

L'analyse du contenu des discussions grammaticales en dictée 0 faute a été réalisée à l'aide de différentes grilles d'analyse afin de colliger ce qui a été observé dans les interventions, et ce, par rapport aux trois facteurs suivants : 1) les étapes du raisonnement grammatical; 2) le recours aux manipulations syntaxiques; 3) l'emploi du métalangage. Les grilles d'analyse pour chacun de ces phénomènes ont été construites pour qu'elles puissent rendre compte autant de la présence ou non des composantes de la définition du concept traité (le concept est-il traité dans les discussions ? combien d'étapes du raisonnement grammatical sont évoquées, lesquelles sont utilisées ? combien de manipulations syntaxiques sont utilisées? lesquelles sont employées ? y a-t-il ou non présence d'un jugement grammatical ? le métalangage est-il employé ? quels sont les termes grammaticaux utilisés ?) que de la façon que ces composantes sont traitées (qui les traite, l'enseignant ou les élèves ? comment sont-elles traitées ?) dans les interventions au cours de discussions grammaticales en dictée 0 faute. C'est à partir du cadre théorique qu'ont pu être établis les indices susceptibles d'apparaître lorsque le phénomène se manifeste (Gaudreau, 2011). Ces liens, pour chacune des grilles, seront explicités plus loin dans ce chapitre.

Ainsi, de nouvelles grilles d'analyse ont dû être construites, étant donné que celles fournies dans les recherches existantes ne permettaient pas de répondre aux questions de la présente étude. Nous n'avons donc pas conservé la grille d'analyse de Lorrot (1998) quant aux types d'interventions de l'enseignant dans l'ANG (voir section 2.4.2), puisque, tel que mentionné au chapitre 2, les actes pédagogiques qu'elle contient rendent compte d'interventions d'un enseignant visant le développement de l'habileté à conduire un raisonnement, à développer une argumentation. Par conséquent, les actes pédagogiques liés aux savoirs sont trop généraux pour que nous puissions observer, dans des discussions de dictée 0 faute, comment l'enseignant guide un raisonnement qui mène à la résolution d'un problème grammatical et les procédures qu'il implique. Ce qui nous intéresse est la façon dont l'enseignant emploie les connaissances déjà enseignées et comment il en assure la gestion au cours des discussions. Les « savoirs orthographiques » et les « savoirs pour

raisonner » de la grille de Lorrot (1998) doivent donc être précisés, puisque nous voulons décrire si, d'une part, les interventions de l'enseignant incitent l'élève à verbaliser son raisonnement pour ainsi avoir accès à ces conceptions et si, d'autre part, elles permettent de développer des connaissances explicites en grammaire en favorisant la participation des élèves dans les discussions pour qu'ils verbalisent les étapes du raisonnement grammatical, qu'ils doivent prouver à l'aide de manipulations syntaxiques en utilisant un métalangage précis. Ces deux objectifs ont guidé la construction de nos grilles d'analyse qui se situent résolument dans le champ didactique plus que pédagogique, étant donné la place accordée à l'objet d'apprentissage, soit la grammaire. La prochaine section présente chacune d'elles.

3.5.4.1 Les grilles d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord

Tel que mentionné dans le cadre théorique, le raisonnement grammatical à mettre en œuvre diffère selon le problème orthographique que le scripteur doit régler. Bien que la procédure à réaliser pour accorder un mot puisse se résumer en trois étapes (voir section 2.2.2.2), les sous-étapes qui les composent diffèrent selon le cas d'accord à régler (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie ; MELS, 2008c ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Par conséquent, les grilles d'analyse¹⁴ doivent tenir compte des notions grammaticales questionnées au cours des discussions faisant partie de notre corpus d'analyse. Le tableau 3.14 présente, pour chaque catégorie de problème grammatical relevée dans le corpus de discussions grammaticales (voir tableau 3.12), les notions grammaticales qu'elle regroupe ainsi qu'un exemple pour chacune d'elles.

¹⁴ L'ensemble des grilles d'analyse créées dans le cadre de ce mémoire, en plus de s'appuyer sur celles de recherches antérieures ou de leurs constats, ont été validées par deux chercheurs-universitaires dans le domaine.

Tableau 3.14

Notions grammaticales questionnées au cours des discussions selon les catégories de problèmes grammaticaux

Catégories de problèmes grammaticaux	Notions questionnées	Phrase dictée	Exemples de questions posées par les élèves
Groupe nominal	Accord de l'adjectif	Derrière mon école, dans l'ombre des grands arbres, se trouve une remise très particulière.	DOBNF-01 : Dans « grands », mais vu qu'y a « des » en avant de « grands », est-ce que « grands » va prendre un « s » ?
	Accord du déterminant	Deux oiseaux préparent un nid pour leurs petits qui vont naître bientôt.	TOUVF-01 : Ah, bon, hum, euh, « leurs », comment qu'on l'écrit en fait, « leurs » est-ce que ça va prendre un « s » ?
	Accord du nom	À la campagne, mes grands-parents mangent plusieurs morceaux de fruits différents.	SIRKF-01 : Est-ce que les « morceaux », ça s'accorde avec « fruits » ?
	Accord du nom et de l'adjectif	Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes doubles pour y entrer.	JIMRG-01 : Dans « les portes doubles », « portes » et « doubles », ça prend un « s » les deux ?
	Classe de mots (déterminant et adjectif)	Deux oiseaux préparent un nid pour leurs petits qui vont naître bientôt.	KATMF-01 : Est-ce que « petits » ((...)) comme adjectif ou comme nom ?
	Finale -é ou -er (adjectif)	Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes doubles pour y entrer.	MEREF-02 : C'est la fin. Est-ce que c'est e accent aigu, e accent aigu e ou e - r.
	Identification du déterminant dans le GN	Quel nom est le plus joli selon toi ?	LEFHG-01 : « Nom » n'a pas de déterminant (inaudible) ?
Verbe	Accord du verbe conjugué	Malgré les fenêtres fermées, des feuilles mortes entrent dans la pièce.	JIMRG-01: Quand on dit « des feuilles mortes », « feuilles », c'est le nom, c'est le donneur, mais est-ce qu'il donne au pluriel « entre ».
	Accord du verbe infinitif	Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix	FONSF-01: Est-ce que « répondre » va s'accorder avec « personnes » ?

		heures.	
	Accord du participe passé avec avoir	Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses promesses.	FLONF-01: « tenu », comment ça s'écrit. Ben, la finale, je sais que c'est t-e-n-u, mais je sais pas si ça va prendre un « e ».
	Accord du nom – relation sujet-verbe	Quel nom est le plus joli selon toi ?	OUIFF-01 : « Joli », est-ce que ça prend un « s » parce qu'il y a plusieurs noms ? ¹⁵
	Classe de mots (verbe)	J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger.	COREG-01: J'ai un doute sur « planté », si c'est un verbe.
	Finale –é ou –er (verbe)	Je vais remercier mes parents parce qu'ils me préparent toujours des repas délicieux.	PASAF-02 : « merci », est-ce que c'est un e accent aigu ou un e-r?
	Identification du verbe dans la phrase	J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger.	AROLF-01: Hum, est-ce que il a deux verbes dans la dans la phrase?
	Sujet du verbe	Les enseignants et les élèves n'aiment pas les journées orageuses.	CIMPG-01 : Quel est le sujet ?
	Terminaison du verbe	Ce mercredi, le roi et la reine iront courir avec deux médecins et quinze professeurs.	OUIFF-01 : « Iront », ça s'écrit direct comme ça se dit, y a pas de/ y a-tu des lettres muettes dans le mot ?
Homophones	A ou à	À l'intérieur, vous voyez un passage qui va mener vers l'arrière de la pièce.	JIMRG-02: Je me demande si c'est accent.
	Ce ou se	Ce mercredi, le roi et la reine iront courir avec deux médecins et quinze professeurs.	SIRKF-01 : « Ce », ça serait s – e ?
	Ses ou ces	Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses promesses.	TOUVF-01: Est-ce que « ses » – pas promesses, je sais que ça prend un « s » – « ses », est-ce que c'est s-e-s ?

¹⁵ Pour régler ce problème, l'enseignant oriente le raisonnement pour que les élèves puissent faire le lien entre le verbe « est » qui est à la 3^e personne du singulier.

	Son ou sont	Toutes les informations intimes de ma grand-mère sont perdues.	JIMRG-01: J'ai oublié le truc pour « sont ».
--	-------------	--	--

La réalisation des étapes du raisonnement grammatical n'a pas été analysée pour l'ensemble des discussions grammaticales (voir tableau 3.13). Seules les discussions liées aux accords dans le groupe nominal et aux accords du verbe ont été conservées, étant donné que les autres notions touchent à des problèmes grammaticaux dont le raisonnement ne repose pas sur les trois étapes établies à partir du cadre théorique. Ainsi, pour le groupe nominal, le raisonnement grammatical des discussions sur l'accord de l'adjectif, du déterminant, du nom, du groupe du nom (adjectif et nom) et d'un adjectif a été analysé ; pour le verbe, les discussions analysées sont celles sur l'accord du verbe conjugué, l'accord du nom – relation sujet/verbe – et la terminaison du verbe. Par conséquent, les discussions qui abordent un problème d'homophones ou un problème lié au groupe nominal ou au verbe autre qu'un problème d'accord n'ont pas servi pour cette analyse. Il aurait été intéressant d'observer particulièrement comment se règle un problème d'homophones en relevant dans les discussions les étapes du raisonnement grammaticales réalisées. Par contre, compte tenu du peu de discussions à analyser dans chaque classe et de l'absence de discussion sur un homophone en début d'année dans la classe de E03 (voir tableau 3.13), les résultats obtenus auraient été peu significatifs.

Le tableau 3.15 présente le nombre de discussions conservées pour l'analyse du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord.

Tableau 3.15
 Nombre de discussions conservées pour l'analyse du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Nb de discussions liées à un problème d'accord dans le groupe nominal	5	2	3	3	4	5
Nb de discussions liées à un problème d'accord du verbe	2	5	3	4	3	2

Aux fins d'analyse des étapes du raisonnement grammatical d'un problème d'accord dans le groupe nominal, 7 discussions provenant de la classe de E01 (5 en début d'année et 2 en fin d'année), 6 discussions provenant de la classe de E02 (3 en début d'année et 3 en fin d'année) puis 9 discussions provenant de la classe de E03 (4 en début d'année et 5 en fin d'année) ont été conservées. Pour les discussions liées à un problème d'accord du verbe, ont été retenues 7 discussions dans la classe de E01 (2 en début d'année et 5 en fin d'année), 8 dans la classe de E02 (3 en début d'année et 5 en fin d'année) puis 6 dans la classe de E03 (4 en début d'année et 2 en fin d'année). Enfin, dans la classe de E01, 3 (2 en début d'année et 1 en fin d'année) discussions liées à un problème d'homophones ont été analysées en fonction des étapes du raisonnement grammatical; dans la classe de E02, 2 (1 en début d'année et 1 en fin d'année) et dans la classe de E03, 1 (en fin d'année).

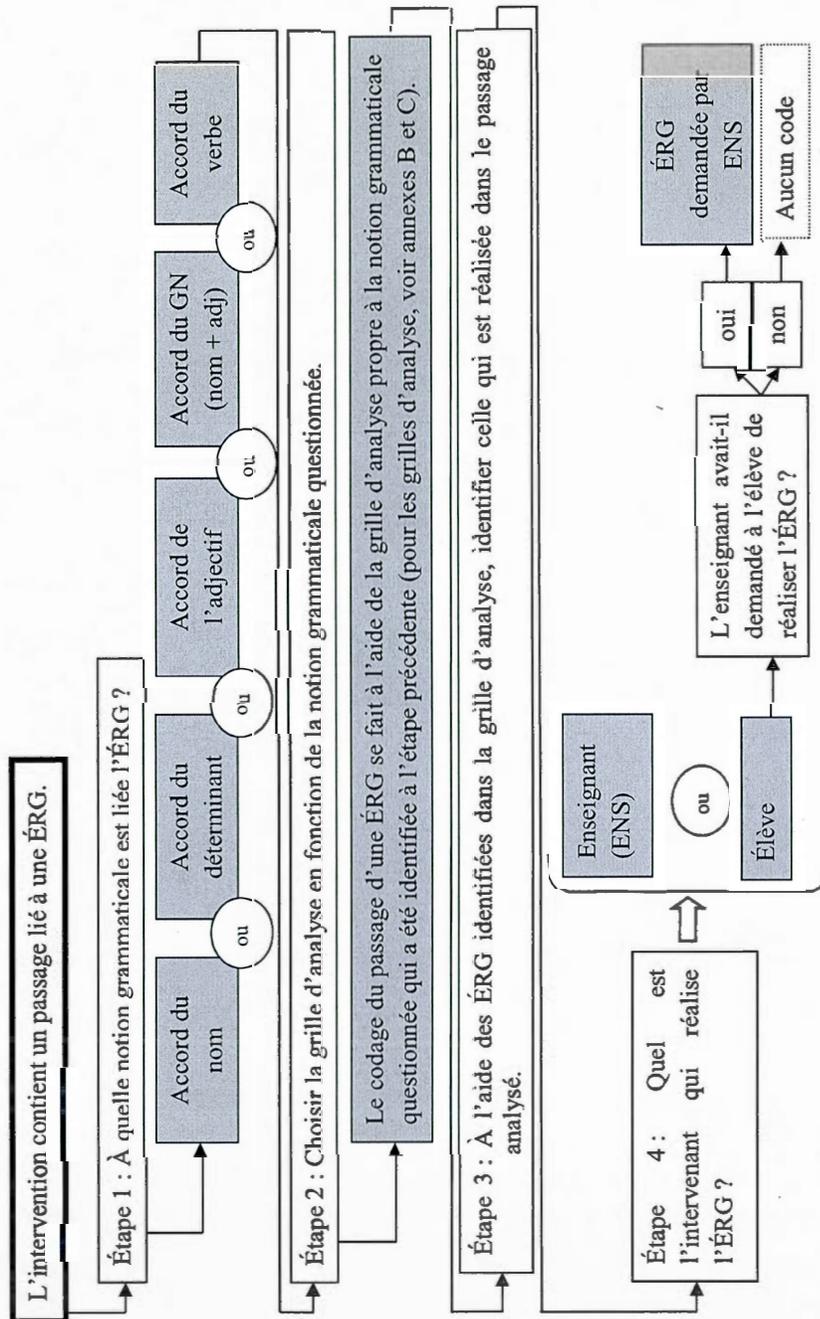
Pour mieux rendre compte des étapes du raisonnement grammatical réalisées pour régler un problème d'accord, certaines discussions de la classe de l'enseignant E02 portant sur l'identification de la classe d'un mot ou l'identification du sujet (voir tableau 3.14) ont été combinées à celles portant sur l'accord d'un adjectif ou l'accord du verbe¹⁶. Ainsi, l'enchaînement de ces deux discussions, telles que définies précédemment, doit être

¹⁶ Trois cas de combinaisons de discussions dans la classe de E02 : un cas lié à l'accord de l'adjectif et deux cas liés à l'accord du verbe.

considéré comme une seule discussion, puisque les questions des élèves s'enchaînaient. Par exemple, une discussion portant sur un problème d'identification de la classe du mot d'un adjectif (question posée par l'élève : *Est-ce que « petits » ((...)) comme adjectif ou comme nom ?*) a été combinée à une autre discussion portant sur l'accord de ce même adjectif (question posée par l'élève : *Euh, « très petits », « petits », est-ce que ça prend un « s » ?*) ; la première précédant la deuxième au cours d'une même séance de dictée 0 faute. En combinant ainsi ces discussions pour un même mot, il est alors possible de rendre compte de façon plus juste les étapes du raisonnement réalisées, puisque nous tenons compte d'étapes ayant pu être réalisées à différents moments durant la séance.

Une fois le corpus de discussions à analyser établi, chacun des passages liés à une étape du raisonnement grammatical (ÉRG) a été analysé en suivant l'algorithme représenté dans la figure 3.1.

Figure 3.1
 Algorithme de codage d'un passage lié à une étape du raisonnement grammatical (ÉRG)



La première étape consiste à identifier la notion grammaticale liée à l'étape du raisonnement grammatical relevée dans le passage pour, ensuite, à la deuxième étape, choisir la grille d'analyse qui permettra de coder convenablement ce passage (étapes 3 et 4). Une grille d'analyse a été établie pour chacune des notions grammaticales questionnées : quatre grilles d'analyse pour chacune des notions liées aux problèmes d'accord dans le groupe nominal (accord de l'adjectif, accord du nom, accord du déterminant, accord dans le groupe du nom) (voir annexe C) et une grille d'analyse qui traite du raisonnement grammatical des problèmes liés à l'accord du verbe¹⁷ (voir annexe D). Ces grilles d'analyse ont été construites en tenant compte du cadre théorique. De fait, dans chaque grille d'analyse du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord se trouvent les trois étapes du raisonnement grammatical (MELS, 2006 ; MELS, 2008c ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009) : identifier la classe de mots à accorder, mettre en relation le mot à accorder avec le donneur d'accord et marquer la finale par la graphie adéquate. Examinons plus attentivement le contenu de ces grilles.

Le tableau 3.15 présente la grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord de l'adjectif (voir annexe E pour un exemple de grille d'analyse complétée).

¹⁷ Nous considérons que le raisonnement grammatical est le même tant pour une question de l'élève qui porte précisément sur l'accord du verbe (« Quand on dit « des feuilles mortes », « feuilles », c'est le nom, c'est le donneur, mais est-ce qu'il donne au pluriel « entre » ?) que celle qui porte sur la terminaison du verbe (« Est-ce que « cherchez-vous ». Si on fait « vous cherchez », est-ce que ça va être comme « z » à la fin ? »).

Tableau 3.16

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord de l'adjectif

Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (l'adjectif).			
Mettre en relation le mot à accorder (l'adjectif) avec son donneur d'accord (le nom).	Identifier son donneur d'accord (le nom).		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (genre et nombre du nom).		
Marquer la finale par la graphie adéquate.			
Autre :			

Les trois étapes du raisonnement grammaticales (ÉRG) sont présentes. En ce qui a trait à l'étape de la mise en relation du mot à accorder avec son donneur d'accord, elle a été divisée en deux sous-étapes (identifier son donneur d'accord ; identifier les traits morphologiques du genre et du nombre), puisque ces deux actions sont nécessaires pour cette mise en relation et peuvent être réalisées indépendamment l'une de l'autre lors d'une discussion autour d'un problème d'accord. Nous avons ajouté une catégorie « autre » afin de disposer d'une latitude et d'y ajouter une manière de réaliser le raisonnement grammatical non prévue au départ que nous jugeons liée au cadre théorique. Notons que les grilles pour les étapes du raisonnement grammatical lié aux autres problèmes d'accord dans le groupe nominal (accord du nom, accord du groupe nominal, accord du déterminant) correspondent à la même organisation que l'exemple présenté dans le tableau 3.15 (voir annexes C et D pour l'ensemble des grilles d'analyse des ÉRG).

Bien que la résolution d'un problème grammatical lié aux accords du verbe passe par les mêmes trois étapes que celles de la résolution d'un problème grammatical lié aux accords dans le groupe du nom, nous avons construit une grille d'analyse dont les sous-étapes sont propres à ce raisonnement et qui apparaît au tableau 3.16.

Tableau 3.17

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe

Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (le verbe).			
Mettre en relation le mot à accorder (le verbe) avec son donneur d'accord (le sujet).	Identifier son donneur d'accord (le sujet).		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (personne grammaticale et nombre).		
Marquer la terminaison par la graphie adéquate.	Vérifier la terminaison en fonction d'au moins un de ces éléments : du verbe à l'infinitif, du verbe modèle, du temps et du mode.		
	Marquer l'accord par la graphie adéquate.		
Autre :			

Cette grille d'analyse reprend les mêmes trois étapes à la base du raisonnement grammatical expliqué précédemment dans le cas de problème d'accord de l'adjectif, à la différence que l'étape consistant à marquer la terminaison par la graphie adéquate a été scindée en deux sous-étapes, conformément au cadre théorique (voir section 2.2.2.2). Une sous-étape a été ajoutée, concernant la vérification de la terminaison en fonction d'au moins un de ces éléments : du verbe à l'infinitif, du verbe modèle, du temps et du mode. Il n'est pas attendu que l'ensemble de ces savoirs déclaratifs (verbe à l'infinitif, verbe modèle, temps et mode) soient verbalisés par les élèves ou sollicités par l'enseignant. D'une part, les notions de temps, de mode et du verbe modèle sont peu approfondies chez des élèves de 4^e année, puisque leurs connaissances se limitent à l'étude de certains verbes, modes et temps (MELS, 2008c). D'autre part, en ce qui concerne le verbe modèle, ce ne sont pas tous les cas d'accord du verbe qui demandent d'évoquer un verbe modèle, puisque certains verbes, comme les

verbes *être*, *avoir*, *aller*, n'ont pas de verbe modèle : leur connaissance repose sur un apprentissage par mémorisation (MELS, 2008c). C'est pourquoi, dans le but de pouvoir tenir compte du plus grand nombre de cas d'accord du verbe, cette étape a été considérée comme étant réalisée si une mention soit du verbe à l'infinitif, soit du verbe modèle, soit du temps, soit du mode a été trouvée dans les interventions.

Une fois que la grille d'analyse a été choisie en fonction de la notion grammaticale questionnée (2^e étape de l'algorithme présenté dans la figure 3.1) et que l'étape du raisonnement grammatical dont il était question dans le passage (étape 3) a été identifiée, il est alors possible de compléter la 4^e étape. Dans le cadre théorique, il a été mentionné qu'il était important de faire verbaliser le raisonnement grammatical complet par les élèves pour que ceux-ci puissent le rendre conscient et pour que l'enseignant ait accès à leurs conceptions erronées dans le but de les rectifier et de les faire évoluer (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 8 ; Nadeau et Fisher, 2003, 2006, particulièrement les chapitres 5 et 6 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Astolfi, 2008 ; De Pietro, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 2). C'est pourquoi nous avons voulu savoir, dans un premier temps, qui, entre l'élève et l'enseignant, réalise les étapes du raisonnement (« Quel est l'intervenant qui réalise l'ÉRG, l'enseignant ou l'élève ? »). La réponse à cette question a permis de donner au passage le code « élève » ou « enseignant ». Un calcul des fréquences des étapes réalisées par l'élève et par l'enseignant a permis de déterminer la proportion d'étapes réalisées par l'enseignant et par les élèves.

Dans un deuxième temps, pour décrire jusqu'à quel point l'élève est autonome dans la réalisation du raisonnement, nous avons voulu observer si, lorsque l'élève a réalisé l'étape du raisonnement grammatical (ÉRG), l'enseignant (ENS) lui avait demandé explicitement de la réaliser. Ce type de cas a été codé « ÉRG demandée par ENS ». En d'autres mots, si nous notions que l'élève avait identifié la classe de mots à accorder, est-ce que c'était parce que l'enseignant lui avait demandé de le faire ? Prenons, par exemple, l'interaction suivante tirée d'une discussion autour d'un problème lié à l'accord d'un verbe :

E01-05: C'est un quoi ici ? Quelle est sa classe de mots ?

JIMRG-06: Un verbe.

L'intervention de JIMRG-06, un élève, contient la réalisation d'une étape du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe : l'identification de la classe du mot. Un élève a donc réalisé cette étape. Toutefois, l'intervention de E01-05, l'enseignant, montre que l'élève a réalisé cette étape du raisonnement grammatical à la suite d'une demande de l'enseignant : « C'est un quoi ici ? Quelle est sa classe de mots ? » ; l'élève a réalisé l'étape (codée « élève ») qui a été demandée par l'enseignant (codée « ÉRG demandée par ENS »).

Voici un autre exemple d'interaction tirée d'une discussion autour d'un problème lié à l'accord d'un verbe :

E01-05 : Même qu'on peut aller plus loin. Il n'est pas juste au pluriel, il est à la...

MIENF-06 : 3^e personne du pluriel.

Dans l'intervention de E01-05, il y a la présence de ce que Brissaud et Cogis (2011, p. 25) appellent un « faux-fuyant du cours d'orthographe », qui est une intervention où l'enseignant laisse des trous dans son discours, par exemple « Les noms prennent un s au... » (voir section 2.4.2). Ce type d'intervention de la part de l'enseignant a été considéré comme étant une « ÉRG demandée par ENS », compte tenu qu'il correspond davantage à un jeu de devinette qu'à un espace véritable de réflexion laissé à l'élève.

La proportion des étapes réalisées sans demande de l'enseignant par rapport à celles demandées par l'enseignant a pu être ainsi calculée. L'analyse de ces données a permis également de connaître le niveau de contrôle de l'enseignant dans sa conduite du raisonnement grammatical qui mène à la résolution du problème en calculant la proportion d'étapes sollicitées par l'enseignant par rapport à celles réalisées par les élèves.

Une fois la grille d'analyse complétée, il a alors été possible d'établir si le raisonnement grammatical mis en œuvre pour régler le problème était complet ou non. Un raisonnement a

été considéré comme complet lorsque toutes les étapes avaient été verbalisées soit par l'élève ou par l'enseignant. Pour chaque discussion grammaticale analysée en fonction des sous-étapes du raisonnement grammatical mises en œuvre, la proportion d'étapes réalisées a été calculée en relevant la fréquence des sous-étapes verbalisées, puis en la rapportant sur le nombre total d'étapes à réaliser. Par exemple, si, au cours d'une discussion sur un problème d'accord de l'adjectif (voir tableau 3.15), les sous-étapes de l'identification du donneur d'accord et de ses traits morphologiques ainsi que du marquage de la finale par la bonne graphie ont été réalisées, la proportion des étapes du raisonnement grammatical est de $\frac{3}{4}$ (4 étant le nombre total de sous-étapes à réaliser). Par la somme de ces proportions, il a été possible de déterminer à quel point les raisonnements grammaticaux étaient complets pour régler un problème d'accord.

Pour répondre à la question suivante : « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? », les résultats obtenus de chaque classe entre les deux séances de dictée 0 faute quant à la proportion des étapes du raisonnement grammatical réalisées et à l'autonomie laissée à l'élève dans sa réflexion seront comparés afin d'en décrire l'évolution en cours d'année.

3.5.4.2 Le recours aux manipulations syntaxiques et au jugement grammatical

Dans le cadre théorique, il a également été mentionné que les interventions efficaces au cours de discussions grammaticales sont celles où l'enseignant amène les élèves à justifier le résultat de leur analyse grammaticale en recourant à des caractéristiques syntaxiques et morphologiques, considérées comme plus rigoureuses que le recours aux seuls critères sémantiques. Ces caractéristiques sont des preuves qui appuient le raisonnement grammatical et deviennent observables pour les élèves grâce aux opérations qu'ils effectuent sur des mots ou des groupes de mots, c'est-à-dire grâce aux manipulations syntaxiques. Une fois la manipulation syntaxique exécutée, un jugement de grammaticalité doit être posé sur la nouvelle phrase construite afin de confirmer ou non si le groupe de mots ou le mot ainsi testé

possède bien la caractéristique que la manipulation syntaxique devait rendre observable. (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Boivin, 2007 ; Boivin et Pinsonneault, 2008, particulièrement le chapitre 1) Pour répondre aux questions de recherche en fonction du recours aux manipulations syntaxiques, toutes les discussions grammaticales conservées pour la présente recherche (voir tableau 3.13) ont été analysées, dans lesquelles chacun des passages liés soit à une manipulation syntaxique soit à un jugement grammatical a été repéré. Ces deux phénomènes ont été traités ensemble, puisque la réalisation d'un jugement grammatical sert à évaluer le résultat d'une manipulation syntaxique. Ainsi, un passage lié à un jugement grammatical est codé comme tel par la prise en compte des passages liés aux manipulations syntaxiques qui, eux, précèdent ceux liés au jugement grammatical. Chacun d'entre eux a été analysé à l'aide d'une grille d'analyse qui contient des codes propres à ce que nous désirions observer dans les interventions quant au recours aux manipulations syntaxiques et au jugement grammatical. Les grilles d'analyse de ces passages ont été complétées en suivant les étapes de l'algorithme représenté aux figures 3.2 et 3.3. Mentionnons qu'« une contextualisation d'une MS dans une phrase transformée » signifie qu'une manipulation syntaxique a été exécutée dans une phrase transformée spécifique et qu'« une décontextualisation d'une MS » renvoie au fait que l'enseignant rend explicite pour l'ensemble des élèves la transformation faite à la phrase à analyser, c'est-à-dire qu'il nomme la manipulation effectuée¹⁸ (voir étape 4 de la figure 3.2). Le fait de nommer la même manipulation après l'avoir contextualisée dans des phrases diverses contribue à extraire les caractéristiques essentielles de la classe de mots ou de la fonction syntaxique testées, c'est-à-dire à les décontextualiser.

¹⁸ Voir la page 129 pour des exemples.

Figure 3.2
 Algorithme de codage d'un passage lié à une manipulation syntaxique (MS)

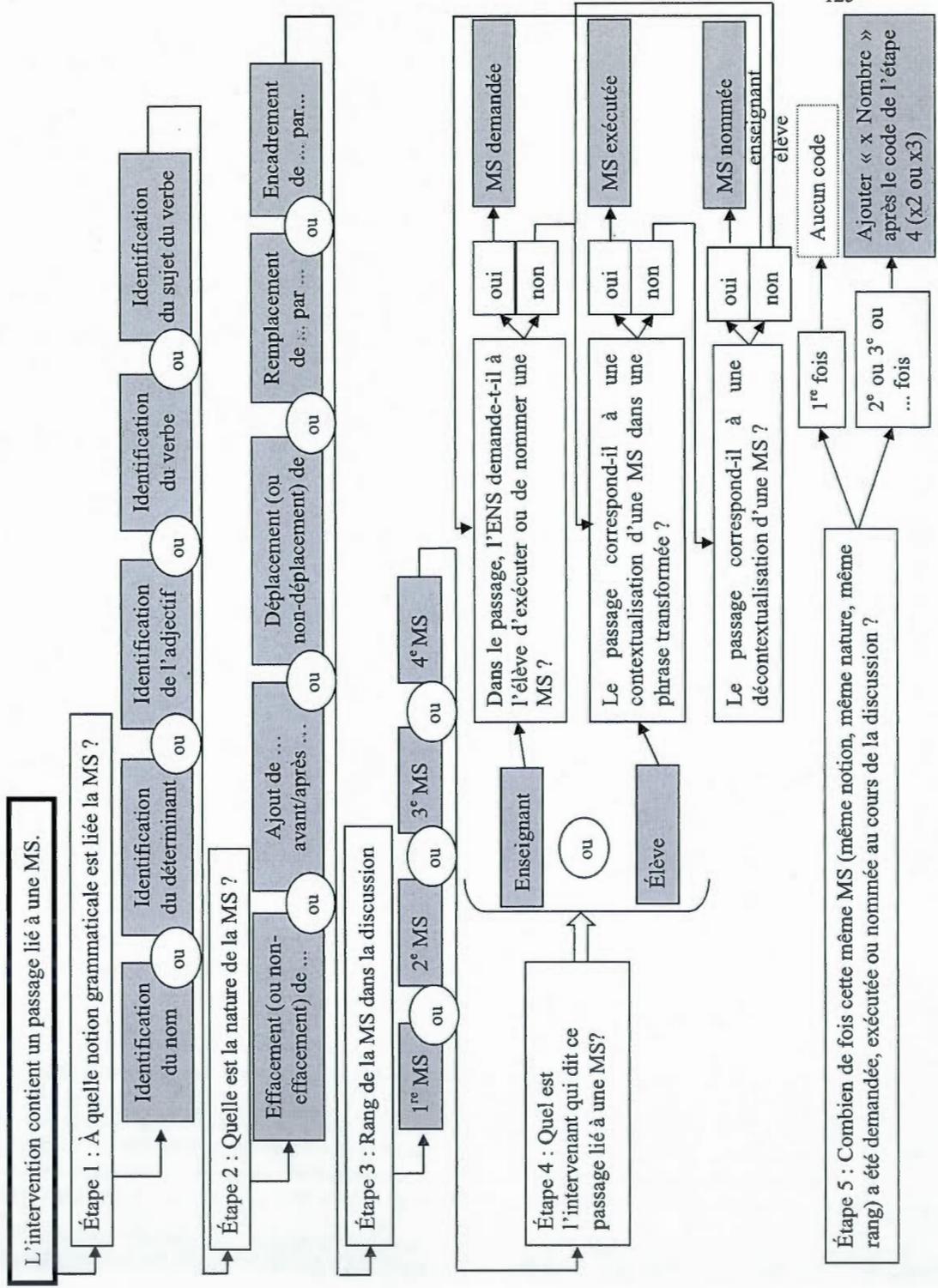
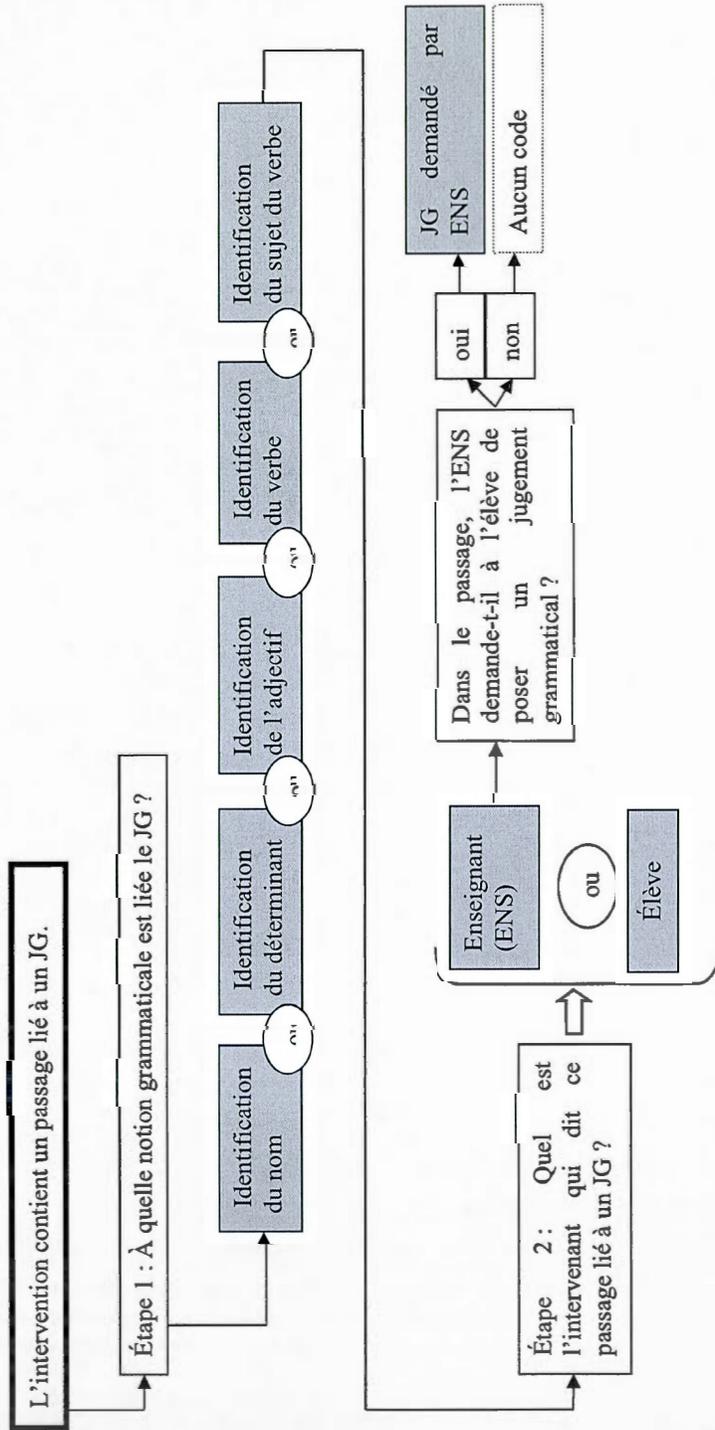


Figure 3.3

Algorithme de codage d'un passage lié à un jugement grammatical (JG)



Pour savoir si un passage était lié soit à une manipulation syntaxique soit à un jugement grammatical, nous nous sommes rapportée aux définitions de ces concepts donnés dans le cadre théorique, puis le passage a été codé en suivant l'algorithme approprié. Un exemple de discussion grammaticale codée en fonction de ces algorithmes sera fourni après les explications du codage à réaliser (voir tableaux 3.19 et 3.20).

Un passage était lié à une manipulation lorsque son contenu correspondait à la définition de « manipulation syntaxique » exposée dans le cadre théorique (Boivin et Pinsonneault, 2008, particulièrement le chapitre 1) et à l'une des manipulations syntaxiques listées dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008) (voir annexe B). Puisque les manipulations syntaxiques sont des preuves pour soutenir le raisonnement grammatical lors de l'identification des classes de mots et des fonctions syntaxiques (Paret, 2000 ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4 ; Boivin, 2007), notre analyse ne tient compte que du recours aux manipulations syntaxiques par l'un des intervenants (l'élève ou l'enseignant) pour ces deux notions grammaticales. En fonction du recensement fait des différentes notions grammaticales questionnées au cours des discussions grammaticales (voir tableau 3.14), il a été établi que les manipulations syntaxiques pouvant être relevées dans les interventions concerneraient plus précisément l'identification de la classe de mots du nom, du déterminant, de l'adjectif et du verbe ainsi que l'identification de la fonction syntaxique du sujet du verbe (les catégories de l'étape 1 de l'algorithme de la figure 3.2). Notons également que l'identification des diverses classes de mots ou du sujet fait partie des étapes inhérentes du raisonnement grammatical lié aux problèmes d'accord dans le groupe nominal et d'accord du verbe (les étapes de l'identification de la classe de mots à accorder et de la mise en relation avec le donneur, qui exige d'identifier la classe du donneur ou sa fonction syntaxique).

Le passage qui contenait une manipulation syntaxique a ensuite été codé de façon à le relier à sa notion grammaticale (étape 2 de l'algorithme de la figure 3.2) et pour connaître la nature de la manipulation syntaxique (étape 3 de l'algorithme de la figure 3.2). Le tableau 3.17 présente ces notions grammaticales et les manipulations syntaxiques les appuyant, soit les choix fournis aux étapes 2 et 3 de notre algorithme.

Tableau 3.18

Notions grammaticales présentes pour l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe et les manipulations qui les caractérisent

Notions grammaticales présentes dans les discussions grammaticales analysées	Manipulations syntaxiques
Identification de la classe de mots	Identification du nom Non-effacement du nom lorsqu'il est le noyau d'un groupe nominal. Ajout du déterminant devant un nom Ajout d'un adjectif avant ou après le nom
	Identification du déterminant Ajout d'un nom après le déterminant Remplacement d'un déterminant par un autre
	Identification de l'adjectif Remplacement d'un adjectif par un autre Ajout de <i>très</i> devant un adjectif Effacement de l'adjectif dans un groupe du nom
	Identification du verbe Encadrement du verbe conjugué par <i>n'/ne pas</i> Ajout de <i>ne pas</i> devant le verbe à l'infinitif Ajout d'un pronom de conjugaison devant le verbe Remplacement du verbe par le même verbe conjugué à un temps simple
Identification d'une fonction syntaxique	Identification du sujet du verbe Encadrement du sujet par <i>c'est...qui</i> ou <i>ce sont...qui</i> Remplacement par un pronom de conjugaison Non-effacement Non-déplacement

Source : *Progression des apprentissages au primaire, MELS (2008)*

Le tableau 3.18 montre que plus d'une manipulation syntaxique peut être utilisée pour prouver la classe d'un mot ou la fonction syntaxique du sujet. Tel que mentionné dans le cadre théorique, il est d'ailleurs important que l'élève ait recours à plusieurs manipulations pour la même notion pour mieux surmonter des problèmes d'analyse plus difficiles (Fisher et Nadeau, 2003). De plus, puisqu'une manipulation syntaxique sert à valider ou non une hypothèse, une même manipulation syntaxique peut être utilisée plus d'une fois pour vérifier dans une phrase si tel ou tel mot appartient à une classe de mots en particulier ou si tel groupe de mots est sujet (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4). Par exemple, si l'élève cherche à trouver le sujet d'un verbe, sa première hypothèse peut se révéler fautive après l'avoir vérifiée à l'aide d'une manipulation syntaxique contextualisée dans une phrase transformée qu'il aura jugée agrammaticale (MS alors codée 1^{re} MS); il poursuivra son analyse en testant un nouveau groupe de mots à l'aide de la même manipulation (ou des mêmes manipulations) utilisée lors de son premier essai (MS alors codée 2^e MS). La troisième étape de l'algorithme de la figure 3.2 permet de tenir compte de ces différentes situations, puisqu'elle consiste à numéroter les manipulations syntaxiques convoquées pour un même concept grammatical. Grâce à la numérotation des manipulations syntaxiques (1^{re} MS, 2^e MS, 3^e MS, etc.), nous avons pu décrire si plus d'une manipulation était employée comme preuves de l'analyse pour un même concept grammatical.

En outre, nous avons vu, dans le cadre théorique, que les interventions de l'enseignant doivent donner l'espace nécessaire à l'élève pour que ce dernier puisse réfléchir sur la langue et verbaliser les connaissances mobilisées pour résoudre un problème grammatical afin de les amener à un niveau conscient (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement les chapitres 6 et 8 ; Brissaud et Cogis, 2001, particulièrement le chapitre 3, Nadeau et Fisher, 2006 particulièrement le chapitre 6, 2011). L'enseignant doit donc solliciter chez les élèves le recours aux manipulations syntaxiques qu'ils doivent eux-mêmes effectuer en les contextualisant dans des phrases transformées (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, dans la phrase suivante « Jean porte un chandail rouge. », la phrase transformée qui contextualise la manipulation syntaxique de l'ajout de « c'est...qui » autour du groupe-sujet serait « **C'est Jean qui** porte un chandail rouge. » De plus, l'enseignant doit rendre explicite pour l'ensemble des élèves la transformation faite à la

phrase à analyser (décontextualiser) en nommant la manipulation syntaxique effectuée. Dans le cas de l'exemple précédent, « C'est Jean **qui** porte un chandail rouge. », l'enseignant pourrait dire : « Tu pourrais ajouter « c'est...qui » autour du groupe-sujet. » ou « Tu as ajouté « c'est... qui » autour du groupe-sujet. » Ces types d'interventions sont codés à l'étape 4 de l'algorithme de la figure 3.2. Afin de préciser qui exécute les manipulations syntaxiques, chacun des passages qui contenait une manipulation syntaxique a été codé en indiquant l'intervenant, soit l'élève ou l'enseignant, à l'origine de ce passage.

Pour coder si un passage contenant une manipulation syntaxique (MS) en est un où l'intervenant (élève ou enseignant) contextualise une manipulation syntaxique dans une phrase transformée ou si ce passage en est un où l'intervenant décontextualise la manipulation syntaxique, nous avons attribué au premier type de passage le code « MS exécutée » (une manipulation syntaxique est exécutée en disant la phrase transformée) et au deuxième type le code « MS nommée » (la manipulation qui a été exécutée ou qui doit être exécutée est nommée par l'élève ou l'enseignant). Afin de décrire à quel point l'élève est autonome dans l'exécution des manipulations syntaxiques et du jugement grammatical, qui révèle également le degré de contrôle de l'enseignant quant au recours aux manipulations syntaxiques (MS), les passages où l'enseignant sollicite explicitement une manipulation syntaxique ou un jugement grammatical ont été relevés, auxquels nous avons attribué le code « MS demandée ». Nous avons pu ensuite mettre en relation le nombre de passages où une manipulation a été demandée par l'enseignant avec le nombre de passages où une manipulation a été exécutée par l'élève.

Au cours des échanges entre l'enseignant et les élèves, il peut arriver que l'un ou l'autre des intervenants ou un même intervenant répète¹⁹ un passage lié à une MS qui a déjà été codé une première fois comme étant une manipulation « demandée », « exécutée » ou « nommée », tel que présenté dans l'extrait suivant :

¹⁹ Une répétition d'une même manipulation syntaxique est nécessairement liée à une même hypothèse d'analyse. Il ne s'agit donc jamais d'une manipulation codée comme 2^e manipulation.

E01-10 : Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe ?

MIENF-10 : On met " c'est qui " autour de (...)

E01-11 : On fait " c'est qui " autour du sujet. [...]

L'enseignant (E01-10) demande d'abord à l'élève quelle manipulation permet de vérifier le sujet du verbe. L'élève (MIENF-10) nomme cette manipulation, puis l'enseignant la répète (E01-11). La répétition par un autre intervenant ou par le même intervenant d'une même manipulation syntaxique doit être considérée dans l'analyse des passages liés aux manipulations syntaxiques pour tenir compte uniquement de la première fois où cette manipulation a été soit demandée, soit nommée, soit exécutée. Il y a présence, dans une discussion grammaticale, d'une répétition d'une même manipulation syntaxique lorsqu'au moins deux passages ont reçu les mêmes codes pour les étapes 1 à 4 de l'algorithme de codage d'un passage lié à une manipulation syntaxique (figure 3.2), bien que l'intervenant (élève ou enseignant) ayant dit ce passage puisse être différent (étape 4). Par exemple, l'enseignant peut répéter plus d'une fois sa demande (répétition d'un passage lié à une même manipulation par le même intervenant, soit l'enseignant) ou l'enseignant peut répéter une manipulation qui a d'abord été exécutée par l'élève (répétition d'un passage lié à une même manipulation par deux intervenants différents : exécutée par l'élève, puis répétée par l'enseignant). Le codage à réaliser à l'étape 5 de l'algorithme permet de rendre compte de ces cas de répétition au cours d'une même discussion. Pour départager des passages où une manipulation syntaxique est répétée des passages où une manipulation syntaxique est demandée, nommée ou exécutée pour la première fois, le nombre de fois où la répétition est observée au cours de la discussion doit être ajouté à la suite du code donné à l'étape 4 : aucun code s'il s'agit d'un passage où la manipulation est demandée, nommée ou exécutée pour la première et unique fois (par exemple : « MS nommée »); le signe « x » suivi du nombre de fois où la même manipulation syntaxique est demandée, nommée ou exécutée pour une deuxième fois (« MS nommée x2 ») ou une troisième fois (« MS nommée x3 »), etc. Pour l'analyse des résultats, seuls les passages liés aux manipulations syntaxiques qui ont été demandés, nommés ou exécutés pour une première fois au cours d'une même discussion ont été considérés.

Pour coder la présence ou non d'un jugement grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute, les passages contenant un jugement grammatical ont été relevés, c'est-à-dire un passage dans lequel le résultat de la phrase transformée, contenant une manipulation exécutée est évalué en déterminant si cette phrase est grammaticale ou non (« cela se dit ; cela ne se dit pas ») (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4). La première étape du codage a été celle d'identifier la notion grammaticale liée au jugement grammatical relevé (étape 1 de l'algorithme de la figure 3.3). Tel que précisé précédemment, nous avons abordé, dans le cadre théorique, le rôle de l'enseignant lorsque ce dernier désire rendre conscientes chez les élèves les connaissances mobilisées obligatoires à la résolution d'un problème grammatical : l'enseignant doit faire verbaliser ces connaissances par les élèves et leur laisser l'espace nécessaire pour qu'ils puissent eux-mêmes réaliser les procédures (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3 ; Nadeau et Fisher, 2003, 2006, plus particulièrement les chapitres 5 et 6 ; De Pietro, 2009). Afin de décrire lequel des intervenants pousse la réflexion jusqu'au jugement grammatical, chacun des passages qui contenait un jugement grammatical a été codé en indiquant l'intervenant, soit l'élève ou l'enseignant, à l'origine de ce passage (étape 2 de l'algorithme de la figure 3.3). Dans le but de décrire l'espace de réflexion donné à l'élève, nous avons relevé les passages où l'enseignant sollicite explicitement un jugement grammatical, auquel a été attribué le code « JG demandé » (étape 3 de l'algorithme de la figure 3.3). Nous avons pu ensuite mettre en relation le nombre de passages où un jugement grammatical a été demandé par l'enseignant avec le nombre de passages où un jugement grammatical a été rendu par l'élève.

Pour répondre à la question de recherche suivante : « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? », les résultats obtenus entre les deux séances de dictée 0 faute quant aux interventions qui contiennent des manipulations syntaxiques et un jugement grammatical ont été comparés afin d'en décrire l'évolution en cours d'année.

Le tableau 3.19 présente un exemple de codage des passages liés aux manipulations syntaxiques et le tableau 3.20 présente un exemple de codage des passages liés au jugement grammatical en fonction des étapes de leur algorithme explicitées précédemment²⁰. Ce codage a été fait à partir de l'extrait suivant tiré d'une discussion grammaticale liée à un problème d'accord du verbe. La phrase suivante avait été dictée par l'enseignant : « Une lampe de poche nous donne un avantage dans la noirceur. »

DOBNF-01 : Est-ce que " donne " est accordé avec " nous " ?

[...]

E01-02 : Tu me demandes : est-ce que " donne " s'accorde avec " nous " ? [...] Il est accordé avec qui, " donne " ?

DOBNF-07: ... (silence)

E01-08 : Qui peut aider [MIENF] ?

DOBNF-08 : Un avantage.

E01-09 : Vérifie, fais ta manipulation.

MIENF-09 : Ben je sais pas

E01-10 : Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe ?

MIENF-10 : On met " c'est qui " autour de (...)

E01-11 : On fait " c'est qui " autour du sujet. Essaie donc pour voir.

MIENF-11 : Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur.

E01-12 : Est-ce que ça se dit ça " une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur. " ?

ÉLÈVES : Non.

E01-13 : Qu'est-ce que ce serait le sujet ?

JIMRG-13 : Une lampe de poche.

E01-14 : Vérifie donc.

JIMRG-14 : C'est une lampe de poche qui nous donne un avantage dans la noirceur.

E01-15 : Est-ce que ça se dit ? Est-ce que ça fonctionne ? Donc, " une lampe de poche " serait mon sujet. [...]

²⁰ Pour un exemple du calcul des résultats, voir annexe F.

Tableau 3.19
Exemple d'une grille de codage concernant le recours aux manipulations syntaxiques au cours d'une discussion grammaticale liée à un problème d'accord du verbe

Passage lié à une MS	Notions grammaticales liées à la MS	Rang de la MS	Qui intervient?	Degré de contrôle de l'enseignant : MS demandée ou non (x nb de répétitions)	MS contextualisée ou décontextualisée (x nb de répétitions)
E01-09 : Vérifie, fais ta manipulation.	Identification du sujet	1 ^{re} MS	enseignant	MS demandée	
E01-10 : Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe?	Identification du sujet	1 ^{re} MS	enseignant	MS demandée (x2)	
MIENF-10 : On met " c'est qui " autour de (...)	Identification du sujet	1 ^{re} MS	élève		MS nommée
E01-11 : On fait " c'est qui " autour du sujet. Essaie donc pour voir.	Identification du sujet	1 ^{re} MS	enseignant		MS nommée (x2)
E01-11 : On fait " c'est qui " autour du sujet. Essaie donc pour voir.	Identification du sujet	1 ^{re} MS	enseignant	MS demandée (x3)	
MIENF-11 : Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur.	Identification du sujet	1 ^{re} MS	élève		MS exécutée
E01-14 : Vérifie donc.	Identification du sujet	2 ^e MS	enseignant	MS demandée	
JIMRG-14 : C'est une lampe de poche qui nous donne un avantage dans la noirceur.	Identification du sujet	2 ^e MS	élève		MS exécutée
Légende					
MS	Manipulation syntaxique				
1 ^{re} MS, 2 ^e MS, 3 ^e MS, etc.	Rang de la manipulation syntaxique qui est déterminé par le nb de MS évoquée dans l'ensemble de la discussion pour une même notion grammaticale selon l'hypothèse d'analyse à tester				
MS demandée x nb de fois ; MS nommée x nb de fois ; MS exécutée x nb de fois	« x nb de fois » signifie le nombre de fois où une MS (nommée, demandée ou exécutée) est répétée par l'un des intervenants pour une même hypothèse d'analyse				

Tableau 3.20
Exemple d'une grille de codage concernant le jugement grammatical
au cours d'une discussion grammaticale liée à un problème d'accord du verbe

Passage lié à un JG ²¹	Notions grammaticales liées au JG	Intervenant	Degré de contrôle de l'enseignant : JG demandé ou non
E01-12 : Est-ce que ça se dit ça " une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur. " ?	Identification du sujet	enseignant	JG demandé
ÉLÈVES : Non.	Identification du sujet	élève	
E01-15 : Est-ce que ça se dit ? Est-ce que ça fonctionne ? Donc, " une lampe de poche " serait mon sujet. [...]	Identification du sujet	enseignant	JG demandé

²¹ « JG » signifie « jugement grammatical ».

3.5.4.3 L'analyse de l'emploi du métalangage grammatical

Dans le cadre théorique, il a été mentionné que la réflexion sur la langue exige d'avoir des mots précis pour nommer ce qu'on observe (Chartrand, 2003). Pour favoriser l'emploi du métalangage grammatical chez les élèves, les interventions de l'enseignant doivent contenir des termes spécifiques liés au métalangage, puisqu'il a été montré que plus un enseignant les incorpore à son discours, plus les élèves les incorporent au leur (Bain, 2004 ; Wilkinson, 2009). C'est pourquoi nous avons voulu savoir qui, entre l'élève et l'enseignant, emploie le métalangage grammatical et si un lien peut être établi entre le niveau de fréquence de son emploi chez l'enseignant avec celui de ses élèves.

Afin de comparer les interventions des enseignants quant à l'emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute et d'en décrire leur évolution entre les deux séances de la dictée 0 faute, une analyse de l'utilisation du métalangage grammatical chez les enseignants et les élèves a été réalisée pour toutes les discussions grammaticales conservées pour notre étude (voir section 3.5.1) en calculant le nombre d'occurrences de ces termes, tant dans les interventions de l'enseignant que celles des élèves. L'index de *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) nous a servi de référence lors de cette analyse. À partir des termes identifiés dans les interventions des enseignants et des élèves, nous avons créé cinq catégories : 1) termes liés à la grammaire interne de la phrase (groupes de mots, fonctions et classes de mots ; 2) termes liés à la morphologie du verbe ; 3) termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom²² ; 4) termes liés aux manipulations syntaxiques ; 5) termes autres. Notons que les exemples de termes associés aux différentes catégories sont ceux qui sont attestés dans les discussions analysées et ne constituent pas l'ensemble des termes grammaticaux de l'index de la grammaire de Chartrand et al. (1999).

²² Les adjectifs issus d'un verbe au participe passé (« adjectifs participes ») ont été considérés comme faisant partie du groupe du nom (Chartrand, 1999, p. 167). En ce qui concerne les adjectifs en position d'attribut du sujet, aucune discussion du corpus ne traitait cette notion.

Puisque le métalangage grammatical est l'ensemble des termes qui servent à parler du langage et à le décrire, il est susceptible d'être employé au cours des différentes étapes du raisonnement grammatical qui sert à régler le problème posé par l'élève. C'est pourquoi les différentes catégories créées à partir des termes du métalangage nous ont permis de préciser à quel moment ils sont utilisés en fonction des étapes du raisonnement grammatical à mettre en œuvre pour résoudre un problème d'accord (voir section 3.5.3.1). D'abord, la catégorie 1) *termes liés à la grammaire interne de la phrase* rend compte des termes qui servent à l'analyse des mots ou des groupes de mots de la phrase et, par conséquent, à l'identification de la classe de mots ou à la mise en relation des termes à accorder. Ensuite, les catégories 2) *Termes liés à la morphologie du verbe* et 3) *Termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom* regroupent des termes qui sont liés aux connaissances déclaratives nécessaires pour marquer l'accord du verbe (les terminaisons verbales) et les accords dans le groupe du nom (la graphie du déterminant et les finales du nom et de l'adjectif). Ces deux catégories sont d'ailleurs représentatives des deux grandes règles d'orthographe grammaticale dont nous analysons les interventions, soit l'accord du verbe avec le sujet et les accords dans le groupe nominal (voir section 3.5.3.1). De plus, la catégorie 4) *Termes liés aux manipulations syntaxiques* sont ceux susceptibles d'être dits par l'enseignant ou les élèves, puisque des manipulations syntaxiques peuvent être exécutées pour valider ou non une hypothèse lors de la réalisation des deux premières étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord (voir section 3.5.3.2). Enfin, la catégorie 5) *Termes autres* comprend divers termes du métalangage grammatical liés également au raisonnement grammatical.

Le tableau 3.21 présente des exemples de termes liés au métalangage grammatical trouvés dans les interventions des discussions grammaticales des séances de dictées 0 faute analysées ainsi que les catégories qui leur ont été associées.

Tableau 3.21
Catégories du métalangage et termes associés

1) Termes liés à la grammaire interne de la phrase	Classes de mots	Déterminant, nom, adjectif, verbe, pronom, classe de mots, possessif, démonstratif
	Groupes de mots	groupe du nom
	Fonctions	sujet
2) Termes liés à la morphologie du verbe		Infinitif, X ^e personne du singulier, X ^e personne du pluriel, singulier, pluriel, personne, nombre, futur proche, présent, terminer, terminaison, conjuguer, conjugaison, verbe modèle, temps, indicatif, il au singulier, il au pluriel, passé composé, auxiliaire, radical
3) Termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom		Masculin, féminin, singulier, pluriel, genre, nombre, terminer, terminaison
4) Termes liés aux manipulations syntaxiques		Remplacer, remplacement, manipulation, encadrer, encadrement, mettre...autour de, ajouter, ajout, effacer, effacement
5) Termes autres		Phrase, homophone, noyau, accorder, accord, donneur, donner

Puisque « terminer » et « terminaison » se répètent dans la catégorie « termes liés à la morphologie du verbe » et dans celle « termes liés à la morphologie du nom », ces termes ont été codés en tenant compte de la catégorie du problème grammatical alors discuté par les élèves et l'enseignant. Ainsi, « terminer » et « terminaison » ont été identifiés comme un terme lié à la morphologie du verbe lorsque la discussion portait sur le verbe tandis que, lorsqu'elle portait sur le groupe nominal, ils ont été identifiés comme un terme lié à la morphologie du nom. Nous avons ajouté à la liste de termes liés aux manipulations l'expression « mettre autour de », puisqu'elle est utilisée comme synonyme de « encadrer » dans les classes de 4^e année du primaire que nous avons analysées. Il s'agit du seul terme considéré dans l'analyse de métalangage grammatical qui ne se trouve pas attesté dans la grammaire de Chartrand et al. (1999), un ouvrage destiné aux élèves du secondaire.

Il est à noter également que, pour le calcul des occurrences des termes liés aux manipulations, la réalisation d'une manipulation n'a pas été comptabilisée comme une occurrence liée au métalangage grammatical. Voici un exemple.

*E01-10 : Qu'est-ce qu'on fait comme **manipulation** pour vérifier qui est le **sujet du verbe**?*

*MIENF-10 : On **met** " c'est qui " **autour***

[...]

*E01-13 : Qu'est-ce que ce serait le **sujet** ?*

JIMRG-13 : Une lampe de poche.

*E01-14 : Vérifie **donc**.*

JIMRG-14 : C'est une lampe de poche qui nous donne un avantage dans la noirceur.

Dans l'exemple précédent, les mots en gras représentent des termes liés au métalangage grammatical que nous avons relevés, soit cinq occurrences. Aucun mot dans l'intervention de JIMRG-14 n'a été calculé comme étant une occurrence liée à l'emploi du métalangage, puisque l'élève exécute une manipulation. Ce genre d'interventions a plutôt été considéré lors de l'analyse des passages liés aux manipulations, traitée à la section 3.5.3.2 de ce chapitre. En outre, lorsqu'un groupe de mots est formé de deux termes grammaticaux qui font référence à deux sous-catégories différentes (ou deux catégories), chacun des termes a été codé de façon distincte. Par exemple, pour le terme « sujet du verbe », comme dans l'intervention de E01-10 dans l'exemple précédent, ces deux termes ont d'abord été codés « termes liés à la grammaire interne de la phrase »; nous avons ensuite codé le mot « sujet » comme étant lié à la catégorie « fonction », puis le mot « verbe » comme étant lié à la catégorie « classe de mots ». Tous les termes de l'expression « met...autour » ont été codés comme étant un seul terme (soit une occurrence) appartenant à la catégorie « termes liés aux manipulations syntaxiques ».

Ainsi, les résultats que nous avons obtenus sont le nombre d'occurrences liées à ces catégories employées par les enseignants et par les élèves. Pour comparer les interventions des enseignants, les résultats obtenus de chaque classe entre les deux séances de dictée 0 faute quant au nombre d'occurrences liées à ces catégories employées par les enseignants et par les élèves ont été comparés afin d'en décrire l'évolution en cours d'année.

3.6 La déontologie

Dans notre recherche, les principes déontologiques du consentement libre et éclairé des individus ainsi que leur anonymat ont été respectés. Rappelons que les enseignants et les élèves ont été sélectionnés à partir des classes participant à la recherche-action de Nadeau et Fisher. C'est dans le cadre de cette recherche que les chercheurs ont obtenu le consentement des élèves et des enseignants. Pour l'élève, le consentement de ses parents ou de ses tuteurs légaux a été recueilli par l'entremise d'une demande d'autorisation écrite que le parent ou le tuteur a dû signer. Pour respecter les élèves qui ne voulaient pas participer à la recherche, nous avons pris soin d'éliminer dans notre étude, d'une part, les discussions dans lesquelles la question au début de la discussion était soulevée par un élève dont nous n'avions pas le consentement et, d'autre part, les interventions au cours des discussions faites par des élèves non participants²³.

Afin de respecter l'anonymat des élèves et des enseignants dans notre recherche, des codes leur ont été attribués. Pour les trois enseignants des classes sélectionnées, les codes « E01 », « E02 » et « E03 » leur ont été donnés. Pour les élèves, nous avons créé un code composé des initiales de l'enseignant, de quatre lettres distinguant chaque élève ainsi que de son sexe (« G » pour « garçon » ; « F » pour « fille »). Par exemple, le code fictif suivant « PDANDSG » signifie :

PD : initiales de l'enseignant

ANDS : ensemble de 4 lettres attribué à l'élève

G : sexe

Les initiales de l'enseignant ont été utiles pour le traitement des données, puisque nous pouvions rattacher les élèves à leur classe d'appartenance lorsque leurs interventions étaient traitées hors contexte (en dehors d'une discussion). Toutefois, pour préserver l'anonymat des

²³ Même si certains élèves n'ont pas participé à la recherche de Nadeau et Fisher, tous ont pris part à la dictée 0 faute, qui était une activité normale de la classe entière. Seules les données des élèves consentants ont été analysées dans le cadre de la présente étude.

enseignants, leurs initiales ont été retirées du code de l'élève lorsque nous avons cité dans ce mémoire une intervention faite par ce dernier. De plus, nous avons retiré des verbatims les prénoms des élèves qui apparaissaient dans les interventions au cours des discussions ; certains ont été remplacés par leur code (ensemble de quatre lettres et sexe) lorsque la mention de leur prénom était absolument nécessaire à une meilleure compréhension des échanges entre l'enseignant et les élèves, par exemple lorsqu'un enseignant répète la réponse d'un élève faite précédemment dans la discussion et mentionne son prénom.

3.7 Les limites de la recherche

Certaines limites de notre étude sont à souligner. D'abord, le fait que notre recherche implique un petit nombre de cas limite la généralisation possible des résultats. Compte tenu de la nature même de la présente recherche (étude multi-cas), les conclusions seront spécifiques aux cas étudiés. Toutefois, la connaissance approfondie de ces cas contrastés, grâce à des données multiples, permettra tout de même de découvrir des convergences et des divergences entre les interventions des enseignants. De fait, l'étude de cas est une stratégie dont la puissance explicative ne repose pas sur le nombre de cas étudiés, mais sur la profondeur de leur analyse (Karsenti et Demers, 2004).

D'autre part, nous ne pouvons affirmer que la plus ou moins grande progression des résultats d'élèves s'explique uniquement par les interventions observées lors de la conduite de la dictée 0 faute, puisque cette activité, même réalisée de façon régulière en cours d'année, s'inscrit nécessairement dans un ensemble de pratiques plus vaste autour de l'orthographe, de la grammaire et de l'écriture. Bien que nous ayons eu accès, grâce aux données de la recherche-action de Nadeau et Fisher, à une entrevue de chaque enseignant nous fournissant de l'information quant à leurs pratiques en enseignement de la grammaire et de l'écriture, nous n'en avons pas tenu compte dans notre recherche. Nous avons fait ce choix étant donné l'espace limité que nous devions respecter pour ce mémoire. Même si le contenu de ces entrevues ne reflète pas assurément ce que fait l'enseignant en classe, puisqu'il s'agit de pratiques déclarées qui s'avèrent une représentation que les enseignants ont de leurs pratiques

et non de leurs pratiques effectives, il aurait été intéressant d'examiner si différentes approches et activités ont été mises en place en classe. Nous aurions pu ensuite les comparer à des pratiques et à des situations d'apprentissage pouvant conduire à une plus grande amélioration des performances quant à l'orthographe grammaticale, comme celles présentées dans la recherche de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005), qui montre, entre autres, que les pratiques qui font davantage progresser les élèves au primaire quant à l'orthographe grammaticale en production de texte sont les pratiques coopératives, de découverte et d'enseignement explicite.

La validité interne de notre recherche peut être également questionnée. Nous avons peu contrôlé les caractéristiques des élèves. Par exemple, le milieu socioéconomique est considéré, mais seulement grossièrement, à partir de l'indice de défavorisation de la commission scolaire, et non des élèves précisément impliqués dans l'étude. Nous avons cependant pallié en partie ces limites en choisissant autant que possible trois classes dont les compétences orthographiques des élèves en début d'année ne présentent pas de grandes différences. D'ailleurs, le fait de ne pas contrôler toutes les variables se retrouve dans d'autres études qui se sont intéressées aux effets des pratiques enseignantes. Piquée (2010), dans une étude visant à décrire des pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée, mesure la progression des élèves en contrôlant uniquement l'influence de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, statut socioéconomique de la mère) et scolaires (retard scolaire ou non).

Malgré le peu de contrôle sur plusieurs caractéristiques des élèves, il reste que ces trois classes constituent des milieux naturels et qu'elles n'en restent pas moins comparables sur leur niveau scolaire et sur le programme scolaire qu'elles doivent suivre. L'intérêt à comparer ces trois classes réside en fait dans le sens inhabituel des progrès moyens réalisés en orthographe grammaticale en cours d'année. De fait, en début d'année, les résultats sont comparables entre la classe la plus francophone et issue du milieu économique le plus favorisé (classe 3) et la classe la plus défavorisée avec une forte proportion d'élèves non francophones (la classe 1), et c'est cette dernière qui progresse le plus. Or, l'inverse était

plutôt attendu. La mise en relation de la manière d'utiliser la grammaire dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves en dictée 0 faute avec ces divergences de progrès en accords grammaticaux permettra de préciser comment mieux intervenir dans ce type d'activité. Cette analyse fine mettant en relation les interactions en classe avec le traitement des contenus grammaticaux lors de discussions de la dictée 0 faute constitue d'ailleurs l'originalité de la présente recherche : elle se situe résolument dans le champ didactique.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de cette recherche est de décrire les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale. Par cet objectif, nous souhaitons répondre aux questions suivantes :

Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

À la lumière des assises théoriques présentées dans le chapitre 2, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

les interventions qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale devraient se distinguer par leur manière de faire verbaliser chez les élèves les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical, soit les étapes pour la réalisation d'un raisonnement grammatical complet, le recours aux manipulations pour régler un problème grammatical ainsi que l'emploi d'un métalangage précis au cours de discussions grammaticales.

Dans ce présent chapitre, la pratique de la dictée 0 faute des trois classes de la 4^e année primaire sera analysée en fonction de différents facteurs pouvant expliquer les divergences de progrès des élèves en orthographe grammaticale. Pour répondre aux deux questions de recherche, les résultats de l'analyse des séances de chaque classe en début et en fin d'année seront comparés dans une même classe et entre les classes pour cerner ce qui fait le plus progresser les élèves ainsi que l'évolution de la pratique en cours d'année. Chacune des sections regroupe, pour un même facteur, la description, l'analyse et l'interprétation des résultats. À la fin de chaque section se trouve une discussion des résultats du facteur examiné, où une synthèse de ce qui distingue les classes entre elles et leur évolution en cours d'année est présentée.

Dans un premier temps, les caractéristiques des textes dictés seront examinées, puisque la complexité des problèmes orthographiques qu'ils présentent aux élèves peut avoir une incidence sur la conduite des discussions grammaticales qui seront analysées finement. Dans un deuxième temps, une analyse de facteurs non grammaticaux liés aux discussions grammaticales sera présentée, soit la durée des discussions grammaticales et le nombre d'interventions dans ces mêmes discussions, ce qui nous permettra, d'une part, de voir si le temps passé à discuter de problèmes grammaticaux peut expliquer les différences de progrès et, d'autre part, qui, entre l'enseignant et les élèves, intervient plus souvent et plus longtemps au cours des échanges. Une fois ces facteurs examinés, nous aurons un portrait général quant à la façon dont s'organisent les échanges au cours des discussions. L'analyse et la discussion des résultats liés aux caractéristiques des textes dictés et aux facteurs grammaticaux nous permettront de nuancer et de préciser celles portant sur les facteurs grammaticaux, traitées dans la troisième section de ce chapitre, qui nous permettront de confirmer ou non notre hypothèse de recherche énoncée précédemment.

L'analyse de quatre facteurs grammaticaux sera présentée dans la troisième section. Ils rendent compte du recours à la grammaire pour résoudre un problème grammatical au cours des discussions en dictée 0 faute : 1) l'emploi du métalangage ; 2) la réalisation des étapes du raisonnement grammatical pour régler un problème d'accord ; 3) le recours aux

manipulations syntaxiques ; 4) la réalisation d'un jugement grammatical. Pour chacun de ces facteurs, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- À quel point le facteur analysé est-il employé ou réalisé dans les discussions grammaticales?
- Qui, entre l'enseignant et l'élève, emploie ou réalise le facteur analysé ?
- Quel est le degré de contrôle de l'enseignant au cours des discussions grammaticales quant à l'emploi ou à la réalisation du facteur analysé constaté chez les élèves ? En d'autres mots, à quel point la verbalisation de l'élève se fait-elle de façon autonome ?

Enfin, nous concluons en résumant l'essentiel de notre analyse et de notre interprétation des résultats.

4.1 Caractéristiques des textes dictés

Selon Brissaud et Cogis (2011, particulièrement le chapitre 3), l'efficacité de la pratique de la dictée 0 faute repose entre autres sur le contenu orthographique des textes dictés aux élèves. Nous estimons également que les difficultés orthographiques qu'elles contiennent peuvent avoir une incidence sur les questions posées par les élèves au cours d'une séance – donc sur le contenu même des discussions – et, conséquemment, sur la façon d'intervenir des enseignants au cours des discussions. C'est pourquoi, dans cette section, nous présenterons les caractéristiques des dictées données aux élèves lors des deux séances de la dictée 0 faute de chacune des trois classes de notre étude. Ces deux dictées analysées pour chaque classe constituent un échantillon des textes utilisés lors des séances de dictée 0 faute au cours de l'année scolaire. Nous allons ainsi comparer, pour une même classe et entre les classes, le type et le nombre de mots des dictées, les mots questionnés par les élèves ainsi que la complexité des problèmes lexicaux et grammaticaux à laquelle les élèves ont dû faire face lors de ces deux séances. Les différences et les ressemblances que nous observerons nous serviront à nuancer certains résultats présentés tout au long de ce chapitre.

4.1.1 Type de dictée et nombre de mots

Le type de dictées et le nombre de mots de chacune des dictées données aux élèves lors des séances de dictée 0 faute de début d'année et de fin d'année des trois classes seront décrits dans cette section.

Le tableau 4.1 présente les dictées de début et de fin d'année données par E01.

Tableau 4.1
Dictées de E01

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
<p style="text-align: center;">Un mystère dans la cour</p> <p>Derrière mon école, dans l'ombre des grands arbres, se trouve une remise très particulière. Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes doubles pour y entrer. À l'intérieur, vous voyez un passage qui va amener vers l'arrière de la pièce. Quelques lumières pâles sont là pour éclairer notre chemin.</p>	<p style="text-align: center;">Le mystère de Mamie</p> <p>Une lampe de poche nous donne un avantage dans la noirceur. Nous trouvons une clé dans une cachette secrète. Elle permet d'ouvrir le coffre de Mamie. Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier. Les cahiers s'envolent dans le courant d'air. Toutes les informations intimes de ma grand-mère sont perdues. Malgré les fenêtres fermées, des feuilles mortes entrent dans la pièce. J'ai l'impression qu'un gardien invisible surveille nos gestes ; quelle malchance !</p>

Le tableau 4.2 présente les dictées de début et de fin d'année données par E02.

Tableau 4.2
Dictées de E02

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
<ol style="list-style-type: none"> 1. J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger. 2. Deux oiseaux préparent un nid pour leurs petits qui vont naître bientôt. 3. Tous les os de mes orteils sont très petits. 4. Je mange toujours des raisins verts et une belle pomme rouge pour ma collation. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je vais remercier mes parents parce qu'ils me préparent toujours des repas délicieux. 2. Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses promesses. 3. Les enseignants et les élèves n'aiment pas les journées orageuses. 4. Je range mes crayons dans mon étui bleu.

Le tableau 4.3 présente les dictées de début et de fin d'année données par E03.

Tableau 4.3
Dictées de E03

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
1. Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix heures. 2. Comment et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions ? 3. À la campagne, mes grands-parents mangent plusieurs morceaux de fruits différents.	1. Les garçons vont lancer des fleurs colorées chez le troisième domestique. 2. Ce mercredi, le roi et la reine iront courir avec deux médecins et quinze professeurs. 3. Quel nom est le plus joli selon toi ?

Pour les deux séances de la dictée 0 faute, nous constatons que les dictées de E01 sont deux textes continus, l'un de quatre phrases et l'autre de huit phrases, tandis que celles de E02 et de E03 sont des phrases détachées, dont le nombre de phrases est identique en début et en fin d'année, soit respectivement 4 et 3 phrases.

Le tableau 4.4 présente le nombre de mots pour chacune des dictées données par les trois enseignants.

Tableau 4.4
Nombre de mots dans les dictées

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Nb de mots	58	84	50	46	32	34

Parmi les trois classes, c'est dans la classe de E01 que les dictées contiennent le plus de mots pour chacune des deux séances (58 en début d'année et 84 en fin d'année), bien que le nombre de mots dictés par E02 (50) en début d'année ne présente qu'un écart de 8 mots avec celui de la dictée de E01 en début d'année. Toutefois, en fin d'année, le nombre de mots dans les textes de E01 dépasse largement celui des phrases dictées par E02 et E03. Quant aux dictées de E03, elles sont moins longues que les deux autres classes (32 mots en début

d'année et 34 mots en fin d'année). On constate donc que la longueur des dictées en nombre de mots reste assez semblable en début d'année par rapport à la fin d'année chez E02 et E03.

Les différences de longueur de dictées d'une classe à l'autre peuvent s'expliquer par le temps alloué à l'activité, soit la somme des discussions grammaticales et lexicales. Ainsi, l'activité dure moins longtemps dans les classes de E02 et de E03 que dans celle de E01 (voir section 4.2.1). Notons toutefois que le texte dicté en fin d'année dans la classe de E01 contient 26 mots de plus (une augmentation de 45%) comparativement à celui du début d'année. Cette variation dans le nombre de mots chez E01 peut s'expliquer par le fait que cet enseignant accorde approximativement toujours le même temps de classe pour réaliser une séance de dictée 0 faute, soit entre 40 et 45 minutes ; il ne se limite pas à un nombre précis de phrases, comme le font les deux autres enseignants (voir section 3.3). Par conséquent, la longueur du texte dicté dans la classe de E01 varie en fonction du nombre plus ou moins élevé des questions des élèves ou de la durée des discussions.

4.1.2 Mots questionnés dans les séances de dictée 0 faute

Cette section présente les mots questionnés dans les dictées réalisées dans chaque classe au cours des séances de dictée 0 faute de début et de fin d'année afin de rendre compte du nombre de mots questionnés selon le type de problème, soit un problème lié à l'orthographe lexicale du mot ou un problème grammatical.

Le tableau 4.5 présente les mots questionnés dans les dictées de E01.

Tableau 4.5
Mots questionnés dans les dictées de E01

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
<p align="center">Un <u>mystère</u> dans la <u>cour</u></p> <p>Derrière mon <u>école</u>, dans l'<u>ombre</u> des grands arbres, se trouve une <u>remise</u> très <u>particulière</u>². Une grande clé <u>rouillée</u>² <u>permet</u> d'ouvrir les [portes doubles] pour y entrer. À <u>l'intérieur</u>³, vous <u>voyez</u> un passage qui va amener vers l'arrière de la <u>pièce</u>. Quelques [lumières pâles] sont là pour éclairer notre <u>chemin</u>.</p>	<p align="center">Le mystère de Mamie</p> <p>Une <u>lampe</u> de <u>poche</u> nous donne un avantage dans la <u>noirceur</u>². Nous trouvons une <u>clé</u> dans une cachette <u>secrète</u>. Elle permet d'ouvrir le <u>coffre</u> de Mamie. Un <u>vent</u> puissant vient <u>soudain</u> et une agitation remplit le grenier. Les cahiers s'envolent dans le courant d'<u>air</u>². Toutes les informations intimes de ma grand-mère sont perdues. Malgré les fenêtres fermées, des feuilles mortes entrent dans la pièce. J'ai <u>l'impression</u> <u>qu'un</u> gardien invisible <u>surveille</u> nos gestes ; quelle malchance !</p>

Légende

Mot souligné	Mot questionné sur son orthographe lexicale (Ex. : <u>ouvrir</u>)
Mot mis en gras	Mot qui a soulevé un problème grammatical (Ex. : entrer)
Mots encadrés de crochets	Groupe de mots qui a soulevé une question (Ex. : [portes doubles])
Mot encadré avec un exposant	Mot questionné plus d'une fois pour un même problème lexical ou grammatical ; l'exposant indique le nombre de fois (Ex. : <u>particulière</u> ²)

Le tableau 4.6 présente les mots questionnés dans les dictées de E02.

Tableau 4.6
Mots questionnés dans les dictées de E02

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
1. J'ai planté ² des tomates dans un pot et, plus ² tard ³ , je vais les manger .	1. Je vais remercier mes parents [parce qu'ils ²] me préparent toujours des repas <u>délicieux</u> .
2. Deux oiseaux préparent un nid pour leurs petits <u>qui vont naître bientôt</u> .	2. Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses <u>promesses</u> .
3. Tous ² les <u>os</u> de mes <u>orteils</u> sont très petits ² .	3. Les <u>enseignants</u> et les <u>élèves</u> n' aiment pas les <u>journées orageuses</u> .
4. Je mange <u>toujours</u> des raisins verts et [une belle pomme rouge] pour ma <u>collation</u> .	4. Je range mes crayons dans mon <u>étui</u> bleu.

Légende

Mot souligné	Mot questionné sur son orthographe lexicale (Ex. : <u>ouvrir</u>)
Mot mis en gras	Mot qui a soulevé un problème grammatical (Ex. : entrer)
Mots encadrés de crochets	Groupe de mots qui a soulevé une question (Ex. : [<u>portes doubles</u>])
Mot encadré avec un exposant	Mot questionné plus d'une fois pour un même problème lexical ou grammatical ; l'exposant indique le nombre de fois (Ex. : particulière ²)

Le tableau 4.7 présente les mots questionnés dans les dictées de E03.

Tableau 4.7
Mots questionnés dans les dictées de E03

Dictée donnée en début d'année	Dictée donnée en fin d'année
1. Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix heures.	1. Les garçons vont <u>lancer</u> ² des <u>fleurs colorées</u> chez le <u>troisième</u> <u>domestique</u> ² .
2. <u>Comment</u> ² et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions ?	2. Ce mercredi, le <u>roi</u> ² et la reine iront <u>courir</u> avec deux <u>médecins</u> ² et <u>quinze professeurs</u> ² .
3. À la campagne, mes grands-parents mangent <u>plusieurs</u> morceaux de fruits différents.	3. Quel nom est le plus <u>joli</u> ² <u>selon</u> ³ toi ?

Légende

Mot souligné	Mot questionné sur son orthographe lexicale (Ex. : <u>ouvrir</u>)
Mot mis en gras	Mot qui a soulevé un problème grammatical (Ex. : entrer)
Mots encadrés de crochets	Groupe de mots qui a soulevé une question (Ex. : [<u>portes doubles</u>])
Mot encadré avec un exposant	Mot questionné plus d'une fois pour un même problème lexical ou grammatical ; l'exposant indique le nombre de fois (Ex. : <u>particulière</u> ²)

Afin de mieux rendre compte des mots codés dans les tableaux précédents ayant été questionnés selon leur type de problème, le tableau 4.8 en fait le bilan.

Tableau 4.8
Nombre de mots questionnés dans les dictées selon le type de problème

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb de mots ayant soulevé au moins un problème grammatical	13	9	22	16	13	29	11	9	20
Nb de questions posées liées à un problème grammatical	13	9	22	19	13	32	11	10	21
Nb de mots ayant soulevé au moins un problème d'orthographe lexicale	16	15	30	9	8	17	2	13	15
Nb de questions posées liées à un problème d'orthographe lexicale	22	17	39	11	8	19	3	19	22

Les deux dictées de E02 sont celles qui comptent un plus grand nombre de mots ayant soulevé au moins un problème grammatical (29), comparativement à celles de E01 (22) et de E03 (20), et pour lesquelles les élèves ont posé le plus de questions liées à un problème grammatical (32 pour E02 contre 22 pour E01 et 21 pour E03). Il s'agit d'ailleurs de la seule classe où les questions posées étaient davantage liées à un problème grammatical (32 questions posées liées à un problème grammatical et 19 questions posées liées à un problème d'orthographe lexicale). Ainsi, dans la classe de E01, nous observons plutôt le phénomène inverse : ses élèves ont davantage posé de questions en lien avec un problème d'orthographe lexicale qu'un problème grammatical (39 contre 22) ; dans la classe de E03, bien que les mots ayant soulevé un problème grammatical (20) soient plus nombreux que ceux ayant soulevé un problème d'orthographe lexicale (15), le nombre de questions posées tant pour un problème grammatical (21) que lexical (22) est similaire.

Dans les trois classes, les six dictées analysées ont généré chez les élèves un peu plus de problèmes grammaticaux en début qu'en fin d'année (13 contre 9 pour E01 ; 16 contre 13 pour E02 ; 11 contre 9 pour E03). En ce qui concerne le nombre de mots ayant soulevé au moins un problème d'orthographe lexicale en début d'année comparativement à celui de fin d'année, il change peu pour les textes de E01 (16 et 15) et les phrases de E02 (9 et 8) mais connaît une hausse importante pour les phrases de E03 (de 2 à 13 mots, soit 6,5 fois plus de mots questionnés pour leur orthographe lexicale en fin d'année par rapport au début).

Ces différences remarquées entre les classes et entre les dictées de début et de fin d'année d'une même classe en ce qui a trait au nombre de mots qui ont soulevé des problèmes grammaticaux ou d'orthographe lexicale peuvent être causées, entre autres, par une variation des difficultés orthographiques d'une dictée à l'autre. Examinons, dans un premier temps, le niveau de difficulté du vocabulaire contenu dans chacune de ces dictées pour, ensuite, se pencher sur le niveau des difficultés grammaticales de chaque dictée.

4.1.3 Niveau de difficulté du vocabulaire

Pour rendre compte du niveau de difficulté du vocabulaire employé dans les dictées données aux élèves, nous avons utilisé le logiciel *Vocabprofil*, qui fournit de l'information sur la proportion des mots d'un texte se retrouvant parmi une liste hiérarchisée de 3000 mots de la langue française les plus courants. Ce corpus comprend plus de 50 millions de mots écrits, retirés des articles des journaux *Le Monde* (français) et *Le Soir* (belge) de l'année 1998 (Ovtcharov, Cobb et Halter, 2006). La proportion des mots de chaque dictée faisant partie des 1000 premiers mots de la liste est présentée dans le tableau 4.9.

Tableau 4.9
Proportion du vocabulaire de base dans les textes dictés selon le logiciel *Vocabprofil*

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
Proportion de mots dictés situés de 1 à 1000	82,14 %	70,59 %	82 %	80 %	96,67 %	91,18%

Les proportions que nous fournit ce tableau doivent être comprises de cette façon : plus la proportion des mots d'un texte qui se trouve dans les 1000 premiers mots de la liste se rapproche du 100%, plus le texte contient des mots fréquents. En d'autres termes, nous pouvons supposer que, si cette proportion est élevée, les élèves ont rencontré peu de difficulté de compréhension du texte qui leur a été dicté.

Les phrases dictées par E03 étaient constituées d'un plus grand nombre de mots fréquents que les textes de E01 ou les phrases de E02. Avec une proportion de 82,14% et de 82% du nombre de mots faisant partie des 1000 premiers de la liste du *Vocabprofil*, les dictées de E01 et de E02 en début d'année ont présenté un même niveau de difficulté de compréhension du vocabulaire pour les élèves. Ce niveau de difficulté est comparable entre les dictées de début et de fin d'année de E02 (82 % contre 80 %). Pour les deux autres classes, les dictées de fin d'année sont plus difficiles que celles de début d'année, puisque la proportion diminue en fin

d'année par rapport au début d'année. Toutefois, cette augmentation de la difficulté est peu marquée dans les phrases de E03 (une différence de 5,49%) comparativement aux textes dictés par E01, dont la proportion des mots faisant partie des 1000 premiers mots de la liste chute de 11,55% entre la dictée de début et de fin d'année (82,14% contre 70,59%). Sur le plan lexical, les élèves de E01 ont donc été confrontés à un plus grand défi qu'en début d'année.

Même si ces résultats montrent des différences d'une dictée à l'autre et d'une classe à l'autre, il n'en demeure pas moins que les textes et les phrases dictés aux élèves ne présentaient pas une majorité de mots peu connus des élèves, des mots qui auraient pu leur poser des difficultés de compréhension. Par contre, puisque le vocabulaire couramment utilisé s'avère influencé par le milieu et les caractéristiques linguistiques des locuteurs, il convient de questionner la validité de notre analyse du point de vue de la provenance de la liste de mots du logiciel *Vocabprofil*. De fait, cette liste est constituée de termes courants recensés à partir d'articles de journaux européens. Il se peut alors que ces termes ne soient pas nécessairement ceux les plus utilisés par les élèves de notre étude, qui se déroule dans un contexte québécois, dont une forte proportion sont des allophones (voir section 3.3). Cela étant dit, l'emploi d'un vocabulaire davantage connu des élèves ne permet pas d'évacuer tous les problèmes liés à l'orthographe lexicale de ces mots : les mots les plus communs ne sont pas nécessairement ceux qui ne présentent pas de difficultés orthographiques pour les élèves.

Les résultats présentés dans cette section nous donnent une idée générale des difficultés de vocabulaire contenues dans les dictées. Bien qu'une analyse plus approfondie de ces difficultés s'avère un objet de recherche riche et intéressant, nous nous limitons aux observations précédemment formulées, puisque cet objectif dépasse le cadre de notre recherche. Étant donné que les discussions grammaticales que nous analysons portent sur des problèmes grammaticaux soulevés par les dictées données aux élèves, les textes dictés seront maintenant examinés dans le but de faire ressortir leur niveau de difficultés grammaticales.

4.1.4 Niveau des difficultés grammaticales

Afin de décrire le niveau des difficultés grammaticales contenues dans les dictées de chaque classe, nous les avons analysées dans le but d'en faire ressortir différents contextes liés à l'accord dans le groupe du nom et différentes caractéristiques linguistiques liées à l'accord du verbe. En d'autres mots, nous voulons examiner si un lien peut être établi entre la plus ou moins grande complexité des contextes contenus dans les dictées et les divergences de progrès des élèves. Nous présenterons, dans un premier temps, l'analyse des difficultés, suivie d'une synthèse de ces résultats pour ensuite la mettre en lien avec les progrès d'élèves en orthographe grammaticale.

Notre classement des difficultés grammaticales contenues dans les dictées ne tiendra pas compte de tous les aspects de la langue (sémantique, morphologique et syntaxique), mais seulement de quelques-uns, connus pour leur difficulté dans la réalisation des accords grammaticaux qui nous intéressent dans notre recherche (voir section 3.5.3.1). Pour établir nos critères d'analyse, nous nous sommes inspirée des exemples de variétés linguistiques fournis par Nadeau et Fisher (2006, p.205), Cogis (2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie) et la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2008). Pour l'accord dans le groupe nominal (GN), nous examinerons les groupes nominaux (GN) avec et sans adjectif. Pour l'accord du verbe avec son sujet, le nombre de verbes conjugués dans la phrase et leur conformité avec le *Tableau des verbes et des temps de conjugaison pour le 2^e cycle du primaire* de la *Progression des apprentissages du primaire* ainsi que la structure et la nature du sujet seront étudiés. Il est à noter que nous considérons un verbe comme n'étant pas conforme à ce qui est indiqué dans ce tableau lorsque le verbe n'est pas l'un des verbes suivants : *aller, avoir* et *être* ou qu'il n'a pas comme verbe modèle l'un des verbes suivants : *aimer, finir*, et lorsque le verbe est employé à un autre temps que ceux indiqués dans le tableau, c'est-à-dire *présent, imparfait, futur simple, conditionnel présent*.

Le tableau 4.10 répertorie les contextes syntaxiques liés à l'accord dans le groupe nominal.

Tableau 4.10
 Classement des contextes syntaxiques liés à l'accord dans le groupe nominal dans les dictées

	E01		E02		E03	
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année
GN sans adj.	<p>un mystère mon école l'ombre l'intérieur un passage l'arrière notre chemin la cour la pièce</p>	<p>le mystère un avantage le coffre le grenier le courant une lampe de poche la noirceur une clé une agitation ma grand-mère la pièce l'impression quelle malchance les cahiers nos gestes</p>	<p>un pot un nid ma collation deux oiseaux leurs petits tous les os mes orteils des tomates</p>	<p>mes parents les enseignants les élèves mes crayons ses promesses Mario</p>	<p>la campagne des personnes mes grands- parents plusieurs morceaux dix heures des réponses vos questions</p>	<p>ce mercredi le roi quel nom la reine les garçons deux médecins quinze professeurs</p>
GN avec adj.	<p>une remise très particulière une grande clé rouillée des grands arbres les portes doubles quelques lumières pâles</p>	<p>un vent puissant un gardien invisible une cachette secrète toutes les informations intimes les fenêtres fermées des feuilles mortes</p>	<p>une belle pomme rouge des raisins verts</p>	<p>mon étui bleu des repas délicieux les journées orangeuses</p>	<p>(de) fruits différents</p>	<p>le troisième domestique des fleurs colorées</p>

C'est dans les dictées de E01 que nous retrouvons un plus grand nombre de GN (14 en début d'année et 21 en fin d'année). Le nombre total de GN est semblable chez E02 et chez E03, soit respectivement 10 en début d'année et 9 en fin d'année, puis 8 en début d'année et 9 en fin d'année.

Les GN sans adjectif au singulier sont nombreux dans les deux dictées de E01 (22 au total) tandis qu'ils sont moins présents dans celles de E02 (4 au total) et de E03 (5 au total). Les phrases de E02 et de E03 contiennent sensiblement le même nombre de GN pluriel sans adjectif, soit respectivement 10 et 9, tandis que les textes de E01 n'en contiennent que deux. Parmi ces GN sans adjectif, aucun GN de E01 ne contient des marques d'accord non audibles en début d'année, mais trois en ont en fin d'année : « quelle malchance », « les cahiers », « nos gestes ». Des marques d'accord non audibles se trouvent dans cinq GN sans adjectif en début d'année chez E02 : « deux oiseaux », « leurs petits », « tous les os », « mes orteils », « des tomates », et dans cinq GN sans adjectif en fin d'année : « mes parents », « les enseignants », « les élèves », « mes crayons », « ses crayons ». Dans les phrases dictées en début d'année dans la classe de E02, nous pouvons remarquer l'emploi des déterminants « leurs » et « tous » qui ne sont pas à l'étude en 4^e année, selon la *Progression des apprentissages au primaire*. Pour les GN sans adjectif de E03, six ont des marques d'accord non audibles en début d'année, « des personnes », « mes grands-parents », « plusieurs morceaux », « dix heures », « des réponses », « vos questions », contre trois en fin d'année : « les garçons », « deux médecins », « quatre professeurs ».

En ce qui concerne les GN avec adjectif, les dictées de E01 en contiennent davantage (11 au total) que les phrases des deux autres enseignants (5 pour E02 et 3 pour E03). Dans la dictée de début d'année de E01, quatre GN avec un adjectif présentent des marques d'accord non audibles : « une grande clé rouillée », « des grands arbres », « les portes doubles », « quelques lumières pâles »; un GN contient deux adjectifs (« une grande clé rouillée »). Dans la dictée de fin d'année de ce même enseignant, trois GN avec adjectif présentent des marques d'accord non audibles : « toutes les informations intimes », « les fenêtres fermées », « des feuilles mortes ». Notons la présence du déterminant « toutes », qui n'est pas au

programme en 4^e année. Pour les dictées de E02, en début d'année, deux GN incluant un adjectif avec des marques d'accord non audibles ont été identifiés : « une belle pomme », « des raisins verts », puis deux également en fin d'année : « des repas délicieux », « les journées orageuses ». Les GN incluant un adjectif avec marques d'accord non audibles sont moins fréquents dans les phrases de E03 : un GN en début d'année, « de fruits différents », et un en fin d'année, « des fleurs colorées ». Une autre caractéristique de la construction des GN dans la dictée de E03 à remarquer est l'emploi du « de » dans le GN « de fruits différents », dont le nombre pluriel est alors plus difficile à déterminer pour les élèves.

À partir de ces constats, nous estimons que les dictées de E01 sont celles qui présentent le plus d'accords dans le GN difficiles à réaliser pour les élèves. Bien que les accords dans les GN pluriels soient au total plus nombreux dans les autres classes, ces accords sont surtout présents dans un GN simple, construit selon la structure déterminant + nom, plus faciles à réaliser que les accords dans un GN avec un adjectif, qui sont plus nombreux dans les textes dictés par E01.

En ce qui concerne l'évolution du niveau de difficulté entre la dictée de début d'année et celle de fin d'année pour un même enseignant, l'analyse des résultats rend compte d'une évolution semblable dans les dictées de E01 et de E02 pour l'accord dans le GN : nous constatons peu de changement entre le début et la fin d'année. De fait, même si la dictée de fin d'année de E01 contient deux GN de plus avec marques d'accord non audibles comparativement à celle du début d'année, ces accords se retrouvent dans des GN sans adjectif, donc plus simples à réaliser que dans un GN avec adjectif. Pour E02, chacune de ses dictées contient sept GN avec marques d'accord non audibles. Par contre, pour ce qui est de la dictée de E03, les cas d'accord dans le GN sont plus difficiles en début d'année qu'en fin d'année : alors que la dictée de début d'année contient sept GN avec marques d'accord non audibles, celle de fin d'année n'en contient que quatre. De plus, chacune de ces dictées ne compte qu'un GN avec adjectif avec marques d'accord non audibles.

Voyons maintenant, dans le tableau 4.11, les caractéristiques linguistiques des dictées pour déterminer leur niveau de difficulté quant à l'accord des verbes.

Tableau 4.11
Classement des caractéristiques linguistiques liées à l'accord du verbe dans les dictées

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	
Nb de P avec 1 v conjugué	3	6	2	2	3	3	3	3	
Nb de P avec 2 v conjugués	1	2	2	2	0	0	0	0	
V à l'étude selon la Progression des apprentissages (MELS, 2008)	(se) trouve ²⁴ va sont	donne trouvons remplit s'envoient sont entrent ai surveille	vais préparent vont sont mange	vais préparent est aiment range	cherchez mangent	vont iront est			
V pas à l'étude	permet voyez	permet venir	ai planté	a tenu	peut	---			
GN animés- sujets	---	un gardien invisible	deux oiseaux	les enseignants et les élèves	mes grands- parents	les garçons le roi et la reine			
GN inanimés- sujets	une remise très particulière une grande clé rouillée quelques lumières pâles	une lampe de poche un vent puissant une agitation les cahiers toutes les informations intimes de ma grand-mère des feuilles mortes	tous les os de mes orteils	---	---	quel nom			

²⁴ Le verbe pronominal n'est pas une notion à l'étude en 4^e année primaire ; seul le verbe « trouver » est considéré.

Pronom de conjugaison-sujets	vous	nous, elle, j'	Je (x3)	je, il, ils	vous	---
Difficulté particulière quant à l'accord sujet-verbe (Cogis, 2005)	---	Une lampe de poche nous donne...	---	...mes parents parce qu'ils me préparent ...	Chacune des personnes peut... ...cherchez- vous ...	---

Les phrases dictées par E03 ne contiennent chacune qu'un seul verbe conjugué, et ce, pour les deux séances, faisant de ses dictées celles qui ont le moins de verbes conjugués (3 pour chaque séance) lorsque nous les comparons aux dictées des deux autres enseignants. Pour E01, le nombre de phrases avec un verbe conjugué, tout comme celui des phrases avec deux verbes conjugués, double en fin d'année par rapport au début d'année (3 phrases avec un verbe conjugué dans le texte de début d'année contre 6 dans celui de fin d'année ; 1 phrase avec deux verbes conjugués dans le texte de début d'année contre 2 dans celui de fin d'année). Quant à E02, ses phrases dictées en début et en fin d'année contiennent autant de phrases avec un verbe conjugué (2) qu'avec deux verbes conjugués (2). Cela étant dit, le nombre de verbes conjugués par phrase nous renseigne sur la structure de la phrase et sur le contexte syntaxique de la mise en relation du verbe avec son sujet. Une phrase qui contient plus d'un verbe est une phrase complexe, où, dans le cas des phrases dictées ici, deux phrases sont jointes pour n'en former qu'une seule, soit par subordination, coordination ou juxtaposition. Dans un tel contexte, l'identification du sujet peut s'avérer plus difficile pour l'élève (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie). Ainsi, les dictées de E03 n'ont présenté que des phrases simples, avec un seul verbe conjugué, tandis que les dictées de E01 et de E02 comportaient des phrases complexes en plus de phrases simples, donc une plus grande variété quant à la structure des phrases pouvant rendre l'accord des verbes plus complexe.

La grande majorité de tous les verbes dictés sont des verbes à l'étude en 4^e année. La proportion des verbes qui ne sont pas à l'étude est plus élevée dans les textes de E01 (40% en début d'année contre 20% en fin d'année) que dans les phrases de E02 (17% pour les deux dictées) et de E03 (33% en début d'année contre 0% en fin d'année). Les phrases de E02 sont les seules qui contiennent des verbes au passé composé. Nous remarquons également des différences quant à la variété des verbes insérés dans les dictées. Dans les textes de E01, deux verbes se voient répétés d'une dictée à l'autre, *être* et *permettre* et aucun verbe ne se répète dans un même texte. Dans les phrases de E02, trois verbes se répètent dans les deux dictées, *aller*, *préparer*, *être*, et le verbe *aller* est répété deux fois en début d'année. Une seule répétition est à remarquer dans la dictée de fin d'année de E03, soit le verbe *aller* mais à deux temps de verbes différents (présent et futur simple). Enfin, le texte de fin d'année de E01 est

le seul qui contient un verbe à l'étude ayant une terminaison à l'infinitif en -ir (donc ayant comme modèle le verbe *finir*); les verbes des deux autres enseignants sont les verbes *être* et *aller* ou des verbes en -er, ayant pour modèle le verbe *aimer*.

Nous constatons une forte présence des GN inanimés-sujets dans les textes de E01 (3 en début d'année et 6 en fin d'année) comparativement aux dictées des deux autres enseignants (un GN inanimé-sujet identifié dans les phrases de E02 en début d'année et un autre dans celles de E03 en fin d'année). Les sujets inanimés peuvent conduire à des erreurs d'analyse si l'élève a comme conception que le sujet est celui qui fait l'action ; pour l'élève, il n'est pas concevable qu'un objet inanimé puisse faire une action (Cogis et Brissaud, 2003).

Des pronoms de conjugaison occupant la fonction de sujet sont présents dans presque toutes les dictées, seule la dictée de fin d'année de E03 n'en contient aucun. Ils sont plus variés dans les textes de E01 (4 pronoms différents : « vous », « nous », « elle », « j' ») que dans ceux de E02 (« je » répété trois fois en début d'année; 3 pronoms en fin d'année : « je », « il » et « ils »).

En ce qui concerne les difficultés particulières quant à l'accord sujet-verbe, la dictée de fin d'année de E01 présente une phrase avec un élément entre le sujet et le verbe d'un nombre différent du sujet (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie) (« Une lampe de poche **nous** donne [...] »). Il en est de même dans la dictée de fin d'année de E02, « ... parce qu'ils **me** préparent toujours des repas délicieux. », qui présente un contexte d'accord difficile qui est régulièrement rencontré. Enfin, deux phrases dans celles dictées par E03 en début d'année proposent des contextes syntaxiques qui rendent plus difficile l'accord du verbe avec son sujet. D'abord, dans la phrase « Chacune des personne peut réussir à répondre dans environ dix heures. », la structure du groupe qui occupe la fonction du sujet du verbe « peut » (« Chacune des personnes ») a comme noyau le pronom indéfini « chacune », une structure qui n'est pas à l'étude en 4^e année et difficile à analyser pour les élèves (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie). De plus, l'une des phrases est une phrase interrogative (« Comment et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions? ») dans

laquelle le sujet est placé après le verbe ; il s'agit d'un contexte où le sujet est plus difficile à identifier que si le sujet était placé avant le verbe (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie).

En ce qui concerne l'évolution du niveau de difficulté d'une dictée à l'autre pour un même enseignant quant aux contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe, nous considérons qu'ils sont plus variés dans le texte de fin d'année de E01 que dans celui de début d'année, et ce, à cause de la présence d'un verbe en -ir en fin d'année et de structures et de natures plus variées du sujet qu'en début d'année (plus grande présence de GN inanimés et de pronoms de conjugaison à différentes personnes grammaticales ainsi que la présence d'une phrase avec un pronom complément du verbe entre le sujet et le verbe). Les contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe des phrases dictées par E02 en début d'année par rapport à celles en fin d'année connaissent aussi une évolution, mais moins marquée que celle observée chez E01 : les personnes grammaticales des pronoms de conjugaison qui occupent la fonction de sujet sont plus diversifiées en fin d'année et l'identification de l'antécédent du pronom « ils », nécessaire pour l'accord du verbe « préparent » dans l'une des phrases de fin d'année, présente pour les élèves une difficulté d'analyse grammaticale supplémentaire. Par contre, l'analyse des contextes dans les phrases de E03 montre que ces dernières présentaient aux élèves un défi plus grand à relever en début d'année, puisqu'elles contenaient plus de verbes non prescrits en 4^e année et deux phrases dans lesquelles l'identification du sujet pouvait poser problème pour des élèves de 4^e année.

Cette analyse fait voir que les dictées des trois enseignants ont offert aux élèves des contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe différents, ayant une conséquence sur le niveau de difficulté des accords du verbe à réaliser et sur la capacité des élèves à les réaliser. Ainsi, les textes de E01 présentent une plus grande variété de contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe tout en étant, pour la majorité, à la hauteur de la capacité des élèves à résoudre les problèmes qu'ils posaient. Quant aux phrases de E02, elles contiennent une variété et une complexité des contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe, mais moins marquées que celles de E01, et aussi accessibles aux élèves. Par contre, chez E03, les contextes liés à

l'accord du verbe dans les phrases de début d'année sont plus complexes qu'en fin d'année. Présenter des difficultés orthographiques qui ne correspondent pas au niveau scolaire des élèves n'est pas à proscrire. Le problème avec les phrases de début d'année de E03 est que les élèves de 4^e année ne maîtrisent pas encore assez bien les manipulations syntaxiques pour régler ces problèmes plus complexes. Toutefois, il apparaît que les difficultés linguistiques liées à l'accord sujet-verbe ont été ajustées en cours d'année aux capacités des élèves.

4.1.5 Discussion de l'analyse des caractéristiques des textes dictés

Cette comparaison des caractéristiques des textes dictés vise à identifier ce qui distingue, dans la pratique de la dictée 0 faute, ce qui fait progresser davantage les élèves que d'autres manières de faire. Nous retenons que, globalement, les caractéristiques des dictées de E02 s'apparentent parfois à celles de E01 et parfois à celles de E03 et que c'est dans la classe de E02 où les progrès sont intermédiaires, c'est-à-dire qu'ils se situent entre ceux de E01 et ceux de E03.

Nous avons d'abord discuté du type de dictée qui différencie E01 de ses collègues : il dicte un texte continu alors que les deux autres dictent des phrases détachées ; les dictées de E01 comptent plus de phrases que celles de E02 et de E03. De plus, nous avons montré que les dictées de E01 contenaient plus de mots et que ce nombre progressait d'une dictée à l'autre. Le nombre de mots est le même pour les deux dictées de E02 et de E03, bien que ce soient celles de E03 qui en contiennent le moins.

Nous avons ensuite analysé le nombre de mots questionnés dans les séances de dictée 0 faute. Dans les classes de E01 et de E02, le nombre total de questions posées a diminué entre le début et la fin de l'année, alors que celles posées relativement à un problème d'orthographe lexicale a connu une hausse importante chez E03. Le nombre de questions posées liées à un problème grammatical est plus élevé dans la classe de E02, et ce, pour les deux séances.

Nous avons par la suite analysé les difficultés orthographiques des dictées afin de les décrire et de comprendre si les différences quant au nombre de questions posées pouvaient trouver réponse dans la variation due aux difficultés orthographiques (grammaticales et lexicales) des dictées. Voici les différents constats qui se dégagent de cette analyse :

- les textes de E01 contiennent une plus grande proportion de mots peu connus des élèves (surtout à la fin de l'année) par rapport aux phrases de E03 et de E02 ; les phrases de E02 contiennent une plus grande proportion de ces mots que celles de E03 ;
- les textes de E01 contiennent une plus grande variété de contextes syntaxiques liés à l'accord dans le groupe nominal que les phrases de E03 et de E02, qui contient une variété de contextes syntaxiques liés à l'accord dans le groupe nominal semblable à celle des phrases de E03 ;
- les textes de E01 contiennent une plus grande variété de contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe que les phrases de E03 et de E02 ; les phrases de E02 contiennent une plus grande variété de contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe que celles de E03 ;
- les textes de E01 et de E02 présentent des difficultés linguistiques plutôt conformes aux capacités d'élèves de 4^e année à pouvoir résoudre les problèmes grammaticaux qu'elles posent, alors que la dictée de E03 de début d'année présente des difficultés liées à l'accord du verbe qui ne sont pas adaptées aux capacités d'élèves de cet âge.

En outre, entre la dictée de début et celle de fin d'année, l'analyse des caractéristiques des dictées montre des ressemblances quant à l'évolution des difficultés et de la variété syntaxique entre les dictées E01 et celles de E02. De fait, chez ces deux enseignants, peu de changements entre le début et la fin d'année ont été observés dans les contextes d'accord dans le GN. De plus, autant chez E01 que chez E02, les contextes syntaxiques liés à l'accord du verbe sont plus variés en fin d'année qu'en début d'année. Toutefois, cette évolution est plus marquée chez E01 que chez E02. Quant aux phrases de E03, le niveau des difficultés

des contextes liés à l'accord dans le GN et à l'accord sujet-verbe est plus élevé en début qu'en fin d'année.

Brissaud et Cogis (2011, particulièrement le chapitre 3) mentionnent l'importance que l'enseignant doit accorder au choix des dictées : l'efficacité de l'activité en dépend. Ainsi, pour elles, le critère à considérer est de retrouver dans les dictées des structures grammaticales que les élèves pourraient eux-mêmes utiliser en production de texte. Par le fait de contenir une plus grande variété de contextes syntaxiques que celles de ses collègues, les phrases des textes de E01 sont plus susceptibles de reproduire des structures de phrases que les élèves utiliseraient en situation d'écriture. De plus, le seul fait de dicter un texte continu peut aussi rendre l'activité de dictée 0 faute plus près de la production d'un texte que le fait de dicter des phrases détachées. Donner des dictées avec des contextes variés qui présentent un niveau de difficulté élevé et croissant tout en étant à la portée des élèves paraît donc profitable, puisque ce sont les élèves de E01 qui ont non seulement le plus de mots dont l'accord est réussi dans la dictée de fin d'année (45,5 mots dont l'accord a été réussi sur 54 mots variables) mais qui ont également le plus progressé (5 mots) (voir tableau 3.2).

Enfin, nous ne pouvons expliquer le nombre de questions posées par les élèves en lien avec un problème grammatical (voir tableau 4.8) en fonction du niveau de variété des structures linguistiques contenues dans les dictées : alors que les textes de E01 présentaient une plus grande difficulté orthographique, le nombre de questions d'ordre grammatical posées par les élèves est comparable à celui de E03 et plus petit que celui de E02, dont les phrases présentaient pourtant des contextes syntaxiques plus simples et moins variés que celles de E01. De plus, bien que la dictée de fin d'année ait présenté une plus grande difficulté pour les élèves de E01 et de E02, moins de questions ont été posées pour régler des problèmes grammaticaux. Nous pouvons alors supposer un changement en cours d'année dans la façon de discuter de problèmes grammaticaux. Ce changement peut s'expliquer par différents facteurs. Nous pouvons penser, entre autres, que les élèves ont amélioré leur compétence à régler seuls un problème grammatical ou que les problèmes grammaticaux sont discutés plus longuement. L'une de ces hypothèses sera abordée dans la prochaine section, soit la durée des discussions grammaticales dans les séances de dictée 0 faute.

4.2 Durée des discussions grammaticales et nombre d'interventions dans les discussions grammaticales

Cette section porte sur l'analyse des facteurs non grammaticaux qui apporteront des éléments d'explication quant à la façon de conduire l'activité de la dictée 0 faute par les enseignants pouvant rendre compte des divergences dans les progrès d'élèves en orthographe grammaticale. Les facteurs analysés seront la durée des discussions grammaticales et le nombre d'interventions dans les séances de dictée 0 faute.

4.2.1 Durée des discussions grammaticales

Au cours d'une séance de dictée 0 faute, les discussions tirées des verbatims sont soit grammaticales soit lexicales (voir tableaux 3.9 et 3.10). Dans cette section, nous observerons le nombre et la durée des discussions grammaticales et lexicales de chacune des classes lors des séances de dictée 0 faute, quant à la longueur de l'activité, au temps consacré aux discussions grammaticales et lexicales et à la durée moyenne d'une discussion. Par cette analyse, nous souhaitons vérifier si le temps consacré aux discussions grammaticales peut expliquer les différences de progrès des élèves en orthographe grammaticale.

4.2.1.1 Discussions grammaticales et lexicales : durée et proportion

Le tableau 4.12 nous permet de comparer la durée des discussions grammaticales et lexicales et la durée de chaque type de discussions faites lors des séances filmées de la dictée 0 faute afin de faire ressortir la proportion du temps consacré aux discussions grammaticales par rapport à la durée totale des discussions.

Tableau 4.12
Durée et proportion des discussions grammaticales et lexicales

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Durée totale des discussions grammaticales et lexicales (min) (100%)	45:26	41:59	87:25	18:40	19:08	37:48	22:08	28:33	50:41
Durée des discussions grammaticales (min) et proportion (%)	16:35 (36,30 %)	17:59 (42,83 %)	34:34 (39,54 %)	12:47 (68,49 %)	12:41 (66,28 %)	25:28 (67,38 %)	16:06 (72,75 %)	11:44 (41,09 %)	27:50 (54,91 %)
Durée des discussions lexicales (min) et proportion (%)	28:51 (63,50 %)	24:00 (57,17 %)	52:51 (60,46 %)	05:53 (31,51 %)	06:27 (33,72 %)	12:20 (32,62 %)	06:02 (27,25 %)	16:49 (58,91 %)	22:51 (45,09 %)

Le temps total des discussions lexicales et grammaticales des deux séances de la dictée 0 faute pour chacune des classes montre que la durée de l'activité a connu une variation importante d'une classe à l'autre : 87 min 25 sec pour E01, 37 min 48 sec pour E02 et 50 min 41 sec pour E03. Les discussions grammaticales et lexicales ont duré au total plus longtemps dans la classe de E01 ; la classe de E02 est celle où ces discussions ont duré le moins longtemps.

C'est dans la classe de E01 que les séances de dictées 0 faute ont été les plus longues et où les élèves et l'enseignant ont discuté le plus longtemps de problèmes grammaticaux ; les élèves de E01 ont pris toutefois beaucoup plus de temps pour régler des problèmes lexicaux que des problèmes grammaticaux. Quant à la proportion du temps consacré aux discussions grammaticales, la classe de E02 est celle, parmi les trois classes, où les discussions grammaticales ont occupé le plus de temps lors des séances, comparativement au temps des discussions lexicales. Cette répartition entre les discussions lexicales et grammaticales demeure semblable dans les deux séances chez ces deux enseignants. Entre les deux séances de dictée 0 faute dans la classe de E03, les discussions grammaticales ont pris moins de temps en fin d'année qu'en début d'année.

Un lien peut être établi entre la variation du temps consacré aux problèmes d'orthographe lexicale et la progression des élèves en orthographe lexicale en cours d'année : ce sont les élèves de E02 qui progressent le moins en orthographe lexicale et ce sont eux qui discutent le moins de problèmes liés à l'orthographe lexicale. Les élèves de E03 ont réussi à progresser davantage que les élèves de E02 alors qu'ils avaient autant de difficulté qu'eux en orthographe lexicale en début d'année²⁵. Étant donné l'objectif poursuivi par la présente recherche, nous nous limitons à cette analyse des liens qui peuvent être établis entre nos résultats et la divergence observée quant aux progrès des élèves en orthographe lexicale. Une recherche future pourrait s'y attarder plus longuement.

²⁵ Pour des hypothèses pouvant expliquer les variations dans la durée et la proportion du temps des discussions lexicales d'une classe à l'autre ou d'une séance à l'autre, voir annexe G.

En ce qui concerne les résultats en orthographe grammaticale, objet de ce mémoire, nous retenons que la classe ayant le plus progressé en cours d'année en orthographe grammaticale, soit les élèves de E01, est celle où le temps consacré aux discussions grammaticales a été le plus long comparativement aux deux autres classes. Mais puisque ce temps global inclut l'ensemble des discussions au cours des deux séances de dictée 0 faute et que l'analyse des facteurs permettant de répondre à l'objectif de recherche repose sur certaines discussions sélectionnées (voir tableau 3.13), nous nous attarderons, dans la section suivante, aux discussions grammaticales que nous avons sélectionnées en analysant leur nombre moyen au cours de chaque séance et leur durée moyenne.

4.2.1.2 Nombre et durée totale des discussions grammaticales et leur durée moyenne

Jusqu'à présent, les résultats analysés relatifs aux discussions grammaticales concernaient l'ensemble des discussions grammaticales contenues dans les deux séances de dictée 0 faute de chaque classe. Or, ce n'est pas l'ensemble de ces discussions qui ont été conservées pour répondre à notre objectif de recherche (voir section 3.5.1). Ainsi, des discussions grammaticales des verbatim ont été retranchées en fonction de certains critères, dont celui de la présence de mêmes catégories de problèmes grammaticaux, dans au moins une des deux séances pour chaque classe. Par conséquent, dans les prochaines sections, les discussions analysées sont celles portant sur des problèmes liés au verbe, au groupe nominal et aux homophones.

Les résultats du tableau 4.13 montrent le nombre de discussions grammaticales analysées dans le cadre de notre recherche (voir tableau 3.13) ainsi que leur durée moyenne.

Tableau 4.13
 Nombre et durée des discussions grammaticales analysées et leur durée moyenne

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb total des discussions grammaticales	10	8	18	15	14	29	9	10	19
Durée des discussions grammaticales	12:43	16:32	29:15	10:33	12:03	22:36	10:51	11:15	22:06
Durée moyenne d'une discussion grammaticale	1:16	2:01	1:38	0:42	0:52	0:47	1:13	1:07	1:10
Variation de la durée d'une discussion grammaticale (min)	00:37 à 2:39	1:21 à 3:40	00:37 à 3:40	00:15 à 1:59	00:11 à 1:53	00:11 à 1:59	00:30 à 2:33	00:20 à 2:13	00:20 à 2:33

Le nombre total des discussions grammaticales analysées²⁶ pour les deux séances est plus élevé dans la classe de E02 (29) comparativement aux deux autres qui présentent un nombre presque identique (18 pour E01 et 19 pour E03).

Les problèmes grammaticaux analysés dans la classe de E01 ont été discutés plus longtemps (29 min 15 sec) que dans les deux autres classes (22 min 36 sec pour E02 et 22 min 6 sec pour E03). Le temps consacré à ces problèmes est sensiblement le même dans les classes de E02 et de E03 (30 sec de moins pour E03). Dans les trois classes, les discussions grammaticales analysées ont occupé plus de temps lors de la séance de fin d'année comparativement à celle de début d'année. Nous remarquons toutefois que cette augmentation est davantage marquée dans la classe de E01 (une augmentation de 3 min 49 sec de plus) que dans les classes de E02 (une augmentation de 1 min 30) et de E03 (une augmentation de 24 sec).

²⁶ Ce sont des discussions portant sur un problème lié au verbe, au groupe du nom ou à un homophone qui ont été analysées (voir section 3.5.1).

La variation de la durée d'une discussion grammaticale montre que certaines discussions dans les classes de E02 et de E03 ont été très courtes (15 sec et 11 sec pour E02 et 20 sec pour E03). Nous pouvons alors supposer que ces discussions grammaticales n'ont pu traiter de façon approfondie le problème grammatical, étant donné le peu de temps qui leur a été consacré. Nous pensons également que ces courtes discussions contiennent peu d'interventions et que le problème se résout rapidement, puisque c'est l'enseignant qui en donne la solution. Ces différentes hypothèses seront d'ailleurs traitées dans les sections subséquentes de ce chapitre.

Pour les deux séances, les résultats de la durée moyenne d'une discussion grammaticale analysée montrent que la classe de E01 est celle où une discussion grammaticale dure en moyenne plus longtemps (1 min 38 sec ; variation de 37 sec à 3 min 40 sec) que les deux autres (47 sec pour E02 avec une variation de 11 sec à 1 min 59 sec et 1 min 10 sec avec une variation de 20 sec à 2 min 33 sec pour E03). Les discussions grammaticales analysées de E02 sont celles qui durent en moyenne le moins longtemps.

La comparaison de la durée moyenne d'une discussion grammaticale de début d'année à celle de fin d'année pour chaque classe montre que la classe de E01 a passé en moyenne plus de temps à discuter d'un problème grammatical en fin d'année: 1 min 16 sec en début d'année contre 2 min 1 sec en fin d'année. Avec 1 min 13 sec en début d'année, la durée moyenne d'une discussion grammaticale dans la classe de E03 se compare à celle de E01 en début d'année. Toutefois, son évolution n'est pas comparable : alors qu'elle augmente de 45 sec dans la classe de E01 entre le début et la fin d'année, elle reste sensiblement la même dans la classe de E03 (une baisse de 6 sec). Dans la classe de E02, la durée moyenne d'une discussion grammaticale augmente, tout comme nous le remarquons dans la classe de E01, mais cette augmentation est moins marquée que dans la classe de E01, soit 10 sec.

En somme, les classes de E01 et de E02 connaissent une évolution très semblable entre la séance de début et de fin d'année, mais cette évolution chez E02 reste en général moins marquée que celle de E01, surtout en ce qui concerne l'augmentation de la durée moyenne

d'une discussion grammaticale en fin d'année par rapport au début de l'année. Quant aux discussions grammaticales dans la classe de E03, elles durent en moyenne aussi longtemps lors de chaque séance, même s'il y a eu une discussion grammaticale supplémentaire en fin d'année. Ainsi, l'analyse des durées moyennes d'une discussion grammaticale de fin d'année par rapport à celles du début d'année nous permet de penser que chaque problème est traité de manière plus approfondie en fin d'année dans les classes de E01 et de E02. Il se peut également que la variété des structures plus complexes dans les dictées de fin d'année données dans la classe de E01 par rapport à celles du début d'année (voir section 4.1.4) explique que les discussions aient été plus longues, si l'on suppose que le raisonnement à mettre alors en œuvre était plus complexe. Le traitement du problème grammatical soulevé dans la classe de E03 ne connaît pas ou peu de changement entre le début et la fin d'année, et ce, même si la dictée donnée aux élèves était plus difficile en début d'année (voir section 4.1.4). Nous aborderons plus précisément ces hypothèses lorsque nous présenterons les résultats par rapport au recours à la grammaire pour résoudre un problème grammatical (voir section 4.3).

Bien que l'on puisse supposer que la longueur d'une discussion grammaticale soit liée au traitement plus ou moins approfondi du problème à régler, les variations dans la durée des discussions ne nous permettent pas de savoir à quel point les élèves ont la possibilité de verbaliser leur raisonnement et leurs preuves, s'ils interviennent ou non. Dans la prochaine section, c'est cet aspect des discussions que nous analyserons.

4.2.2 Nombre d'interventions

Les discussions grammaticales lors de la dictée 0 faute correspondent à une démarche de résolution de problème, mise en œuvre en classe par une situation d'interaction dynamique, permettant ainsi à l'élève de verbaliser ses conceptions orthographiques et à l'enseignant de les faire évoluer. Afin de mieux rendre compte de la place occupée par l'enseignant et par les élèves dans cet échange dynamique, nous examinerons le nombre moyen d'interventions

dans les discussions grammaticales sélectionnées pour la présente étude, le nombre moyen d'interventions par minute de discussion, le nombre moyen de mots par intervention chez l'enseignant et les élèves ainsi que le nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question de départ.

4.2.2.1 Nombre moyen d'interventions dans les discussions grammaticales

Le tableau 4.14 présente le nombre moyen d'interventions pour les discussions grammaticales des séances de la dictée 0 faute analysées dans notre recherche pour chaque classe ainsi que la répartition des interventions entre l'enseignant et les élèves. Nous pourrions ainsi voir ce qui distingue les classes quant au nombre moyen de fois où un élève ou un enseignant prend la parole, tout en précisant si ce sont les élèves ou l'enseignant qui interviennent le plus souvent.

Tableau 4.14
 Nombre moyen des interventions dans les discussions grammaticales

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb moyen des interventions par discussion	19,3	26,88	22,67	7,93	11,5	9,66	6,67	9,0	7,89
Variation du nb moyen des interventions par discussion	12 à 33	12 à 48	12 à 48	2 à 16	2 à 26	2 à 26	2 à 14	2 à 16	2 à 16
Nb moyen des interventions de l'enseignant par discussion	9,6	13,38	11,28	3,93	5,86	4,86	3,22	4,5	3,89
Nb moyen des interventions des élèves par discussion	9,7	13,5	11,39	4,0	5,64	4,79	3,44	4,5	4,0

La classe de E01 est celle où le nombre moyen des interventions de l'enseignant et des élèves pour les deux séances est le plus élevé parmi les trois classes. Elle se démarque des deux autres avec une moyenne pour les deux séances de dictée 0 faute de 22,67 interventions par discussion, soit 13,01 interventions de plus que la moyenne de la classe de E02 (9,66) et 14,78 interventions de plus que celle de la classe de E03 (7,89). L'écart du nombre moyen des interventions de l'enseignant et des élèves pour les deux séances entre les classes de E02 et de E03 est minime, soit 1,77 intervention en moyenne.

Cet écart important entre la classe de E01 et des deux autres s'observe également lorsque nous comparons le nombre moyen des interventions de l'enseignant et des élèves en début d'année à celui de fin d'année : la classe de E01 est celle où ce nombre est le plus élevé pour l'une et l'autre des séances. Les trois classes ont un nombre moyen d'interventions plus élevé lors de la séance en fin d'année comparativement à celui en début d'année : 26,88 interventions en moyenne par discussion pour la classe de E01 en fin d'année contre 19,3 en début d'année ; pour la classe de E02, respectivement 11,5 en fin d'année contre 7,93 en début d'année ; puis pour la classe de E03, 9 en fin d'année contre 6,67 en début d'année.

L'analyse du nombre moyen des interventions de l'enseignant par discussion ainsi que celui des élèves nous amène aux mêmes constats. Pour les deux séances, la classe de E01 se démarque encore des trois classes avec un nombre moyen plus élevé d'interventions, tant pour l'enseignant (11,28) que pour les élèves (11,39). De plus, le nombre moyen des interventions des classes de E02 et de E03 est semblable : E02 intervient 4,86 fois en moyenne par discussion contre 3,89 fois pour E03 ; les élèves de la classe de E02 interviennent 4,79 fois en moyenne par discussion contre 4 fois en moyenne pour la classe de E03.

Pour les trois classes, le nombre moyen d'interventions par discussion de l'enseignant est semblable à celui des élèves. Ainsi, au cours d'une même discussion, l'enseignant intervient en moyenne autant de fois que ses élèves. Nous déduisons que les échanges entre les intervenants adoptent le canevas suivant : une fois que l'élève a énoncé son problème grammatical, l'enseignant intervient, un élève prend ensuite la parole, puis l'enseignant intervient de nouveau, et ainsi de suite jusqu'à la dernière intervention de l'enseignant qui clôt la discussion. La discussion est donc fortement dirigée par l'enseignant. Mais comment la dirige-t-il ? En quoi consistent ces interventions ? Permettent-elles de soutenir le raisonnement grammatical des élèves ? L'analyse fine des interventions des enseignants nous permettra d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Par ailleurs, étant donné que les échanges se déroulent de façon à ce que l'enseignant et les élèves interviennent le même nombre de fois au cours d'une discussion, l'analyse de la variation du nombre moyen des interventions par discussion nous montre que certains problèmes grammaticaux dans les classes de E02 et de E03 se sont résolus par une seule intervention de l'enseignant, qui donne la réponse au problème, après que l'élève ait posé sa question (2 étant le plus petit nombre d'interventions lors d'une discussion), ce qui rend compte du fait que certaines discussions grammaticales chez E02 et E03 étaient de très courtes durées (voir la section précédente). Afin de mieux illustrer notre propos, voyons un exemple d'une discussion en début d'année de E02 portant sur l'identification d'adjectifs

dans la phrase « Je mange toujours des raisins verts et une belle pomme rouge pour ma collation. »

*CIMPG-01 : Ben, est-ce que, euh, dans « pomme », « une belle pomme rouge », « belle »
pis « rouge » sont des adjectifs ?*

E02-01 : Oui, y'a deux adjectifs dans ce groupe du nom-là, tu as raison.

Cette discussion ne comprend que ces deux interventions : l'élève qui pose sa question et l'enseignant qui donne la réponse. En donnant ainsi la solution au problème, l'enseignant valide le résultat du raisonnement sans demander à CIMPG, ou à un autre élève, la réflexion qui l'a conduit à affirmer que ces mots sont des adjectifs (Haas, 1999, 2002). Au cours d'une dictée 0 faute, un enseignant peut décider de donner rapidement une réponse à un problème s'il juge que la notion questionnée est trop difficile pour les élèves ou si elle n'a pas encore été étudiée en classe (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie). Or, les connaissances et les procédures liées à l'adjectif ne sont pas inconnues des élèves de 4^e année (*Progression des apprentissages au primaire*, MELS, 2008).

En fournissant rapidement la réponse, l'enseignant clôt la discussion : aucune argumentation ne peut être développée par les élèves, aucun raisonnement n'est modélisé pour les élèves qui n'auraient pas été capables d'identifier ces mots comme étant des adjectifs. Donner la solution au problème sans qu'il n'y ait de raisonnement fourni par les élèves est aussi observable dans les discussions de E03, surtout en début d'année, comme au cours de la discussion suivante portant sur la terminaison du verbe « cherchez » dans la phrase suivante : « Comment et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions ? »

SIRKF-01 : Est-ce que « cherchez-vous ». Si on fait « vous cherchez », est-ce que ça va être comme « z » à la fin ? On peut pas dire « vendre » ou « vendu ».

E03-01 : Excellent ! Tu as bien utilisé tes stratégies. Exactement. Donc, [SIRKF], ce qu'elle a fait, lorsque j'ai donné ma phrase, j'ai dit « cherchez-vous ». Alors, elle, ce qu'elle s'est dit, je vais inverser « vous cherchez ». Alors, habituellement, avec « vous », 2^e personne du pluriel, on connaît la terminaison. En plus, t'as essayé vendre/vendu. Ça pas fonctionné. Alors, exactement. C'est exactement ça. [...]

Cette discussion ne compte également que deux interventions. À partir de l'intervention de SIRKF où elle pose sa question et présente une partie du raisonnement grammatical qui justifierait la terminaison du verbe, E03 verbalise lui-même une bonne partie du raisonnement grammatical que l'élève a rapidement exposé, sans toutefois donner avec précision la graphie à adopter. De plus, il y présente une réflexion qu'il suppose avoir été réalisée par l'élève (« ce qu'elle a fait » ; « ce qu'elle s'est dit »). Contrairement à l'intervention de E02 dans la discussion précédente, nous retrouvons ici des étapes d'un raisonnement qui conduit à la solution du problème, bien que ce soit l'enseignant qui les verbalise. Toutefois, nous estimons que cette brève explication de l'enseignant est insuffisante pour les autres élèves de la classe, puisqu'elle ne modélise pas de façon suffisamment explicite les étapes du raisonnement et les manipulations à réaliser.

Dans la classe de E01, les problèmes qui se sont réglés avec le moins d'interventions en contiennent 12, soit 6 fois plus que dans les autres classes. Nous pouvons encore une fois penser que les problèmes grammaticaux ont été traités de façon plus approfondie dans la classe de E01 et que ses élèves ont eu davantage l'occasion de prendre la parole au cours des discussions que ceux des autres classes.

Nous pourrions aussi expliquer simplement le nombre moyen des interventions en considérant la durée moyenne d'une discussion grammaticale : plus il y a d'interventions dans une discussion, plus longue sera sa durée (voir tableau 4.13). Nous observons ce lien entre le nombre moyen d'interventions et la durée moyenne de la discussion dans la classe de E01 : elle se démarque des deux autres par son nombre moyen élevé d'interventions au cours d'une discussion, tant pour l'enseignant que pour ses élèves. Nous avons également soulevé cette différence pour la durée moyenne d'une discussion grammaticale : c'est dans cette classe que la durée moyenne d'une discussion grammaticale est la plus longue (1 min 38 sec). Cette même explication pourrait aussi rendre compte de l'augmentation du nombre moyen d'interventions entre le début et la fin d'année dans la classe de E02 : la durée moyenne d'une discussion en début et en fin d'année augmente également (de 42 sec à 52 sec). Toutefois, ce lien entre le nombre moyen d'interventions et la durée moyenne d'une

discussion ne tient plus la route dans la classe de E03 : c'est plutôt le phénomène inverse que nous observons. Alors que la durée moyenne d'une discussion grammaticale est un peu plus longue en début qu'en fin d'année (1 min 13 sec contre 1 min 7 sec), il y a un peu moins d'interventions en début qu'en fin d'année. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que la dictée en début d'année était plus difficile que celle de fin d'année (voir section 4.1.4). Les problèmes étant plus complexes, ils ont pu être plus longs à régler ou l'enseignant a senti le besoin de fournir plus d'explications pour une meilleure compréhension des élèves. L'hypothèse voulant que les interventions de l'enseignant ou des élèves soient plus longues en début qu'en fin d'année peut également être retenue.

Puisque le nombre plus ou moins élevé d'interventions par discussion pourrait s'expliquer par la durée plus ou moins longue des échanges au cours de chaque discussion, examinons de façon plus approfondie ce lien entre le nombre d'interventions par discussion et la durée d'une discussion grâce à l'analyse du nombre moyen d'interventions par minute de discussion, ce qui élimine l'effet de la durée d'une discussion.

4.2.2.2 Nombre moyen d'interventions par minute de discussion

Nous nous penchons maintenant sur le nombre moyen des interventions par minute de discussion, présenté dans le tableau 4.15, ce qui permettra de comprendre la longueur des échanges dans les discussions.

Tableau 4.15
Nombre moyen d'interventions par minute de discussion

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb moyen des interventions par min de discussion	15,17	13,01	13,95	11,28	13,36	12,39	5,53	8,0	6,79

Le nombre moyen d'interventions par minute de discussion pour les deux séances a été semblable pour les classes de E01 et de E02, soit respectivement 13,95 et 12,39. E03 et ses élèves sont intervenus en moyenne deux fois moins souvent (6,79) que E01 et ses élèves.

La classe de E01 est la seule parmi les trois où le nombre moyen d'interventions par minute de discussion baisse lors de la séance de fin d'année par rapport à celui du début d'année (15,17 contre 13,01). Avec cette moyenne, la classe de E01 est celle où les interventions sont plus nombreuses par minute de discussion parmi les trois classes au cours de la séance en début d'année ; elle a une différence importante, soit 9,64 interventions, avec le nombre moyen d'interventions par minute de discussion de la classe de E03 (15,17 pour la classe de E01 contre 5,53 pour la classe de E03). Même si la classe de E03 intervient plus fréquemment par minute de discussion en fin d'année qu'en début d'année (5,53 en début d'année contre 8,0 en fin d'année), cette classe se démarque en ayant une différence d'environ 5 interventions en moyenne par minute par rapport à la moyenne des deux autres classes en fin d'année (13,01 pour la classe de E01 et 13,36 pour la classe de E02).

Les résultats du tableau 4.15 doivent être interprétés de cette façon : plus il y a d'interventions par minute, plus les échanges entre l'enseignant et les élèves sont brefs. Ainsi, les échanges sont, pour les deux séances, de même longueur dans la classe de E01 et de E02 mais moins longs que dans la classe de E03. Bien que les trois classes aient vu leur nombre moyen d'interventions augmenté entre la séance de début d'année et celle de fin d'année, nous n'observons pas une augmentation de la longueur des échanges dans les trois

classes : chez E02 et E03, les échanges sont plus longs en début d'année qu'en fin d'année, tandis qu'ils sont plus courts en début qu'en fin d'année pour E01.

De façon générale, la longueur des échanges peut s'expliquer par différents facteurs : une intervention peut inclure des moments de silence ou d'hésitation de la part de l'élève ou de l'enseignant ; l'enseignant peut laisser un temps de réflexion entre son intervention et celle de l'élève ; la présence ou non d'un raisonnement grammatical qui est plus ou moins complet ; le type d'interventions de l'enseignant et sa façon de conduire la discussion peuvent aussi avoir une incidence sur la longueur des échanges. Ces facteurs seront examinés dans les prochaines sections de ce chapitre.

La longueur moyenne d'un échange peut également être influencée par la longueur de chaque intervention qui compose cet échange : c'est ce que nous étudierons dans la prochaine section.

4.2.2.3 Nombre moyen de mots par intervention

Afin de voir qui, entre l'enseignant et les élèves, intervient le plus longtemps en moyenne au cours d'une discussion grammaticale, nous présentons, dans le tableau 4.16, le nombre moyen de mots par intervention prononcés par l'enseignant et par les élèves de chaque classe.

Tableau 4.16
Moyenne des mots par intervention

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb moyen de mots par interven- tion	Enseignant	14,15	14,46	15,66	13,89	14,63	36,28	24,69	29,23
	<i>Variation</i>	1 à 62	1 à 62	1 à 41	1 à 46	1 à 46	3 à 124	1 à 110	1 à 124
	Élève	6,09	5,41	7,75	5,71	6,59	9,39	8,49	8,86
	<i>Variation</i>	1 à 38	1 à 38	1 à 32	1 à 26	1 à 32	1 à 36	1 à 23	1 à 36

Dans les trois classes, que ce soit pour les deux séances ou pour chacune des séances prises séparément, le nombre moyen de mots prononcés par l'enseignant est plus élevé que le nombre moyen de mots prononcés par les élèves : les interventions des enseignants sont donc plus longues que celles des élèves.

Le total des deux séances fait voir que la longueur moyenne d'une intervention faite par l'enseignant ou ses élèves est semblable chez E01 et E02, tandis que, dans la classe de E03, le nombre de mots moyen prononcé par l'enseignant représente environ le double de ce nombre des deux autres classes (29,23 pour E03 contre 14,46 pour E01 et 14,63 pour E02), mais les élèves de E03 emploient un peu plus de mots en moyenne par intervention que les élèves des deux autres classes (8,86 pour les élèves de E03 contre 5,41 pour ceux de E01 et 6,59 pour ceux de E02).

En début d'année, les interventions de E02 (15,66) et de ses élèves (7,75) sont plus longues que celles de E01 (14,8) et de ses élèves (6,09), mais moins longues que celles de E03 (36,28) et de ses élèves (9,39). En fin d'année, les interventions de E03 (36,28) et de ses élèves (9,39) sont encore les plus longues parmi les trois classes (14,15 pour E01 et 4,80 pour ses élèves ; 13,89 pour E02 et 5,71 pour ses élèves).

Dans les classes de E01 et de E02, le nombre de mots prononcés en moyenne par l'enseignant et ses élèves au cours d'une intervention varie très peu entre la séance de début d'année et celle de fin d'année : dans la classe de E01, ce nombre diminue de 0,65 mot pour l'enseignant et de 1,29 mot pour les élèves ; dans la classe de E02, il diminue de 1,77 mot pour l'enseignant et de 2,04 mots pour les élèves. Ainsi, les interventions de l'enseignant et des élèves sont moins longues en fin d'année dans ces deux classes, mais cette diminution est moins marquée dans la classe de E01. La longueur moyenne des interventions de E03 connaît une baisse beaucoup plus importante : elle baisse de 11,59 mots entre la séance de début et celle de fin d'année. Nous remarquons aussi une différence de 0,9 mot entre le nombre moyen de mots prononcés par les élèves de E03 au début et à la fin de l'année, soit une diminution comparable à ce que nous observons également dans les deux autres classes.

En ce qui concerne la variation du nombre de mots par intervention, nous remarquons que certaines interventions de E03 ont pu compter jusqu'à 124 mots en début d'année, soit deux fois plus que le nombre maximal de mots de E01 et trois fois plus que celui de E02, et jusqu'à 110 mots en fin d'année, soit 2,3 fois que E01 et E03. Certaines des interventions de E03 sont donc beaucoup plus longues que celles de ses collègues. Rappelons que le niveau des difficultés grammaticales contenues dans les dictées de E03 en début d'année était plus élevé que dans les deux autres classes et que certains problèmes grammaticaux (particulièrement ceux liés au verbe) n'étaient pas à la portée d'élèves de 4^e année. L'enseignant a donc peut-être dû donner davantage d'explications ou apporter davantage de précisions en début d'année qu'en fin d'année pour permettre aux élèves de régler ces problèmes. Par ailleurs, tel que nous l'avions supposé à la section 4.2.2.1, la longueur de ses interventions peut aussi s'expliquer par des hésitations de la part de l'enseignant ou par le fait qu'il réalise lui-même le raisonnement à mettre en œuvre pour solutionner le problème. Voici un exemple d'une intervention en début d'année dans la classe de E03 à propos de l'accord du verbe « mangent » dans la phrase suivante : « À la campagne, mes grands-parents mangent plusieurs morceaux de fruits différents. »

NADCG-01 : Est-ce que « mangent » est à la 3^e personne du singulier ou du pluriel ?

E03-01 : « Mangent » ? Tu te poses la question à savoir si « mangent » va se conjuguer à la 3^e personne du pluriel. Excellente question. On a pas encore travaillé nos ponts. On va commencer sous peu. Donc, mais j'ai choisi un verbe qu'on peut accorder, qu'on / c'est un verbe en « er » / donc quand on l'accorde / on a vu l'indicatif présent. Et « grands-parents », quel pronom peut être remplacé / Quel pronom peut remplacer « grands-parents » ?

LUPCF-02 : Ils

E03-02: Ils. Il au singulier ou ils au pluriel ?

LUPCF-03 : Pluriel

E03-03 : Ils au pluriel. Est-ce que ça répond à ta question, mon grand ?

NADCG-04 : Oui.

Lorsque E03 intervient (E03-01, 81 mots) après la question posée par NADCG, il répète d'abord la question, puis fait une remarque qui ne permet pas de soutenir le raisonnement grammatical (« On a pas encore travaillé nos ponts. On va commencer sous peu. »). Il donne ensuite plusieurs informations, mais ses phrases sont plus décousues, moins structurées que

celles des deux autres enseignants, ce qui révèle une certaine hésitation de sa part : « Donc, mais j'ai choisi un verbe qu'on peut accorder, qu'on / c'est un verbe en « er », donc quand on l'accorde / on a vu l'indicatif présent. » Chez E02 ou chez E01, ces arrêts dans la phrase sont pratiquement absents. Ces longues interventions de ces enseignants, prises dans différentes discussions en début et en fin d'année, le montrent bien :

E01 (début d'année) : Est-ce que « trouve » va prendre e – n – t ? J'suis content que tu me poses cette question-là parce que c'était une petite attrape, c'est quelque chose d'assez complexe pour la 4^e année. Je vous l'aurais demandé sinon. « Trouve » prendra-t-il e – n – t ? Pourquoi est-ce que tu as as-tu mis e – n – t, toi ?

E01 (fin d'année) : Est-ce que ça se dit ? Est-ce que ça fonctionne ? Donc, « une lampe de poche » serait mon sujet. Si « une lampe de poche » est mon sujet, est-ce que « donne » est bien / comment on va accorder « donne » ?

E02 (début d'année) : Il est au présent. Comment est-ce qu'il va s'écrire maintenant ? « Deux oiseaux préparent ». Est-ce que vous connaissez le verbe à l'infinitif ? D'abord, on va regarder ça. Quel est le verbe à l'infinitif qui va avec « préparent » ?

E02 (fin d'année) : On va l'expliquer pour tout le monde. Alors, tu m'as dit que « préparent », c'est un verbe parce que je peux le conjuguer, parce qu'il y a un pronom de conjugaison qui est devant. Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi ?

L'extrait de la classe de E03 (à la page précédente) montre également que l'enseignant fournit plusieurs éléments du raisonnement grammatical nécessaires à la résolution du problème d'accord du verbe posé par l'élève (nous y reviendrons à la section 4.3), comme la classe de mots (« un verbe »), la terminaison du verbe à l'infinitif (« c'est un verbe en er ») ainsi que le temps et le mode du verbe (« l'indicatif présent »), alors qu'elle aurait pu questionner les élèves pour qu'eux-mêmes les nomment. Cette façon de questionner les élèves est d'ailleurs présente chez E02 dès le début de l'année (« C'est quelle classe de mots ? » ; « Il est à quel temps ? » ; « Quel est le verbe à l'infinitif ? »), comme le montre l'extrait suivant dans lequel est discutée la classe du mot « préparent » dans la phrase « Deux oiseaux préparent un nid pour leurs petits qui vont naître bientôt. »

KOCAF-01 : [question de l'élève inaudible]

E02-01 : « Deux oiseaux préparent ». D'abord, on va se demander « préparent », c'est quelle classe de mots?

PASAF-02 : Verbe à l'infinitif.

E02-02 : Oh non, il n'est pas à l'infinitif. C'est un verbe, c'est un verbe, il est à quel temps? « Deux oiseaux préparent »

LEBFG-03 : Euh il est au présent.

E02-03 : Il est au présent. Comment est-ce qu'il va s'écrire maintenant ? « Deux oiseaux préparent ». Est-ce que vous connaissez le verbe à l'infinitif ? D'abord, on va regarder ça. Quel est le verbe à l'infinitif qui va avec « préparent » ?

AROLF-04 : Préparer.

[...]

Ainsi, certaines interventions de E03 sont longues, car elles dénotent parfois, surtout en début d'année, de l'hésitation et peuvent donc contenir des informations hors propos ou des parties de raisonnement grammatical qui auraient dû être énoncées par les élèves. Rappelons toutefois que les interventions de E03 sont en moyenne moins longues en fin d'année. Voici un exemple d'une discussion de fin d'année portant sur l'adjectif « colorées » dans la phrase : « Les garçons vont lancer des fleurs colorées chez le troisième domestique. »

CHESF-01 : « Colorées », c'est un adjectif.

E03-01: Oui.

CHESF-02 : Alors, on peut pas mettre comme un verbe e-r parce que c'est un adjectif, pas un verbe.

E03-02: Ok. Alors, je veux juste résumer ce que tu viens de dire. Elle dit que « colorées », c'est un adjectif. Ça indique comment sont les fleurs. Donc, ça ne sera pas e-r, c'est un adjectif. Mais

DÉZLF-03 : C'est un accent aigu.

E03-03: C'est e accent aigu, mais là, est-ce que tu voulais compléter ou tu laisses un ami compléter ?

LUPCF-04 : Ben c'est « les fleurs colorées », ça veut dire que l'adjectif devrait être au féminin pluriel. Tu vas rajouter

E03-04 : Au féminin pluriel. Pourquoi tu mets l'adjectif au féminin pluriel ?

LUPCF-05 : Parce que c'est une fleur pis ben là ben c'est « des fleurs ».

E03-05: Bravo. Donc, toi, ce que tu dis, c'est que « fleurs », c'est un nom féminin pluriel. Alors, l'adjectif s'accorde avec « fleurs », féminin pluriel. Qui peut m'épeler la fin, la terminaison ? Là, on a dit que c'était « é », on a dit que c'était féminin pluriel. Mais là on veut comment ça s'écrit.

HUYVG-06 : e accent aigu – e – s

E03-06: e accent aigu – e – s. Bravo ! Merci.

Dans cette discussion de fin d'année, les interventions de E03 sont plus concises et servent davantage à soutenir le raisonnement grammatical nécessaire à la résolution du problème. Les interventions E03-02 et E03-05 sont plus longues que les autres, mais E03 répète le raisonnement grammatical expliqué par les élèves. Nous remarquons aussi qu'il ne fournit pas d'éléments du raisonnement grammatical qui n'auraient pas été dits par les élèves ; il questionne d'ailleurs l'élève pour qu'il justifie lui-même l'accord de l'adjectif au féminin pluriel : « *Pourquoi tu mets l'adjectif au féminin pluriel ?* ». Ce dernier exemple de discussion dans la classe de E03 montre que certaines interventions de l'enseignant demeurent encore longues, mais elles contiennent moins d'hésitation et sont davantage au service du raisonnement grammatical de l'élève. Il apparaît donc que, en cours d'année scolaire, cet enseignant maîtrise mieux les principes sous-jacents à la dictée 0 faute.

En somme, les trois enseignants interviennent en moyenne plus longtemps que leurs élèves lors des discussions grammaticales. Ainsi, nous pouvons en déduire que le contenu des interventions de l'enseignant ne se réduit pas qu'à donner le droit de paroles aux élèves, comme certaines interventions de E03 l'a montré. Mais en quoi consistent-elles exactement ? Elles peuvent évidemment servir, entre autres, à répéter la question ou la réponse d'un élève, qui est pourtant courte, à fournir des explications grammaticales, à recentrer le problème, etc. En fait, l'intervention de l'enseignant devrait d'abord et avant tout soutenir l'élève dans son raisonnement grammatical pour parvenir à régler le problème soulevé. Il apparaît que l'enseignant a un grand contrôle sur la façon de mener ce raisonnement, si ce raisonnement a bel et bien lieu au cours des discussions grammaticales. Les élèves, quant à eux, interviennent autant de fois que l'enseignant, mais leurs interventions sont beaucoup plus brèves, ce qui nous amène à nous questionner sur le contenu de leurs interventions et sur l'espace qui leur est laissé par l'enseignant pour verbaliser le raisonnement et les preuves les conduisant à régler le problème soulevé. Nous apporterons des éléments de réponse à ces questionnements lorsque nous traiterons, plus loin dans ce chapitre, du recours à la grammaire pour régler un problème grammatical.

Faire verbaliser les élèves est non seulement nécessaire pour qu'ils prennent eux-mêmes conscience des connaissances qu'ils doivent mobiliser pour régler un problème grammatical, mais la verbalisation du raisonnement des élèves est également fort utile pour l'enseignant, puisqu'il pourra faire évoluer les conceptions des élèves en rectifiant celles erronées. Selon nous, au cours de la dictée 0 faute, une belle occasion pour l'enseignant d'avoir accès aux conceptions erronées est de questionner l'élève qui a soulevé le problème au début de la discussion. C'est cet aspect que nous analyserons dans la prochaine section.

4.2.2.4 Place de l'élève qui a soulevé le problème grammatical au cours de la discussion

Au cours de la dictée 0 faute, si l'élève soulève un problème grammatical, c'est parce qu'il ne trouve pas, à partir de ses connaissances, la façon de le résoudre (Tardif, 1997). Ses connaissances sont donc insuffisantes ou imprécises. Il s'agit alors d'une belle occasion pour l'enseignant de tenir compte des connaissances et des procédures que l'élève possède en fonction du problème à régler pour les faire évoluer si elles ne sont pas justes, car elles font obstacle à l'apprentissage de la langue (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 8 ; Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 2; Chartrand, 1996 ; Campana et Castincaud, 1999 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6). L'enseignant doit amener l'élève à préciser son doute, à reconnaître ce qu'il sait de ce qu'il ne sait pas et tirer profit de ce problème pour ensuite engager un débat auprès de ses élèves (Sautot, 2002).

Pour décrire si l'élève qui a posé la question participe à la discussion grammaticale, nous avons calculé le nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question au cours d'une discussion. Ces résultats ont été obtenus en calculant, d'abord, pour chaque discussion, le nombre de fois où l'élève qui a posé la question intervient, que nous avons ensuite additionné. Puis, nous avons fait la moyenne en tenant compte de cette somme et du nombre total de discussions.

Par exemple, l'élève qui a posé la question est JIMRG. Ce même élève intervient 4 fois au cours de cette discussion.

JIMRG-01 : Dans « les portes doubles », « portes » et « doubles », ça prend un « s » les deux?

E01-01 : Pourquoi tu mettrais un « s » à « portes » et à « doubles » ?

JIMRG-02 : « portes doubles »

E01-02: Je veux une explication grammaticale. Vas-y.

JIMRG-03 : Je sais pas.

E01-03: Tu le sais.

JIMRG-04 : Je sais pas.

E01-04: Qui peut me donner une explication grammaticale pour « les portes doubles » ?

CUEMF-05 : Parce que « les portes » quand on dit pluriel, c'est deux ou plus, ça va prendre un « s ».

E01-05 : Ouais, mais c'est pas mon explication grammaticale. Pensez, depuis le début de l'année, quand on fait des dictées comme ça, je te demande de m'expliquer.

NKOAF-06 : Parce que c'est un c'est un groupe du nom.

E01-06 : C'est un groupe du nom qui est

NKOAF-07 : Pluriel

E01-07 : Pluriel. Merci. C'est ce que j'veux qu'on retienne, tout le monde. Alors, « les portes doubles ». Donc « portes » et « doubles » vont prendre des

ÉLÈVES-08 : « s »

E01-08 : « s ».

Le tableau 4.17 représente, pour chaque classe, le nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question au cours d'une discussion grammaticale. Nous pourrions ainsi voir s'il participe à la discussion pour régler le problème dont il est l'initiateur.

Tableau 4.17
 Nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question au cours d'une discussion grammaticale

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question au cours d'une discussion	4	8	5,78	1,73	4	2,69	1,67	1,9	1,79

En ce qui concerne le nombre moyen d'interventions au cours d'une discussion de l'élève qui a posé la question pour les deux séances de la dictée 0 faute, la classe de E01 est celle où ce nombre est le plus élevé avec 5,78 interventions en moyenne; vient ensuite la classe de E02 avec 2,69 interventions en moyenne, puis, finalement, la classe de E03 avec 1,79 intervention en moyenne.

La comparaison du nombre moyen d'interventions au cours d'une discussion de l'élève qui a posé la question en début d'année à celui de fin d'année montre que ce nombre a doublé pour la classe de E01 : l'élève qui a posé la question intervient en moyenne 4 fois en début d'année alors qu'il intervient en moyenne 8 fois en fin d'année. Même constat pour la classe de E02 : l'élève qui a posé la question intervient deux fois plus souvent dans une discussion en fin d'année (4) qu'en début d'année (1,73). Seule la classe de E03 n'a pas connu de grande augmentation du nombre moyen d'interventions de l'élève qui a posé la question : il est de 1,67 en début d'année et de 1,9 en fin d'année.

Ces résultats montrent que l'élève qui a posé la question de départ intervient très peu souvent au cours d'une même discussion dans les deux séances de E03 : il pose sa question et il est ensuite presque absent de la discussion qui en découle. Le même phénomène s'observe dans la classe de E02, mais surtout en début d'année. Par contre, entre le début et la fin de l'année, l'élève de E02 qui a posé la question de départ participe plus souvent : E02 prend d'abord le temps de questionner cet élève avant de solliciter la participation d'un autre. Cette progression en cours d'année est également observable dans la classe de E01, mais de façon plus marquée.

Que ce soit en début ou en fin d'année, l'élève qui a posé la question de départ intervient beaucoup plus dans les discussions qui ont lieu dans la classe de E01 comparativement aux deux autres classes. Nous pouvons en déduire qu'il s'attarde davantage à faire réfléchir cet élève sur le problème que ce dernier a soulevé avant de donner la parole à un autre élève ou de donner la réponse trop rapidement, puisque, pour comprendre le processus de l'élève dans

le but de le rectifier, une correction rapide court-circuiterait le raisonnement et empêcherait d'avoir accès à ses lacunes (voir section 2.4.3).

L'analyse de l'intervention de l'enseignant après que la question ait été posée par l'élève rend compte des différences dans la façon de conduire la discussion par les enseignants. Examinons un extrait d'une discussion (en début d'année) dans la classe de E01 portant sur l'accord du groupe nominal « lumières pâles » dans la phrase « Quelques lumières pâles sont là pour éclairer notre chemin. »

GELFF-01 : Euh... « lumières » ben « lumières » et « pâles », est-ce que ça va prendre un « s » à la fin ?

E01-01 : Est-ce que « lumières » et « pâles » vont prendre un « s » à la fin ? Pourquoi mettrais-tu des « s » ?

GELFF-02 : Parce que « quelques », c'est comme [inaudible]

E01-02 : Pourquoi si je dis « quelques » ? Qu'est-ce que t'as comme indice ?

GELFF-03 : Y'en a plusieurs.

E01-04 : Plusieurs. Donc « quelques lumières pâles » serait quoi ?

ÉLÈVE?-05 : Un groupe du nom.

E01-05 : Un groupe du nom qui est...

ÉLÈVES-06 : Pluriel

E01-06 : Au pluriel, féminin pluriel. Excellente explication. Donc on vérifie « quelques lumières pâles ».

Dans cet extrait, E01 interroge directement l'élève (GELFF) qui a soulevé le problème au départ sous forme d'une question en « pourquoi » : *E01-01 : Pourquoi mettrais-tu des « s » ?* Ce type de question ouverte laisse ainsi l'espace nécessaire pour que l'élève puisse s'exprimer : *GELFF-02 : Parce que « quelques », c'est comme [inaudible]*. Puis, E01 demande à l'élève de préciser son explication portant sur la présence du « quelques » : *E01-02 : Pourquoi si je dis « quelques » ? Qu'est-ce que t'as comme indice ?* L'élève justifie alors son explication en évoquant le sens « pluriel » du mot « quelques » : *GELFF-03 : Y'en a plusieurs*. Puisque GELFF fournit une explication sémantique, l'enseignant poursuit la discussion en orientant les échanges de façon à ce qu'un critère syntaxique (le groupe du nom) puisse expliquer les accords dans ce groupe de mots : *E01-04 : Plusieurs. Donc « quelques lumières pâles » serait quoi ?* *ÉLÈVE?-05 : Un groupe du nom*. Enfin, pour que le

concept grammatical de « pluriel » soit associé à l'explication « y'en a plusieurs » donnée par GELFF, l'enseignant fait nommer le nombre par les élèves : *E01-05 : Un groupe du nom qui est... ÉLÈVES-06 : Pluriel*. Ainsi, c'est parce l'enseignant a d'abord questionné l'élève qui a posé la question au départ qu'il a pu par la suite préciser les conceptions de cet élève en faisant verbaliser les concepts grammaticaux qui interviennent lors d'accords dans le groupe du nom.

Notons, toutefois, que la dernière intervention de E01 (*E01-05 : Un groupe du nom qui est...*) n'amène pas les élèves à s'engager intellectuellement dans la discussion. Elle représente bien ce que Brissaud et Cogis (2011, p. 25) appellent des « faux-fuyants du cours d'orthographe », qui sont des interventions où l'enseignant laisse des trous dans son discours, puis que l'élève doit compléter, comme s'il s'agissait d'un jeu de devinette. E01 aurait pu plutôt interroger les élèves quant au nombre du groupe du nom en utilisant le métalangage : « Quel est son nombre ? » ou « Lorsqu'on met des « s » dans le groupe du nom, quel est son nombre ? »

Dans l'extrait précédent, nous remarquons la pertinence d'utiliser les questions en « pourquoi » au cours des échanges et pas uniquement au début de la discussion : elles permettent à l'enseignant d'obtenir les raisons qui appuient un raisonnement grammatical et de rectifier les conceptions erronées ou celles qui ne sont pas tout à fait justes. Cet extrait d'une discussion (en fin d'année) dans la classe de E01 portant sur l'accord de « donne » dans la phrase « Une lampe de poche nous donne un avantage dans la noirceur. » montre l'importance de questionner les élèves pour mieux saisir les failles de leur raisonnement.

DOBNF-01 : Est-ce que « donne » est accordé avec « nous » ?

E01-01 : Est-ce que « donne » est accordé avec « nous » ? Qu'est-ce que tu pourrais me dire là-dessus ? [...] Qu'est-ce que tu aurais comme indice, ici ?

DOBNF-02 : Je sais pas

E01-02 : Tu me demandes : est-ce que « donne » s'accorde avec « nous » ? Moi, je te pose la question : pourquoi tu penses que ça s'accorderait avec « nous » ?

DOBNF-03 : Parce que « donne » est juste en avant du « nous ».

E01-03 : Pourquoi il s'accorderait avec « nous » ? Qu'est-ce qui s'accorde avec « nous » ? Quel genre de mots ?

DOBNF-04 : Un verbe

E01-04 : Un verbe. Donc, la classe de mots de « donne », c'est un verbe. Est-ce que donne ici s'accorde avec « nous » ? Accorde-le donc avec « nous » pour voir.

DOBNF-05 : Nous donnons

E01-06 : On dirait : « nous donnons ». Ici, est-ce qu'on dit : « une lampe de poche nous donnons un avantage » ?

DOBNF-06: Non.

[...]

Par ses questions ouvertes à l'élève qui a soulevé la question au départ, E01 fait verbaliser par DOBNF une conception erronée de l'accord de « donne » : *DOBNF-03: Parce que « donne » est juste en avant du « nous »*. Si, pour l'enseignant, le but de faire verbaliser le raisonnement par l'élève est de trouver où le raisonnement fait défaut et de le rectifier, les interventions renvoyant à des questions ouvertes, comme celles sous forme de « pourquoi », relèvent bien de la fonction de facilitation du raisonnement, telle que décrite par Lorrot (1998), puisqu'elles donnent une place à la réflexion de l'élève. Ce dernier y expose les connaissances qu'il possède pour régler le problème : le rôle de l'enseignant est de trouver celles qui lui manquent ou qui ne sont pas tout à fait justes et de les faire évoluer. Et c'est en développant cette aptitude à mobiliser correctement un ensemble de connaissances justes et précises en fonction du problème grammatical rencontré que l'élève pourra cheminer et développer une autonomie lorsqu'il écrit et révise (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6).

Cet intérêt porté au raisonnement de l'élève qui pose la question est moins présent chez E02 et E03. Nous avons vu précédemment (voir section 4.2.2.1) que certains problèmes grammaticaux dans les classes de E02 et de E03 se sont résolus par une seule intervention de l'enseignant, qui donne la réponse au problème après que l'élève ait posé sa question (donc 2 interventions au total). Cette façon de faire donne ainsi peu d'espace à la réflexion de l'élève qui a posé la question au départ.

Un autre type d'intervention peut empêcher d'avoir accès aux conceptions orthographiques de l'élève qui a posé la question, faisant en sorte qu'il participe moins aux discussions : il s'agit d'une intervention où l'enseignant renvoie tout de suite la question à l'ensemble de la classe. L'extrait suivant, tiré d'une discussion de E02 en début d'année portant sur l'accord (ou le non-accord) de « manger » dans la phrase « J'ai planté des tomates dans un pot et, plus tard, je vais les manger. », contient ce type d'intervention.

KATMF-01 : Ben le mot « manger », ça va s'écrire « m-a-n-g-e accent aigu-s » ?

E02-01 : Hum, qu'est-ce que vous en pensez ? Quelqu'un peut répondre ?

[...]

Ici, l'enseignant ne cherche pas à comprendre les raisons qui font que KATMF ne réussit pas à régler le problème, mais redirige rapidement la question à l'ensemble du groupe. Nous pouvons alors supposer que l'enseignant accorde plus d'importance à la modélisation par les pairs ou est davantage à la recherche rapide de la bonne réponse, du raisonnement adéquat qui réglerait le problème, plutôt qu'à la recherche de ce qui peut faire obstacle dans le raisonnement de KATMF. Cette façon de conduire le raisonnement a également été observée par Cogis et Péret (2010) auprès de stagiaires lors de séances de la phrase dictée du jour. Nous croyons, à l'instar de ces chercheuses, que l'enseignant, peu habitué à donner l'espace nécessaire au travail de réflexion métalinguistique de l'élève, a encore le réflexe de la recherche de la bonne réponse valorisée dans l'enseignement traditionnel. Cette recherche du bon raisonnement est également observée dans de nombreuses discussions en fin d'année chez E03, comme le prouve l'extrait suivant d'une discussion sur l'accord de « roi et reine » dans la phrase « Ce mercredi, le roi et la reine iront courir avec deux médecins et quinze professeurs. »

LECAF-01 : Est-ce que « roi » et « reine » prennent un « s » ?

E03-01 : Ok. Est-ce que « roi » et « reine » vont prendre un « s » ? Qui peut guider

[LECAF] vers la bonne réponse.

[...]

Les mots prononcés par E03 montrent clairement qu'il demande l'aide des autres élèves pour guider LECAF vers la bonne réponse ; la réflexion de LECAF est ainsi rapidement

évacuée. D'autres expressions, comme « Qui peut aider ? », « Qui peut guider ? », se retrouvent également dans les interventions de E03 lors d'autres discussions.

Le fait de ne pas tenir compte de la réflexion de l'élève qui a posé la question ne signifie pas pour autant que la verbalisation du raisonnement qui s'en suit ne lui soit pas bénéfique. De fait, pour développer cette habileté à analyser nécessaire à la réussite des accords, notamment, l'enseignant doit veiller à ce que toutes les étapes du raisonnement et les procédures soient fréquemment modélisées verbalement (Fisher et Nadeau, 2003). Cette volonté de faire verbaliser les élèves s'observe davantage dans les discussions de E03 de fin d'année, puisqu'il demande au groupe le raisonnement, alors que celles du début d'année montrent plutôt des interventions où l'enseignant donne lui-même le raisonnement qui conduit à la solution (voir section 4.2.4.1). Les interventions de E02 en début d'année combinent les deux types d'interventions de E03 : E02 fournit rapidement la réponse (voir section 4.2.4.1) ou il dirige la question à l'ensemble de la classe, de telle sorte que l'élève qui a posé la question est rarement sollicité au cours des discussions.

En somme, dans cette section qui traite de la place de l'élève qui a soulevé le problème grammatical, les résultats du tableau 4.17 ont d'abord montré que ce sont dans les discussions de E01 que le nombre d'interventions de l'élève qui a posé la question est le plus élevé. Nous avons également vu que ce nombre est comparable entre les discussions de début d'année de E02 et de E03. Par contre, alors qu'il progresse entre les deux séances dans les discussions de E02, il stagne chez E03.

Nous avons ensuite expliqué ces résultats en comparant l'intervention de chaque enseignant qui suit l'intervention de l'élève qui pose la question. Des exemples de discussions ont confirmé que certains types d'interventions favorisaient ou non une prise de parole de l'élève qui a soulevé le problème. Plusieurs interventions qui suivent les questions de l'élève ont comme caractéristique, chez E01, de contenir des questions sous forme « pourquoi », lui permettant ainsi d'avoir accès aux conceptions de cet élève avant de donner la parole aux autres. Chez E02, en début d'année, certaines d'entre elles donnent la réponse au problème ou renvoient la question à l'ensemble de la classe, limitant ainsi l'accès aux

conceptions de l'élève qui a posé la question. Les interventions qui suivent la question de l'élève connaissent une évolution chez E03, mais n'ont pas de conséquence sur la place de l'élève qui a posé la question au cours des discussions : certaines de ses interventions en début d'année donnent la réponse au problème ou fournissent le raisonnement à mettre en œuvre, alors qu'en fin d'année, elles renvoient le problème à l'ensemble de la classe, à la recherche du bon raisonnement, évacuant du même coup la réflexion de l'élève qui a posé la question. Même si ces interventions ne donnent pas l'occasion d'avoir accès aux conceptions erronées des élèves qui posent la question de départ, elles n'en sont pas moins pertinentes dans la mesure où elles permettent la modélisation du raisonnement grammatical. Ainsi, dans la classe de E02, ce sont plutôt les élèves qui modélisent, et ce, dès le début de l'année, alors que c'est plutôt E03 qui, dans sa classe, modélise le raisonnement en début d'année pour ensuite, en fin d'année, laisser la place à ses élèves.

4.2.3 Discussion des résultats sur la durée des discussions grammaticales et le nombre d'interventions dans les séances de dictée 0 faute

La présentation des résultats sur la durée des discussions grammaticales et le nombre d'interventions nous permet maintenant de répondre, en ce qui concerne cet aspect, aux deux questions de recherche, soit « Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? » et « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? ». Nous discuterons, d'abord, de ce qui est commun aux trois classes, puis de ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, soit la classe de E01, par rapport aux deux autres classes. Enfin, une synthèse de l'évolution dans les trois classes entre le début et la fin d'année de l'analyse des deux variables (durée des discussions et nombre d'interventions) sera présentée.

Ce qui est commun aux trois classes est la façon dont s'organisent les échanges de parole et le temps de parole que prennent les enseignants. Les échanges entre les élèves et

l'enseignant sont organisés de telle sorte qu'ils suivent le canevas suivant : une fois que l'élève a énoncé son problème grammatical, l'enseignant prend la parole, puis un élève prend ensuite la parole, et ainsi de suite jusqu'à la dernière intervention de l'enseignant qui clôt la discussion. Puisque l'enseignant parle plus longtemps que ses élèves, il occupe une place importante dans la résolution du problème grammatical et les interventions des élèves sont courtes, donc peu élaborées. Un tel contexte d'interactions amène à questionner si un débat au cours duquel les divergences entre les élèves font place à une confrontation orale qui s'appuie sur des justifications d'un raisonnement grammatical a pu avoir lieu (Sautot, 2002) et jusqu'à quel point, par leurs courtes interventions, les élèves ont pu rendre explicite ce qu'ils font et fournir à l'enseignant leurs connaissances antérieures et leurs conceptions orthographiques (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement les chapitres 5 et 6; Ros-Dupont, 2006). Ces résultats laissent plutôt penser que l'enseignant a un grand contrôle sur le raisonnement qui mène à la solution du problème grammatical ou qu'il peut avoir modélisé le raisonnement. L'analyse des résultats portant sur le recours à la grammaire dans les discussions présentée plus loin dans ce chapitre nous permettra de voir quelles connaissances grammaticales ont été évoquées dans ces discussions et qui, entre l'enseignant et les élèves, les ont verbalisées.

L'évolution de la pratique en cours d'année montre que, dans les trois classes, les enseignants ont fourni aux élèves l'occasion de prendre plus souvent la parole en fin d'année qu'en début d'année. Bien qu'ils interviennent plus souvent en fin d'année, leurs interventions ne sont pas plus élaborées. Encore une fois, l'analyse des résultats portant sur le recours à la grammaire permettra de préciser le contenu des interventions des élèves.

Ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale est le fait qu'un problème grammatical prend plus de temps à être résolu et que sa résolution se réalise au cours de plusieurs interventions de la part de l'enseignant et de ses élèves. La participation des élèves est donc sollicitée de la part de l'enseignant et il n'a pas cherché à résoudre trop rapidement le problème ou n'a pas donné lui-même la solution dans l'intervention qui suit la question de l'élève (Haas, 2002 ; Cogis, 2005, particulièrement le

chapitre 3 de la 3^e partie). De telles interventions ont été observées chez E02, particulièrement en début d'année, et également chez E03. Fournir la réponse ou orienter trop rapidement les discussions vers la solution n'est pas l'objectif visé par l'activité.

Nous pouvons aussi penser qu'étant donné que E01 n'a jamais donné immédiatement la réponse à un problème soulevé par les élèves, les problèmes orthographiques que contenaient les dictées étaient à la portée des connaissances et des procédures connues des élèves, tel que l'analyse des caractéristiques des dictées l'a montré (voir section 4.1), tout en étant variés. Ainsi, en ne fournissant pas rapidement la réponse, E01 a jugé que le problème à résoudre n'était pas trop difficile pour la classe (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie).

Dans la classe où on observe les plus grands progrès en orthographe grammaticale, la participation de l'élève qui a soulevé le problème grammatical est également sollicitée. Après que ce dernier ait posé sa question, l'enseignant renvoie moins la question à l'ensemble de la classe, mais questionne l'élève à l'aide d'une question ouverte (souvent une question en « pourquoi ») et échange avec lui avant de donner la parole à un autre. Ce type de questions donne une place à la réflexion de l'élève et renvoie à la fonction de facilitation du raisonnement, telle que décrite par Lorrot (1998). Ces différents constats laissent croire à un traitement plus approfondi du problème grammatical à régler ; les résultats liés aux facteurs grammaticaux présentés dans les sections suivantes nous permettront de préciser cette hypothèse.

En ce qui concerne l'évolution en cours d'année, il apparaît que E01 et E02 ont connu une évolution semblable dans leur pratique, bien qu'elle soit davantage marquée chez E01. De fait, en fin d'année par rapport au début d'année, ce dernier semble traiter de façon plus approfondie les problèmes grammaticaux tout en laissant plus d'espace aux conceptions de l'élève qui a soulevé le problème. La complexité et la variété des contextes syntaxiques connaissent aussi une progression en cours d'année, qui est encore une plus marquée chez E01. Quant à la classe où les progrès d'élèves en orthographe grammaticale ont été moins

marqués, les résultats montrent que l'enseignant intervient moins en fin d'année alors qu'il était très présent dans les discussions de début d'année. Rappelons que la dictée de début d'année donnée par cet enseignant présentait des cas complexes d'accord qui ne se trouvaient pas toujours à la portée d'élèves de 4^e année, pouvant ainsi expliquer que l'enseignant ait dû prendre la parole pour aider les élèves à résoudre les problèmes soulevés. Cela appuie l'importance du choix des dictées afin que les contextes linguistiques présentés aux élèves soient à leur portée et, ainsi, favoriser leur autonomie dans la verbalisation du raisonnement (Brissaud et Cogis, 2011, particulièrement le chapitre 3).

En somme, bien qu'il soit encore trop tôt pour apporter des conclusions claires, nous supposons que les interventions de l'enseignant dont les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale présentent des caractéristiques qui montrent qu'il s'intéresse plus au processus de raisonnement qu'à son produit, et ce, dès le début de l'année scolaire, ce qui correspond à des interventions qui sont une aide à l'apprentissage, au service du raisonnement de l'élève (Lorrot, 1998). Ces caractéristiques semblent déjà présentes en début d'année et elles évoluent en cours d'année.

Ces liens établis entre la durée et le nombre de discussions avec les divergences de progrès ne nous donnent qu'un portrait général de l'organisation des échanges au cours des discussions. Pour mieux rendre compte de la manière de faire appel aux connaissances grammaticales explicites pour résoudre un problème grammatical, la prochaine section s'intéressera au recours à la grammaire dans les discussions grammaticales.

4.3 Le recours à la grammaire pour résoudre un problème grammatical

Les discussions dans une séance de dictée 0 faute donnent l'occasion à l'élève de verbaliser son raisonnement grammatical au cours duquel différentes connaissances sont mobilisées dans le but de régler un problème grammatical. Dans cette section, afin de répondre aux questions de recherche et de vérifier l'hypothèse de recherche, les résultats présentés concerneront chaque facteur examiné au cours des discussions de dictée 0 faute

analysées, soit l'emploi du métalangage pour l'ensemble des discussions grammaticales analysées, la réalisation des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords ainsi que le recours aux manipulations syntaxiques pour l'ensemble des discussions grammaticales analysées.

4.3.1 Emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique en classe est nécessaire pour pouvoir nommer ce qui est observé lorsqu'on réfléchit sur la langue. Au cours de la dictée 0 faute, les élèves doivent verbaliser leurs raisonnements en utilisant un métalangage grammatical adéquat et précis (Chartrand, 2003).

Dans cette partie, l'emploi du métalangage grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute est le facteur analysé pour chacune des classes. Pour ce faire, nous examinerons, pour toutes les discussions grammaticales analysées, le nombre d'occurrences liées au métalangage grammatical, leur proportion par minute de discussion, leur répartition entre l'enseignant et les élèves, leur proportion dans les interventions de l'enseignant et des élèves, soit plus précisément la densité d'emploi du métalangage, ainsi que leur nombre selon leur catégorie (termes liés à la grammaire interne de la phrase ; termes liés à la morphologie du verbe ; termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom ; termes liés aux manipulations ; termes autres). Nous pourrions ainsi voir quelle classe emploie davantage le métalangage que les autres et s'il y a eu évolution de son utilisation en cours d'année.

4.3.1.1 Nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical

Dans cette section, nous nous pencherons sur l'utilisation du métalangage dans chacune des classes au cours des discussions grammaticales de dictée 0 faute. Le tableau 4.18 présente le nombre d'occurrences de termes liés au métalangage grammatical.

Tableau 4.18
Nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Total des occurrences de termes liés au métalangage	94	165	259	124	125	249	64	75	139

Les résultats du total des occurrences liées au métalangage grammatical pour les deux séances montrent que les classes de E01 et de E02 ont employé un nombre comparable de termes appartenant au métalangage grammatical, soit respectivement 259 et 249 termes. La classe de E03 est celle qui a le moins mentionné de mots relatifs au métalangage grammatical (139) : elle en a près de deux fois moins que les classes de E01 et de E02.

Quant à l'évolution de l'emploi du métalangage grammatical entre le début et la fin de l'année, les classes de E01 et de E03 mentionnent plus de mots en lien avec la grammaire en fin d'année qu'en début d'année (94 en début d'année et 165 en fin d'année pour E01; 64 en début d'année et 75 en fin d'année pour E03). Toutefois, cette augmentation est beaucoup plus marquée dans la classe de E01 que dans celle de E03, soit respectivement une hausse de 76% contre 17%. L'utilisation du métalangage grammatical reste stable entre la séance de début (124) et de fin d'année (125) pour la classe de E02.

Le fait que la classe de E01 ait plus de termes liés au métalangage que les deux autres classes peut s'expliquer par le temps qu'elle consacre aux discussions grammaticales. C'est

dans cette classe, d'une part, que la durée des discussions grammaticales analysées, tant pour les deux séances (29 min 15 sec) que pour celle du début (12 min 43 sec) et celle de fin d'année (16 min 32 sec), était la plus longue et, d'autre part, que l'augmentation de la durée des discussions grammaticales entre le début et la fin de l'année est la plus importante comparativement à ce que nous observons dans les deux autres classes (30% plus de temps pour E01; 14% pour E02 et 9% pour E03).

Puisque les résultats quant au nombre d'occurrences liées au métalangage grammatical peuvent être influencés par la durée des discussions grammaticales analysées, nous examinerons, dans la prochaine section, le nombre de termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion.

4.3.1.2 Proportion des termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion

Pour éliminer l'effet de la durée des discussions grammaticales sur le nombre d'occurrences liées au métalangage grammatical, le tableau 4.19 présente la proportion des termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion, ce qui permettra de voir laquelle des trois classes présente la plus grande densité d'emploi du métalangage au cours des discussions grammaticales.

Tableau 4.19
Densité du métalangage
(Proportion des termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion)

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Total des termes liés au métalangage grammatical mentionnés par min de discussion	7,39	10,19	8,85	11,75	10,37	11,02	5,90	6,67	6,29

Pour le total des deux séances de dictée 0 faute, la classe de E02 est celle qui mentionne le plus de termes liés au métalangage grammatical par minute de discussion (11,02 termes / min), comparativement à celle de E01 (8,85 termes / min) et celle de E03 (6,29 termes / min). Ainsi, la classe de E02 est celle où le métalangage grammatical est le plus employé (1,25 fois plus de termes par minute que la classe de E01 ; 1,75 fois plus de termes par minutes que la classe de E03), alors que E03 est la classe où il est le moins employé (1,41 fois moins de termes par minute que E01).

En début d'année, la classe de E02 se démarque des deux autres classes : elle emploie 4,36 termes liés au métalangage grammatical par minute de plus que la classe de E01 et 5,85 termes par minute de plus que celle de E03. Autant en début qu'en fin d'année, cette dernière est la classe où il y a le moins de termes liés au métalangage mentionné par minute de discussion (5,90 en début d'année et 6,67 en fin d'année). Toutefois, nous observons un plus grand écart entre cette classe et les deux autres en fin d'année (10,37 termes / min pour E02 ; 10,19 termes / min pour E01 et 6,67 termes / min pour E03) alors que l'écart est pratiquement absent entre la classe de E01 et de E02.

En ce qui concerne l'évolution de l'emploi du métalangage entre les deux séances, seule la classe de E02 connaît une légère régression entre la séance de début d'année et celle de fin d'année (une différence de 1,38 terme) alors que la classe de E01 l'utilise davantage en fin d'année (une augmentation de 2,8 termes / min) et que la densité d'emploi reste à peu près la même dans la classe de E03 (une augmentation de 0,77 terme / min).

Ainsi, le métalangage grammatical est davantage employé dans la classe de E02, bien que, en fin d'année, cet emploi soit très semblable à celui observé dans la classe de E01, où l'emploi du métalangage est plus fréquent par minute de discussion en fin d'année comparativement en début d'année. Il est le moins employé dans la classe de E03 et il évolue très peu entre les deux séances de dictée 0 faute analysées. Toutefois, dans ces classes, qui, entre l'enseignant et les élèves, verbalise le métalangage ? Les prochaines sections nous permettront d'apporter des éléments de réponse à cette question.

4.3.1.3 Répartition des occurrences des termes liés au métalangage grammatical entre l'enseignant et les élèves

Les études de Bain (2004) et de Wilkinson (2009) montrent que l'utilisation du métalangage précis ne se fait pas naturellement chez les élèves et l'enseignant. Pourtant, il semble qu'une augmentation de son utilisation chez l'enseignant a des conséquences positives sur son emploi dans le discours des élèves. Ainsi, afin de rendre compte qui, entre l'enseignant et les élèves, emploie davantage le métalangage grammatical, le tableau 4.20 présente la répartition des occurrences des termes liés au métalangage grammatical entre l'enseignant et les élèves pour les deux séances de dictée 0 faute.

Tableau 4.20

Répartition des occurrences des termes liés au métalangage grammatical entre l'enseignant et les élèves pour les deux séances de dictée 0 faute

	E01	E02	E03
Nb de termes du métalangage grammatical dits par l'enseignant	171 (66,02%)	179 (71,89%)	106 (76,26%)
Nb de termes du métalangage grammatical dits par les élèves	88 (33,98%)	70 (28,11%)	33 (23,74%)

Les résultats présentés dans le tableau 4.20 montrent que c'est l'enseignant qui, dans toutes les classes, emploie plus de métalangage que ses élèves. Malgré une certaine variation de cette proportion, de 66% à 76% du métalangage selon l'enseignant, les élèves en emploient toujours de deux à trois fois moins que leur enseignant. Toutefois, il s'agit de nombres totaux d'occurrences, alors que le nombre de discussions et le nombre d'interventions peuvent varier. Nous avons d'ailleurs montré que la longueur des discussions et des interventions ainsi que leur nombre varient d'une classe à l'autre (voir section 4.2). Comme ces résultats ne tiennent pas compte en quelque sorte de la durée des discussions, il convient de considérer plutôt la densité de l'emploi des termes du métalangage des élèves et des enseignants en calculant la proportion de termes de métalangage par rapport au nombre

de mots total dans les interventions. Ainsi, ces proportions sont indépendantes de la quantité de parole²⁷. Ces résultats se trouvent à la section suivante.

4.3.1.4 Proportion des termes liés au métalangage grammatical de l'enseignant et des élèves dans le discours de chacun

Afin de mieux rendre compte qui, entre l'enseignant et l'élève, emploie des termes liés au métalangage, le tableau 4.21 présente la proportion des termes liés au métalangage grammatical nommés par l'enseignant et les élèves pour chacune des trois classes, soit la densité des termes du métalangage employés.

²⁷ Afin d'obtenir une plus grande justesse des résultats quant à l'emploi du métalangage, la proportion de termes de métalangage est calculée par rapport au nombre de mots total dans les interventions et non pas par rapport à la durée totale des interventions, puisque le calcul de la durée tient compte des hésitations et des silences dans le discours.

Tableau 4.21
Proportion de termes liés au métalangage grammatical de l'enseignant
et des élèves par rapport au nombre total de mots dans les interventions

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Proportion de termes liés au métalangage grammatical de l'enseignant	4,01% (37/1421)	7,53% (114/1514)	5,83% (171/2935)	9,09% (84/924)	8,34% (30/451)	8,68% (179/2063)	4,53% (48/1052)	5,22% (58/1111)	4,9% (106/2163)
Proportion de termes liés au métalangage grammatical des élèves	6,26% (37/591)	9,85% (51/518)	7,94% (88/1109)	8,60% (40/465)	6,65% (95/1139)	7,64% (70/916)	5,50% (16/291)	4,45% (17/382)	4,9% (33/673)

Les résultats du tableau 4.21 montrent que, pour l'ensemble des séances, E02 est l'enseignant dont les interventions contiennent une proportion du métalangage grammatical un peu plus grande (8,68%) comparativement aux autres enseignants (5,83% pour E01 et 4,9% pour E03) et que cette proportion est comparable entre les élèves de E02 et ceux de E01 (respectivement 7,64 % et 7,94%)²⁸.

Pour le total des deux séances, ce sont les élèves de la classe de E01 qui utilisent une plus forte densité de termes du métalangage dans leurs interventions (7,94 %) par rapport à leur enseignant (5,83%). À l'opposé, dans la classe de E02, un écart de 1,69 % entre E02 (8,68 %) et ses élèves (7,64 %) montre que les termes du métalangage sont employés dans une plus forte proportion dans les interventions de E02. Quant à la classe de E03, 4,9 % des mots prononcés autant par l'enseignant que ses élèves sont des termes liés au métalangage grammatical : la densité du métalangage dans les interventions est donc la même pour E03 et ses élèves.

L'observation de l'évolution en cours d'année quant à la densité du métalangage dans les interventions donne un portrait différent pour chacune des trois classes. Que ce soit pour la séance de début ou de fin d'année, c'est dans la classe de E01 où les élèves ont un plus grand écart avec leur enseignant quant à la densité du métalangage dans leurs interventions : en début d'année, les interventions des élèves en contiennent 2,25 % de plus que E01 (6,26% pour les élèves contre 4,01% pour E01) de même qu'en fin d'année, avec une différence semblable : 2,32 % de plus (9,85 % pour les élèves contre 7,53% pour E01). Dans cette classe, nous observons une même différence dans la proportion de termes liés au métalangage grammatical entre les deux séances tant chez l'enseignant que chez ses élèves, soit environ 3,5 % plus de termes de métalangage entre la séance du début et celle de fin d'année (une

²⁸ Les proportions de termes grammaticaux, une fois considérés parmi l'ensemble des mots d'une intervention, peuvent paraître faibles, mais elles varient parfois du simple au double, ce qui n'est pas négligeable.

augmentation de 3,52 % pour E01 et de 3,59% pour ses élèves, ce qui signifie une fois et demie plus de termes).

En début d'année, ce sont les élèves de E02 qui ont la plus grande densité de métalangage dans leurs interventions comparativement aux autres élèves (8,60 % pour les élèves de E02 contre 6,26 % pour les élèves de E01 et 5,50% pour les élèves de E03). Par contre, les interventions des élèves de E02 contiennent une moins grande proportion de métalangage en fin d'année (6,65%) par rapport à celle du début d'année (8,60%), ce qui est presque autant que les élèves de E01 en début d'année (6,26%). Une baisse de la densité du métalangage est également constatée dans les interventions de E02 entre le début et la fin d'année (9,09 % en début d'année et 8,34% en fin d'année, soit une baisse de 0,75%), mais elle est moins marquée que celle dans les interventions des élèves (6,65 % en fin d'année, soit une baisse de 1,95%).

La densité du métalangage dans les interventions connaît peu d'évolution dans la classe de E03. Dans les deux séances, l'écart entre les résultats des élèves et de E03 est presque le même (écart de 0,97 % en début d'année et 0,77 % en fin d'année). Alors que les interventions des élèves étaient un peu plus denses (5,50%) que E03 en début d'année (4,53 %), nous remarquons que c'est l'inverse en fin d'année (4,45 % pour les élèves et 5,22 % pour E03). Ainsi, la densité du métalangage dans les interventions de E03 augmente légèrement en fin d'année (augmentation de 0,69 % par rapport au début d'année) et elle diminue chez ses élèves (diminution de 1,05 %).

Ces résultats quant à l'évolution de la densité d'emploi des termes liés au métalangage dans les interventions confirment les constats faits par Bain (2004) et Wilkinson (2009), voulant que le manque de modelage par l'enseignant dans l'utilisation du métalangage ne favorise pas sa reprise dans le discours des élèves et une augmentation de son utilisation chez l'enseignant semble avoir des conséquences positives sur son emploi dans le discours des élèves. L'analyse des résultats du tableau 4.21 montre en effet qu'une faible densité du métalangage dans les interventions de l'enseignant fait en sorte que les élèves l'utilisent

moins, comme c'est le cas dans la classe de E03. Tel que constaté par Bain (2004), certains enseignants hésitent à utiliser des termes spécifiques à la grammaire. Nous pouvons supposer que E03 et ses élèves ont pu employer des termes intermédiaires ou génériques au cours des échanges, alors qu'une réflexion sur la langue exige plutôt d'avoir une terminologie précise et rigoureuse pour nommer ce qui est observé afin que tous puissent se comprendre et participer à la discussion (Chartrand, 2003). À l'opposé, une forte densité du métalangage dans les interventions de l'enseignant fait en sorte que les élèves l'utilisent davantage, comme c'est le cas en début d'année dans la classe de E02, où nous remarquons la plus forte densité autant chez l'enseignant que ses élèves par rapport aux résultats des autres classes. En outre, l'augmentation de la densité du métalangage dans les interventions de l'enseignant contribue à une augmentation de la densité du métalangage dans les interventions de ses élèves. La classe de E01 en est un bel exemple : la progression de la densité du métalangage est la même entre les deux séances autant pour E01 que pour ses élèves (une augmentation d'environ 3,5% entre le début et la fin d'année). Ces résultats concordent avec ceux de Wilkinson (2009) : plus l'enseignant emploie une terminologie précise d'une séance à l'autre, plus les élèves se l'approprient et l'utilisent dans leur propre discours. Quant aux classes de E02 et de E03, la densité du métalangage dans les interventions de l'enseignant connaît peu de changement entre les deux séances : non seulement l'emploi du métalangage chez les élèves de ces deux classes ne progresse pas, mais ils en utilisent moins lors des discussions de fin d'année comparativement à celles de début d'année.

En somme, il apparaît qu'une plus grande place quant à la verbalisation du métalangage ait été laissée aux élèves de E01 et qu'en cours d'année, une augmentation chez l'enseignant de l'emploi du métalangage favorise son emploi dans les interventions de l'élève. Afin de mieux saisir quels sont les termes liés au métalangage qui ont été employés dans les discussions grammaticales analysées, la prochaine section abordera le nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical selon leur catégorie.

4.3.1.5 Nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical selon leur catégorie

Les termes du métalangage grammatical que nous avons codés ont été groupés en différentes catégories (voir section 3.5.3.3). Le nombre d'occurrences pour chacune d'elles présenté dans le tableau 4.22 associé au nombre de discussions grammaticales analysées fournit de l'information quant au contenu grammatical nommé au cours des discussions grammaticales analysées et, plus particulièrement, celles portant sur des problèmes d'accord du verbe et d'accord dans le groupe du nom.

Tableau 4.22
Nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical selon leur catégorie

Catégories	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Termes liés à la grammaire interne de la phrase	25	48	73	70	35	105	18	24	42
	17	6	23	2	0	2	0	0	0
	1	12	13	0	18	18	0	0	0
Termes liés à la morphologie du verbe	23	23	46	25	48	73	19	15	34
Termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom	22	40	62	19	8	27	8	29	37
Termes liés aux manipulations	2	6	8	4	8	12	4	2	6
Termes autres	4	30	34	4	8	12	15	5	20

Par rapport à l'ensemble des catégories à partir desquelles nous avons regroupé les termes liés au métalangage grammatical, c'est celle des termes liés à la grammaire interne de la phrase où nous en avons dénombré le plus, et ce, pour l'ensemble des trois classes. Ce nombre élevé d'occurrences s'explique par la place prédominante qu'occupent les classes de mots (termes relevés : *déterminant, nom, adjectif, verbe, pronom, classe de mots, possessif, démonstratif*) dans le discours des élèves et des enseignants, ce qui concorde avec les résultats de Wilkinson (2009) concernant la part importante des classes de mots dans le discours de l'enseignante analysé dans son étude. De plus, puisque l'identification de la classe de mots est une étape importante du raisonnement grammatical à mettre en œuvre pour régler un problème d'accord, (voir section 2.2.2.2), il n'est donc pas étonnant que les classes de mots soient souvent nommées.

Les résultats dans la classe de E02 montrent que deux fois plus de classes de mots ont été nommées en début d'année (70) par rapport à la fin d'année (35). Cette diminution ne peut être liée à une augmentation du nombre de discussions grammaticales entre les deux séances, puisque ce nombre ne varie que d'une discussion (15 discussions grammaticales au total en début d'année contre 14 en fin d'année). Pour comprendre la plus forte présence des classes de mots en début d'année dans la classe de E02 entre ses deux séances et par rapport aux deux autres classes (3 fois plus que dans la classe de E01 ; 3,9 fois plus que dans la classe de E03), rappelons que les consignes données par E02 à ses élèves exigeaient d'eux l'identification des classes de mots avant la période de questions. Les élèves ont donc posé des questions lorsqu'ils avaient des doutes. En début d'année, les questions des élèves de 5 discussions sur les 15 discussions grammaticales retenues pour notre étude (33,33 %) portent sur l'identification de la classe de mots alors que ce type de question n'est posé qu'une fois au cours des 14 discussions grammaticales de fin d'année (7,14 %). Il est absent dans toutes les discussions dans la classe de E01 et il n'est présent qu'une seule fois en début d'année chez E03. Voyons un exemple de discussion de la classe de E02 en début d'année qui porte sur l'identification de la classe de mots de « petits » dans la phrase : « Tous les os de mes orteils sont très petits. »

DUPLG-01: Est-ce que « petits », ça va être un nom ou un adjectif ?

E02-01 : Qu'est-ce que tu crois ?

*DUPLG-02 : Moi, j' pense que c'est un **nom**.*

E02-02 : Mmm, ça va être quoi ?

NOULF-03: Euh...

E02-03: « Petits »?

*NOULF-04: Un **adjectif** de « orteils ».*

*E02-04 : C'est l'**adjectif** qui va avec « orteils » qui dit comment sont les orteils. Et je pourrais le remplacer par un autre **adjectif**, pour prouver que c'est un **adjectif**, « tous les os de mes orteils sont très gros. » Ok ?*

Dans cette courte discussion d'une durée de 38 secondes, nous relevons sept termes liés aux classes de mots (« nom » revient deux fois ; « adjectif » revient cinq fois). Ainsi, il apparait que le fait de demander aux élèves d'identifier la classe de mots suscite des discussions à ce sujet et augmente par conséquent le nombre de termes liés aux classes de mots. De plus, il est probable que les élèves aient acquis des connaissances en cours d'année qui leur ont permis de mieux régler les problèmes d'identification de la classe des mots étant donné que les questions posées à ce sujet et que les termes liés aux classes de mots sont moins nombreux en fin d'année.

Pour la classe de E01, le lien entre le nombre de discussions grammaticales pour chaque séance (10 discussions grammaticales en début d'année contre 8 en fin d'année) et celui du nombre de termes liés aux classes de mots pour chaque séance montre que les classes de mots ont davantage été nommées en fin d'année (48) qu'en début d'année (25). Toutefois, dans la classe de E03, l'emploi des classes de mots est le même entre les deux séances : l'augmentation de 6 termes observés en fin d'année (24) par rapport au début d'année (18) peut s'expliquer par la discussion grammaticale supplémentaire analysée en fin d'année (9 discussions grammaticales en début d'année contre 10 en fin d'année).

En ce qui concerne la sous-catégorie des groupes de mots, le seul terme recensé est « groupe du nom » : il est présent à 23 reprises dans toutes les discussions de E01 (17 en début d'année et 6 en fin d'année) alors qu'il ne l'est qu'à deux reprises en début d'année chez E02 et qu'il est absent des discussions de E03. La classe de E01 s'avère donc la seule à

mentionner fréquemment la notion de « groupe du nom » au cours de discussions sur l'accord dans le groupe du nom, comme le montre cet exemple d'une discussion de E01 en début d'année portant sur l'accord de « portes » et de « doubles » dans la phrase : « Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes doubles pour y entrer. »

JIMRG-01 : Dans « les portes doubles », « portes » et « doubles », ça prend un « s » les deux ?

E01-01 : Pourquoi tu mettrais un « s » à « portes » et à « doubles » ?

JIMRG-02 : « portes doubles »

E01-02 : Je veux une explication grammaticale. Vas-y.

JIMRG-03 : Je sais pas.

E01-03 : Tu le sais.

JIMRG-04 : Je sais pas.

E01-04 : Qui peut me donner une explication grammaticale pour « les portes doubles » ?

CUEMF-05 : Parce que « les portes » quand on dit pluriel, c'est deux ou plus, ça va prendre un « s ».

E01-05 : Ouais, mais c'est pas mon explication grammaticale. Pensez, depuis le début de l'année, quand on fait des dictées comme ça, je te demande de m'expliquer.

*NKOAF-06 : Parce que c'est un c'est un **groupe du nom**.*

*E01-06 : C'est un **groupe du nom** qui est...*

NKOAF-07 : Pluriel

E01-07 : Pluriel. Merci. C'est ce que j'veux qu'on retienne, tout le monde. Alors, « les portes doubles ». Donc « portes » et « doubles » vont prendre des...

ÉLÈVES-08 : « s »

E01-08 : « s ».

Dans la classe de E01, le terme « groupe du nom » est davantage mentionné en début qu'en fin d'année, car le nombre de discussions grammaticales portant sur le groupe nominal est moindre en fin d'année (6 discussions grammaticales sur le groupe nominal en début d'année contre 2 en fin d'année). Notons également que la classe de E01 est la seule où a été relevé le terme « noyau » (dans la catégorie « autres », en fin d'année), qui est un concept lié à celui de groupe.

En ce qui a trait aux termes liés aux fonctions, seul le terme « sujet » a été relevé et il est surtout présent au cours des discussions de fin d'année dans les classes de E01 (1 occurrence

en début d'année contre 12 en fin d'année) et de E02 (aucune occurrence en début d'année contre 18 en fin d'année) alors qu'il est absent des interventions dans la classe de E03 (aucune occurrence en début et en fin d'année). Il est normal que cette notion ait été peu mentionnée en début d'année scolaire, puisqu'il s'agit en 4^e année primaire d'une nouvelle notion que les enseignants abordent généralement plus tard dans l'année. De plus, la classe de E02 est la seule classe où des questions ont été posées par les élèves spécifiquement sur l'identification du sujet dans la phrase. Ainsi, puisque les élèves devaient identifier le sujet du verbe (en plus de la classe des mots) dans les phrases dictées lors de la séance de dictée 0 faute de fin d'année, trois questions ont été posées par les élèves en fin d'année sur l'identification du sujet du verbe (par exemple : *C'est quoi le sujet de « préparent » ?*).

Alors que le nombre total de discussions analysées portant sur l'accord du verbe est semblable d'une classe à l'autre (7 discussions dans la classe E01, 8 discussions dans la classe de E02 et 6 discussions dans la classe de E03), nous remarquons que les termes liés à la morphologie du verbe dans la classe de E02 sont employés plus souvent que dans les deux autres classes (1,6 fois plus que dans la classe de E01 et 2,1 fois plus que dans la classe de E03). Pour ce qui est de l'évolution de l'emploi de ces termes entre les deux séances analysées, le fait que la classe de E02 ait nommé près de deux fois plus de termes liés à la morphologie du verbe en fin d'année peut s'expliquer par une augmentation de discussions sur l'accord du verbe entre les séances de début et de fin d'année (respectivement 3 et 5). Toutefois, elle utilise plus de métalangage lié à la morphologie du verbe en fin d'année que la classe de E01 : ces deux classes ont discuté un même nombre de problèmes d'accord du verbe (5) alors que la classe de E02 a nommé deux fois plus de termes liés à la morphologie du verbe.

Quant aux termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom (*masculin, féminin, singulier, pluriel, genre, nombre, terminer, terminaison*), ils sont plus nombreux dans la classe de E01 (62) que dans celles de E02 (27) et de E03 (37). Il apparaît que la classe de E01 emploie davantage de ces termes pour régler un problème d'accord du nom, puisqu'elle a traité au total une discussion sur l'accord du nom de plus que E02 et deux

discussions de plus que E03 (7 discussions sur l'accord du nom pour les deux séances chez E01 contre 6 chez E02 et 9 chez E03). La présence d'un plus grand nombre de termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom chez E01 peut également trouver des éléments d'explication dans les caractéristiques linguistiques des textes dictés aux élèves. Tel que mentionné, à la section 4.1.4, les dictées de E01 contenaient un plus grand nombre de GN que les phrases de ses collègues et ces GN présentaient une plus grande variété de contextes syntaxiques, ce qui a pu avoir suscité de la part des élèves un plus grand nombre de questions portant sur l'accord dans le groupe du nom.

En ce qui concerne l'évolution en cours d'année de l'emploi des termes de cette catégorie, nous pouvons supposer que, dans la classe de E02, les problèmes sur l'accord du groupe du nom ont été traités en fin d'année (19 termes au début contre 8 termes en fin d'année) en employant moins de métalangage étant donné que le nombre de problèmes d'accord dans le groupe du nom est le même entre la séance de début d'année et celle de fin d'année (3 discussions sur un problème d'accord dans le GN pour chaque séance). Dans la classe de E01, bien qu'il y ait eu 2,5 fois moins de discussions en fin d'année (2) par rapport au début d'année (5) sur l'accord dans le groupe du nom, les résultats montrent que les termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom sont 1,8 fois plus nombreux en fin d'année (40) qu'en début d'année (22). Ainsi, dans cette classe, plus de métalangage a été utilisé en fin d'année pour régler ce type de problème. Même constat dans la classe de E03 : il n'y a qu'une discussion supplémentaire sur l'accord dans le groupe du nom en fin d'année (5) par rapport au début d'année (4), mais le nombre de termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom est 3,6 fois plus élevé en fin d'année (29) qu'en début d'année (8).

Les termes liés aux manipulations sont peu employés (*remplacer, remplacement, manipulation, encadrer, encadrement, mettre... autour de, ajouter, ajout, effacer, effacement*) au cours des discussions. Une section de ce chapitre traitera de l'emploi des manipulations syntaxiques pour régler un problème grammatical, ce qui nous permettra de voir si, effectivement, les manipulations sont peu présentes dans les discussions.

Enfin, mentionnons que, dans les termes « autres » (*phrase, homophone, noyau, accorder, accord, donneur, donner*), les termes « donneur » ou « donner » sont mentionnés uniquement dans la classe de E01. Ainsi, le terme « receveur » est absent dans toutes les discussions que nous avons analysées.

En somme, cette analyse des résultats concernant le nombre d'occurrences des termes liés au métalangage grammatical selon leur catégorie montre le métalangage nommé dans les classes au cours des dictées 0 faute, ce qui permet de mieux rendre compte des notions mises en œuvre au cours des discussions pour régler les problèmes soulevés par les élèves. Ainsi, pour toutes les classes, les classes de mots sont les termes du métalangage grammatical les plus utilisés et ceux liés aux manipulations syntaxiques sont les moins utilisés. Plus particulièrement, dans la classe de E01, l'emploi du métalangage lié aux classes de mots a progressé entre les deux séances. En fin d'année, la fonction de « sujet » est nommée pour régler les problèmes d'accord du verbe. Quant aux problèmes d'accord dans le groupe du nom, c'est dans cette classe où est davantage employé le métalangage propre à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom. C'est également dans cette classe où est nommée la notion de « groupe du nom », dont le traitement connaît une évolution en cours d'année avec l'ajout de la notion de « noyau » en fin d'année. En outre, le terme « donneur » est utilisé lors de discussions portant les accords.

Dans la classe de E02, nous observons une forte présence des classes de mots au cours des discussions, compte tenu de la consigne à laquelle les élèves devaient répondre avant la période de questions, soit d'identifier la classe des mots. Il apparaît que le fait d'avoir demandé aux élèves de faire cette analyse les a amenés à poser des questions à ce sujet. Pour traiter les problèmes d'accord du verbe, la fonction de « sujet » est nommée pour régler les problèmes d'accord du verbe, comme c'est le cas pour la classe de E01. De plus, le métalangage lié à la morphologie du verbe est davantage employé dans les discussions de E02.

Pour ce qui est de la classe de E03, l'emploi du métalangage lié aux classes de mots ne connaît pas de changement entre les deux séances. Il apparaît également que le terme « sujet » n'est pas nommé pour régler les problèmes d'accord du verbe. Nous pouvons alors supposer que cette étape du raisonnement grammatical n'est pas réalisée, puisque l'identification du sujet est une étape dans la réalisation de l'accord du verbe.

4.3.1.6 Discussion des résultats sur l'emploi du métalangage grammatical

La présentation des résultats sur l'emploi du métalangage grammatical permet maintenant de répondre, en ce qui concerne cet aspect, aux deux questions de recherche, soit « Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale? » et « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale? ». Nous discuterons, d'abord, de ce qui est commun aux trois classes, puis de ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, soit la classe de E01, par rapport aux deux autres classes. Enfin, une synthèse de l'évolution dans les trois classes entre le début et la fin d'année de l'analyse de ce facteur sera présentée.

Ce qui est commun aux trois classes quant à l'emploi du métalangage est le contenu grammatical nommé au cours des discussions. La terminologie la plus employée se rapporte surtout aux classes de mots, comme l'a aussi montré Wilkinson (2009). Les classes de mots, dont l'identification est essentielle pour mener un raisonnement grammatical étant donné leur lien avec les concepts de « donneur » et de « receveur », constituent la notion se trouvant au cœur des discussions qui mènent à la solution d'un problème grammatical. Les termes les moins employés dans les trois classes, quant à eux, sont liés aux manipulations syntaxiques. Le fait que les manipulations soient peu nommées au cours des discussions ne révèle pas qu'elles n'ont pas été réalisées (ou contextualisées) comme preuves du raisonnement, mais suggèrent plutôt que celles qui ont été réalisées n'ont pas été décontextualisées (ou

nommées). Cet aspect lié au facteur du recours aux manipulations syntaxiques sera approfondi plus loin dans ce chapitre.

D'un point de vue général, les classes de E01 et de E02 utilisent le métalangage grammatical au cours des discussions alors qu'il est peu présent chez E03.

Ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale (E01) par rapport à E02 est le fait que ce sont les élèves qui utilisent davantage le métalangage que leur enseignant au cours des discussions, comparativement à E02 qui l'emploie plus que ses élèves. Il apparaît donc que E01 laisse l'espace nécessaire à ses élèves pour qu'eux-mêmes verbalisent le métalangage lié au problème grammatical à régler. De plus, l'emploi du métalangage augmente entre les deux séances tant chez E01 que chez ses élèves, alors qu'il connaît peu de changement chez E02 et chez E03. En d'autres mots, plus l'enseignant l'emploie lui-même, plus ses élèves l'emploient également. Ainsi, tel que le proposaient Bain (2004) et de Wilkinson (2009) pour les classes du secondaire, il y a lieu de croire que la modélisation du métalangage par l'enseignant favorise sa reprise chez les élèves, et ce, même chez des jeunes de 4^e année primaire. Favoriser l'usage du métalangage grammatical pour verbaliser la réflexion sur la langue contribue au développement de la compétence métalinguistique de l'élève. De fait, pour pouvoir se distancier de l'objet à l'étude, soit la langue, l'élève doit développer son habileté à employer la langue qui sert elle-même à parler de la langue (Gombert, 1990). Aider l'élève à développer sa compétence métalinguistique s'avère l'objectif à poursuivre, puisque c'est cette aptitude à raisonner sur la langue qu'il devra mobiliser en révision de texte (Chartrand, 1996; Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 6 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie ; Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 6, 2011).

Enfin, les contenus grammaticaux nommés dans les discussions de E01 et de E02 ont montré une différence dans l'usage du métalangage, qui est plus ou moins élaboré selon la règle d'accord. Dans la classe de E01, plusieurs notions liées à l'accord dans le groupe du nom ont souvent été nommées et certaines d'entre elles ne sont dites que dans cette classe : « groupe du nom », « noyau », « donneur » et des termes liés à la morphologie du genre et du

nombre dans le groupe du nom. Dans la classe de E02, des notions liées à l'accord du verbe ont particulièrement été mentionnées, comme les termes liés à la morphologie du verbe et la fonction « sujet ». Il est alors permis de poser l'hypothèse suivante : puisqu'un métalangage précis et adéquat a été employé dans les discussions, le problème d'accord aurait été traité de façon plus approfondie et favoriserait une meilleure compréhension de sa résolution. Certes, nous pouvons penser que le fait d'avoir travaillé l'accord dans le groupe du nom peut avoir eu une incidence sur les progrès des élèves en orthographe grammaticale : les dictées évaluatives faites par les élèves contiennent un plus grand nombre de cas d'accord du nom que de cas d'accord du verbe. En les ayant réglés de façon plus approfondie dans les séances de dictée 0 faute, les élèves de E01 avaient peut-être une compréhension plus solide du raisonnement à réaliser pour régler ce type de problème, de telle sorte qu'ils ont peut-être mieux réussi les accords dans le groupe du nom que contenait la dictée évaluative de fin d'année. Il serait d'ailleurs intéressant, comme piste de recherche future, de vérifier cette hypothèse par une analyse des progrès réalisés par les élèves dans les dictées évaluatives, en y observant précisément si les élèves de E01 progressent davantage que les autres dans l'accord dans le groupe du nom et si ceux de E02 progressent davantage que les autres dans l'accord du verbe.

Cette analyse de l'emploi du métalangage qui repose sur la quantité de termes prononcés au cours des discussions présente des limites et demeure un indice de progrès encore imprécis ou grossier : il est impossible d'évaluer la qualité du métalangage employé. Une recherche future pourrait alors avoir comme objectif de décrire la précision du métalangage afin de mieux cerner son rôle.

La prochaine section traitera d'un autre facteur qui peut expliquer la divergence des progrès des élèves en orthographe grammaticale, soit la réalisation des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute.

4.3.2 Réalisation des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute

Nous avons vu au chapitre 2 que la résolution de problèmes liés aux accords est un processus qui se déroule selon trois grandes étapes : 1) identifier la classe du mot à accorder ; 2) mettre en relation le mot à accorder avec son donneur d'accord en identifiant le donneur et ses traits morphologiques à transférer au receveur; et 3) marquer la finale / la terminaison par la graphie adéquate. Toutefois, en fonction du problème d'accord à régler, certaines de ces étapes se subdivisent en sous-étapes. Par exemple, dans le cas de l'accord d'un adjectif, la grande étape de la mise en relation du mot à accorder avec son donneur d'accord (étape 2) a été divisée en deux sous-étapes (identifier son donneur d'accord ; identifier les traits morphologiques du genre et du nombre), puisque ces deux actions sont nécessaires pour cette mise en relation et peuvent être réalisées indépendamment l'une de l'autre lors d'une discussion²⁹ (voir section 3.5.4.1). Ainsi, un raisonnement lié à l'accord du nom compte au total trois étapes ; celui de l'accord de l'adjectif, quatre étapes ; celui de l'accord du déterminant, quatre étapes ; celui de l'accord dans le GN (nom et adjectif), 6 étapes ; et celui de l'accord du verbe, 5 étapes.

Réalisée par l'enseignant ou les élèves, la modélisation de toutes les étapes du raisonnement permet à l'enseignant de rectifier celles qui font défaut et favorise leur automatisation, tant chez l'élève qui les verbalise que chez les autres élèves dans la classe qui écoutent. Il s'agit donc pour l'enseignant de guider les étapes du raisonnement grammatical en fonction du problème à régler (Nadeau et Fisher, 2003, 2006).

Cette section analysera le facteur portant sur les étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute. D'abord, nous décrirons à quel point le raisonnement est plus ou moins complet en fonction des étapes évoquées au cours des discussions grammaticales. Ensuite, pour décrire l'espace de verbalisation et de réflexion laissé à l'élève, nous examinerons qui, entre l'élève et

²⁹ Voir annexes C et D pour les grilles d'analyse des étapes du raisonnement grammatical.

l'enseignant, réalise les étapes du raisonnement grammatical et quel est le degré de contrôle de l'enseignant lors de la réalisation de ces étapes.

4.3.2.1 Proportion des étapes du raisonnement grammatical réalisées lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute

Le tableau 4.23 présente la proportion des étapes du raisonnement grammatical réalisées dans les discussions grammaticales liées à un problème d'accord (accord du déterminant, du nom, de l'adjectif, dans le GN (nom et adjectif) et du verbe), ce qui permettra de décrire plus en détail, pour chaque classe, à quel point le raisonnement grammatical est complet.

Rappelons que ces étapes du raisonnement grammatical raffinent les trois grandes étapes du raisonnement grammatical présentées dans le cadre théorique (voir section 2.2.2.2 et annexes C et D pour les grilles d'analyse des étapes du raisonnement grammatical).

Tableau 4.23
 Proportion des étapes du raisonnement grammatical (ÉRG) réalisées
 dans les discussions grammaticales (DG) liées à un problème d'accord

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb d'ÉRG observées	21	25	46	23	27	50	10	19	29
Nb d'ÉRG maximum théorique possible	36	33	69	27	30	57	27	30	57
Proportion des ÉRG réalisées dans les DG (%)	58,33%	76,76%	66,67%	85,19%	90%	87,72%	37,04%	63,33%	50,88%

Pour régler un problème d'accord au cours des discussions grammaticales de la dictée 0 fautive, la classe de E02 est la classe où on trouve les raisonnements les plus complets. Par rapport aux classes de E01 et de E03, elle se démarque autant pour la moyenne des étapes réalisées au cours des deux séances que pour celle de début et de fin d'année. Lors des discussions grammaticales des deux séances combinées, E02 et ses élèves (87,72%) ont réalisé en moyenne 37% plus d'étapes que E03 et ses élèves (50,88%) et 21% plus d'étapes que E01 et ses élèves (66,67%). En début d'année, le portrait est semblable, et même plus accentué : dès le début de l'année, les raisonnements sont les plus complets chez E02 (85,19% chez E02, contre 58,33% chez E01 et 37,04% chez E03) En fin d'année, la classe de E02 demeure celle où les raisonnements sont les plus complets (90%). Quant aux raisonnements dans les classes de E01 et de E03, ils sont plus complets qu'en début d'année : la classe de E01 fait en moyenne 76,76% des étapes et celle de E03 réalise en moyenne 63,33%.

Dans la section 4.2 de ce chapitre, nous avons évoqué que la variation dans la durée moyenne des discussions grammaticales ou dans le nombre moyen d'interventions dans les discussions grammaticales entre les classes pouvait s'expliquer par un traitement plus ou moins approfondi du problème à régler. Les résultats du tableau 4.23 nous amènent à rejeter cette hypothèse. De fait, alors que les discussions grammaticales durent en moyenne moins longtemps dans la classe de E02 (47 sec), c'est dans cette classe où un plus grand nombre d'étapes est réalisé en moyenne (87,72%). La classe de E01 est celle où la durée moyenne des discussions est la plus longue (1 min 38 sec), sans pourtant être la classe où le plus d'étapes sont réalisées (66,67%). Les discussions grammaticales de E03, quant à elles, durent plus longtemps (1 min 10 sec) que E02, mais contiennent moins d'étapes réalisées (50,88%) en moyenne pour régler un problème d'accord. Nous ne pouvons non plus établir de lien entre le nombre moyen d'interventions dans les discussions grammaticales pour les deux séances et le nombre moyen d'étapes du raisonnement grammatical réalisées pour les deux séances. Les variations quant au nombre d'interventions d'une classe à l'autre ne déterminent pas qu'il y ait plus ou moins d'étapes réalisées. Par exemple, la classe de E01 est celle où il y a en moyenne le plus d'interventions par discussion (22,67) alors que ce ne sont pas des discussions où nous dénombrons le plus d'étapes réalisées. Ces constats nous amènent donc à

penser que le contenu des interventions des trois classes, et particulièrement pour celles de E01 et de E02, ne se limite pas uniquement aux étapes d'un raisonnement grammatical. En effet, pour régler un problème grammatical, certaines étapes du raisonnement grammatical mènent à un résultat d'analyse qui doit être argumenté à l'aide de preuves. Nous pourrions approfondir cet aspect lorsque nous aborderons le recours aux manipulations syntaxiques et au jugement grammatical.

Dans cette section, nous avons vu qu'il y a, en moyenne, plus d'étapes du raisonnement grammatical qui sont réalisées dans la classe de E02 que dans les deux autres classes. Nous avons aussi constaté que, pour régler un problème lié aux accords, les classes de E01 et de E03 ont mentionné plus d'étapes du raisonnement grammatical lors des discussions de fin d'année comparativement à celles de début d'année. Bien que le fait de recourir à ces étapes pour arriver à accorder un mot soit essentiel à l'apprentissage des élèves, leur compréhension de cette procédure peut s'avérer imprécise. Il s'agit donc de faire verbaliser ces étapes par les élèves, d'une part, pour avoir accès à leurs conceptions pour pouvoir les rectifier au besoin et, d'autre part, pour développer leur autonomie dans la mise en œuvre du raisonnement. C'est pourquoi nous nous intéresserons, dans la prochaine section, à savoir qui, entre l'élève et l'enseignant, réalise les étapes du raisonnement grammatical.

4.3.2.2 L'intervenant qui réalise les étapes pour résoudre les problèmes liés aux accords : l'enseignant ou l'élève

Dans la section précédente, la proportion d'étapes du raisonnement grammatical réalisées pour régler un problème lié aux accords par rapport à la réalisation d'un raisonnement complet a été analysée. Nous voulons maintenant savoir quel est l'intervenant qui les réalise : l'enseignant ou l'élève, pour ainsi rendre compte de l'espace donné à l'élève pour la verbalisation des étapes du raisonnement grammatical. Le tableau 4.24 présente la proportion des étapes du raisonnement grammatical réalisées par les élèves et par l'enseignant.

Tableau 4.24
Proportion des ÉRG réalisées par les élèves et par l'enseignant (%)

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb total d'ÉRG réalisées	21	25	46	23	27	50	10	19	29
Élèves	20 (95,24%)	22 (88,0%)	42 (91,3%)	18 (78,26%)	22 (81,48%)	40 (80,0%)	4 (40,0%)	14 (73,68%)	18 (62,07%)
Enseignant	1 (4,76%)	3 (12,0%)	4 (8,7%)	5 (21,74%)	5 (18,52%)	10 (20,0%)	6 (60,0%)	5 (26,32%)	11 (37,93%)

Nous avons vu à la section 4.2.2.3 que le contenu des interventions des élèves était bref, nous amenant à nous questionner sur leur implication dans la résolution du problème. Toutefois, que ce soit pour le total des deux séances ou pour chacune des séances de début et de fin d'année, on constate, dans les trois classes, que les élèves réalisent plus d'étapes que leur enseignant, sauf en début d'année chez E03 où seulement 4 sur 10 étapes sont réalisées par les élèves. Toutefois, la place laissée à l'élève est la plus grande dans la classe de E01, suivie de près par celle de E02. En effet, les élèves de E01 réalisent plus de 9 étapes sur 10 en moyenne (soit 91.3%) et ceux de E02, 8 sur 10 (80%) tandis que les élèves de E03 n'en réalisent que 6 sur 10 en moyenne (62%) par rapport à leur enseignant.

Quant à l'évolution des pratiques dans l'année, E01 et E02, qui accordent dès le début une grande place aux élèves dans la réalisation du raisonnement grammatical, conservent une répartition semblable à la fin de l'année. Par contre, on observe dans la classe de E03, une évolution importante : les élèves qui ne réalisaient que 40,0% des étapes évoquées au cours des discussions grammaticales en début d'année en réalisent plus souvent que l'enseignant en fin d'année, soit près de 3 étapes sur 4 (73,68%). Ainsi, en fin d'année, la place laissée aux élèves chez E03 se rapproche de celle observée dès le début dans les deux autres classes.

Le fait que les élèves réalisent moins les étapes du raisonnement grammatical en début qu'en fin d'année chez E03 peut s'expliquer par le niveau des difficultés grammaticales contenues dans les dictées. L'analyse que nous en avons faite (voir section 4.1.4) rend compte de contextes syntaxiques plus simples en fin d'année qu'en début d'année chez E03. Ses élèves ne possédaient pas suffisamment de connaissances en début d'année pour régler les problèmes grammaticaux contenus dans la dictée compte tenu du fait que certaines difficultés présentées aux élèves ne faisaient pas partie du programme scolaire en 4^e année du primaire. Par exemple, deux phrases dictées en début d'année (« Chacune des personnes peut réussir à répondre dans environ dix heures. » et « Comment et pourquoi cherchez-vous des réponses à vos questions ? ») contiennent des difficultés particulières de l'accord du verbe avec le sujet qui ne sont pas à l'étude en 4^e année du primaire (l'accord du verbe dont le groupe-sujet est un pronom indéfini (« chacune ») ayant comme expansion un GN pluriel ;

une inversion du groupe-sujet et du verbe (« cherchez-vous »). Ces contextes particuliers d'accord expliquent donc la forte proportion d'étapes du raisonnement grammatical réalisées par l'enseignant étant donné le besoin de soutenir les élèves dans leur raisonnement (60,0%). En outre, nous avons vu précédemment que les interventions de E03 étaient plus longues que celles de ses collègues (voir section 4.2.2.3), puisqu'elles contenaient, surtout en début d'année, des étapes du raisonnement grammatical. Cette forte proportion en début d'année chez E03 confirme donc notre analyse : au cours des discussions grammaticales liées aux accords, E03 fait davantage verbaliser par les élèves les étapes qui mènent à la solution au cours de la séance de fin d'année comparativement à celle de début d'année parce que les difficultés linguistiques ont été ajustées aux capacités des élèves.

Ainsi, à la section 4.2, il a été montré que les interventions des enseignants étaient plus longues que celles des élèves. Pour E03, cette différence peut s'expliquer par le fait qu'elles contiennent des étapes du raisonnement grammatical pour régler un problème d'accord. Il en est de même pour E02, mais dans une moindre mesure. Toutefois, la longueur des interventions de E01 ne s'explique pas par le fait que l'enseignant verbalise lui-même ces étapes, puisqu'il en réalise peu par rapport à ses élèves. D'autres pistes d'explication quant au contenu des interventions des enseignants seront explorées lorsque le recours aux manipulations syntaxiques et au jugement grammatical sera abordé. Pour le moment, nous voulons savoir à quel point les enseignants contrôlent la réalisation des étapes qui mènent à régler le problème grammatical. C'est pourquoi, dans la prochaine section, nous analyserons la proportion des étapes du raisonnement grammatical réalisées par les élèves qui ont d'abord été demandées par l'enseignant, ce qui pourrait aussi expliquer les différences de longueur des interventions entre élèves et enseignant.

4.3.2.3 Degré de contrôle de l'enseignant dans la réalisation des étapes du raisonnement grammatical pour résoudre les problèmes liés aux accords

Le tableau 4.25 présente la proportion des étapes du raisonnement grammatical (ÉRG) pour régler un problème d'accord qui ont été réalisées par les élèves après avoir été

demandées par l'enseignant, ce qui rend compte du degré de contrôle de l'enseignant et de la place plus ou moins importante laissée à la réflexion de l'élève.

Tableau 4.25
Proportion des ÉRG pour régler un problème d'accord réalisés par les élèves et demandées par l'enseignant (%)

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb d'ÉRG réalisées par les élèves	20	22	42	18	22	40	4	14	18
Nb d'étapes réalisées par les élèves à la demande de l'enseignant (%)	12 (60,0%)	17 (77,27%)	29 (69,05%)	17 (94,44%)	20 (90,91%)	37 (92,5%)	2 (50,0%)	5 (35,71%)	7 (38,89%)

C'est dans la classe de E02 où nous retrouvons la plus grande proportion des étapes réalisées par les élèves ayant d'abord été demandées par l'enseignant, et ce, autant pour le total des deux séances (92,5%) que pour chacune d'elles (94,44 % en début d'année et 90,91% en fin d'année), comparativement aux classes de E01 (60,0% en début d'année, 77,27% en fin d'année, 69,05% pour le total des deux séances) et de E03 (50,0% en début d'année, 35,71% en fin d'année, 38,89% pour le total des deux séances). E03 est l'enseignant qui a le moins demandé aux élèves de réaliser les étapes du raisonnement grammatical au cours des deux discussions grammaticales des deux séances de dictée 0 faute.

L'évolution entre les deux séances en ce qui concerne le degré de contrôle des étapes du raisonnement par l'enseignant est différente d'une classe à l'autre. Avec un léger écart de 3,53%, la proportion des étapes du raisonnement réalisées par les élèves à la suite d'une demande de l'enseignant est semblable entre le début et la fin de l'année chez E02, tandis qu'elle augmente chez E01 (17,27%). Cette légère augmentation entre la séance de début et de fin d'année dans la classe de E01 peut trouver une explication dans le fait que la dictée de cet enseignant présentait de plus grandes difficultés pour les élèves en fin d'année qu'en début d'année ; les élèves ont peut-être eu besoin d'un plus grand soutien de la part de leur enseignant pour résoudre les problèmes grammaticaux. Bien que la proportion diminue en fin d'année dans la classe de E03 (écart de 14,29%), cet écart est peu significatif étant donné le peu d'étapes du raisonnement grammatical réalisées en début d'année (4).

Dans la classe de E02, la majorité des étapes du raisonnement grammatical réalisées par les élèves ont donc d'abord été demandées explicitement par l'enseignant. Les interventions de E02 possèdent la particularité d'interroger systématiquement les élèves quant aux étapes du raisonnement grammatical à mettre en œuvre pour arriver à la solution (on a d'ailleurs vu à la section 4.3.2.1 que c'est dans cette classe où les raisonnements grammaticaux sont les plus complets pour les accords). Voici un exemple d'une discussion de E02 en fin d'année portant sur l'accord de « orageuses » dans la phrase « Les enseignants et les élèves n'aiment pas les journées orageuses. ».

FLONF-01 : « Orageuses », ça va prendre un « s » ?

E02-01 : Tu veux savoir si « orageuses » va prendre un « s ». C'est quelle classe de mots?

FLONF-02 : C'est un adjectif.

E02-02 : Comment tu sais que c'est un adjectif ?

FLONF-03 : Parce qu'on peut dire : « les journées très orageuses ».

E02-03 : On peut placer le « très » devant. T'as raison, « orageuses », c'est un adjectif. Il accompagne quel nom ?

FLONF-04 : « journées »

E02-04 : « journées », c'est un nom quoi ?

FLONF-05 : féminin pluriel

E02-06 : Donc, ça va prendre quoi à la fin ?

FLONF-07 : Un « s »

E02-07 : Un « s ». « Orageuses » prend un « s » à la fin.

Cet extrait montre que les interventions de l'enseignant portent sur la procédure à réaliser pour obtenir une réponse au problème, à savoir si l'adjectif doit ou non être au pluriel. Ainsi, par ses questions, l'enseignant guide de façon très serrée le raisonnement complet à mettre en œuvre : identification de la classe de mots à accorder (*E02-01 : [...] C'est quelle classe de mots?*) ; identification du donneur d'accord (*E02-03 : [...] Il accompagne quel nom ?*) ; identification des traits morphologiques du donneur (*E02-04 : [...] c'est un nom quoi ?*) et identification de la graphie adéquate (*E02-06 : Donc, ça va prendre quoi à la fin ?*). Nous estimons que ce type d'intervention renvoie autant à la fonction de constitution du savoir, telle que décrite par Lorrot (1998), particulièrement celle du savoir pour raisonner, qu'à celle de facilitation du raisonnement, puisque les questions de E02 contiennent un savoir qui guide l'argumentation de l'élève. De plus, cette façon de conduire les étapes du raisonnement grammatical est liée au fait que c'est dans cette classe où nous retrouvons davantage d'étapes réalisées pour régler un problème d'accord : il apparaît que ce questionnement systématique quant aux étapes à mettre en œuvre pour régler le problème soulevé par l'élève assure un raisonnement grammatical plus complet. Par ailleurs, ce guidage serré vers le raisonnement adéquat de la part de l'enseignant ne semble pas laisser de place à l'expression des conceptions erronées des élèves.

Dans la classe de E01, une grande proportion des étapes du raisonnement grammatical pour régler un problème d'accord ont été réalisées par les élèves à la demande de l'enseignant, mais le degré de contrôle de E01 est moins marqué que chez E02. Nous avons vu précédemment (voir section 4.2.2.4) que E01 questionne l'élève qui a soulevé le problème grammatical à l'aide d'une question en « pourquoi » ou d'autres questions ouvertes (« Qu'est-ce que tu pourrais me dire là-dessus? »). À ce type d'interventions, nous pouvons donc ajouter celles qui demandent la réalisation d'une étape du raisonnement grammatical, comme le montre cet extrait d'une discussion (en fin d'année) dans la classe de E01 portant sur la terminaison de « remplit » dans la phrase « Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier. »

GELFF-01: « Remplit », ça prend quoi à la fin à part un « i » ?

E01-01 : Qu'est-ce que tu en penses ?

GELFF-02: Je sais pas.

E01-02: Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ?

GELFF-03: C'est un verbe.

E01-03: Comment on peut faire pour savoir la terminaison ?

GELFF-04: ... (silence)

E01-04: Ça, c'est quelque chose qu'on devrait commencer à connaître. On a étudié ça depuis un mois, on a parlé en classe.

GELFF-05: Il faut trouver le sujet.

E01-05 : Il faut trouver le sujet. Donc, il faut trouver le sujet de « remplit ». Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ?

GELFF-06 : C'est devant.

E01-06: C'est devant. Ok. Vas-y donc.

GELFF-07 : (silence)

E01-07: Qui remplit le grenier ?

[...]

HOLAF-16: Une agitation

E01-16: Essaye donc.

HOLAF-17: Un vent puissant vient soudain et c'est une agitation qui remplit le grenier.

E01-17: Ah ! ce serait « une agitation ». Si c'est « une agitation », [GELFF] le sujet, il est à quelle personne ?

GELFF-18: 3e du singulier

E01-18: 3e du singulier ; qu'est-ce que je peux avoir comme terminaison possible ?

GELFF-19: d-a-t-e

E01-19: d-a-t-e ; qu'est-ce qu'on va mettre ici ?

GELFF-20: « t »

E01-20: Un « t »? Qui est d'accord que « remplit », on pourrait mettre un « t » ? (peu de mains levées) Oh ! On va essayer de voir les autres options. Qui pense qu'on pourrait mettre un « d » ? un « a » ? un « e » ? (quelques mains) Ok. Je vais vous poser une question. « Remplit », c'est quoi son infinitif ?

MIENF-21 : Remplir

E01-21: Remplir. Quel verbe on a étudié qui a une terminaison qui ressemble à « remplir »?

NKOAF-22 : Finir

E01-22: Finir. Si je mets « finir » à la 3e personne du singulier, il va terminer par quoi? Il finit ? f-i-n-i...

ÉLÈVES-23 : « t »

E01-23: « t ». « Remplir » va finir par...

ÉLÈVES-24 : « t »

E01-24 : Voilà. Il a fallu que je vous aide beaucoup.

Les premières interventions de E01 (E01-01 : *Qu'est-ce que tu en penses ?* ; E01-02: *Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ?*) sont des questions ouvertes qui permettent à GELFF de fournir une connaissance qu'il possède sur le problème à résoudre : il précise la classe du mot, une des étapes du raisonnement grammatical, pour lequel il a un doute (GELFF-03: *C'est un verbe.*) L'enseignant guide ensuite le raisonnement en lui demandant : « E01-03: *Comment on peut faire pour savoir la terminaison ?* ». E01 ne nomme pas explicitement l'étape à réaliser (par exemple « Quel est son sujet »), mais demande plutôt, par sa question en « comment », ce qu'il faut faire pour résoudre le problème. Cette façon de conduire le raisonnement par E01 est un choix délibéré : en cette période de l'année scolaire, il estime que l'élève devrait savoir la procédure à appliquer, si nous considérons l'intervention suivante : « E01-04: *Ça, c'est quelque chose qu'on devrait commencer à connaître. On a étudié ça depuis un mois, on a parlé en classe.* » GELFF finit d'ailleurs par dire : « *il faut trouver le sujet* ». Une fois le sujet identifié, les interventions de E01 contiennent des questions explicites sur les étapes du raisonnement grammatical à réaliser pour accorder un verbe, c'est-à-dire du même type que celles de E02 : E01-17 : [...] *le sujet, il est à quelle personne ?* ; E01-18: [...] *qu'est-ce que je peux avoir comme terminaison possible ?* ; E01-20: [...] « Remplit », *c'est quoi son infinitif ?* ; E01-21: [...] *Quel verbe on a étudié qui a une terminaison qui ressemble à « remplir »?* ; E01-22: [...] *Si je mets « finir » à la 3e personne du singulier, il va terminer par quoi ? Il finit ? f-i-n-i-...* ; E01-23: [...] «

Remplir » va finir par... Ainsi, lors de la conduite du raisonnement grammatical, E01 peut combiner des interventions qui contiennent des questions ouvertes, laissant place aux conceptions de l'élève, et des questions explicites sur les étapes du raisonnement grammatical à réaliser.

En ce qui concerne la façon de conduire les étapes du raisonnement grammatical par E03, nous avons vu à la section 4.2 que les interventions de E03, surtout en début d'année, contenaient plusieurs éléments du raisonnement grammatical nécessaires à la résolution du problème, ce qui concorde d'ailleurs avec le fait que peu d'étapes ont été réalisées par les élèves. En fin d'année, les interventions de l'enseignant sont moins longues qu'en début d'année et les étapes du raisonnement évoquées par les élèves sont plus nombreuses, sans pour autant qu'elles soient fréquemment demandées par l'enseignant, comme dans les deux autres classes. Ainsi, nous observons que les élèves verbalisent la plupart du temps les étapes sans que l'enseignant les ait questionnés à ce sujet. De plus, en début d'année, l'étape « marquer l'accord/la terminaison par la graphie adéquate » n'est pas souvent réalisée au cours des discussions, comme le montre la discussion suivante sur l'accord de « fruits » dans la phrase : « À la campagne, mes grands-parents mangent plusieurs morceaux de fruits différents. »

SIRKF-01 : Est-ce que les « morceaux », ça s'accorde avec « fruits » ?

E03-01 : Ok. Ici, « mangent plusieurs morceaux de fruits ». Donc, « morceaux », est ce qu'i s'accorde avec « fruits »? On va se poser la question mots par mots. Donc, « morceaux », ici, on doit se poser la question : quelle est sa classe de mots ? Est-ce que c'est un nom ou un adjectif ? Et qu'est-ce qui est placé devant ? (silence) Est-ce que ça t'aide, ça ?

SIRKF-02 : Oui.

Aucune étape du raisonnement grammatical n'a été réalisée au cours de cette discussion. L'intervention de E03 propose des pistes d'analyse à l'élève pour l'aider à trouver une solution à son problème sans lui faire verbaliser les résultats d'analyse et sans lui fournir une réponse à son problème. Il ne fait que nommer certaines étapes à réaliser. En fait, en début d'année, E03 avait compris qu'aucune réponse ne devait être donnée aux élèves, seules des pistes conduisant à régler le problème leur devaient être fournies. E03 l'exprime d'ailleurs

lui-même au cours d'une discussion en début d'année portant sur l'accord de « grands-parents » dans la phrase suivante : « À la campagne, mes grands-parents mangent plusieurs morceaux de fruits différents. » :

PIBMF-01 : Dans « grands-parents », le « grands », est-ce qu'i prend un « s » ?

E03-01 : Est-ce que « grands » va prendre un « s » dans « grands-parents » ? Sans donner la réponse, oui ou non, qui peut la guider par rapport au mot ?

[...]

À la suite des rencontres organisées dans le cadre de la recherche-action, E03 a modifié sa façon de faire en cours d'année en conduisant le raisonnement jusqu'à la graphie finale, comme le montre cette discussion en fin d'année portant sur l'accord de « roi » et « reine » dans la phrase : « Ce mercredi, le roi et la reine iront courir avec deux médecins et quinze professeurs. ».

LECAF-01 : Est-ce que « roi » et « reine » prennent un « s » ?

E03-01 : Ok. Est-ce que « roi » et « reine » vont prendre un « s » ? Qui peut guider [LECAF] vers la bonne réponse ?

MIZMF-01 : Y a pas de « s » parce que y a juste un roi pis une reine.

E03-02 : C'est ça. Il y a un roi et une reine. Donc, le roi et la reine, donc pas de « s ». Toutefois, là, le verbe, ça va être un petit peu différent.

En exigeant de « guider vers la bonne réponse », l'enseignant demande implicitement la graphie adéquate de « roi » et de « reine », ce qui est d'ailleurs fournie par MIZMF-01 : *Y a pas de « s » parce que y a juste un roi pis une reine*. Ainsi, cette intervention de l'élève contient deux étapes du raisonnement grammatical (celle d'« identifier le genre et le nombre du nom en fonction du sens exprimé » : « y a juste un roi pis une reine » et celle de « marquer la finale par la graphie adéquate » : « y a pas de s »), qui a été réalisée par l'élève sans que l'enseignant l'ait demandée explicitement. Les élèves arrivent donc, seuls, à fournir les étapes du raisonnement grammatical même si nous n'observons pas dans les interventions de E03 un contenu qui se rapporte à un guidage serré du raisonnement à mettre en œuvre, comme chez E01 et E02.

Si l'un des objectifs de la dictée 0 faute est de modéliser ou de faire verbaliser les étapes du raisonnement qui conduisent à régler le problème grammatical soulevé par les élèves, dans cette section, nous avons vu que le fait de conduire les discussions en questionnant explicitement les élèves sur les étapes à réaliser – donc d'exercer un contrôle serré, comme le font E02 et E01 – favorisent une plus grande réalisation de ces étapes par les élèves et des progrès plus grands quant à la réussite des accords dans la dictée-test (évaluative).

Bien que la classe de E02 soit celle où nous retrouvons une plus grande proportion d'étapes du raisonnement grammatical réalisées pour régler un problème d'accord, ce n'est pas dans cette classe où les progrès en orthographe grammaticale chez les élèves ont été les plus importants, mais celle de E01. Il apparaît que les interventions à favoriser dans la conduite des étapes du raisonnement grammatical soient donc celles qui combinent des questions ouvertes et des questions explicites en lien avec les étapes à réaliser. Les questions ouvertes laissent place à la réflexion de l'élève, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec les questions explicites sur les étapes à réaliser. Même si c'est ce dernier qui réalise les étapes du raisonnement grammatical, il ne fait que répondre à la question de l'enseignant qui, lui, connaît les étapes à réaliser. Or, il n'est pas certain qu'une fois seul, devant un problème d'accord à résoudre, l'élève saura quelles étapes lui permettront de résoudre ce problème particulier. Nous pouvons alors questionner jusqu'à quel point l'élève est conscient de son savoir (Poirier Proulx, 1997), puisque, dans ce contexte, ce n'est pas lui qui le contrôle, mais bien son enseignant. Et cette prise de conscience des étapes qu'ils empruntent pour régler un problème est nécessaire si nous voulons que les élèves cheminent vers une plus grande efficacité et une plus grande autonomie dans l'utilisation de ce processus (Barth, 2004). Toutefois, il semble que la répétition constante de ces mêmes étapes produise tout de même un effet positif.

4.3.2.4 Discussion des résultats sur la conduite des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords au cours de la dictée 0 faute

La présentation des résultats sur la réalisation des étapes du raisonnement grammatical lors de la résolution de problèmes liés aux accords nous permet maintenant de répondre, en ce qui concerne cet aspect, aux deux questions de recherche, soit « Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? » et « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? ». Nous discuterons, d'abord, de ce qui est commun aux trois classes, puis de ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, soit la classe de E01, par rapport aux deux autres classes. Enfin, nous parlerons de l'évolution dans la pratique de l'enseignant dont les élèves ont le moins progressé en orthographe grammaticale.

L'analyse de la présence d'un raisonnement grammatical plus ou moins complet a permis d'infirmer l'hypothèse énoncée à la section 4.2 : la variation d'une classe à l'autre quant à la durée d'une discussion grammaticale et au nombre d'interventions dans une discussion n'est pas liée à un traitement plus ou moins approfondi du problème à régler, puisque c'est dans la classe où les discussions sont les moins longues que le raisonnement est le plus complet.

En outre, dans les trois classes, les raisonnements grammaticaux sont tous plus complets en fin d'année qu'en début d'année. La progression est plus ou moins marquée selon la classe, puisque le raisonnement dans certaines classes, notamment celle de E02, était déjà presque complet dès le début d'année. En fait, chaque classe finit par rejoindre celle qui la précède si l'on considère le rang de chacune quant à la réalisation plus ou moins complète du raisonnement : c'est la classe de E02 où le raisonnement est le plus complet, suit ensuite la classe de E01 et, enfin, la classe de E03. Ainsi, en fin d'année, les raisonnements chez E03 sont presque aussi complets que ceux du début d'année chez E01, dont les raisonnements sont presque aussi complets que ceux du début d'année chez E02.

Il aurait été attendu que la classe dont les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale ait été celle où les raisonnements grammaticaux étaient les plus complets. Tel que mentionné dans le chapitre 2, développer chez les élèves l'habileté à analyser la variation des mots en fonction du contexte est nécessaire pour qu'ils puissent arriver à automatiser les procédures d'accord (Nadeau et Fisher, 2009). En dictée 0 faute, le but est de faire verbaliser ou de modéliser toutes les étapes du raisonnement grammatical (Fisher et Nadeau, 2003). Or, ce n'est pas dans cette classe où nous observons le plus d'étapes du raisonnement convoquées pour régler un problème d'accord, bien qu'elles soient tout de même présentes au cours des discussions. Ce qui distingue plutôt la façon de faire de cet enseignant des deux autres est l'autonomie laissée à l'élève dans sa réflexion et dans sa verbalisation du raisonnement à réaliser pour résoudre le problème. De fait, il est l'enseignant qui verbalise le moins les étapes du raisonnement. Ses interventions combinent des questions ouvertes (« Qu'est-ce que tu en penses ? »; « Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ? »; « Comment on peut faire pour savoir la terminaison ? ») et des questions explicites sur les étapes à réaliser (« Le sujet, il est à quelle personne ? »; « C'est quoi son infinitif ? »). Nous avons d'ailleurs déjà mentionné, à la section 4.2.2.4, la présence des questions ouvertes dans les interventions de cet enseignant pour décrire comment il lui arrivait de questionner l'élève ayant soulevé le problème au départ. Par ces interventions, l'enseignant n'est pas, dès le début de la discussion, à la recherche du bon raisonnement. Les questions ouvertes employées laissent place à la verbalisation des représentations des élèves, tandis que les questions orientant l'élève dans les étapes à réaliser rendent plus difficiles l'accès à ces représentations. Il devient ainsi impossible de rectifier celles qui font défaut. De plus, développer l'autonomie de l'élève dans la résolution du problème est un des buts poursuivis, puisqu'en situation de révision de texte, il devra sélectionner seul les connaissances déclaratives et procédurales que nécessite le processus d'accord (Nadeau et Fisher, 2011). Ces différentes observations rendent compte d'interventions relevant d'actes pédagogiques relatifs au savoir pour raisonner et à la fonction de facilitation du raisonnement, tel que mentionné par Lorrot (1998), qui sont les actes pédagogiques rendant compte d'interventions au service de la progression du raisonnement de l'élève (voir sections 2.4.2.2 et 2.4.2.3).

Enfin, il est à noter que l'enseignant de la classe où les élèves ont des progrès moins marqués a ajusté sa façon de réaliser l'activité de dictée 0 faute en cours d'année : au début de la mise en œuvre de la pratique, il croyait ne pas devoir fournir la graphie finale à l'élève, qui constitue une étape du raisonnement grammatical à réaliser. Cela a pu avoir un impact sur la présence des étapes du raisonnement dans les discussions et, peut-être aussi, sur l'effet de la pratique quant aux progrès des élèves en orthographe grammaticale. Rappelons que la maîtrise de l'orthographe se réalise par un enseignement relevant d'une approche réflexive et explicite de la langue (Chartrand, 1996 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2009) et que les procédures et les conclusions de l'analyse grammaticale doivent être verbalisées : en dictée 0 faute, l'apprentissage explicite du processus d'accord se fait à travers les échanges verbaux entre les pairs et l'enseignant.

Les étapes du raisonnement grammatical ne sont pas les seules connaissances explicites à mobiliser au cours des discussions grammaticales en dictée 0 faute. Les étapes du raisonnement grammatical doivent être appuyées de procédures précises, soit les manipulations, qui servent à l'identification des classes de mots et des fonctions syntaxiques. Les résultats analysés et discutés dans la prochaine section s'intéresseront au recours des manipulations pour régler un problème grammatical.

4.3.3 Recours aux manipulations syntaxiques lors de la résolution de problèmes grammaticaux

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, en dictée 0 faute, la résolution d'un problème grammatical se déroule dans un contexte d'échange et d'argumentation au cours duquel des preuves doivent être fournies pour justifier le raisonnement, c'est-à-dire expliquer une procédure. En grammaire moderne, des procédures précises, c'est-à-dire des manipulations syntaxiques, servent à valider ou non une hypothèse d'analyse portant sur l'identification des classes de mots et des fonctions syntaxiques³⁰. Elles renvoient aux

³⁰ Voir l'annexe B pour les manipulations syntaxiques pour l'identification du nom, du déterminant, de l'adjectif, du verbe et du sujet, tirées de la *Progression des apprentissages du primaire* (2008).

stratégies spécifiques qui interviennent au cours d'une démarche de résolution de problème (Tardif, 1997, particulièrement le chapitre 5 ; Poirier-Proulx, 1997). De plus, elles font partie d'un ensemble de connaissances qui doivent être explicites afin qu'elles puissent être mobilisables lorsque l'élève devra régler seul un problème grammatical. Ainsi, ces manipulations syntaxiques, qui sont des tests objectifs et suffisamment stables (Nadeau et Fisher, 2003 ; Cogis, 2005), servent de preuves d'analyse aux grandes étapes 1 et 2 du raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord (voir tableau 2.4). Il s'agit alors pour l'enseignant d'amener les élèves à fournir ces preuves pour en favoriser l'automatisation et une utilisation autonome chez l'élève.

Les résultats présentés dans cette partie concernent l'emploi des manipulations syntaxiques lors de la résolution des problèmes grammaticaux, permettant de décrire, pour les trois classes, différents aspects de leur emploi, de les comparer entre elles et d'en voir l'évolution en cours d'année. Dans un premier temps, nous examinerons à quel point les manipulations syntaxiques sont employées dans les discussions grammaticales grâce à l'analyse des résultats concernant les points suivants : 1) le nombre total de passages liés aux manipulations syntaxiques ; 2) la proportion des discussions grammaticales incluant au moins une manipulation syntaxique et 3) le nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes employées pour régler un problème grammatical. Ensuite, pour décrire l'espace de verbalisation et de réflexion laissé à l'élève, les résultats analysés concerneront qui, entre l'élève ou l'enseignant, nomme ou exécute les manipulations et le degré de contrôle de l'enseignant : 1) le nombre de passages au cours desquels une manipulation syntaxique est nommée ou exécutée pour la première fois, par l'enseignant ou les élèves et 2) la proportion de passages liés à une manipulation syntaxique dite par l'élève à la demande de l'enseignant.

4.3.3.1 Nombre de passages liés aux manipulations syntaxiques

Le tableau 4.26 présente le nombre de passages liés aux manipulations syntaxiques relevés dans les interventions, peu importe que ce soit l'enseignant ou les élèves qui les ont dites. Il s'agit donc de tous les passages codés, soit tous les passages où une manipulation syntaxique

a été demandée, nommée ou exécutée, sans considération de leur répétition dans la même discussion (voir section 3.5.3.2). Ces résultats nous permettront de voir à quel point les manipulations syntaxiques sont employées dans les discussions et l'évolution de cet emploi en cours d'année.

Tableau 4.26

Nombre de passages liés aux manipulations syntaxiques (MS) relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb de passages liés aux MS	20	26	46	21	50	71	6	6	12

Pour le total des deux séances de dictée 0 faute, la classe de E02 se démarque : avec 71 passages identifiés comme étant liés à une manipulation syntaxique, ils sont environ 1,5 fois plus nombreux que dans la classe de E01 (46) et 5,9 fois plus nombreux que dans la classe de E03 (12).

Alors qu'en début d'année, les discussions grammaticales de E01 et de E02 contiennent un nombre semblable de passages liés aux manipulations syntaxiques (20 dans la classe de E01 et 21 dans la classe de E03), les discussions en fin d'année de E02 (49) sont presque deux fois plus nombreuses que celles de E01 (26). Ainsi, la classe de E02 est celle qui connaît une plus grande progression entre les deux séances (de 21 à 50 passages, ou 2,4 fois plus de passages en fin d'année qu'en début d'année), puisque le nombre de ces passages progresse peu chez E01 (de 20 à 26) et est le même chez E03 (6 passages pour les deux séances).

Puisque ces différences concernant le nombre de passages liés aux manipulations syntaxiques pourraient s'expliquer par un nombre différent de discussions grammaticales analysées (au total, 18 discussions grammaticales analysées dans la classe de E01, 29 dans la

classe de E02 et 19 dans la classe de E03), nous analyserons, dans la prochaine section, les résultats quant à la proportion des discussions grammaticales incluant au moins un passage lié à une manipulation syntaxique.

4.3.3.2 Proportion des discussions grammaticales incluant au moins une manipulation syntaxique

Le tableau 4.27 présente la proportion de discussions grammaticales incluant au moins un passage lié à une manipulation syntaxique, c'est-à-dire un passage dans lequel au moins une manipulation est soit nommée ou exécutée.

Tableau 4.27
Proportion de discussions grammaticales (DG) incluant au moins un passage lié à une manipulation syntaxique (MS)

	E01		E02		E03		Total
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	
Total des DG analysées	10	8	15	14	9	10	19
Nb de DG incluant au moins un passage lié à une MS (%)	5 (50%)	4 (50%)	4 (26,67%)	8 (57,14%)	2 (22,22%)	2 (20%)	4 (21,05%)

Pour l'ensemble des deux séances de dictée 0 faute, la classe de E01 est celle où la proportion des discussions grammaticales incluant au moins une manipulation nommée ou exécutée est la plus élevée (50%), bien qu'elle ne soit pas très éloignée de celle de E02 (41,38%). Comparativement à ces deux classes, la classe de E03 (21,05%) présente la plus faible proportion.

Quant à l'évolution en cours d'année, nous remarquons une nette progression entre la séance de début et de fin d'année chez E02, puisque le nombre de discussions grammaticales avec au moins une manipulation double (26,67% en début d'année et 57,14% en fin d'année). Cette progression est à relier à la présence ou l'absence des étapes d'un raisonnement grammatical complet. Nous avons expliqué, précédemment (voir section 4.3.4), que certaines discussions de E02, en début d'année, ne contenaient aucun raisonnement grammatical, puisque l'enseignant ne faisait que donner la réponse au problème soulevé. Sans raisonnement grammatical, des manipulations syntaxiques ne peuvent servir à le prouver. Ainsi, en fin d'année par rapport au début d'année dans la classe de E02, il y a une évolution autant du raisonnement grammatical, qui est plus complet, que de la verbalisation liée à une manipulation syntaxique.

Enfin, la proportion des discussions grammaticales incluant au moins une manipulation reste constante chez E01, dont le taux est déjà élevé en début d'année (50 % en début et en fin d'année), et chez E03, dont le taux demeure faible (22,22% en début et 20% en fin d'année), comme si cet enseignant ne pensait pas recourir aux manipulations de la nouvelle grammaire.

Dans la section suivante, le nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes employées pour régler un problème grammatical sera analysé.

4.3.3.3 Nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes employées pour régler un problème grammatical

Les manipulations syntaxiques permettent de valider ou non des hypothèses d'analyse grammaticale. Afin d'outiller adéquatement les élèves dans la résolution de problèmes grammaticaux, il est important de les entraîner à exécuter plus d'une manipulation syntaxique (Fisher et Nadeau, 2003).

Le tableau 4.28 présente le nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes qui ont été employées pour régler un problème grammatical, c'est-à-dire des manipulations qui ont été soit nommées ou exécutées au cours des discussions grammaticales.

Tableau 4.28
Nombre moyen de manipulations syntaxiques (MS) différentes employées pour régler un problème grammatical

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb de DG incluant au moins une MS	5	4	9	4	8	12	2	2	4
Nb de MS différentes employées pour l'ensemble des DG	7	6	13	6	14	20	2	2	4
Variation du nb de MS différentes	1 à 2	1 à 3	1 à 3	1 à 2	1 à 3	1 à 3	1	1	1
Nb moyen de MS différentes employées pour régler un problème grammatical	1,4	1,5	1,44	1,5	1,75	1,67	1	1	1

Les résultats du tableau 4.28 montrent que le recours à une seule manipulation syntaxique pour régler un problème grammatical a été observé dans la classe de E03 alors que les classes de E01 et de E02 utilisent parfois jusqu'à trois manipulations syntaxiques pour régler un problème grammatical. Dans la classe de E03, le recours aux manipulations ne progresse pas entre les séances de début et de fin d'année (1 manipulation syntaxique différente en moyenne).

Pour le total des deux séances quant au nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes employées pour régler un problème grammatical, il y a un faible écart entre les classes de E02 et de E01 (respectivement 1,67 et 1,44 manipulation différente en moyenne employée par problème grammatical). En début d'année, les deux classes utilisent un même nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes (1,4 chez E01 et 1,5 chez E02). Toutefois, en fin d'année, alors que ce nombre reste le même que celui en début d'année dans les discussions de E01, il augmente légèrement dans celles de E02. Ainsi, un plus grand nombre de discussions grammaticales contenaient plus d'une manipulation syntaxique différente en fin d'année qu'en début d'année dans la classe de E02 (de 1,5 à 1,75).

Au-delà de ces résultats chiffrés, l'analyse du contenu des passages liés aux manipulations montre des façons différentes de recourir à plus d'une manipulation syntaxique au cours d'une discussion dans les classes de E01 et de E02.

L'exemple suivant, tiré d'une discussion dans la classe de E02 en début d'année après que la phrase « Tous les os de mes orteils sont très petits. » ait été dictée, montre des passages où plus d'une manipulation est nommée ou exécutée afin de prouver si « sont » appartient à la classe de mots du verbe.

LANCG-01 : Euh mais, comme « sont », est-ce que ça va être un déterminant ou un verbe?

E02-01: Alors, qui peut répondre? Est-ce que « sont » est le déterminant ou le verbe?

NOULF-02 : Verbe.

E02-02 : Pourquoi c'est un verbe? Qu'est-ce que tu peux dire pour nous prouver que c'est un verbe?

NOULF-03 : Ben, hum, « ils sont petits ».

E02-03 : Alors, on pourrait placer un pronom devant « ils sont petits », « ils sont très petits », qu'est-ce qu'on peut faire d'autre?

LEBFG-04 : On peut le changer de temps.

E02-04 : On peut le changer de temps : « tous les os de mes orteils étaient très petits ». Qu'est-ce que je peux faire d'autre pour prouver que c'est un verbe?

PUNAF-05 : On peut dire « ne pas ».

E02-05 : Alors, « tous les os de mes orteils ne sont pas très petits ». Alors, « sont » est le verbe.

L'élève (NOULF-02) prétend que « sont » est un verbe. Toutefois, l'enseignant exige que ce dernier valide son hypothèse en lui demandant de prouver sa réponse : *E02-02 : Pourquoi c'est un verbe ? Qu'est-ce que tu peux dire pour nous prouver que c'est un verbe ?* NOULF répond à cette demande en exécutant une première manipulation : *NOULF-03 : [...] « ils sont petits »*. Puis, l'enseignant nomme d'abord cette manipulation : *E02-03 : Alors, on pourrait placer un pronom devant [...] et l'exécute une deuxième fois : E02-03 : [...] « ils sont petits » [...]*. Un autre élève, LEBFG-04, prend ensuite la parole et nomme une deuxième preuve : *LEBFG-04 : On peut le changer de temps*. L'enseignant, dans l'intervention suivante, nomme une deuxième fois la manipulation : *E02-04 : On peut le changer de temps [...] et l'exécute E02-04 : [...] « tous les os de mes orteils étaient très petits » [...]*. Enfin, une troisième manipulation est nommée une première fois par PUNAF-05 : *On peut dire « ne pas »*, que l'enseignant exécute dans la dernière intervention de la discussion : *E02-05 : Alors, « tous les os de mes orteils ne sont pas très petits » [...]* Ainsi, pour régler le problème d'identification de la classe du mot « sont », les trois manipulations syntaxiques permettant de prouver que ce mot est un verbe (voir annexe B) ont été convoquées au cours de la discussion. Le fait que la classe de E02 recoure à plus d'une manipulation syntaxique pour prouver un même résultat d'analyse s'observe également dans des discussions autour du sujet du verbe, comme dans cet extrait d'une discussion en fin d'année sur le nombre de sujets dans la phrase suivante : « Mario est très fier de lui parce qu'il a tenu ses promesses. »

FLONF-01 : Il y a combien de sujets dans la phrase?

E02-01 : Il y a deux sujets dans la phrase. Est-ce que tu sais c'est lesquels?

FLONF-02 : Non

E02-02 : Quels sont les sujets?

JOSRG-03 : Mario et il

E02-03 : Mario, c'est le sujet de quoi?

JOSRG-04 : Est

E02-04 : Comment tu sais que Mario, c'est le sujet de « est »?

JOSRG-05 : Ben euh c'est Mario qui est.

E02-05 : On peut dire c'est Mario qui est. On peut l'encadrer par c'est qui et on peut le remplacer par quoi Mario aussi?

FLONF-06 : Il.

E02-06 : Il. On peut le remplacer par un pronom. Quel est notre autre sujet?

[...]

L'utilisation de plusieurs manipulations syntaxiques pour prouver la fonction du sujet de « Mario » se déroule de la même façon que dans l'exemple précédent, où les manipulations servaient à prouver une classe de mots. D'abord, un élève exécute une première manipulation : *JOSRG-05 : Ben euh c'est Mario qui est*, puis l'enseignant l'exécute de nouveau et la nomme : *E02-05 : On peut dire c'est Mario qui est. On peut l'encadrer par c'est qui*. Un autre élève exécute une autre manipulation *FLONF-06 : Il*, qui est nommée une première fois et exécutée une seconde fois par l'enseignant : *E02-06 : Il. On peut le remplacer par un pronom*. Les deux manipulations syntaxiques servant de preuve pour la notion de sujet (voir annexe B) ont ainsi été nommées et exécutées.

Ces deux exemples montrent que la classe de E02 peut avoir recours à plus d'une manipulation syntaxique différente pour prouver une même hypothèse d'analyse concernant les classes de mots ou le sujet du verbe. Les manipulations syntaxiques sont des connaissances explicites indispensables à l'apprentissage de la langue (Ros-Dupont, 2006) et entraîner les élèves à en utiliser plus d'une pour une même notion semble être une pratique à favoriser si l'on veut les aider à surmonter seuls les problèmes grammaticaux (Fisher et Nadeau, 2003).

Chez E01, nous observons moins cette façon d'utiliser plusieurs manipulations syntaxiques différentes pour prouver une même notion. Dans cette classe, nous avons

également répertorié plus d'une manipulation syntaxique au cours d'une discussion grammaticale. Toutefois, contrairement à ce que nous avons expliqué précédemment pour la classe de E02, le recours à plusieurs manipulations syntaxiques nommées ou exécutées au cours d'une même discussion chez E01 ne sert pas à fournir plusieurs preuves pour une même notion (par exemple, trois manipulations différentes pour prouver que tel mot appartient à un verbe) : nous y observons plutôt qu'une même manipulation est exécutée ou nommée pour valider une hypothèse d'analyse portant sur des groupes de mots différents. Examinons un exemple qui permettra de mieux illustrer notre propos, qui est tiré d'une discussion en fin d'année dans la classe de E01 sur la terminaison du verbe « remplit » dans la phrase : « Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier. »

GELFF-01: « Remplit », ça prend quoi à la fin à part un « i » ?

E01-01 : Qu'est-ce que tu en penses ?

GELFF-02: Je sais pas.

E01-02: Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ?

GELFF-03: C'est un verbe.

E01-03: Comment on peut faire pour savoir la terminaison ?

[...]

GELFF-05: Il faut trouver le sujet.

E01-05 : Il faut trouver le sujet. Donc, il faut trouver le sujet de « remplit ». Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ?

GELFF-06 : C'est devant.

E01-06: C'est devant. Ok. Vas-y donc.

GELFF-07 : (silence)

E01-07: Qui remplit le grenier ?

GELFF-08: Le vent.

E01-08: On va vérifier. Fais-le.

GELFF-09: Un vent puissant remplit le grenier.

*E01-09: hmm... Non. Il faut que tu mettes « c'est qui ». On dirait : **C'est un vent puissant qui vient soudain et une agitation remplit le grenier.** Ça marche-tu?*

GELFF-10: Non.

E01-10: Qu'est-ce qui fait l'action ? Qui est le sujet de « remplit le grenier » ?

JIMRG-11 : Un vent puissant.

E01-11: (silence) Oui. Un vent puissant.

JIMRG-12 : Un vent puissant vient soudain

E01-12: Tu penses que c'est tout ça ?

JIMRG-13 : Non, juste « un vent puissant ».

E01-13: On vient de l'essayer : C'est un vent puissant qui vient soudain et une agitation remplit le grenier.

JIMRG-14 : Ça marche.

E01-14: Ça marche, mais est-ce que ça nous dit. Si je dis : « c'est un vent puissant qui vient », « le vent puissant » fait quelle action ?

JIMRG-15: Vient

E01-15: Vient. Nous, on veut savoir « remplit ». Je veux savoir qui est-ce qui remplit ?

HOLAF-16: Une agitation

E01-16: Essaye donc.

HOLAF-17: Un vent puissant vient soudain et c'est une agitation qui remplit le grenier.

E01-17: Ah ! ce serait « une agitation ». [...]

Une fois la notion identifiée par l'élève qui permettra d'arriver à une solution au problème soulevé au départ, soit celle de « sujet » (*GELFF-05: Il faut trouver le sujet.*), E01 questionne l'élève sur la manipulation à exécuter (*E01-05 : [...] Qu'est-ce que tu fais comme manipulation?*) quant à l'identification d'un sujet. Cette manipulation syntaxique est ensuite nommée par l'élève (*GELFF-06 : C'est devant.*). Devant les difficultés de GELFF à exécuter la manipulation, E01 l'aide d'abord à identifier le groupe de mots que la manipulation servira à tester (*GELFF-07 : ... [silence]; E01-07: Qui remplit le grenier ?; GELFF-08: Le vent.; E01-08: On va vérifier. Fais-le.; GELFF-09: Un vent puissant remplit le grenier.*), puis modélise la façon d'exécuter la manipulation (*E01-09: hmm... Non. Il faut que tu mettes « c'est qui ». On dirait : C'est un vent puissant qui vient soudain et une agitation remplit le grenier. [...]*) Bien que l'élève et l'enseignant conviennent de la grammaticalité de la nouvelle phrase ainsi construite (*JIMRG-14 : Ça marche. ; E01-14: Ça marche [...]*) le groupe de mots « un vent puissant » testé par la manipulation d'encadrement « c'est... qui » prouve que ce groupe est le sujet du verbe « vient » et non pas le sujet du verbe « remplit », qui est le mot pour lequel un doute a été soulevé au départ (*E01-14: [...] mais est-ce que ça nous dit. Si je dis : « c'est un vent puissant qui vient », « le vent puissant » fait quelle action?*). C'est pourquoi un second groupe est alors testé par la même manipulation (*HOLAF-16: Une agitation ; HOLAF-17: Un vent puissant vient soudain et c'est une agitation qui remplit le grenier.*), dont le résultat est par la suite validé par l'enseignant (*E01-17: Ah ! ce serait « une agitation ». [...]*). La classe de E01 exécute une même manipulation d'encadrement par « c'est...qui » pour valider différentes hypothèses quant au groupe de mots pouvant occuper la fonction de sujet du verbe « remplit ».

Dans cette discussion, outre la présence des manipulations syntaxiques, nous remarquons également l'utilisation chez E01 de questions, qui ne sont pas considérées comme des manipulations syntaxiques en grammaire scolaire moderne, puisqu'elles sont liées aux caractéristiques sémantiques de la fonction « sujet », par exemple dans les interventions suivantes : E01-07: *Qui remplit le grenier ?* E01-10: *Qu'est-ce qui fait l'action ?* E01-14: [...] « le vent puissant » fait quelle action ? E01-15: [...] Je veux savoir qui est-ce qui remplit ?. Toutefois, le recours à ce type de questions sert à orienter l'élève dans l'identification d'un groupe de mots à tester (E01-07: *Qui remplit le grenier ?* GELFF-08: *Le vent.* E01-08: *On va vérifier. Fais-le.*). Ces questions servent en fait à faire avancer le raisonnement et ne constituent pas une preuve unique de l'identification du sujet.

En somme, dans la classe de E03, très peu de problèmes grammaticaux sont discutés en ayant recours à des manipulations syntaxiques et, lorsque les manipulations y sont convoquées comme preuve d'analyse, jamais plus d'une manipulation n'est employée. Les problèmes grammaticaux dans les classes de E01 et de E02 sont réglés en moyenne en ayant recours à un nombre semblable de manipulations, bien que, entre la fin d'année et le début d'année, la classe de E02 compte plus de discussions avec plus d'une manipulation. La distinction entre ces deux classes se trouve dans la façon de recourir à plus d'une manipulation : dans les discussions de E02, le recours à plusieurs manipulations syntaxiques sert à tester une hypothèse d'analyse par rapport à un même groupe de mots tandis que, dans les discussions de E01, une même manipulation syntaxique sert à valider des hypothèses d'analyse par rapport à des groupes de mots différents. En d'autres mots, E01 donne l'occasion à ses élèves de tester de mauvaises hypothèses d'analyse pour pouvoir les rejeter alors que, dans la classe de E02, l'hypothèse testée plusieurs fois mène toujours à une bonne réponse. Ainsi, contrairement aux autres élèves, ceux de E01 apprennent à traiter les erreurs d'analyse. Développer chez les élèves l'habileté à traiter les bonnes et les mauvaises hypothèses les rend plus autonomes à conduire seuls leur réflexion en situation de révision de texte, tandis que le fait de ne tester que de bonnes hypothèses ne correspond pas au réel défi que pose l'analyse grammaticale.

Cette façon de conduire la réalisation des manipulations syntaxiques qui caractérise l'un et l'autre trouve des éléments d'explication dans la variation des difficultés contenues dans les dictées respectives de chaque classe. De fait, les dictées de E01 présentaient des contextes d'accord plus complexes que celles de E02 par une plus grande présence de phrases complexes et de sujets inanimés, qui rendent plus difficiles l'accord du verbe (Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie). Par conséquent, la complexité des contextes linguistiques a pu avoir une incidence quant au nombre d'hypothèses d'analyse portant sur des groupes de mots différents. Par exemple, dans l'exemple de la discussion dans la classe de E01 sur la terminaison du verbe « remplit » (« Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier. »), le fait que la phrase dictée soit complexe (présence de deux verbes conjugués) et contienne des sujets animés brouillent peut-être la réflexion de l'élève, qui émet une fausse hypothèse quant au sujet du verbe « remplit ». En présentant des contextes linguistiques plus complexes, mais susceptibles d'être produits par les élèves en situation d'écriture, il apparaît que E01 donne l'occasion à ses élèves d'explorer de fausses pistes tout en montrant à utiliser les manipulations syntaxiques pour valider ou non une hypothèse et à en exécuter une autre si elle est rejetée. Quant aux contextes linguistiques de E02, ils sont moins complexes que ceux de E01, ce qui peut expliquer l'absence chez E02 de fausses hypothèses à tester dans les discussions analysées. D'un point de vue théorique de la mise en œuvre de la conduite de l'exécution des manipulations syntaxiques, la façon d'intervenir idéale serait celle qui combine les interventions de E01 et de E02, c'est-à-dire des interactions au cours desquelles de fausses hypothèses sont testées et plusieurs manipulations sont exécutées pour prouver une même hypothèse. (Fisher et Nadeau, 2003 ; Boivin, 2007)

Cette section a permis de rendre compte du nombre moyen de manipulations syntaxiques différentes employées par les élèves et l'enseignant pour régler un problème grammatical et des façons de recourir à plus d'une manipulation au cours d'une discussion. L'utilisation de plusieurs manipulations aide l'élève à développer son autonomie dans la résolution de problèmes grammaticaux. Il est également nécessaire que les manipulations convoquées soient contextualisées et décontextualisées (voir section 2.1.3) pour favoriser leur compréhension chez les élèves. Afin de mieux cerner qui, entre l'élève ou l'enseignant,

contextualise ou décontextualise les manipulations syntaxiques, la section suivante présentera la proportion de passages aux cours desquels l'enseignant ou l'élève nomme ou exécute pour la première fois une manipulation syntaxique.

4.3.3.4 L'intervenant qui nomme ou exécute une manipulation syntaxique pour la première fois : l'enseignant ou l'élève

Cette section s'intéresse à qui, entre l'élève et l'enseignant, nomme ou exécute pour la première fois une manipulation syntaxique au cours des discussions grammaticales en dictée 0 faute. Pour développer l'autonomie de l'élève à recourir à une manipulation syntaxique lorsqu'il doit régler un problème grammatical, il est important de les amener à contextualiser la manipulation, c'est-à-dire à l'exécuter, et à la décontextualiser, c'est-à-dire à la nommer. Il est également nécessaire que l'enseignant modélise les manipulations syntaxiques, mais il est aussi important de laisser à l'élève l'espace nécessaire pour qu'il puisse verbaliser les manipulations afin que l'enseignant ait accès à ses erreurs et, ainsi, les faire évoluer. Le tableau 4.29 présente le nombre de passages au cours desquels l'enseignant ou l'élève nomme ou exécute une manipulation syntaxique pour la première fois au cours d'une discussion.

Tableau 4.29
Proportion des passages dans lesquels l'enseignant ou l'élève exécute ou nomme pour la première fois une manipulation syntaxique (MS)

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb de passages liés à une MS nommée ou exécutée pour la 1 ^{re} fois par l'enseignant ou l'élève	10	9	19	12	24	36	4	4	8
Enseignant	Nb de passages liés à une MS nommée pour la 1 ^{re} fois par l'enseignant (%)								
	1 (10%)	0 (0%)	1 (5,26%)	4 (33,3%)	9 (37,5%)	13 (36,1%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (25%)
Enseignant	Nb de passages liés à une MS exécutée pour la 1 ^{re} fois par l'enseignant (%)								
	3 (30%)	1 (11,1%)	4 (21,1%)	3 (2,5%)	1 (4,17%)	4 (11,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Élève	Nb de passages liés à une MS nommée pour la 1 ^{re} fois par l'élève (%)								
	3 (30%)	4 (44,4%)	7 (36,8%)	3 (2,5%)	2 (8,33%)	5 (13,9%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (25%)
Élève	Nb de passages liés à une MS exécutée pour la 1 ^{re} fois par l'élève (%)								
	3 (30%)	4 (44,4%)	7 (36,8%)	2 (16,7%)	12 (50%)	14 (38,9%)	2 (50%)	2 (50%)	4 (50%)

Pour la classe de E03, nous retenons que les manipulations syntaxiques, très peu présentes comme nous l'avons déjà vu, sont autant nommées qu'exécutées au cours des discussions de début d'année et de fin d'année (aucune évolution), que les élèves autant que l'enseignant nomment les manipulations syntaxiques (chacun nomme deux manipulations syntaxiques) et que les quatre manipulations exécutées dans l'ensemble des discussions le sont par les élèves.

Pour le total des deux séances dans la classe de E01, les élèves verbalisent davantage les manipulations syntaxiques que leur enseignant (respectivement 14 contre 5 passages liés aux MS nommées et exécutées). Ils contextualisent et décontextualisent donc les manipulations au cours des discussions plus souvent que leur enseignant E01. En outre, les élèves nomment autant les manipulations qu'ils les exécutent.

Pour ce qui est du total des deux séances de la classe de E02, nous considérons que les élèves et l'enseignant nomment ou exécutent aussi souvent les manipulations syntaxiques (respectivement 19 contre 17 MS nommées ou exécutées). Par conséquent, c'est autant E02 que ses élèves qui verbalisent les manipulations. Plus précisément, l'enseignant nomme souvent les manipulations (13 fois) tout en les faisant exécuter par ses élèves (14 fois).

Ainsi, la comparaison des résultats des deux séances entre ces deux classes fait voir que ce sont les élèves de E01 qui verbalisent le plus les manipulations par rapport à ceux de E02 (73,6% contre 52,8%). De plus, si nous comparons les enseignants, nous remarquons que les manipulations syntaxiques sont davantage verbalisées par E02 que par E01 (47,2% contre 26,36%). Alors que E02 décontextualise davantage les manipulations que E01 (respectivement 21,1% contre 11,1% MS nommées), ce dernier les contextualise plus souvent que E02 (respectivement 36,1% contre 5,26% MS exécutées).

Dans les classes de E01 et de E02, les enseignants laissent à leurs élèves un plus grand espace de verbalisation des manipulations en fin d'année qu'en début d'année. De fait, en début d'année, ces deux enseignants exécutent eux-mêmes certaines manipulations syntaxiques (ils en modélisent 3 fois), ce qu'ils ne font presque plus en fin d'année (ils en

modélisent 1 fois). Ces résultats laissent penser que les élèves ont évolué en cours d'année et qu'ils sont devenus plus autonomes dans l'exécution des manipulations. En ce qui concerne particulièrement la classe de E02, les élèves exécutent davantage les manipulations eux-mêmes en fin qu'en début d'année (2 MS exécutées par les élèves en début d'année contre 12 en fin d'année). L'extrait de la discussion suivante est tiré d'une discussion en début d'année dans la classe de E02 (phrase dictée : *Tous les os de mes orteils sont très petits.*).

DUPLG-01: Est-ce que « petits », ça va être un nom ou un adjectif?

E02-01 : Qu'est-ce que tu crois?

[...]

NOULF-04: Un adjectif de « orteils ».

*E02-04 : C'est l'adjectif qui va avec « orteils » qui dit comment sont les orteils. **Et je pourrais le remplacer par un autre adjectif, pour prouver que c'est un adjectif, « tous les os de mes orteils sont très gros. » Ok?***

La dernière intervention de E02 montre bien que c'est l'enseignant qui nomme (E02-04 : *[...] Et je pourrais le remplacer par un autre adjectif [...]*) et qui exécute (E02-04 : *[...] « tous les os de mes orteils sont très gros. »*) la manipulation de remplacement par un autre adjectif pour prouver que « petits » est un adjectif. Les élèves ne verbalisent donc aucune manipulation au cours de cette discussion : l'enseignant ne peut donc avoir accès à leur compréhension des manipulations qui permettrait, dans ce cas, d'identifier un adjectif et ajuster les connaissances qui leur font défaut. Par ailleurs, le fait que E02 nomme et exécute lui-même les manipulations peut paraître normal, puisque cette discussion a été réalisée en début d'année scolaire : E02 peut avoir décidé de modéliser les manipulations afin que les élèves puissent mieux comprendre comment recourir aux manipulations.

En fin d'année, les discussions de E02 contiennent une plus grande proportion de manipulations syntaxiques exécutées pour la première fois par ses élèves par rapport à celle du début d'année et une forte proportion de manipulations syntaxiques nommées une première fois par l'enseignant, comme le montre l'extrait suivant, tiré d'une discussion en fin d'année portant sur l'accord de « préparent » dans la phrase : « Je vais remercier mes parents parce qu'ils me préparent toujours des repas délicieux. »

LANVF-01 : *J'ai un doute. Vu que « ils », il est « i-l-s », « préparent », est-ce que ça va prendre un « s » ?*

E02-01 : *« Préparent », c'est quelle classe de mots ?*

LANVF-02 : *C'est un verbe.*

E02-02 : *Comment tu sais que c'est un verbe ?*

LANVF-03 : *On dit : **je prépare, tu prépares, il prépare.***

E02-03 : *Ok, **on peut le conjuguer.***

LANVF-04 : *On peut le conjuguer.*

E02-04 : *Comment tu peux savoir d'autre que c'est un verbe ?*

LANVF-05 : *Ben ils **préparent, c'est comme, y a le « ils » qui nous indique.***

E02-05 : *Ok, **il y a un pronom devant.** [...] Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi?*

BEAJG-07 : *On peut dire « **Mes parents ne me préparent pas** ».*

E02-07 : *« **Mes parents ne me préparent pas** ». Donc, on a vérifié que c'est un verbe. [...]*

Au cours de cette discussion, les trois manipulations pour prouver que « préparent » est un verbe sont toujours exécutées pour la première fois par des élèves : LANVF-03 : *On dit : je prépare, tu prépares, il prépare.* ; LANVF-05 : *Ben ils préparent, c'est comme, y a le « ils » qui nous indique.* ; BEAJG-07 : *On peut dire « Mes parents ne me préparent pas ».* Les deux premières manipulations exécutées sont suivies par une intervention de E02 dans laquelle il nomme la manipulation exécutée par l'élève : E02-03 : *Ok, on peut le conjuguer.* ; E02-05 : *Ok, il y a un pronom devant. [...].* Ainsi, E02 accorde une importance à nommer les manipulations exécutées par ses élèves. Entre les séances de début et de fin d'année, E02 passe d'un rôle de modèle à celui de guide, qui nomme ce que l'élève fait comme manipulation. En y mettant des mots, il décontextualise ce que l'élève fait comme manipulation pour les autres élèves de la classe. Nommer sert de lien entre plusieurs phrases transformées, par exemple par la négation, des phrases qui peuvent être très diverses. Cela contribue, croyons-nous, à décontextualiser les savoirs. Les élèves prennent conscience, par cette action de nommer, qu'ils ont toujours recours aux mêmes outils, malgré la diversité des phrases.

Ainsi, les résultats du tableau 4.29 et les extraits tirés des discussions de la classe de E02 montrent, tout comme E01 mais dans une plus grande mesure pour E02, une évolution entre

les deux séances quant à l'espace laissé aux élèves pour verbaliser les manipulations, qui s'explique particulièrement par une augmentation des manipulations exécutées par les élèves.

Au cours des discussions grammaticales analysées, les passages au cours desquels E01 exécute une manipulation présentent des situations où le soutien de l'enseignant dans l'exécution des manipulations syntaxiques peut s'avérer nécessaire. Voyons, à titre d'exemple, deux situations tirées des discussions de la classe de E01. Ce premier extrait provient d'une discussion en début d'année portant sur l'accord du verbe « trouve » dans la phrase suivante : « Derrière mon école, dans l'ombre des grands arbres, se trouve une remise très particulière. »

RAHFF-01 : Est-ce que « trouve » va prendre e – n – t ?

E01-01 : Est-ce que « trouve » va prendre e – n – t ? J'suis content que tu me poses cette question-là parce que c'était une petite attrape, c'est quelque chose d'assez complexe pour la 4^e année. Je vous l'aurais demandé sinon. « Trouve » prendra-t-il e – n – t ? Pourquoi est-ce que tu as as-tu mis e – n – t, toi ?

RAHFF-02 : [inaudible]

E01-02 : Pourquoi ?

RAHFF-03 : Je sais pas.

E01-03 : Tu sais pas. Qui pourrait m'aider ici ? « Trouve » e – n – t , pas e – n – t.

CUEMF-04 : Parce que « il »

E01-04 : « Il » ?

CUEMF-05 : Oui, parce que c'est « l'ombre des grands arbres ».

E01-05 : Ok toi, tu me dis que, « l'ombre des grands arbres », c'est ça qui est le sujet de « trouve ». C'est ça qui trouve. Est-ce que c'est ça dans la phrase ici ? Quand je dis « dans l'ombre des grands arbres se trouve une remise très particulière ». Est-ce que c'est l'ombre des grands arbres qui se trouve ?

ÉLÈVES-06 : Non.

E01-06 : Hmm non. Qui pourrait m'aider là-dessus ?

MARKF-07 : C'est la remise.

E01-07 : C'est la remise qui se trouve. Si c'est la remise qui se trouve, comment est-ce que je vais accorder mon verbe ? [...]

La phrase dictée aux élèves présente un contexte syntaxique de l'accord sujet-verbe qui n'est pas du niveau d'élèves de la 4^e année : le sujet du verbe « trouve », « une remise très

particulière », est placé après le verbe. Cette difficulté est d'ailleurs relevée par l'enseignant au début de la discussion (E01-01 : [...] *c'était une petite attrape, c'est quelque chose d'assez complexe pour la 4e année. [...]*). Les interventions des élèves montrent bien leur hésitation devant cette phrase (RAHFF-03 : *Je sais pas.*) et de leur incapacité à trouver le sujet (CUEMF-05 : *Oui, parce que c'est « l'ombre des grands arbres ».*). La première manipulation syntaxique exécutée par l'enseignant (E01-05 : [...] *Est-ce que c'est l'ombre des grands arbres qui se trouve?*) sert à soutenir la réflexion des élèves et à tester la réponse de l'analyse fournie par l'élève (CUEMF-05), qui est d'ailleurs invalidée par les élèves (ÉLÈVES-06 : *Non.*). À la suite de l'hypothèse d'un autre élève (MARKF-07 : *C'est la remise.*), l'enseignant exécute ensuite la manipulation qui sert de preuve et valide son résultat (E01-07 : *C'est la remise qui se trouve. Si c'est la remise qui se trouve [...]*). Étant conscient de la difficulté du problème d'accord du sujet, l'enseignant a probablement décidé d'aider les élèves dans leur réflexion en réalisant lui-même la manipulation syntaxique liée à l'identification du sujet, étant donné que, pour l'exécuter, le sujet devait se placer avant le verbe, ce qui constitue une étape supplémentaire non maîtrisée par des élèves de 4^e année. Ainsi, la modélisation de la manipulation syntaxique s'avère ici nécessaire pour soutenir les élèves dans leur réflexion et pour les aider à solutionner un problème qu'ils n'auraient pas pu régler seuls, puisque ce contexte d'accord est inhabituel pour eux.

Une manipulation syntaxique peut aussi être exécutée par l'enseignant lorsque l'élève n'arrive pas seul à le faire, comme le montre cet extrait suivant, tiré d'une discussion en fin d'année dans la classe de E01 portant sur la terminaison du verbe « remplit » dans la phrase suivante : « Un vent puissant vient soudain et une agitation remplit le grenier. »

GELFF-01 : *« Remplit », ça prend quoi à la fin à part un « i » ?*

E01-01 : *Qu'est-ce que tu en penses ?*

GELFF-02 : *Je sais pas.*

E01-02 : *Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ?*

[...]

GELFF-05 : *Il faut trouver le sujet.*

E01-05 : *Il faut trouver le sujet. Donc, il faut trouver le sujet de « remplit ». Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ?*

GELFF-06 : *C'est devant.*

E01-06: C'est devant. Ok. Vas-y donc.

GELFF-07 : (silence)

E01-07: Qui remplit le grenier ?

GELFF-08: Le vent.

E01-08: On va vérifier. Fais-le.

GELFF-09: Un vent puissant remplit le grenier.

*E01-09: Hmm... Non. Il faut que tu mettes « c'est qui ». On dirait : **C'est un vent puissant qui vient soudain et une agitation remplit le grenier.** [...]*

Encore une fois, nous pouvons noter la complexité de cette phrase pour des élèves de 4^e année par le fait qu'elle est une phrase constituée de deux phrases coordonnées. Les interventions de l'élève (GELFF) montrent d'ailleurs qu'il lui apparaît difficile de circonscrire ces deux phrases, puisqu'elle reformule la phrase contenant le verbe « remplit » avec le sujet de la première phrase : « *GELFF-09: Un vent puissant remplit le grenier.* » De plus, malgré le fait qu'elle ait nommé la manipulation à exécuter (*GELFF-06 : C'est devant.*), elle est incapable de l'exécuter (*GELFF-09: Un vent puissant remplit le grenier.*) Puisque le contexte syntaxique rend complexe l'exécution de la manipulation et que l'élève n'a pas su exécuter la manipulation, E01 la modélise : *E01-09: Hmm... Non. Il faut que tu mettes « c'est qui ». On dirait : **C'est un vent puissant qui vient soudain et une agitation remplit le grenier.** [...]*. Ce besoin de soutien de la part de E01 compte tenu de la présence, dans ses textes, de contextes orthographiques plus complexes que ceux des phrases de E02 peut expliquer pourquoi E01 exécute plus de manipulations syntaxiques que E02.

En somme, nous retenons que, par rapport à la quasi-absence de manipulations exécutées ou nommées dans la classe de E03, E01 laisse plus de place aux élèves pour qu'ils verbalisent les manipulations syntaxiques tout en les exécutant parfois lui-même. Cette verbalisation des élèves est déjà présente dès le début de l'année et elle est encore plus grande en fin d'année. Chez E02, il y a aussi une plus grande place laissée à la verbalisation des manipulations par les élèves en fin d'année par rapport au début d'année. Ainsi, en début d'année, les enseignants modélisent plus les manipulations qu'en fin d'année. Leur rôle a donc évolué : alors qu'ils servent de modèle pour les élèves dans l'exécution de manipulations en début d'année, ils sont davantage des guides dans l'exécution de manipulations de la part des élèves en fin d'année.

Les résultats présentés dans cette section ne permettent pas de décrire jusqu'à quel point l'élève est autonome dans sa réflexion. En d'autres mots, à quel point l'enseignant contrôle la réflexion des élèves dans la mobilisation des manipulations syntaxiques qui les conduit à la solution du problème grammatical ? Pour développer une autonomie chez l'élève qui doit résoudre seul un problème grammatical en situation d'écriture (production et révision), l'enseignant doit donner un certain espace de réflexion à l'élève. Pour mieux décrire si l'élève mobilise lui-même les manipulations pour résoudre son problème ou s'il les nomme ou les exécute à la suite d'une demande de l'enseignant, nous analyserons, dans la prochaine section, la proportion des passages liés à une manipulation syntaxique dite par l'élève à la demande de l'enseignant.

4.3.3.5 Degré de contrôle de l'enseignant dans le recours aux manipulations syntaxiques

Le tableau 4.30 présente la proportion de passages liés à une manipulation syntaxique dite par l'élève et demandée par l'enseignant au cours des discussions grammaticales. Il s'agit donc de la proportion de manipulations syntaxiques nommées ou exécutées par l'élève pour une première fois au cours des discussions qui ont d'abord été demandées par l'enseignant. Ces résultats permettront de mieux rendre compte du degré de contrôle de l'enseignant lorsque l'élève doit mobiliser les manipulations syntaxiques nécessaires à la résolution du problème.

Tableau 4.30
Proportion des passages liés à une manipulation syntaxique dite par l'élève pour la première fois et demandée par l'enseignant

	E01		E02		E03		Total
	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	Début d'année	Fin d'année	
Nb de passages liés à une MS nommée ou exécutée pour la 1 ^{re} fois par l'élève	6	8	5	14	3	3	6
Nb de passages liés à une MS demandée pour la 1 ^{re} fois par l'enseignant (%)	6 (100%)	8 (100%)	5 (100%)	14 (100%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)	3 (50%)

Dans les discussions de E03, nous retenons qu'il sollicite peu de manipulations (3 passages liés à une demande de l'enseignant au total), mais il arrive que ses élèves y aient recours seuls (3 fois sur 6 au total). Toutefois, le petit nombre de manipulations relevées dans cette classe ne nous permet pas de conclure sur la place laissée à l'élève ou sur son autonomie à employer les manipulations.

Dans la classe de E01, l'ensemble des manipulations exécutées ou nommées par les élèves ont d'abord été demandées par l'enseignant, et ce, tant pour la séance de début et de fin d'année. Ainsi, lorsqu'une manipulation est nommée ou exécutée par les élèves dans la classe de E01, c'est qu'elle a été systématiquement demandée par l'enseignant. On constate donc les élèves ne recourent pas de façon autonome aux manipulations syntaxiques pour prouver leur analyse.

Dans les interventions de E02 liées aux manipulations, nous constatons également une importante proportion de passages où l'enseignant demande aux élèves d'exécuter ou de nommer la manipulation. Seules deux manipulations en fin d'année ont été nommées ou exécutées par les élèves sans que E02 le leur ait demandé.

Les échanges autour des manipulations syntaxiques sont donc dirigés très étroitement par E02 et E01 : ces derniers demandent une preuve du résultat d'analyse, puis l'élève exécute ou nomme la manipulation qu'il juge pertinente pour tester son hypothèse. Cette analyse concorde avec celle réalisée à la section 4.3.1 concernant le canevas quant aux échanges entre les élèves et leur enseignant : l'enseignant intervient, un élève prend la parole, puis l'enseignant intervient de nouveau, et ainsi de suite.

Dans la section précédente, nous avons vu que les élèves de E01 nomment davantage les manipulations syntaxiques que ceux de E02. L'analyse des échanges autour des manipulations syntaxiques nous permet de mieux comprendre pourquoi il en est ainsi. Dans

les discussions de E01, certains passages où l'élève nomme une manipulation sont précédés d'une question précise quant à la manipulation à exécuter, comme dans les deux exemples suivants :

Exemple 1

[...]

E01-05 : *Il faut trouver le sujet. Donc, il faut trouver le sujet de « remplit ». **Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ?***

GELFF-06 : *C'est devant.*

[...]

E01-16 : *Essaye donc.*

HOLAF-17 : *Un vent puissant vient soudain et c'est une agitation qui remplit le grenier.*

[...]

Exemple 2

[...]

E01-10 : ***Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe ?***

MIENF-10 : *On met " c'est qui " autour de (...)*

E01-11 : *On fait " c'est qui " autour du sujet. **Essaie donc pour voir.***

MIENF-11 : *Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur.*

[...]

Dans ces deux exemples, les deux interventions de E01 qui conduisent à nommer une manipulation se caractérisent par l'emploi du verbe « faire » et du terme précis de « manipulation » : *Qu'est-ce que tu **fais** comme **manipulation** ? Qu'est-ce qu'on **fait** comme **manipulation** [...] ?* La classe de E01 est d'ailleurs la seule où le terme « manipulation » a été relevé (4 des 8 termes du métalangage dits par l'enseignant ; voir section 4.3.1.3). Une fois que la manipulation a été nommée, E01 demande alors à l'élève de l'exécuter : *Essaie donc* (d'autres passages comme *vérifie donc*, *vas-y donc* et *fais-le* ont aussi été relevés), puis l'élève l'exécute.

Dans les discussions de la classe de E02, les questions qui mènent l'élève à nommer la manipulation ne sont pas aussi précises que celles de E01. Examinons l'extrait d'une discussion de E02 :

[...]

E02-03 : [...] *qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ?*

LEBFG-04 : *On peut le changer de temps.*

E02-04 : [...] *Qu'est-ce que je peux faire d'autre pour prouver que c'est un verbe?*

PUNAF-05: *On peut dire « ne pas ».*

[...]

Tel qu'observé dans certaines discussions de E01, les questions où l'on retrouve le verbe « faire » conduisent aussi à une réponse de l'élève où il nomme la manipulation, mais les interventions de E02 ne contiennent pas le terme « manipulation ».

Quant aux questions posées par E02 pour amener les élèves à exécuter les manipulations, nous remarquons une forte présence de la formulation suivante : « comment tu sais que... ». En voici des exemples :

Exemple 1

E02-02 : *Oui mais comment tu sais que « deux » est le déterminant de du mot « oiseaux » ?*

[...]

TOUVF-04 : *C'est parce que il est le déterminant à « oiseaux » parce qu'on peut dire le remplacer par « les » ou par « des ».*

Exemple 2

E02-02 : *Comment tu sais que c'est un adjectif ?*

FLONF-03 : *Parce qu'on peut dire : « les journées très orageuses ».*

Exemple 3

E02-02 : Comment tu sais que c'est un verbe ?

LANVF-03 : On dit : je prépare, tu prépares, il prépare.

[...]

E02-04 : Comment tu peux savoir d'autre que c'est un verbe ?

LANVF-05 : Ben ils préparent, c'est comme, y a le « ils » qui nous indique.

E02-06 : [...] Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi ?

BEAJG-07 : On peut dire « Mes parents ne me préparent pas ».

Exemple 4

E02-04 : Comment tu sais que, Mario, c'est le sujet de « est » ?

JOSRG-05 : Ben euh c'est Mario qui est

Dans les quatre extraits de discussions présentés, les passages qui précèdent l'exécution d'une manipulation par l'élève contiennent la formulation « comment tu sais que » suivi de la fonction ou de la classe de mots à tester. Les questions de E02 en « comment » sous-entend une demande d'explicitier la procédure à réaliser pour prouver le résultat de l'analyse, tout comme les questions de E01 contenant le verbe « faire » et le terme « manipulation ». Toutefois, nous estimons que les questions de E02 offrent une plus grande place à la réflexion de l'élève : elles guident moins l'élève à exécuter une manipulation. À la suite de ce type de question, l'élève pourrait donner d'autres preuves qu'une manipulation pour appuyer son résultat d'analyse (comme une justification liée à des caractéristiques sémantiques).

En somme, dans les classes de E01 et de E02, les élèves verbalisent presque toujours une manipulation syntaxique à la suite d'une intervention où l'enseignant demande de l'exécuter ou de la nommer, laissant ainsi peu d'espace de réflexion à l'élève quant aux preuves à mobiliser. Ce degré élevé de contrôle dans la verbalisation des manipulations ne connaît aucune évolution en cours d'année dans les classes de E02 et de E01. L'analyse des interventions de E01 et de E02 demandant à leurs élèves de verbaliser une manipulation permet de mieux comprendre comment E01 parvient à faire nommer les manipulations syntaxiques par ses élèves (les élèves de E01 sont ceux qui décontextualisent davantage les manipulations que les élèves de E02 ; voir section précédente). De fait, E01 a une façon de

conduire les élèves à recourir aux manipulations différentes de celle de E02 : E01 demande d'abord explicitement à l'élève de nommer la manipulation avant de l'inviter à l'exécuter alors que le type de questions relevé dans les interventions de E02 incite l'élève à exécuter une procédure. C'est donc par un contrôle serré de la part de E01 que ses élèves décontextualisent d'abord la manipulation pour ensuite la contextualiser. Quant aux résultats dans la classe de E03, nous retenons que l'enseignant exerce un contrôle moins grand dans la verbalisation des manipulations et qu'aucune façon de la conduire de la part de l'enseignant ne peut être dégagée. La comparaison des résultats de cette classe à ceux des deux autres classes nous amène à croire que les élèves ne verbaliseraient pas autant les manipulations syntaxiques dans les classes de E01 et de E02 si ces derniers ne les invitaient pas explicitement à le faire. Il semble bien que les élèves de 9-10 ans aient besoin de ce guidage.

4.3.3.7 Discussion sur l'emploi des manipulations syntaxiques pour résoudre un problème grammatical

La présentation des résultats sur l'emploi des manipulations syntaxiques pour résoudre un problème grammatical nous permet maintenant de répondre, en ce qui concerne cet aspect, aux deux questions de recherche, soit « Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? » et « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ? ».

Compte tenu du fait que les résultats montrent que les manipulations sont peu présentes dans les discussions de la classe de E03, il est alors difficile de dégager une façon de conduire l'emploi des manipulations pour cet enseignant. Nous pouvons seulement conclure que les manipulations syntaxiques ont été très peu employées comme preuves d'analyse comparativement à ce que nous avons observé dans les autres classes et, lorsqu'elles étaient verbalisées, jamais plus d'une manipulation syntaxique n'était employée pour tester

l'hypothèse d'analyse de l'élève. De plus, l'enseignant ne semble pas avoir ajusté sa pratique en cours d'année, puisque les résultats sont sensiblement les mêmes en début et en fin d'année. La faible présence de manipulations syntaxiques dans cette classe nous amène à soulever la question suivante : puisque la dictée 0 faute est définie comme une activité de résolution de problème (Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006, 2011) où l'élève doit déterminer les stratégies spécifiques nécessaires à sa résolution (Poirier-Proulx, 1997), qui renvoient, en grammaire, aux manipulations syntaxiques, et que leur verbalisation sert d'arguments au cours du débat, y a-t-il eu une situation de résolution de problème dans cette classe ? y a-t-il eu un débat où les élèves devaient justifier leur raisonnement ? L'un des objectifs de la pratique de la dictée 0 faute est bien de s'attarder à la qualité et à l'efficacité de la démarche mise en œuvre pour que l'enseignant puisse guider l'élève dans sa démarche et l'objectiver pour lui, comme le suggère les pratiques où une démarche de résolution de problème est mise en place (Tardif, 1997, particulièrement le chapitre 5 ; Poirier-Proulx, 1997). Si un débat a eu lieu au cours des discussions de cette classe, ce ne sont pas les manipulations syntaxiques (preuves morpho-syntaxiques) qui ont servi d'arguments. Nous pouvons alors penser que des preuves sémantiques ont été évoquées pour soutenir les résultats d'analyse ; ces preuves étant moins objectives et stables que les manipulations syntaxiques (Boivin, 2007 ; Ros-Dupont, 2006b).

Cela étant dit, la suite de notre discussion portera uniquement sur E01 et E02. Plus précisément, nous verrons ce qui est commun entre les classes de E01 et de E02 et ce qui les distingue quant à l'emploi des manipulations syntaxiques dans leurs discussions, pour mieux faire ressortir les différences dans les interventions de la classe de E01, qui est celle où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale.

Les classes de E01 et de E02 ont recours aux manipulations syntaxiques pour régler un problème grammatical. Toutefois, ce qui distingue E01 de E02, c'est que, dès le début de l'année chez E01, il y a moins de problèmes grammaticaux qui sont réglés sans qu'aucune manipulation ne serve de preuve. Pour développer une autonomie chez l'élève dans

l'exécution des manipulations, il est important de leur donner l'occasion, le plus souvent possible, de les mettre en pratique (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4).

Plusieurs manipulations syntaxiques sont utilisées comme preuves d'analyse pour régler un problème grammatical, tant chez E01 que chez E02. Selon Fisher et Nadeau (2003), il est d'ailleurs important de montrer aux élèves à utiliser plus d'une manipulation pour la même notion : ils pourront mieux surmonter seuls des problèmes difficiles d'analyse. Nous avons vu que la façon d'avoir recours à plus d'une manipulation syntaxique diffère entre ces deux classes ; cette différence peut s'expliquer par les difficultés liées à la variation des contextes linguistiques présentés dans les dictées de chaque classe. Ainsi, chez E01, la même manipulation peut être exécutée plus d'une fois pour valider des hypothèses d'analyse portant sur des groupes de mots différents parce que les élèves testent, dans un contexte syntaxique difficile, une hypothèse qui s'avère ne pas fonctionner. Chez E02, plusieurs manipulations différentes peuvent être utilisées pour prouver une même hypothèse d'analyse dans un contexte linguistique pas nécessairement difficile, l'enseignant voulant seulement donner l'habitude de fournir plus d'une preuve.

En fin d'année, les élèves des deux classes verbalisent davantage les manipulations syntaxiques qu'en début d'année, ce qui montre un changement dans la posture des deux enseignants : de modèle, ils passent à celui de guide du raisonnement grammatical de l'élève. Toutefois, cette évolution en cours d'année semble plus fortement marquée chez E02 (les élèves de E01 verbalisaient déjà souvent en début d'année les manipulations), ce qui laisse croire qu'il a réévalué sa façon de faire et apporté des ajustements en cours d'année. Les recherches qui se sont intéressées à l'évolution de la conduite d'enseignants au cours d'ANG ou de phrase dictée du jour (Haas et Lorrot, 1996 ; Lorrot, 1998), ne se sont pas penchées sur l'évolution des interventions liées aux manipulations syntaxiques. Par contre, nous considérons que ces interventions se situent dans la fonction de facilitation du raisonnement (Lorrot, 1998) et que leur utilisation démontre un raisonnement centré sur la langue (Haas et Lorrot, 1996). Ainsi, il apparaît que les interventions de E01 et de E02 évoluent en cours

d'année pour devenir davantage une aide à l'apprentissage de l'élève : elles facilitent le raisonnement et font en sorte que la progression du raisonnement est confiée à l'élève (Lorrot, 1998). Ces résultats corroborent ceux de Lorrot (1998) et de Haas et Lorrot (1998) : les interventions des enseignants évoluent en cours d'année tout comme celles des élèves qui deviennent plus confiants en leurs propres capacités de raisonnement et, conséquemment, plus autonomes dans leur réflexion.

Bien qu'ils laissent plus de place aux élèves dans la verbalisation des manipulations, les enseignants guident fortement cette verbalisation. Les questions posées par E01 et par E02 présentent un contenu qui les caractérise. E01 fait davantage nommer les manipulations par ses élèves que ne le fait E02. Pour ce faire, il pose des questions précises dans lesquelles se trouvent le verbe « faire » et le mot « manipulation » (par exemple « Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ? » ; « Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier si... ? ») E02, pour sa part, nomme davantage lui-même les manipulations, mais, lorsque les élèves le font, c'est à la suite d'une intervention où il pose une question qui demande une procédure, sans que la procédure exigée soit une manipulation (par exemple « Qu'est-ce que je peux faire pour prouver que c'est... ? »). Quant aux manipulations exécutées par les élèves, elles sont demandées par E01 après que l'élève l'ait nommée (par exemple « Essaie donc. » ; « Vérifie donc. » ; « Vas-y donc. » ; « Fais-le. »). Chez E02, les interventions qui suscitent une exécution d'une manipulation sont des questions en « comment », qui demandent d'explicitier une procédure pour prouver le résultat de l'analyse, mais sans diriger nécessairement sa demande vers la manipulation syntaxique (par exemple : « Comment tu sais que... ? »).

En outre, le degré de contrôle de l'enseignant à la verbalisation des manipulations syntaxiques par les élèves ne connaît pas de changement en cours d'année chez E01 et E02, ce qui ne concorde pas avec l'évolution observée par Haas et Lorrot (1996) : leur recherche a montré une évolution de l'indépendance de l'élève envers l'enseignant pour mener l'argumentation. Après 18 mois de pratique d'une activité développant le raisonnement

métalinguistique de l'élève, les débats analysés montrent que le raisonnement est soit partiellement dépendant de l'enseignant ou indépendant de l'enseignant. Toutefois, notre observation de la pratique s'échelonne sur une période beaucoup plus courte (7 mois environ) que ce qui a été réalisé dans cette recherche. Il serait toutefois intéressant de voir si, après 18 mois de pratique, l'évolution dans la façon de conduire l'activité mènerait à un raisonnement moins dépendant de l'enseignant.

À la suite de ces constats, il apparaît qu'un canevas quant aux interactions sur les manipulations syntaxiques peut être extrapolé pour chacun de ces deux enseignants. Dans la classe de E02, le canevas qui rend compte du plus grand nombre d'interactions entre l'enseignant et ses élèves autour d'une manipulation est le suivant : 1) l'enseignant demande d'exécuter une manipulation syntaxique ; 2) l'élève l'exécute ; 3) l'enseignant nomme la manipulation syntaxique. Particulièrement dans la classe de E02, ce canevas peut se reproduire plus d'une fois pour une même hypothèse d'analyse (plusieurs manipulations syntaxiques pour prouver une même hypothèse d'analyse). Dans la classe de E01, ce canevas ressemble plutôt à ceci : 1) l'enseignant demande de nommer une manipulation syntaxique ; 2) l'élève la nomme ; 3) l'enseignant demande d'exécuter la manipulation ; 4) l'élève l'exécute. Puisque, chez E01, une même manipulation syntaxique sert à prouver plusieurs hypothèses d'analyse, dont certaines sont de mauvaises hypothèses, il est permis de croire que la suite de ce canevas mène à la réalisation d'un jugement grammatical. C'est d'ailleurs ce qui sera analysé dans la prochaine section.

En somme, par rapport au recours aux manipulations syntaxiques pour régler un problème grammatical, la façon de faire de l'enseignant dont les élèves ont davantage progressé en orthographe grammaticale (E01) se distingue des autres par le fait que, dès le début de l'année, il donne plus souvent l'occasion aux élèves de verbaliser les manipulations. Pour ce faire, il pose des questions précises quant à la manipulation à exécuter (« Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ? », puis demande ensuite à l'élève de l'exécuter. Lorsqu'il en exécute lui-même, il modélise pour soutenir les élèves dans leur réflexion et les aider à

solutionner le problème. En présentant des contextes variés et complexes, mais à la portée d'élèves de 4^e année, il permet aux élèves de traiter de bonnes comme de mauvaises hypothèses d'analyse. En apprenant à analyser la langue de cette façon, l'élève développe également une autonomie pour conduire lui-même ses réflexions lors de la révision de ses textes.

La verbalisation autour des manipulations syntaxiques exige qu'elles soient contextualisées ou décontextualisées. Toutefois, le travail réflexif de l'élève ne s'arrête pas ici : il doit évaluer le résultat de ces nouvelles constructions de phrases en déterminant si elles sont grammaticales ou non, c'est-à-dire de réaliser un jugement grammatical sur les manipulations exécutées (Boivin, 2009). La section suivante s'intéressera à ce dernier phénomène, qui clora l'analyse de l'usage de la grammaire.

4.3.4 Réalisation d'un jugement grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'exécution d'une manipulation syntaxique permet à l'élève de valider ou non ses hypothèses d'analyse. Pour ce faire, il doit poser un jugement grammatical fondé sur ses intuitions grammaticales. Ainsi, il questionnera la phrase transformée qui contient la manipulation en se demandant, par exemple : « Est-ce que cela se dit bien ? » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 85). Nous nous pencherons donc sur la réalisation du jugement grammatical à la suite de l'exécution d'une manipulation syntaxique.

Les résultats présentés dans cette partie concernent, dans un premier temps, le nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions, ce qui nous permettra de rendre compte de la présence ou non du jugement grammatical dans les discussions de chacune des classes et d'en décrire l'évolution en cours d'année. Nous nous attarderons ensuite sur l'intervenant qui réalise le jugement grammatical, soit l'enseignant ou l'élève, et

la proportion de passages liés à un jugement grammatical dit par l'élève à la demande de l'enseignant, afin de décrire qui, entre l'enseignant et ses élèves, porte davantage un jugement grammatical sur l'exécution des manipulations et le degré de contrôle de l'enseignant.

4.3.4.1 Nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions

Le tableau 4.31 présente le nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves, ce qui rend compte de la présence ou non d'un jugement grammatical lorsqu'une manipulation est exécutée.

Tableau 4.31
Nombre de passages liés au jugement grammatical (JG) relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb de passages liés à un JG	4	8	12	0	3	3	1	1	2

Pour l'ensemble des séances de dictée 0 faute analysées, les résultats du tableau 4.31 montrent que les passages liés au jugement grammatical ont davantage été relevés dans la classe de E01 (12) : ils sont quatre fois plus nombreux que dans la classe de E02 (3) et six fois plus nombreux que dans la classe de E03 (2).

La réalisation du jugement grammatical est déjà présente en début d'année dans la classe de E01 (4 passages liés au JG) alors qu'elle est absente dans la classe de E02 (0 passage lié au JG) et très peu présente dans la classe de E03 (1 passage lié au JG). Entre le début et la fin d'année, la classe de E01 progresse : on observe qu'il y a deux fois plus de passages liés au

jugement grammatical entre les deux séances (8 passages liés au JG en fin d'année contre 4 en début d'année). Le jugement grammatical apparaît chez E02 en fin d'année (0 passage en début d'année contre 3 en fin d'année). Quant à la classe de E03, le jugement grammatical est à peine présent, ce qui ne surprend pas étant donné le peu de recours aux manipulations dans cette classe, mais ce jugement grammatical se trouve le jugement grammatical est autant réalisé en début qu'en fin d'année (1 passage lié au JG pour chacune des deux séances).

En somme, le jugement grammatical est beaucoup plus présent dans la classe de E01 que dans les deux autres classes.

Mais qui réalise le jugement grammatical ? L'enseignant ou les élèves ? L'analyse des résultats des sections suivantes permettra de répondre à cette question.

4.3.4.2 L'intervenant qui réalise le jugement grammatical : l'enseignant ou l'élève

Le tableau 4.32 présente le nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions de l'enseignant et des élèves. Nous pourrions ainsi voir qui, entre l'enseignant ou l'élève, a recours au jugement grammatical.

Tableau 4.32
 Nombre de passages liés au jugement grammatical relevés dans les interventions de
 l'enseignant et des élèves

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb total de passages liés à un JG	4	8	12	0	3	3	1	1	2
Nb de passages liés à un JG dit par l'enseignant	2	4	6	0	1	1	0	0	0
Nb de passages liés à un JG dit par l'élève	2	4	6	0	2	2	1	1	2

Que ce soit pour le total des deux séances ou pour le début ou la fin de l'année, E01 et ses élèves ont recours autant l'un que l'autre au jugement grammatical. Dans la classe de E02, deux passages liés à un jugement grammatical sur les trois relevés sont dits par les élèves alors que les deux passages relevés dans la classe de E03 sont uniquement dits par les élèves.

Pour mieux rendre compte du degré de contrôle dans la verbalisation du jugement grammatical et de l'espace laissé à la réflexion de l'élève, la section suivante abordera la réalisation d'un jugement grammatical selon qu'elle est précédée ou non d'une demande par l'enseignant pour le réaliser.

4.3.4.3 Degré de contrôle de l'enseignant dans la réalisation d'un jugement grammatical

Le tableau 4.33 rend compte des résultats quant à la proportion de passages liés à un jugement grammatical dit par l'élève et demandé par l'enseignant, ce qui permettra de décrire

le degré de contrôle de l'enseignant et l'espace de réflexion de l'élève lorsqu'un jugement grammatical est réalisé.

Tableau 4.33
Proportion de passages liés à un jugement grammatical dit par l'élève et demandé par l'enseignant

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total	Début d'année	Fin d'année	Total
Nb total de passages liés à un JG dit par l'élève	2	4	6	0	2	2	1	1	2
Nb de passages liés à un JG dit par l'élève et demandé par l'enseignant	2 (100 %)	3 (75 %)	5 (83,33%)	0	0	0	0	0	0

Dans la classe de E01, dans la majorité des cas (5 fois sur 6), un jugement grammatical est rendu par l'élève après que l'enseignant le lui ait demandé. Dans les deux autres classes, un jugement grammatical est réalisé par les élèves sans demande de l'enseignant (0 passage lié à une demande de l'enseignant tant dans la classe de E02 que celle de E03).

Une analyse des interventions liées à un jugement grammatical qui précèdent celle de l'élève dans la classe de E01 montre que ce dernier pose une question explicite qui exige de l'élève de poser un jugement grammatical sur la phrase transformée suite à une exécution d'une manipulation, comme dans l'extrait suivant tiré d'une discussion en début d'année qui porte sur l'accord de « rouillée » dans la phrase « Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes doubles pour y entrer. ».

[...]

MEREF-04 : « Une grande clé battue », « une grande clé battre ».

E01-04 : *Lequel fonctionne le mieux ?*

[...]

En demandant à l'élève lequel fonctionne le mieux, E01 exige clairement de l'élève qu'il évalue si la nouvelle construction fait ou non partie de sa langue (Nadeau et Fisher, 2006, particulièrement le chapitre 4; Riegel et al., 1994). C'est à la suite de cette question que l'élève pose son jugement (*MEREF-05*: « *Battue* »). D'autres questions du même type précèdent les interventions des élèves, par exemple « Est-ce qu'on dit... », « Est-ce que ça se dit ? », « Ça marche-tu ? » Ainsi, lorsqu'il y a présence d'un jugement grammatical, c'est l'élève qui le pose, mais il le fait à la suite d'une demande précise de l'enseignant : l'élève est donc fortement guidé à le faire.

Dans les deux autres classes, les passages relevés comme étant liés au jugement grammatical méritent de s'y attarder, puisqu'ils ne correspondent pas à la suite « manipulation exécutée – jugement grammatical demandé – jugement grammatical posé ». De fait, dans la classe de E02, le jugement de grammaticalité des phrases transformées par une manipulation syntaxique est posé au moment même où la manipulation est exécutée. Par exemple, les élèves disent : « C'est e-r parce qu'on peut dire : je vais vendre mes parents. », « On peut dire : Mes parents ne me préparent pas. ». L'intervention de l'enseignant où se trouve le passage lié au jugement grammatical contient également cette façon de faire : « On peut dire c'est Mario qui est. » Nous pouvons penser que la formulation employée des élèves peut provenir de celle employée par leur enseignant. Quant à la classe de E03, les élèves incluent par eux-mêmes dans leur raisonnement un jugement grammatical sans que la phrase transformée ait été dite (Ça remplace le « des » parce que sinon ça ferait pas beau dans la phrase. ») ou, à l'instar de la classe de E02, en même temps que la manipulation est exécutée (On peut pas dire « celui-ci mercredi ».)

À la lumière de ces résultats, nous remarquons que E01 demande explicitement à ses élèves de juger la grammaticalité des phrases transformées alors que, chez les deux autres, les interventions pour y arriver sont moins organisées.

4.3.4.4 Discussion des résultats la réalisation d'un jugement grammatical lors de la résolution de problèmes grammaticaux au cours de la dictée 0 faute

La présentation des résultats sur la réalisation d'un jugement grammatical nous permet maintenant de répondre, en ce qui concerne cet aspect, aux deux questions de recherche, soit « Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale? » et « Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale? ». Nous discuterons de ce qui distingue la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, soit la classe de E01, par rapport aux deux autres classes.

Dans la classe où les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, un jugement grammatical est réalisé sur certaines phrases transformées contenant une manipulation exécutée. Autant l'enseignant que les élèves le réalisent, mais, lorsqu'ils le font, c'est que l'enseignant leur a explicitement demandé de le faire. Ils leur posent des questions qui orientent clairement l'élève à évaluer si cette phrase transformée est grammaticale ou non : « Lequel fonctionne le mieux ? » ; « Est-ce qu'on dit... » ; « Est-ce que ça se dit ? » ; « Ça marche-tu ? ». Puis, l'élève répond : c'est donc à lui qu'il revient d'évaluer la grammaticalité de la phrase transformée. À la section 4.3.3.3, nous avons d'ailleurs montré qu'une même manipulation est exécutée ou nommée pour valider une hypothèse d'analyse portant sur des groupes de mots différents, ce qui pouvait supposer qu'il y avait présence d'un jugement grammatical. Il apparaît également que le canevas d'interactions autour d'une manipulation syntaxique présenté à la section 4.3.3.7 peut être bonifié par celui du jugement grammatical, puisqu'il arrive à l'occasion qu'un jugement grammatical soit demandé par l'enseignant puis posé par l'élève : 1) l'enseignant demande de nommer une manipulation syntaxique ; 2) l'élève la nomme ; 3) l'enseignant demande d'exécuter la manipulation ; 4) l'élève l'exécute ; 5) l'enseignant demande de juger de la grammaticalité de la phrase ; 6) un jugement grammatical est posé par l'élève. Ainsi, la réflexion en ce qui concerne l'exécution

d'une manipulation syntaxique aboutit à un jugement grammatical. Cette présence du jugement grammatical peut également trouver des explications dans le fait que les textes dictés par E01 présentaient des contextes linguistiques plus complexes, mais susceptibles d'être produits par les élèves en situation d'écriture, ce qui a donné l'occasion à ses élèves d'explorer de fausses pistes tout en montrant à utiliser les manipulations syntaxiques pour valider ou non une hypothèse. Les fausses pistes ont donc conduit à des phrases transformées agrammaticales, rendant nécessaires l'évaluation de leur résultat pour la suite du raisonnement.

En ce qui concerne les classes où les élèves ont des progrès moins marqués en orthographe grammaticale que ceux de la classe de E01, lorsque les élèves posent un jugement grammatical ils le font de façon autonome, sans que l'enseignant le leur ait demandé explicitement. Toutefois, étant donné qu'un jugement grammatical a été réalisé très rarement dans ces classes, il semble que, pour qu'il y ait présence d'un jugement grammatical dans le raisonnement, l'enseignant doit guider fortement l'élève à le faire, tel qu'observé chez E01.

En somme, dans la classe de E01, le recours à la nouvelle grammaire est à la fois plus fréquent et fait de façon plus complète que dans les autres classes, bien que E02 ait évolué dans ce sens en cours d'année. Chez E03, malgré quelques initiatives des élèves, l'enseignant n'encourage pas ce recours à la nouvelle grammaire par ses interventions et cette situation n'évolue pas en cours d'année. Il est permis de penser que cette façon de conduire la dictée 0 faute chez E03 ait pu avoir un effet sur la progression des élèves en orthographe grammaticale, étant donné que ce sont eux qui ont le moins progressé malgré leur relative force au départ.

Le jugement grammatical s'avère nécessaire pour développer l'habileté à utiliser des connaissances grammaticales pour résoudre un problème. Lorsque l'élève exécute une manipulation syntaxique, c'est pour « tester » une hypothèse sur la fonction ou la classe

possible d'un mot ou d'un groupe de mots. Valider cette hypothèse se fait en exécutant la manipulation puis en évaluant son résultat. L'élève doit être entraîné à poursuivre son raisonnement lorsque les manipulations syntaxiques ne valident pas son hypothèse d'analyse: il s'agit donc non seulement pour l'enseignant d'entraîner ses élèves à rejeter ou non une hypothèse, mais également de les entraîner à tirer les conclusions adéquates pour la suite du raisonnement. En situation d'écriture et de révision de texte, les élèves ont à articuler un ensemble de connaissances et ils doivent être outillés pour raisonner. (Ros-Dupont, 2006b ; Boivin, 2007 ; Nadeau et Fisher, 2003)

4.4 Conclusion : portrait des classes

L'objectif général de recherche était de décrire les interventions des enseignants menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale. Deux questions de recherche ont guidé l'analyse des résultats :

Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Nous avons émis l'hypothèse suivante :

les interventions qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale se distinguent par leur manière de faire verbaliser chez les élèves les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical, soit les étapes pour la réalisation d'un raisonnement grammatical complet, le recours aux manipulations pour régler un problème grammatical ainsi que l'emploi d'un

métalangage précis au cours de discussions grammaticales.

Pour répondre à ces questions et valider ou non notre hypothèse, cette conclusion dressera d'abord un portrait des caractéristiques communes aux trois classes dans la mise en œuvre de la dictée 0 faute. Puis, les différences dans la conduite de l'activité dans la classe de E01 par rapport à E02 et E03 ainsi que les faits saillants quant à l'évolution des interventions des enseignants en cours d'année seront également présentés.

4.4.1 Portrait des caractéristiques communes aux trois classes dans la mise en œuvre de la dictée 0 faute

Voyons les caractéristiques communes aux trois classes dans la mise en œuvre de la dictée 0 faute.

Une discussion grammaticale commence lorsque l'élève pose sa question. Les échanges entre l'enseignant et ses élèves se réalisent ensuite en respectant le canevas suivant : l'enseignant prend la parole, puis un élève prend ensuite la parole, et ainsi de suite jusqu'à la dernière intervention de l'enseignant qui clôt la discussion. De façon générale (sauf pour E03 en début d'année), la dernière intervention de l'enseignant contient la réponse à la question de l'élève, qui constitue la dernière étape du raisonnement grammatical, soit la graphie à adopter. Il semble important, pour la clarté et la compréhension des élèves, que l'enseignant termine la discussion, souvent en récapitulant le raisonnement jusqu'à la graphie.

Au cours de ces échanges, l'enseignant parle plus longtemps que ses élèves, qui, eux, font de brèves interventions. L'enseignant occupe donc une place importante dans les discussions. De fait, lorsque des étapes du raisonnement grammatical, des manipulations ou le jugement grammatical ont été verbalisés par les élèves, c'est généralement parce que l'enseignant leur a demandé explicitement de le faire. Ainsi, si des connaissances grammaticales ont été verbalisées par les élèves, c'est parce que leur enseignant est intervenu dans les discussions.

Haas et Lorrot (1996) ont pu observer que les élèves, après 18 mois de pratique de l'ANG, réalisaient un raisonnement en étant moins dépendants de leur enseignant. Or, dans les discussions que nous avons analysées, le raisonnement de l'élève, lorsqu'il est présent, est plutôt dépendant de l'enseignant et il le reste après sept mois de pratique de dictée 0 faute. Ainsi, une grande directivité de la part de l'enseignant semble nécessaire auprès d'élèves de 9 ans pour que les connaissances permettant la solution du problème grammatical soient verbalisées, et cette façon de conduire l'activité mène tout de même à des progrès d'élèves en orthographe grammaticale. Par ailleurs, nous pouvons également penser que cette présence encore importante des enseignants dans les discussions après sept mois de pratique signifie qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement les principes théoriques de la dictée 0 faute, craignant encore de laisser plus de place à l'élève. Enfin, l'enseignant emploie davantage le métalangage que ses élèves.

Pour régler un problème grammatical, le métalangage le plus souvent nommé se rapporte aux classes de mots, dont l'identification est essentielle pour mener un raisonnement grammatical. Au deuxième rang des termes de métalangage les plus employés se trouvent ceux liés à la morphologie du verbe.

Les problèmes grammaticaux analysés sont discutés plus longtemps en fin d'année qu'en début d'année, et l'enseignant et les élèves ont pris plus souvent la parole pour arriver à les régler. Par contre, le temps que dure une discussion ou le nombre d'interventions dans une discussion n'est pas lié à un traitement plus ou moins approfondi du problème à régler. En d'autres mots, une discussion qui est courte ne signifie pas que les connaissances et les procédures n'ont pas été explicitées ; une discussion qui est longue ne signifie pas non plus que les connaissances et les procédures ont davantage été explicitées.

4.4.2 Différences dans la conduite de l'activité dans la classe de E01 par rapport à E02 et E03

Rappelons qu'étant donné que la classe de E01 provient du milieu le plus défavorisé il aurait été attendu que ce soit dans cette classe où les résultats d'élèves progressent le moins en orthographe grammaticale. Au contraire, ce sont eux qui progressent le plus et ils dépassent les élèves issus de milieux plus favorisés. Les progrès réalisés en orthographe grammaticale ne semblent pas avoir été influencés par le milieu socioéconomique dans lequel ces classes évoluent, ce qui permet de croire que l'effet-maitre peut expliquer ces divergences de progrès d'une classe à l'autre.

Pour mieux comprendre les différences dans la conduite de l'activité entre les trois enseignants, il est important de tenir compte du fait que E01 n'était pas à sa première expérience en dictée 0 faute (voir section 3.3.1) ; il pratiquait déjà depuis six ans une variante de cette activité ; les autres enseignants en étaient à leur première expérience. Par conséquent, il peut apparaître normal que ce soit cet enseignant qui se démarque dans sa façon de conduire les discussions.

Les dictées que E01 choisit de donner présentent des caractéristiques qui offrent davantage d'occasions à l'élève d'exprimer une conception erronée, particulièrement pour les procédures à réaliser. De fait, les dictées de E01 sont des textes continus présentant une grande variété et une grande complexité de contextes syntaxiques liés aux accords, plus susceptibles d'être reproduites par les élèves en situation d'écriture, mais exigeant tout de même un raisonnement qui mobilise des connaissances et des procédures connues des élèves de 4^e année. À titre de preuve, toutes les questions posées par les élèves ont été résolues à la suite d'un raisonnement ; l'enseignant n'a donc jamais donné immédiatement la réponse, puisqu'il supposait que les élèves étaient en mesure de résoudre le problème. E01 a su choisir des contextes difficiles, mais adaptés aux capacités de ses élèves, contrairement aux phrases détachées de E02, présentant des contextes moins variés et assez simples, et à celles de E03, trop difficiles pour les élèves en début d'année.

La façon de E01 d'accéder aux conceptions erronées d'élèves consiste à questionner, à l'aide d'une question ouverte (sous forme « pourquoi »), l'élève qui a soulevé le problème au début de la discussion. Puisque c'est cet élève qui a fait part de son doute, E01 échange avec lui et s'attarde à le faire réfléchir avant de donner la parole à un autre ou de donner la réponse trop rapidement, car une correction rapide court-circuiterait le raisonnement et empêcherait d'avoir accès à ses lacunes. Si, pour l'enseignant, le but de faire verbaliser le raisonnement par l'élève est de trouver où le raisonnement fait défaut et de le rectifier, les interventions renvoyant à des questions ouvertes, comme celles sous forme de « pourquoi », relèvent bien de la fonction de facilitation du raisonnement, telle que décrite par Lorrot (1998), puisqu'elles donnent une place à la réflexion de l'élève. Les deux autres enseignants questionnent rarement l'élève qui a posé la question au départ, ce qui fait en sorte qu'ils ne peuvent accéder à ses conceptions erronées pour pouvoir les rectifier. Il arrive qu'ils redirigent immédiatement la question à l'ensemble de la classe, à la recherche d'un élève qui pourrait aider à résoudre le problème.

Une fois que le problème est posé, sa résolution se réalise au cours de plusieurs interventions de la part de E01 et de ses élèves. La participation des élèves est donc sollicitée et l'enseignant ne fournit pas lui-même la réponse. C'est également dans cette classe que l'enseignant et ses élèves discutent plus longtemps de problèmes grammaticaux au cours des deux séances. Dans les deux autres classes, certains problèmes grammaticaux en début d'année sont réglés rapidement et il arrive que la participation des élèves ne soit pas sollicitée pour régler le problème : ces enseignants donnent la réponse au problème après que l'élève ait posé sa question. En donnant rapidement la réponse, l'enseignant clôt la discussion : aucune argumentation ne peut être développée par les élèves.

Sa façon de conduire la suite du raisonnement rend également compte d'une certaine autonomie laissée à l'élève dans sa réflexion et dans la verbalisation des connaissances et des procédures qui le conduiront à régler le problème grammatical. En effet, il est l'enseignant qui réalise le moins les étapes du raisonnement grammatical. Pour faire verbaliser les étapes

du raisonnement grammatical par ses élèves, ses interventions guident le raisonnement pas à pas (lorsque les élèves réalisent une étape du raisonnement, c'est souvent parce que l'enseignant le leur a demandé), tout en laissant aux élèves une certaine autonomie dans leur réflexion. Pour ce faire, les interventions de E01 combinent des questions ouvertes (« Qu'est-ce que tu en penses ? »; « Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir? »; « Comment on peut faire pour savoir la terminaison ? ») et des questions explicites sur les étapes à réaliser (« Le sujet, il est à quelle personne ? » ; « C'est quoi son infinitif ? »). Encore une fois, les questions ouvertes laissent place à la verbalisation des élèves et rendent accessibles les représentations des élèves pouvant être rectifiées au cours de la discussion. Quant aux questions explicites, elles ne sont pas pour autant à proscrire, bien qu'elles orientent l'élève dans sa réflexion et donnent difficilement accès à ses conceptions. Elles relèvent d'actes pédagogiques relatifs au savoir pour raisonner et à la fonction de facilitation du raisonnement, tel que mentionné par Lorrot (1998), qui sont les actes pédagogiques rendant compte d'interventions au service de la progression du raisonnement de l'élève.

Tout comme E01, mais de façon plus marquée, E02 guide de façon très serrée le raisonnement qui conduit à la solution du problème, particulièrement pour faire verbaliser les étapes du raisonnement. Il interroge systématiquement les élèves quant aux étapes du raisonnement grammatical à mettre en œuvre pour arriver à la solution (par exemple « C'est quelle classe de mots ? ; Il accompagne quel nom? ; C'est un nom quoi ? ; Donc, ça va prendre quoi à la fin ? »). Bien que ce questionnement systématique assure un raisonnement plus complet, il ne laisse pas de place à l'expression des conceptions erronées des élèves, contrairement à certains types d'interventions chez E01 : l'enseignant ne peut donc les rectifier et faire cheminer l'élève. En outre, les questions très directives empêchent l'élève de contrôler son raisonnement, de prendre conscience des étapes qu'il emprunte pour régler le problème, qui est pourtant une condition pour développer chez l'élève une plus grande efficacité et une plus grande autonomie dans l'utilisation du processus d'accord (Barth, 2004). Il n'est pas certain qu'une fois seul, l'élève saura quelles étapes lui permettront de régler le problème grammatical. Toutefois, la modélisation par les pairs peut permettre

également à l'élève de réajuster certaines de ces conceptions, puisque la répétition constante de ces mêmes étapes semble conduire tout de même à un progrès non négligeable de l'orthographe grammaticale des élèves.

En ce qui concerne le recours aux manipulations syntaxiques pour justifier un résultat d'analyse, dans la classe de E01 comme chez E02, elles sont souvent utilisées dans le raisonnement qui mène à la solution du problème grammatical et plus d'une manipulation peut être employée au cours d'une même discussion. Ce qui est particulier chez E01, c'est que les manipulations syntaxiques sont verbalisées par ses élèves tout en les exécutant parfois lui-même. Puisqu'il guide fortement l'ensemble du raisonnement, il intervient en questionnant l'élève pour lui faire exécuter la manipulation ou la nommer. Pour que l'élève nomme la manipulation à exécuter en fonction de l'hypothèse à tester, E01 pose des questions précises dans lesquelles se trouvent le verbe « faire » et le mot « manipulation » (par exemple « Qu'est-ce que tu fais comme manipulation ? » ; « Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier si... ? »). L'élève est donc conscient de ce qu'il fait et de l'outil qu'il utilise. Quant aux manipulations exécutées par les élèves, elles sont demandées par E01 après que l'élève l'ait nommée (par exemple « Essaie donc. » ; « Vérifie donc. » ; « Vas-y donc. » ; « Fais-le. »).

Les manipulations syntaxiques sont aussi présentes dans les discussions de la classe de E02, mais moins de problèmes grammaticaux ont été résolus à l'aide des manipulations (surtout en début d'année). En effet, dans la classe de E02, certains problèmes ne contenaient aucun raisonnement, puisque l'enseignant donnait parfois rapidement la réponse. La façon de conduire la réflexion des élèves par E02 est différente de E01, mais pas nécessairement moins pertinente. Dans cette classe, l'enseignant nomme les manipulations et les fait exécuter par les élèves. Il guide de façon très serrée la verbalisation des manipulations, tout comme E01, mais à la différence que les questions, souvent en « comment » (« Comment tu sais que... ? » ; « Comment tu fais pour savoir si... ? »), laissent une plus grande place à la réflexion de l'élève. En exigeant moins exclusivement l'exécution d'une manipulation, E02

pourrait alors avoir accès à une mauvaise procédure (mais nous n'avons pas trouvé de tels cas dans notre corpus).

Ce qui est distinctif chez E01, c'est qu'une même manipulation peut être exécutée plus d'une fois pour valider des hypothèses d'analyse portant sur des groupes de mots différents. Les élèves développent ainsi leur habileté à tester, à l'aide de manipulations, autant les bonnes hypothèses qu'à rejeter les erreurs d'analyse, correspondant davantage à une conduite autonome de leur réflexion en situation de révision de texte. Le fait d'offrir dans ses dictées des contextes d'accord plus variés et plus complexes a probablement eu une incidence quant aux différentes hypothèses d'analyse à explorer pour l'élève. En présentant des contextes linguistiques plus complexes, mais susceptibles d'être produits par les élèves en situation d'écriture, il apparaît que E01 donne l'occasion à ses élèves d'explorer de fausses pistes tout en montrant à utiliser les manipulations syntaxiques pour valider ou non une hypothèse. Encore une fois, cela lui permet d'intervenir sur des procédures en rectifiant celles qui ne sont pas tout à fait justes. Il s'agit bien là, comme le suggère l'approche socioconstructiviste, de traiter l'erreur, non pas en la stigmatisant, mais en cherchant à comprendre le processus qui a mené à celle-ci (Brissaud et Bessonnat, 2001, particulièrement le chapitre 8 ; Cogis, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 2^e partie ; Reuter, 1996). L'erreur est un indicateur du cheminement réflexif de l'élève et, par ses interventions, l'enseignant peut faire évoluer l'apprentissage en intervenant à la source du problème (Ros-Dupont, 2006). L'exploration de fausses pistes d'analyse rend alors le jugement grammatical nécessaire pour évaluer le résultat de la phrase agrammaticale qui en découle. Il arrive donc parfois qu'un jugement grammatical soit réalisé sur certaines phrases transformées contenant une manipulation et ce jugement grammatical est plus présent en fin d'année comparativement au début d'année. La classe de E01 est la seule où un véritable jugement grammatical a été observé, et autant l'enseignant et les élèves le réalisent. E01 guide sa réalisation par des questions qui orientent clairement l'élève à évaluer si cette phrase transformée est grammaticale ou non : « Lequel fonctionne le mieux? » ; « Est-ce qu'on dit... » ; « Est-ce que ça se dit? » ; « Ça marche-tu ? ». Puis, l'élève répond : c'est donc à lui qu'il revient d'évaluer

la grammaticalité de la phrase transformée. Il apparaît que les interventions de E01 liées aux manipulations et au jugement grammatical sont organisées afin que ce soit l'élève qui les verbalise. Ces constats nous permettent de définir un canevas qui généralise les interactions autour des manipulations et du jugement grammatical dans la classe de E01 : 1) l'enseignant demande de nommer une manipulation syntaxique ; 2) l'élève la nomme ; 3) l'enseignant demande d'exécuter la manipulation ; 4) l'élève l'exécute ; 5) l'enseignant demande de juger de la grammaticalité de la phrase ; 6) un jugement grammatical est posé par l'élève.

Les problèmes soulevés par les élèves de E02 sont aussi résolus en ayant recours à plus d'une manipulation, mais cette classe a recours à plus d'une manipulation syntaxique pour prouver un même résultat d'analyse. Les élèves ne testent donc jamais de fausses hypothèses au cours des discussions analysées. Cela peut s'expliquer par la présence, dans les dictées, de contextes linguistiques peu complexes, qui ne conduisent pas les élèves vers de fausses pistes d'analyse. Chez E02, une évolution dans la conduite de l'activité est surtout observée quant à la façon d'utiliser les manipulations syntaxiques pour justifier un raisonnement grammatical. De fait, en fin d'année, plus de problèmes grammaticaux sont traités avec des manipulations syntaxiques et un jugement grammatical est posé, bien que ce jugement soit réalisé de façon moins explicite que E01. De plus, en début d'année, E02 verbalise plus souvent que ces élèves les manipulations alors qu'en fin d'année, ce sont ses élèves qui le font davantage.

Dans la classe de E01, le métalangage grammatical est utilisé et il est davantage employé par les élèves que l'enseignant. Plusieurs notions liées à l'accord dans le groupe du nom ont souvent été nommées et certaines d'entre elles ne sont dites que dans cette classe : « groupe du nom », « noyau », « donneur » et des termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom. Il apparaît que le concept de « groupe du nom » est plus approfondi dans la classe de E01. Ce travail sur le groupe du nom a pu être possible étant donné le grand nombre de GN présents dans les textes dictés par E01 : encore une fois, nous voyons que le choix du texte dicté est important, puisqu'il influence le contenu des discussions et les notions grammaticales qui y seront abordées. Il est permis de penser que ce travail sur les

accords dans le GN a pu avoir un effet sur les progrès des élèves de cette classe en orthographe grammaticale. Comme la dictée évaluative de fin d'année contenait plusieurs cas d'accord dans le GN (davantage que ceux du verbe), le fait d'avoir confronté fréquemment les élèves à la réalisation du raisonnement lié à ce type d'accord a pu en permettre une meilleure compréhension. En outre, dans cette classe, l'évolution de l'emploi du métalangage est différente des autres classes : l'emploi du métalangage augmente entre les deux séances tant chez l'enseignant que chez ses élèves, ce qui corrobore les constats faits par Bain (2004) et Wilkinson (2009) voulant que la modélisation du métalangage par l'enseignant favorise sa reprise par les élèves.

Cette synthèse des résultats du recours de la nouvelle grammaire pour régler un problème grammatical rend surtout compte de la façon de conduire les discussions de E01 et de E02. Il en est ainsi puisque E03, malgré quelques initiatives de ses élèves, n'encourage pas ce recours à la nouvelle grammaire par ses interventions et cette situation évolue peu en cours d'année : ses interventions ne favorisent pas l'expression des conceptions des élèves et contiennent peu de questions explicites qui conduiraient l'élève à utiliser la nouvelle grammaire, contrairement aux interventions des deux autres enseignants. La classe de E03 est celle où le métalangage grammatical est le moins employé, où les étapes du raisonnement grammatical sont les moins réalisées, où les manipulations syntaxiques sont les moins utilisées et où le jugement grammatical est le moins posé. Étant donné cette faible présence de la nouvelle grammaire, il est difficile de dégager des caractéristiques quant à la façon de conduire l'ensemble du raisonnement par E03. En ce qui concerne plus précisément l'évolution de la pratique en cours d'année, seules les étapes du raisonnement grammatical sont plus présentes en fin d'année qu'en début d'année. Cette augmentation en cours d'année trouve une explication dans le fait que E03 avait mal compris la finalité des discussions (il ne donnait pas la réponse au problème soulevé au début de la discussion) et qu'il a ajusté sa conduite en cours d'année scolaire. Cet ajustement a pu être possible grâce aux échanges entre chercheurs et praticiens que permet la recherche-action³¹. Il y a donc eu quelques

³¹ Ce mémoire s'inscrit dans la recherche-action de Nadeau et Fisher, voir section 3.1.

ajustements dans la façon de conduire les discussions, mais ils n'ont pas favorisé une plus grande verbalisation des connaissances explicites grammaticales de la part des élèves.

En somme, puisque c'est dans la classe de E01 où les élèves ont le plus progressé, il aurait été attendu que les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical aient été les plus verbalisées, si nous nous rapportons à notre hypothèse. La classe de E01 se démarque des autres par le fait que le recours à la nouvelle grammaire est à la fois fréquent et fait de façon plus complète que dans les autres classes et son emploi est sollicité chez les élèves. Cette situation est présente dès le début de l'année et elle progresse en fin d'année. Ainsi, un problème est majoritairement réglé en employant le métalangage grammatical, en évoquant les étapes du raisonnement grammatical, en utilisant des manipulations syntaxiques comme preuves du raisonnement et en évaluant leur résultat grâce à un jugement grammatical. Par contre, les interventions de cet enseignant se distinguent plutôt par leur capacité à faire verbaliser les élèves et par leurs possibilités d'avoir accès aux conceptions orthographiques des élèves, ce qui ne caractérise pas les interventions des deux autres enseignants. En d'autres mots, sa façon de faire montre généralement que cet enseignant s'intéresse davantage au processus du raisonnement qu'à son produit par rapport aux deux autres enseignants, ce qui correspond, dans la classification de Lorrot (1998), à des interventions qui sont une aide à l'apprentissage, au service du raisonnement de l'élève. Nous estimons que E01, en fin d'année par rapport au début d'année, est davantage un médiateur au service des conceptions de l'élève que les deux autres enseignants (Cogis, 2005 ; Lorrot, 1998 ; Haas et Lorrot, 1996).

Quant à E02, sa conduite des discussions favorise le recours à la grammaire pour régler les problèmes (le métalangage et les manipulations sont fortement employés, et les raisonnements sont les plus complets) dès le début de l'année et ce recours à la nouvelle grammaire progresse entre les deux séances, sauf pour l'emploi du métalangage. Toutefois, la verbalisation des connaissances grammaticales explicites par les élèves connaît une progression moins marquée que chez E01. Tout comme E01, il apparaît que le rôle de E02 se

transforme en cours d'année : alors qu'il sert de modèle en début d'année, il guide un peu plus la réflexion des élèves en fin d'année pour que ce soit eux qui verbalisent les connaissances explicites grammaticales.

À la lumière de ces constats, notre hypothèse de recherche se voit confirmée et précisée. Plus précisément, les interventions favorisant un plus grand emploi de la grammaire mènent à plus de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale et celles le favorisant moins mènent à moins de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale.

Dans la présente recherche, l'évolution des interventions des enseignants en cours d'année scolaire quant au recours à la nouvelle grammaire a été observée en comparant deux séances de dictée 0 faute à environ sept mois d'intervalle. Nos résultats montrent, tout comme le précisent Péret et Cogis (2010, p.2) que « l'adhésion à la démarche proposée par les chercheurs n'implique pas une mise en œuvre immédiate et facile ». Les interventions ont évolué chez les trois enseignants. Toutefois, bien que sa pratique ne soit pas encore en adéquation parfaite en fin d'année avec les bases théoriques de la conduite de la dictée 0 faute, c'est E01 qui applique davantage les principes devant guider la conduite de l'enseignant au cours des discussions grammaticales en dictée 0 faute, et ce, dès le début de l'année. Rappelons que E01 avait déjà plus d'expérience dans la conduite de ce type d'activité que les deux autres enseignants, puisqu'il avait intégré à sa pratique une variante de la dictée 0 faute. Nous croyons, à l'instar de Lorrot (1998) et de Péret et Cogis (2010), qu'un retour réflexif de la part des enseignants est nécessaire pour assurer une appropriation adéquate de la mise en œuvre de la dictée 0 faute. En participant à la recherche-action de Nadeau et Fisher, ces enseignants ont effectivement eu la chance de réfléchir à leur pratique en échangeant avec d'autres enseignants sur leur manière de faire tout en étant soutenus par des chercheurs. Transformer le rôle de l'enseignant pour que ses interventions deviennent une véritable aide à l'apprentissage passe donc assurément par une formation et doit être envisagé dans une perspective à long terme.

En guise de conclusion de ce chapitre portant sur la description, l'analyse et l'interprétation des résultats, nous citerons Péret et Cogis (2010, p. 5), qui, estimons-nous, renvoient à l'essentiel de notre propos :

Il ne s'agit pas seulement d'essayer seul dans sa classe une pratique dont on a entendu parler en conférence ou qu'on a observée dans la classe d'un maître chevronné. Il s'agit de la travailler en présence de pairs et avec des formateurs, enseignants expérimentés et spécialistes de didactique du français. L'efficience est alors à rechercher dans l'alternance entre cette pratique socialisée, et dans son analyse, également socialisée, éclairée par des apports théoriques.

CONCLUSION

Pour bon nombre d'élèves français et québécois, le niveau de compétence en français écrit est insuffisant par rapport aux attentes du milieu scolaire, particulièrement en orthographe grammaticale. Ce constat a amené à remettre en question l'efficacité des pratiques en enseignement de l'orthographe, dont les plus répandues relèvent d'une démarche dite « traditionnelle ». L'inefficacité de ces pratiques trouve son explication dans le fait qu'elles ne tiennent pas compte de l'activité cognitive des élèves et qu'elles ne favorisent pas l'apprentissage de connaissances grammaticales explicites, mobilisables en révision de texte.

Il existe des pratiques innovantes en enseignement de l'orthographe qui, elles, tiennent compte du travail réflexif des élèves, soit l'ANG, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute. Cette dernière pratique a retenu notre attention, puisqu'elle paraît être une voie prometteuse pour améliorer les compétences des élèves en orthographe grammaticale, bien qu'une seule étude quasi-expérimentale fournisse, à ce jour, des résultats quant à son effet (Wilkinson, 2009).

Toutefois, le renouvellement des pratiques en grammaire, et particulièrement celui de ces pratiques innovantes, pose des difficultés de mise en œuvre et d'appropriation de la part des enseignants. Relevant d'une démarche de résolution de problème, elles placent l'enseignant dans une nouvelle posture, qui paraît essentielle à la bonne conduite de la démarche et dont la

ses interventions au cours d'une démarche de résolution de problème en grammaire doivent plutôt favoriser le développement de l'activité métalinguistique des élèves pour que ceux-ci puissent mobiliser cette aptitude à raisonner lorsqu'ils écrivent. Il est cependant possible de favoriser cette mise en œuvre en classe par une description des interventions qui ont cours dans des séances de pratiques innovantes, ce qui facilitera la formation des enseignants. De fait, un texte de Péret et Cogis (2010) propose quelques pistes quant à l'appropriation de la phrase dictée du jour par des enseignants-stagiaires en formation initiale. Au cours de différentes rencontres, ils ont discuté de leur pratique à partir de vidéos filmées en classe. Il apparaît que l'examen de leur pratique et les critiques sur leur façon de conduire l'activité observable dans les premières vidéos analysées ont été profitables pour les derniers enseignants-stagiaires dont la pratique filmée a été analysée, puisque leur mise en œuvre de la dictée du jour était meilleure que celle des premiers enseignants-stagiaires. Les premiers à se filmer ont donc reçu de nombreuses critiques et suggestions que les suivants ont intégrées à leur pratique. Ainsi, les derniers à se filmer maîtrisent beaucoup mieux la pratique que les premiers, même s'ils sont tout aussi novices : il y a eu apprentissage par le visionnement critique des collègues. Les recherches s'étant intéressées à l'analyse de ces interventions en ANG et en phrase dictée du jour montrent bien une mise en œuvre difficile de la part des enseignants, mais ces recherches sont peu nombreuses. En ce qui concerne les données tirées de la recherche pour décrire les interventions d'enseignants en dictée 0 faute, elles sont quasi-absentes.

Étant donné l'importance des interventions des enseignants en dictée 0 faute quant à l'efficacité de sa mise en œuvre, la quasi-absence d'une description fine de ces interventions et la nécessité d'une telle description pour la formation des enseignants, il nous a paru nécessaire de décrire les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale.

Les fondements théoriques sur lesquels reposent les pratiques innovantes découlent des recherches récentes en didactique de la grammaire. L'objectif de ces pratiques est de faire

progresser la maîtrise de l'écrit par une démarche de résolution de problème au cours de laquelle les connaissances grammaticales explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical sont mises de l'avant afin que celles-ci soient mobilisées en situation d'écriture. Cette démarche est soutenue en classe par une situation d'interaction dynamique permettant ainsi à l'élève de verbaliser ses conceptions orthographiques et à l'enseignant de les faire évoluer. Dans une telle démarche, l'enseignant doit veiller à faire verbaliser l'ensemble du raisonnement, puisqu'il doit surtout s'attarder à la qualité et à l'efficacité du raisonnement mis en œuvre par l'élève pour en rectifier les failles et favoriser l'automatisation du processus.

Le raisonnement grammatical est un processus qui implique des connaissances et des procédures grammaticales. Pour résoudre un problème grammatical, le scripteur doit articuler un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales, qu'il sélectionne en fonction du problème à régler. Il s'agit donc pour l'enseignant, au cours des discussions de dictée 0 faute, de guider les étapes du raisonnement grammatical et d'inciter les élèves à les justifier à l'aide de manipulations syntaxiques tout en favorisant l'usage du métalangage grammatical précis.

Dans la présente recherche, la manière de conduire l'activité de dictée 0 faute a été mise en relation avec les progrès des élèves en orthographe grammaticale, ce qui revient à étudier l'efficacité de l'enseignement et, plus particulièrement en ce qui concerne les interventions de l'enseignant, à la mesure de l'effet maître. L'effet maître renvoie donc à la capacité de l'enseignant à faire progresser les savoirs scolaires de ses élèves dans un laps de temps donné et est observable lors de la mise en œuvre de ses pratiques en interaction avec ses élèves dans un contexte particulier (Tupin, 2003). Notre étude n'a pas tenu compte de toutes les variables de départ qui caractérisent les élèves (par exemple le statut socio-économique, le sexe, l'appartenance ethnique, l'intelligence). Il s'agissait donc d'une mesure de l'effet brut, car toutes les caractéristiques des élèves n'ont pas été prises en compte. (Van Damme et al., 2009)

Ainsi, dans le but de cerner les interventions en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale, les deux questions suivantes nous ont guidée tout au long de la présente recherche :

Comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale?

Les recherches en didactique de la grammaire ont montré l'importance de faire verbaliser par les élèves les connaissances mobilisées pour résoudre un problème grammatical afin d'avoir accès à leurs conceptions erronées pour les faire évoluer. Elles ont également montré que les connaissances à mobiliser sont les connaissances grammaticales explicites qu'implique le raisonnement grammatical menant à la solution du problème. Ces différents constats nous ont amenée à formuler une hypothèse quant aux interventions en dictée 0 faute pouvant influencer les progrès d'élèves en orthographe grammaticale :

les interventions qui mènent les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale se distinguent par leur manière de faire verbaliser chez les élèves les connaissances explicites nécessaires à la résolution d'un problème grammatical, soit les étapes pour la réalisation d'un raisonnement grammatical complet, le recours aux manipulations pour régler un problème grammatical ainsi que l'emploi d'un métalangage précis au cours de discussions grammaticales.

À partir de cette hypothèse, trois points spécifiques liés à l'usage des connaissances explicites grammaticales au cours de discussions grammaticales ont guidé l'analyse des résultats, soit la réalisation des étapes du raisonnement grammatical, le recours aux manipulations syntaxiques et l'emploi d'un métalangage précis.

L'approche méthodologique de la présente étude de type descriptif est celle de l'étude multi-cas. Les cas analysés, trois classes de 4^e année primaire, ont été sélectionnés à partir de classes ayant participé à la recherche-action de Nadeau et Fisher³², dans laquelle notre recherche s'inscrit. Les performances des élèves en orthographe grammaticale réalisées en cours d'année scolaire ont constitué notre principal critère de sélection : les progrès d'élèves ont été calculés à partir d'une dictée évaluative réalisée en octobre et en mai dans le cadre de la recherche-action de Nadeau et Fisher. La comparaison du progrès moyen de l'accord des mots variables des classes de 4^e année (tableau 3.2) fait ressortir que ce ne sont pas les élèves de la classe 1 provenant d'un milieu défavorisé (classe 1, 5 mots ; classe 2, 2,96 mots ; classe 3, 2,52 mots) qui progressent le moins. Au contraire, ce sont eux qui progressent le plus et leurs performances en fin d'année dépassent celles des élèves de milieux plus favorisés (classe 1, 45,5 accords réussis; classe 2, 44,73 ; classe 3, 43,22). L'intérêt d'analyser les interventions de ces classes était que les progrès réalisés en orthographe grammaticale ne semblaient pas avoir été influencés par le milieu socioéconomique dans lequel elles évoluaient, permettant ainsi de croire que l'effet-maitre pouvait expliquer ces divergences de progrès d'une classe à l'autre. De plus, l'activité de la dictée 0 faute a été pratiquée dans toutes les classes sur une base hebdomadaire. Ainsi, cette fréquence était comparable d'une classe à l'autre et était assez forte pour prétendre que la pratique a pu influencer les progrès d'élèves.

Des discussions grammaticales portant sur des problèmes liés au groupe du nom, au verbe et aux homophones ont été étudiées par une analyse du contenu des verbatims d'enregistrements vidéo de deux séances de dictée 0 faute (en début et en fin d'année) pour chacune des classes. Des facteurs non grammaticaux (durée des discussions grammaticales, nombre moyen d'interventions et longueur moyenne des interventions) ainsi que des facteurs grammaticaux ont guidé notre analyse. Ces facteurs grammaticaux ont pu être observés dans les interventions grâce à différentes grilles d'analyse que nous avons construites, et ce, par

³² Recherche en cours de réalisation menée par Marie Nadeau et Carole Fisher, financée par le FRQSC dans le cadre du « programme de recherche sur l'écriture », action concertée FRQSC-MELS 2010-2013.

rapport aux trois facteurs suivants : les étapes du raisonnement grammatical ; le recours aux manipulations syntaxiques (et du jugement grammatical) ; et l'emploi du métalangage grammatical. Pour chacun de ces facteurs, les sous-questions de recherche suivantes ont guidé notre analyse :

- À quel point le facteur analysé est-il employé ou réalisé dans les discussions grammaticales?
- Qui, entre l'enseignant et l'élève, emploie ou réalise le facteur analysé ?
- Quel est le degré de contrôle de l'enseignant au cours des discussions grammaticales quant à l'emploi ou la réalisation du facteur analysé constaté chez les élèves ? En d'autres mots, à quel point la verbalisation de l'élève se fait-elle de façon autonome ?

En ce qui concerne les résultats obtenus, ils ont montré, d'une part, des ressemblances et des différences entre les enseignants dans la façon de conduire la dictée 0 faute et, d'autre part, une évolution des interventions chez les enseignants. Avant d'aborder ces différences, il convient de faire ressortir quelques points communs.

Les résultats analysés ont rendu compte de caractéristiques communes aux trois classes dans la façon de mettre en œuvre la dictée 0 faute. Les termes du métalangage les plus souvent utilisés sont ceux liés aux classes de mots et à la morphologie du verbe. Une discussion grammaticale s'amorce lorsqu'un élève soulève le problème à l'ensemble du groupe ; les interactions pour arriver à sa solution se déroulent au cours d'échanges où chaque intervenant intervient autant de fois (un élève pose sa question ; l'enseignant intervient ; un autre élève intervient, et ainsi de suite) jusqu'à la graphie à adopter. Il arrive également que l'enseignant récapitule, à la fin de la discussion, le raisonnement verbalisé ayant conduit à la solution du problème. En fin d'année, les problèmes grammaticaux sont discutés plus longuement et les élèves interviennent plus souvent. Au cours des discussions, l'enseignant occupe une place importante : il parle plus longtemps que ses élèves et, lorsque ces derniers ont verbalisé une connaissance grammaticale nécessaire à la résolution du problème, c'est fréquemment à la suite d'une demande de l'enseignant, et cette situation

n'évolue pas en cours d'année. Ainsi, après 7 mois de pratique de dictée 0 faute, le raisonnement reste encore dépendant de l'enseignant, contrairement au comportement attendu conformément aux principes sur lesquels repose la pratique de la dictée 0 faute énoncés dans le cadre théorique. On peut penser que des élèves de 9 ans aient besoin d'une telle directivité de la part de leur enseignant pour conduire leur raisonnement.

Voyons plus particulièrement les interventions ayant démarqué l'enseignant de la classe 1 (E01), dont les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, des enseignants de la classe 2 (E02) et de la classe (E03).

Comparativement aux deux autres enseignants, E01 a sollicité davantage la participation des élèves pour régler le problème : les problèmes grammaticaux ont été discutés plus longuement au cours des deux séances et plusieurs interventions ont été nécessaires pour régler le problème. Ainsi, l'enseignant n'a pas rapidement donné lui-même la solution et n'a pas renvoyé automatiquement la question de l'élève à l'ensemble de la classe.

Chez E01 et E02, le recours aux connaissances grammaticales explicites est fréquent et sa progression est davantage marquée entre les deux séances chez E02, puisqu'elles étaient déjà fortement présentes chez E01 en début d'année. Ce qui distingue E01 de E02, c'est que ces connaissances étaient non seulement fréquentes dès le début de l'année, mais elles ont été également utilisées de façon plus complète : E01 a été le seul enseignant qui, en début d'année, a demandé à ses élèves de poser un jugement de grammaticalité sur une phrase transformée par une manipulation. Quant à la classe de E03, les connaissances grammaticales explicites ont été peu utilisées comparativement aux deux autres et cette situation a très peu évolué en cours d'année.

Pour que les élèves verbalisent les connaissances grammaticales explicites, E01 a dirigé l'ensemble du raisonnement en combinant des questions ouvertes (par exemple « Pourquoi tu mettrais un s ? » ; « Qu'est-ce que tu en penses ? » ; « Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir ? » ; « Comment on peut faire pour savoir ? ») et des questions explicites qui exigeaient

clairement de l'élève de donner la réponse d'une étape du raisonnement grammaticale (« Le sujet, il est à quelle personne? » ; « C'est quoi son infinitif? »), de nommer une manipulation syntaxique (« Qu'est-ce que tu fais comme manipulation? » ; « Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier si...? »), d'exécuter une manipulation syntaxique (« Essaie donc. » ; « Vérifie donc. » ; « Fais-le ») ou de poser un jugement grammatical (« Lequel fonctionne le mieux? » ; « Est-ce que ça se dit? » ; « Ça marche-tu? »).

La classe de E01 se démarque des autres classes par le fait que ce sont les élèves qui verbalisaient davantage les étapes du raisonnement grammatical que leur enseignant. De plus, plus de problèmes, dès le début de l'année, ont été réglés à l'aide de manipulations syntaxiques. Une même manipulation syntaxique a été exécutée plus d'une fois pour valider des hypothèses d'analyse portant sur un groupe de mots différents, ce qui a permis aux élèves de développer leur habileté à tester les bonnes comme les mauvaises réponses, tout en exigeant de poser un jugement pour en évaluer la grammaticalité. Ainsi, ces constats nous ont permis de définir un canevas qui généralise les interactions autour des manipulations syntaxiques et du jugement grammatical : 1) E01 demande de nommer une manipulation syntaxique ; 2) l'élève la nomme ; 3) E01 demande d'exécuter la manipulation ; 4) l'élève l'exécute ; 4) E01 demande de juger de la grammaticalité de la phrase; 5) un jugement grammatical est posé par l'élève.

Cette façon de traiter l'erreur est particulière à E01 et elle permet de faire évoluer l'apprentissage en intervenant à la source du problème (Reuter, 1996 ; Cogis, 2003, 2005, particulièrement le chapitre 3 de la 3^e partie ; Astolfi, 2008). Le traitement de fausses pistes d'analyse donnant ainsi accès aux conceptions erronées des élèves a été possible étant donné que les contextes syntaxiques contenus dans les textes de E01 étaient variés et complexes, tout en étant à la portée des élèves. E01 a eu également l'occasion d'avoir accès aux conceptions de ses élèves en questionnant parfois l'élève qui a posé la question au début de la discussion. En lui posant une question ouverte (de type « pourquoi »), cet enseignant s'est attardé à le faire réfléchir avant de donner la parole à un autre.

Quant à l'emploi du métalangage, il est employé dans les discussions de la classe de E01 et il est davantage utilisé par les élèves que l'enseignant. Les termes liés à l'accord dans le groupe du nom ont souvent été nommés et certains ne sont dits que dans cette classe : « groupe du nom », « noyau », « donneur ». Il apparaît que le concept de « groupe du nom » est plus approfondi dans la classe de E01. Ce travail sur le groupe du nom a pu être possible étant donné le grand nombre de GN présents dans les textes dictés par E01. En outre, dans cette classe, l'évolution de l'emploi du métalangage est différente des autres classes : l'emploi du métalangage augmente entre les deux séances tant chez l'enseignant que chez ses élèves, ce qui corrobore les constats faits par Bain (2004) et Wilkinson (2009) voulant que la modélisation du métalangage par l'enseignant favorise sa reprise par les élèves.

Notre hypothèse se voit donc confirmée et précisée. Plus précisément, les interventions favorisant un plus grand emploi de la grammaire mènent à plus de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale et celles le favorisant moins mènent à moins de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale.

La façon de faire de E01 a montré généralement que cet enseignant s'est davantage intéressé au processus du raisonnement qu'à son produit, comparativement aux deux autres enseignants, ce qui correspond, dans la classification de Lorrot (1998), à des interventions qui sont une aide à l'apprentissage, au service du raisonnement de l'élève. Nous estimons que E01, en fin d'année par rapport au début d'année, est davantage un médiateur au service des conceptions de l'élève que les deux autres enseignants (Cogis, 2005 ; Lorrot, 1998 ; Haas et Lorrot, 1996). Quant à E02, son rôle s'est transformé en cours d'année : alors qu'il servait de modèle du raisonnement en début d'année, il a guidé, en fin d'année, un peu plus la réflexion des élèves pour que ce soit eux qui verbalisent les connaissances explicites grammaticales. Chez E03, il y a eu quelques ajustements dans la façon de conduire les discussions, mais ils n'ont pas favorisé une plus grande verbalisation des connaissances explicites grammaticales de la part des élèves.

Nous admettons que les résultats de notre recherche sont limités. À cause du nombre restreint de classes étudiées et de discussions grammaticales analysées, ces résultats sont difficilement généralisables. Il serait notamment pertinent d'entreprendre d'autres recherches auprès d'une population plus nombreuse et d'autres niveaux scolaires pour valider les résultats, c'est-à-dire de corrélérer les manières de conduire l'activité avec de plus grands progrès chez les élèves. Il serait aussi intéressant d'analyser la pratique des enseignants de notre étude sur une ou plusieurs autres années scolaires pour constater comment elle évolue sur une plus longue période de temps et en dégager des phases d'appropriation.

Par ailleurs, la divergence dans les progrès d'élèves observée entre les classes ne peut être attribuable uniquement à la pratique de la dictée 0 faute en classe. Même si elle a été réalisée fréquemment en cours d'année, il reste qu'elle est une activité s'inscrivant dans un ensemble de pratiques plus vaste autour de l'orthographe et de l'écriture qui a pu également avoir des effets sur les progrès d'élèves en cours d'année. Les données de la recherche-action de Nadeau et Fisher contiennent les pratiques déclarées des enseignants : il serait alors intéressant d'examiner si différentes approches et activités ont été mises en place en classe pour ensuite les comparer à des pratiques et à des situations d'apprentissage pouvant conduire à une plus grande amélioration des performances quant à l'orthographe grammaticale, comme celles présentées dans la recherche de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005). Par ailleurs, la pratique même de la dictée 0 faute a pu avoir un effet sur les autres pratiques en grammaire, comme dans le choix des notions à traiter, le type d'exercice réalisé et leur nombre. Par conséquent, une autre piste de recherche pertinente à explorer serait de voir comment la pratique de cette dictée innovante affecte le reste de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et de la révision de texte

Nous pouvons également critiquer la validité interne de notre recherche, puisque les caractéristiques des élèves ont été peu contrôlées : le milieu socioéconomique est considéré, mais grossièrement, à partir de l'indice de défavorisation de l'école et non des élèves précisément impliqués dans la présente étude. Cette lacune a été palliée en bonne partie en

choisissant trois classes dont les résultats en début d'année ne présentaient pas de grandes différences. Il n'en demeure pas moins que ces classes constituaient des milieux naturels, comparables par leur niveau scolaire et le programme scolaire à suivre. De plus, la triangulation des données renforce nos résultats : les différences observées dans la manière de conduire l'activité concordent avec les différences de progrès des élèves et les gestes les plus efficaces concordent avec les principes théoriques qui devraient guider la pratique de la dictée 0 faute. En somme, notre étude présente les limites de ce type de recherche, une étude multi cas, mais aussi les avantages. Elle permet, en effet, un approfondissement de l'analyse qu'il serait difficile de réaliser avec un grand nombre de classes, surtout dans le cadre d'un mémoire.

Cette étude s'est intéressée à la dictée 0 faute et aux discussions grammaticales qui ont eu cours lors d'une première année d'appropriation, ce qui a nécessairement eu des conséquences sur les résultats obtenus. De fait, bien que ce soit E01 qui se rapproche davantage des attentes relatives à la conduite de la pratique et dont les élèves ont le plus progressé en orthographe grammaticale, cet enseignant était également celui qui pratiquait la dictée 0 faute depuis le plus longtemps. Il n'en était donc pas à ses débuts dans l'appropriation de la mise en œuvre de l'activité, contrairement à E02 et à E03, ce qui renforce l'importance de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans le changement de pratique. En outre, le fait d'avoir analysé les discussions au cours d'une première année d'appropriation limite la portée de l'évolution de la conduite de l'activité chez E02. Plusieurs aspects de sa conduite ont connu une évolution en cours d'année en se rapprochant du comportement de E01. Il est alors permis de croire que, dans une deuxième année de pratique de dictée 0 faute, les progrès de ses élèves seraient supérieurs en orthographe grammaticale. Enfin, les discussions analysées n'ont porté que sur des problèmes grammaticaux, alors que les séances de dictée 0 faute ont aussi porté sur des problèmes d'orthographe lexicale. Dans la classe de E03, chez qui l'emploi de la nouvelle grammaire demeure quasi inexistant et dont les progrès d'élèves sont les moins grands en orthographe grammaticale, il est à rappeler que ses élèves font de grands progrès en orthographe lexicale,

ce qui concorde avec le temps passé à discuter de problèmes de ce type. Il serait alors pertinent qu'une recherche s'attarde à décrire les interventions de E03 pour cet aspect des discussions au cours de la dictée 0 faute.

Notre recherche constitue un apport important relativement à la façon dont s'organisent les échanges et à la manière de recourir à la nouvelle grammaire dans une activité qui vise à développer la compétence métalinguistique de l'élève, comme l'est la dictée 0 faute, et à l'évolution de la conduite des enseignants entre deux séances à 7 mois d'intervalle. Cette analyse fine mettant en relation les interactions en classe avec le traitement des connaissances grammaticales explicites lors de discussions de la dictée 0 faute constitue d'ailleurs l'originalité de notre recherche : elle se situe résolument dans le champ didactique. Elle propose une description d'interventions d'enseignants qui mettent en œuvre en salle de classe des principes didactiques qui devraient orienter les pratiques actuelles en enseignement de la grammaire. La formation des futurs enseignants comme de ceux plus expérimentés pourra en tirer profit.

ANNEXE A

**EXEMPLES DE RAISONNEMENT GRAMMATICAL COMPLET, TIRÉS DE LA
*PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE (MELS, 2008)***

Annexe A Exemples de raisonnement grammatical complet, tirés de la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008)

A. Les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom

1. Identifier le nom et le déterminant qui le précède (ou le déterminant et le nom qui le suit)
2. Identifier le genre du nom donneur et déterminer son nombre en fonction du sens exprimé
3. Identifier le ou les adjectifs receveurs d'accord qui dépendent du nom donneur, peu importe leur fonction
4. Vérifier les marques de genre et de nombre de chaque mot

B. Les accords dans le groupe du nom

1. Trouver le groupe du nom et identifier le nom noyau (ou le nom noyau et reconstituer le groupe du nom)
2. Identifier le genre du nom noyau donneur et déterminer son nombre en fonction du sens exprimé
3. Identifier le déterminant et le ou les adjectifs receveurs d'accord
4. Vérifier les marques de genre et de nombre de chaque mot

C. L'accord du verbe conjugué à un temps simple

1. Identifier le verbe conjugué et le SUJET (ou le SUJET et le verbe conjugué)
2. Déterminer la personne et le nombre du SUJET
3. Trouver la forme infinitive du verbe conjugué, son mode et son temps de conjugaison
4. Vérifier la terminaison du verbe en fonction de la personne et du nombre du SUJET, du temps, du mode et du modèle de conjugaison du verbe

D. L'accord du verbe conjugué à un temps composé

1. Identifier l'auxiliaire et le participe passé du verbe conjugué et le SUJET (ou le SUJET et l'auxiliaire et le participe passé du verbe conjugué)
2. Déterminer la personne, le genre et le nombre du SUJET
3. Trouver la forme infinitive du verbe conjugué, son mode et son temps de conjugaison
4. Vérifier la terminaison de l'auxiliaire *avoir* ou *être* en fonction de la personne et du nombre du SUJET, du temps et du mode du verbe
5. Vérifier le participe passé en fonction du modèle de conjugaison du verbe
6. Vérifier les marques d'accord du participe passé conjugué avec *être* en fonction du genre et du nombre du SUJET

E. L'accord de l'adjectif ATTRIBUT DU SUJET

1. Identifier le verbe *être* ou un verbe attributif courant et identifier l'adjectif ou le participe passé qui le suit (ou l'adjectif ou le participe passé et le verbe attributif qui le précède)
2. Identifier le SUJET, en déterminer le genre et le nombre
3. Vérifier les marques de genre et de nombre de l'adjectif

ANNEXE B

CARACTÉRISTIQUES SYNTAXIQUES, MORPHOLOGIQUES ET SÉMANTIQUES LISTÉES DANS LA *PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE (MELS, 2008)*

B.1	Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du nom dans la <i>Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)</i>	316
B.2	Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du déterminant dans la <i>Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)</i>	318
B.3	Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques de l'adjectif dans la <i>Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)</i>	319
B.4	Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du verbe dans la <i>Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)</i>	321
B.5	Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du sujet dans la <i>Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)</i>	323

Annexe B.1 Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du nom dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008)

	Pages	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle			3 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e		
Caractéristiques syntaxiques	47		→	→	☆				
	29	→	☆						
	29	→	☆						
	29		→	→	☆				
	29						☆		
Manipulations syntaxiques	47		→	→	☆				
	29	→	☆						
	29		→	→	☆				
	29		→						
	29								
Caractéristiques morphologiques	29	→	☆						
	29	→	☆						
	29	→	☆						
	32-33								

³³ Pour le détail des règles en fonction des niveaux scolaires, voir la *Progression des apprentissages au primaire*, p. 32-33.

Caractéristiques sémantiques	Le nom désigne différentes réalités : personne, animal, objet, action, qualité, sentiment, lieu, etc.	29	☆					
	Le nom peut-être commun ou propre.	29	→	☆				

Légende :

→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.

☆ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.

☆ L'élève réutilise cette connaissance.

Annexe B.2 Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du déterminant dans la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2008)

	Pages	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Caractéristiques syntaxiques	29	→	☆				
		→	☆				
Manipulations syntaxiques	30	→	☆				
		→	☆				
Caractéristiques morphologiques	29	→	☆				
		→	☆				
Caract. sémantiques	29		→	☆			
				→	☆		
		<i>Non précisé</i>					

Légende :

- L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.
- ☆ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.
- L'élève réutilise cette connaissance.

Annexe B.3 Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques de l'adjectif dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008)

Pages	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Caractéristiques syntaxiques	L'adjectif peut être - avant ou après le nom (dans un groupe du nom)					
	30	→	☆			
	30	→	→	☆		
	30				→	→
Il peut être une expansion du nom dans le groupe du nom.						
48			→	☆		
Manipulations syntaxiques	L'adjectif est receveur d'accord : il reçoit le genre et le nombre - du nom					
	30	→	→	☆		
	30			→	☆	
	30			→	☆	
Remplacement d'un adjectif par un autre						
30		→	→	☆		
Ajout de <i>très</i> devant un adjectif [qualifiant]						
30		→	→	☆		
Effacement de l'adjectif dans un groupe du nom (son caractère facultatif)						
46			→	☆		

Caractéristiques morphologiques	L'adjectif est variable.	30	→	☆				
	Règle générale et règles particulières de formation à l'écrit du féminin et du pluriel des adjectifs. ³⁴	32-33						
Caractéristiques sémantiques	L'adjectif sert à décrire ou à préciser - un nom	30	→	☆				
	- un pronom.	30		→	☆			
	L'adjectif est classifiant ou qualifiant.	30						→

Légende :

→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.

☆ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.

■ L'élève réutilise cette connaissance.

³⁴ Pour le détail des règles en fonction des niveaux scolaires, voir la *Progression des apprentissages au primaire*, p. 32-33.

Annexe B.4 Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du verbe dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008)

	Pages	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Caractéristiques syntaxiques	30			→	☆		
	30			→	☆		
	48					→	☆
	30	→	→	☆			
Manipulations syntaxiques	30			→	→		☆
	30			→	→		
	30			→	☆		
	30				→		☆
	47						→

Caractéristiques morphologiques	Le verbe est un mot qui se conjugue.	30			→	☆			
	Le verbe change de forme selon le temps de conjugaison.	30			→	☆			
Caractéristiques sémantiques							<i>Non précisé</i>		

Légende :

- L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.
- ☆ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.
- L'élève réutilise cette connaissance.

Annexe B.5 Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du sujet dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2008)

	Pages	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Caractéristiques syntaxiques	32		→	☆			
	32			→	→	☆	
	32				→	→	☆
	32					→	→
Manipulations syntaxiques	44				→	☆	
	44				→	☆	
	44				→	☆	
	44				→	☆	

Caract. morphologiques		<i>Non précisé</i>
Caract. sémantiques		<i>Non précisé</i>

Légende :

- L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.
 ☆ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.
 ■ L'élève réutilise cette connaissance.

ANNEXE C

**GRILLES D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT GRAMMATICAL
LIÉ AUX PROBLÈMES D'ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL**

Annexe C Grilles d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié aux problèmes d'accord dans le groupe nominal

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du nom		
Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)	Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (le nom)		
Identifier le genre et le nombre du nom en fonction du sens exprimé.		
Marquer la finale par la graphie adéquate.		
Autre :		

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord de l'adjectif		
Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)	Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (l'adjectif).		
Mettre en relation le mot à accorder (l'adjectif) avec son donneur d'accord (le nom).	Identifier son donneur d'accord (le nom).	
	Identifier les traits morphologiques du donneur (genre et nombre du nom).	
Marquer la finale par la graphie adéquate.		
Autre :		

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du déterminant			
Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (le déterminant).			
Mettre en relation le mot à accorder (le déterminant) avec son donneur d'accord (le nom).	Identifier son donneur d'accord (le nom).		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (genre et nombre du nom).		
Marquer l'accord par la graphie adéquate.			
Autre :			

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du nom et de l'adjectif			
Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier les classes de mots à accorder.	Identifier le nom.		
	Identifier l'adjectif.		
Mettre en relation le mot à accorder (l'adjectif) avec son donneur d'accord (le nom).	Identifier le nom noyau donneur d'accord.		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (genre et nombre du nom).		
Marquer la finale par la graphie adéquate.	Marquer le nom.		
	Marquer l'adjectif.		
Autre :			

ANNEXE D

**GRILLE D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT GRAMMATICAL
LIÉ AUX PROBLÈMES D'ACCORD DU VERBE**

Annexe D Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié aux problèmes d'accord du verbe

Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (le verbe).			
Mettre en relation le mot à accorder (le verbe) avec son donneur d'accord (le sujet).	Identifier son donneur d'accord (le sujet).		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (personne grammaticale et nombre).		
Marquer l'accord par la graphie adéquate.	Vérifier la terminaison en fonction d'au moins un de ces éléments : du verbe à l'infinitif, du verbe modèle, du temps et du mode.		
	Marquer l'accord par la graphie adéquate		
Autre :			

ANNEXE E

**EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES ÉTAPES DU RAISONNEMENT
GRAMMATICAL COMPLÉTÉE ET DU CALCUL DES RÉSULTATS**

Annexe E Exemple d'une grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical complétée et du calcul des résultats

Code de la séquence	E01mai2011-S02-GN
Temps de la séquence	13 :06 à 15 :23
Durée de la séquence	2 :17
Phrase dictée	Malgré les fenêtres fermées, des feuilles mortes entrent dans la pièce.
Question de l'élève	Est-ce que « fermées » va prendre un « s » ?
Mot questionné	Fermées
Notion grammaticale questionnée	Accord adjectif

HOLAF-01 : Est-ce que « fermées » va prendre un « s » ?

E01-01 : Est-ce que « fermées » va prendre un « s » ? Pourquoi mettrais-tu un « s » ?

HOLAF-02: Parce que c'est « les fenêtres ».

E01-02 : C'est les fenêtres qui sont fermées. Donc... il faut une explication grammaticale.

HOLAF-03: C'est un groupe du nom au pluriel.

*E01-03 : Un groupe du nom au pluriel. On pourrait aller plus loin. **Quel est son noyau ?***

HOLAF-04: Fenêtres

E01-04 : Fenêtres

HOLAF-05: Il donne

E01-05 : Il donne son

HOLAF-06: Genre et son nombre

E01-06 : Merci. Donc, « fenêtres », c'est le noyau qui donne son genre et son nombre.

Quel est son genre et son nombre à « fenêtres » ?

HOLAF-07: Euh. Féminin pluriel

E01-07 : Féminin pluriel. Donc, si « fenêtres » est féminin pluriel, « fermées » va être...

HOLAF-08: Pluriel

E01-08 : Féminin pluriel, donc il va terminer par quoi ?

HOLAF-09: « S »

E01-09 : S'il est féminin pluriel, il va terminer par E -s

HOLAF-10 : E - s

E01-10 : Vérifiez ça.

JIMRG-11: Non, parce que c'est le verbe « fermer »

E01-11 : Est-ce que c'est un verbe ici ? Ici, fermées, quelle est sa classe de mots ?

ÉLÈVE?-12 : Un adjectif

E01-12 : Un adjectif pas un verbe, mais un adjectif.

ÉLÈVE?-13 : É-e-s ?

E01-13 : On a dit que ça se terminait par e -s.

Grille d'analyse du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord de l'adjectif			
Étapes du raisonnement grammatical	Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?	
Identifier la classe de mots à accorder (l'adjectif).	élève	ÉRG demandée par ENS	
Mettre en relation le mot à accorder (l'adjectif) avec son donneur d'accord (le nom).	Identifier son donneur d'accord (le nom).	élève	ÉRG demandée par ENS
	Identifier les traits morphologiques du donneur (genre et nombre du nom).	élève	ÉRG demandée par ENS
Marquer la finale par la graphie adéquate.	enseignant		
Autre : précise que l'accord est réalisé dans un groupe du nom	élève		

Mise en œuvre d'un raisonnement grammatical complet	
Nb d'étapes total	4
Nb d'étapes réalisées (élève + enseignant)	4
% d'étapes réalisées (élève + enseignant)	100 %

Intervenant qui réalise les étapes	
Nb d'étapes réalisées par élève seulement	3
Nb total d'étapes réalisées (élève + enseignant)	4
% d'étapes réalisées par élève seulement	75 %
Niveau de contrôle par l'enseignant dans la conduite des ÉRG	
Nb étapes réalisées par élève	3
Nb d'étapes réalisées par l'élève et demandées par l'enseignant (ÉRG demandée par ENS)	3
% étapes réalisées par élève et demandées par l'enseignant	100 %

ANNEXE F

**EXEMPLE DE CODAGE LIÉ AUX MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET DU
CALCUL DES RÉSULTATS**

Annexe F Exemple de codage lié aux manipulations syntaxiques et du calcul des résultats

Code de la séquence	E02mai2011-S02-V
Temps de la séquence	6 :37 à 8 :30
Durée de la séquence	1 :53
Phrase dictée	Je vais remercier mes parents parce qu'ils me préparent toujours des repas délicieux.
Question de l'élève	J'ai un doute. Vu que « ils », il est « i-l-s », « préparent », est-ce que ça va prendre un « s » ?
Mot questionné	<i>Préparent</i>
Notion grammaticale questionnée	Terminaison du verbe

LANVF-01 : J'ai un doute. Vu que « ils », il est « i-l-s », « préparent », est-ce que ça va prendre un « s » ?

E02-01 : « Préparent », c'est quelle classe de mots ?

LANVF-02 : C'est un verbe.

E02-02 : Comment tu sais que c'est un verbe ?

LANVF-03 : On dit : je prépare, tu prépares, il prépare.

E02-03 : Ok, on peut le conjuguer.

LANVF-04 : On peut le conjuguer.

E02-04 : Comment tu peux savoir d'autres que c'est un verbe ?

LANVF-05 : Ben ils préparent, c'est comme, y a le « ils » qui nous indique.

E02-05 : Ok, il y a un pronom devant.

LANVF-06 : Ah ! je comprends, ça va prendre e-n-t à cause que le « ils ».

E02-06 : On va l'expliquer pour tout le monde. Alors, tu m'as dit que « préparent », c'est un verbe parce que je peux le conjuguer, parce qu'il y a un pronom de conjugaison qui est devant. Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi.

BEAJG-07 : On peut dire « Mes parents ne me préparent pas ».

E02-07 : « Mes parents ne me préparent pas ». Donc, on a vérifié que c'est un verbe. C'est quoi le verbe à l'infinitif de « préparent ».

DUPLG-08 : (inaudible)

E02-08 : [JOSRG]

JOSRG-09 : Préparer

E02-09 : Préparer. Préparer, ça va se conjuguer comme quoi, quel verbe qu'on connaît, qui est un modèle.

PERDF-10 : Aimer

E02-10 : Aimer. Quand on conjugue « aimer », on enlève quoi ? La terminaison ? C'est quoi la terminaison ?

ÉLÈVE1-11 : e-r

E02-11 : e-r. Et là, [E01], tu m'as dit, on est à la 3e personne du...

LANVF-12 : singulier euh pluriel

E02-12 : Du pluriel. Donc, c'est quoi la terminaison ? C'est quoi la 3e personne du pluriel ? avec aimer au présent.

QINAG-13 : e-n-t

E02-13 : e-n-t. Ça va ?

Passage lié à une MS ³⁵	Notions grammaticales liées à la MS	Rang de la MS	Qui intervient ?	Degré de contrôle de l'enseignant : MS demandée ou non	MS contextualisée ou décontextualisée
E02-02 : Comment tu sais que c'est un verbe ?	identification verbe	1re MS	enseignant	demandée	
LANVF-03 : On dit : je prépare, tu prépares, il prépare.	identification verbe	1re MS	élève		exécutée
E02-03 : Ok, on peut le conjuguer.	identification verbe	1re MS	enseignant		nommée
LANVF-04 : On peut le conjuguer.	identification verbe	1re MS	élève		nommée x2
E02-04 : Comment tu peux savoir d'autres que c'est un verbe ?	identification verbe	2e MS	enseignant	demandée	
LANVF-05 : Ben ils préparent, c'est comme, y a le « ils » qui nous indique.	identification verbe	2e MS	élève		exécutée
E02-05 : Ok, il y a un pronom devant.	identification verbe	2e MS	enseignant		nommée
E02-06 : On va l'expliquer pour tout le monde. Alors, tu m'as dit que « préparent », c'est un verbe parce que je peux le conjuguer, parce qu'il y a un pronom de conjugaison qui est devant. Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi.	identification verbe	1re MS	enseignant		nommée x3

³⁵ « MS » signifie « manipulation syntaxique ».

E02-06 : On va l'expliquer pour tout le monde. Alors, tu m'as dit que « préparant », c'est un verbe parce que je peux le conjuguer, parce qu'il y a un pronom de conjugaison qui est devant. Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi.	identification verbe	2e MS	enseignant	nommée x2
E02-06 : On va l'expliquer pour tout le monde. Alors, tu m'as dit que « préparant », c'est un verbe parce que je peux le conjuguer, parce qu'il y a un pronom de conjugaison qui est devant. Comment on peut savoir que c'est un verbe aussi.	identification verbe	3e MS	enseignant	demandée
BEAJG-07 : On peut dire « Mes parents ne me préparent pas ».	identification verbe	3e MS	élève	exécutée
E02-07 : « Mes parents ne me préparent pas ». Donc, on a vérifié que c'est un verbe. C'est quoi le verbe à l'infinitif de « préparant ».	identification verbe	3e MS	enseignant	exécutée x2

Nb de passages codés liés à une MS (demandée + exécutée + nommée)	12
Nb total de passages	

Nb de MS (demandée + exécutée + nommée) différentes employées au cours de la discussion (rang de la MS)	3
Nb total de MS différentes	

Qui demande, exécute ou nomme les MS pour la 1 ^{re} fois	
Nb total de passages liés à une MS dits pour la 1 ^{re} fois	8
Nb de passages liés à une MS dits par les élèves pour la 1 ^{re} fois	3
% de passages liés à une MS dits par les élèves pour la 1 ^{re} fois	37,5%
Nb de passages liés à une MS dits par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	5

% de passages liés à une MS dits par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	62,5%
--	-------

Degré de contexte de l'enseignant par rapport aux manipulations nommées et exécutées par les élèves	
Nb de passages liés à une MS nommée ou exécutée par les élèves pour la 1 ^{re} fois	3
Nb de passages liés à une MS demandée par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	3
% de passages liés à une MS nommée ou exécutée par les élèves pour la 1 ^{re} fois et demandée par l'enseignant	100%

Qui contextualise et décontextualise les MS	
Nb de passages liés à une MS est nommée ou exécutée pour la 1 ^{re} fois par les élèves ou l'enseignant	5
Nb de passages liés à une MS nommée par les élèves pour la 1 ^{re} fois	0
% de passages liés à une MS nommée par les élèves pour la 1 ^{re} fois	0 %
Nb de passages liés à une MS exécutée par les élèves pour la 1 ^{re} fois	3
% de passages liés à une MS exécutée par les élèves pour la 1 ^{re} fois	60 %
% de passages liés à une MS nommée ou exécutée par les élèves pour la 1^{re} fois	60 %
Nb de passages liés à une MS nommée par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	2
% de passages liés à une MS nommée par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	40 %
Nb de passages liés à une MS exécutée par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	0
% de passages liés à une MS exécutée par l'enseignant pour la 1 ^{re} fois	0 %
% de passages liés à une MS nommée ou exécutée par l'enseignant pour la 1^{re} fois	40 %

ANNEXE G

**HYPOTHÈSES POUVANT EXPLIQUER LES VARIATIONS DANS LA DURÉE ET
LA PROPORTION DU TEMPS DES DISCUSSIONS LEXICALES D'UNE CLASSE À
L'AUTRE OU ENTRE LES DEUX SÉANCES**

Annexe G Hypothèses pouvant expliquer les variations dans la durée et la proportion du temps des discussions lexicales d'une classe à l'autre ou entre les deux séances

Différentes hypothèses peuvent expliquer les variations dans la durée et la proportion du temps des discussions lexicales d'une classe à l'autre ou entre les deux séances. Ainsi, le nombre de mots questionnés quant à leur orthographe lexicale peut varier, par exemple, en fonction du nombre de difficultés lexicales contenues dans les dictées de la séance de début et de fin d'année (voir section 4.1) ou même de l'amélioration des connaissances des élèves en orthographe lexicale au cours de l'année scolaire. De plus, les problèmes lexicaux peuvent être réglés plus ou moins rapidement selon différents facteurs : le problème peut ou non se régler en évoquant une régularité lexicale qui rendrait compte de son orthographe (comme le double « s » entre deux voyelles pour le son « s ») ; l'enseignant juge que l'activité de la dictée 0 faute sert avant tout à régler les problèmes grammaticaux et évacue rapidement les problèmes d'orthographe lexicale ; les élèves arrivent plus rapidement à régler les problèmes lexicaux en fin d'année qu'en début d'année, etc.

Il ne s'agit là que de quelques hypothèses très générales pour expliquer la place plus ou moins importante occupée par les discussions lexicales dans les séances de dictée 0 faute. Une compréhension plus approfondie du temps consacré aux problèmes lexicaux serait possible si nous analysions finement les discussions lexicales et la progression des élèves en orthographe lexicale au cours de l'année scolaire des trois classes. D'ailleurs, un tel objet de recherche serait pertinent pour une future étude dans la mesure où nous observons des progrès d'élèves en orthographe lexicale qui diffèrent d'une classe à l'autre. Le tableau suivant présente la progression des élèves en orthographe lexicale dans la dictée *Les monarques*, réalisée dans le cadre du projet de recherche de Nadeau et Fisher.

Progression des élèves en orthographe lexicale dans la dictée *Les monarques*

	E01			E02			E03		
	Début d'année	Fin d'année	Diff.	Début d'année	Fin d'année	Diff.	Début d'année	Fin d'année	Diff.
Nb de mots avec erreur lexicale seulement	10,71	5,29	5,42	9,69	7,11	2,58	9,95	5,66	4,29

Ces résultats quant au nombre de mots avec erreur lexicale seulement sont approximatifs, puisqu'ils ont été calculés en retranchant du nombre total de mots avec erreurs le nombre total de mots avec erreur grammaticale seulement, ce qui ne tient pas compte des mots combinant des erreurs grammaticale et lexicale.

Nous remarquons la plus forte progression en orthographe lexicale chez les élèves dans la classe de E01, qui ont fait 5,42 erreurs de moins en orthographe lexicale en fin d'année comparativement au début d'année. En fin d'année, les élèves de E03 ont réussi à orthographier correctement 4,29 mots de plus qu'au début de l'année scolaire, soit 1,13 erreur de plus que les élèves de E01. Ce sont les élèves de E02 qui ont le moins progressé au cours de l'année en orthographe lexicale : ils ont fait 2,58 erreurs de moins en fin d'année comparativement au début de l'année, soit 2,84 erreurs de plus que les élèves de E01 et 1,71 erreur de plus que les élèves de E03. Notons que ces résultats contrastés en orthographe lexicale dans la dictée *Les monarques* présentent un portrait différent de ces classes par rapport à leur progrès en orthographe grammaticale (voir tableau 3.2). De fait, les résultats en orthographe grammaticale ont montré que ce sont les élèves de E03 qui avaient le moins progressé comparativement aux élèves des deux autres classes.

En début d'année, les erreurs en orthographe lexicale ont été plus nombreuses dans les dictées des élèves de E01 (10,71) comparativement aux deux autres classes qui ont des résultats semblables (9,69 pour E02 et 9,95 pour E03). En fin d'année, les élèves de E01 et de E03 ont fait sensiblement le même nombre d'erreurs (respectivement 5,29 et 5,66) et en ont fait moins que les élèves de E02 (7,11). Ainsi, les élèves de E01 étaient moins forts en orthographe lexicale au début de l'année que les élèves de E03 et de E02, mais ils ont réussi à

progresser davantage que les deux autres groupes. Bien que les élèves de E03 et de E02 aient présenté une compétence équivalente en orthographe lexicale en début d'année, ce sont ceux de E03 qui ont fait plus de progrès en fin d'année. Sans vouloir prétendre que seules les discussions lexicales en dictée 0 faute expliquent les différences de progrès entre ces classes, il apparaît toutefois que le temps de discussions liées à des problèmes lexicaux soit en lien avec les progrès observés en orthographe lexicale : ce temps a été plus beaucoup plus long dans les deux séances de dictée 0 faute de E01 (28 min 51 sec et 24 min) où il y a eu la plus grande progression, comparativement à celui des séances de dictée 0 faute de E03 (6 min 2 sec et 16 min 49 sec), dont les élèves ont un peu moins progressé que ceux de E01 et de E02 (5 min 53 sec et 6 min 27 sec), dont les progrès sont les moins élevés. Des données quant aux pratiques effectives en classe ou aux pratiques déclarées des enseignants nous permettraient de documenter si d'autres activités en enseignement de l'orthographe lexicale ont été mises en place en classe et pourraient expliquer ces différences de progrès. Par ailleurs, la solution d'un problème d'orthographe lexicale est rarement justifiable par une règle précise ; l'apprentissage de l'orthographe lexicale se fait largement de manière implicite (voir section 2.1.2). Il devient alors difficile d'argumenter sur la graphie des mots lorsqu'aucune preuve rigoureuse ne peut servir d'appui à un raisonnement. Par conséquent, nous estimons que la dictée 0 faute s'avère moins efficace pour apprendre à mettre en œuvre un raisonnement permettant de résoudre un problème d'orthographe lexicale que pour apprendre à résoudre un problème grammatical, puisque, étant donné qu'un raisonnement est nécessaire pour y parvenir et difficile à mettre en œuvre, l'enseignant peut intervenir en classe et favoriser cet apprentissage chez ses élèves. C'est pourquoi, étant donné notre objectif de recherche, nous nous limitons à l'analyse des discussions grammaticales.

BIBLIOGRAPHIE

- Angoujard, André. 1994. *Savoir orthographier*. Paris: Hachette Éducation, 143 p.
- Arsac, Gilbert, Yves Chevallard, Jean-Louis Martinand et Andrée Tiberghien. 1994. *La Transposition didactique à l'épreuve*. Paris: La Pensée sauvage, 180 p.
- Astolfi, Jean-Pierre. 2008. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF, 252 p.
- Bain, Daniel. 2004. *Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe. Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. (Québec, 26-28 août 2004), p. 1-15. En ligne.
<<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Bain-Canelas.pdf>>.
Consulté le 28 mai 2012.
- Barth, Britt-Mari. 2004. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz, 255 p.
- Bianco, Maryse, et Pascal Bressoux. 2009. « Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 35-54. Bruxelles: De Boeck Université.
- Boivin, Marie-Claude. 2007. *Les types de connaissances dans la discipline français: le cas des connaissances grammaticales*. Conférences du CRIFPE, Université de Montréal. En ligne. <<http://www.crifpe.ca/conferences/view/34>>. Consulté le 13 mars 2012.
- Boivin, Marie-Claude. 2009. Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, sous la dir. de Joaquim Dolz et Claude Simard, p. 179-208. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Boivin, Marie-Claude, et Reine Pinsonneault. 2008. *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin, 213 p.
- Boyer, Jean-Yves. 1997. « La 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.
- Bressoux, Pascal. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue française de pédagogie*, vol. 108, p. 91-137.
- Bressoux, Pascal. 2001. « Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no 5, p. 35-52.
- Brissaud, Catherine, et Daniel Bessonnat. 2001. *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave, 255 p.
- Brissaud, Catherine, et Danièle Cogis. 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris: Hatier, 319 p.
- Brissaud, Catherine, et Francis Grossman. 2009. « La construction des savoirs grammaticaux ». *Repères*, vol. 39, p. 5-15.
- Campana, Marc, et Florence Castincaud. 1999. *Comment faire de la grammaire*. Paris: ESF, 127 p.
- Chartand, Suzanne-G. 1996. « Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte ». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la dir. de Suzanne-G. Chartand, p. 197-225. Montréal: Logiques.
- Chartrand, Suzanne-G. 2003. « Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe ». *Québec français*, no 129, p. 73-76.
- Chartrand, Suzanne-G., Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor, 397 p.

- Cogis, Danièle, et Catherine Brissaud. 2003. «L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ?». *Repères*, no 28, p. 47-65.
- Cogis, Danièle, et Michelle Ros. 2003. «Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no 9, p. 89-98.
- Cogis, Danièle, Marie-Laure Elalouf et Virginie Brinker. 2009. « La notion de "groupe" dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation ». *Repères*, vol. 39, p. 57-81.
- Cogis, Danièle. 2003. « L'orthographe un enseignement en mutation ». *Le français aujourd'hui*, no 14, p. 117-122.
- Cogis, Danièle. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Coll. « Collection pédagogie et formation ». Paris: Delagrave, 428 p.
- Cogis, Danièle. 2006. « Une acquisition conceptuelle continue ». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440 (février), p. 21-23.
- Couture, Christine, et Marie Charest. 2004. « Pistes pour un accompagnement fructueux ». In *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, sous la dir. de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Damme, Jan Van, Marie-Christine Opendakker, Georges Van Landeghem, Bieke De Fraine, Heidi Pustjens et Eva Van de gaer. 2009. « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 19-34. Bruxelles: De Boeck Université.
- De Ketele, Jean-Marie. 2009. « Avancées et limites des recherches sur l'efficacité ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 89-99. Bruxelles: De Boeck Université.

- De Pietro, Jean-François. 2009. « Pratiques métalangagières et émergence d'une posture "grammaticale" ». In *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, sous la dir. de Joaquin Dolz et Claude Simard, p. 15-47. Québec: AIRDF/PUL.
- Dolbec, André, et Jacques Clément. 2004. « La recherche action ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 181-208. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dolz, Joaquin, et Carmen Perrenoud-Aebi. 1998. « Les représentations des enseignants dans les discours de la classe de français ». In *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*, sous la dir. de J.P. Benoit, p. 129-149: CRDP de Bretagne.
- Dumay, Xavier. 2009a. « L'efficacité dans l'enseignement : recherches et politiques ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre.*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 7-15. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dumay, Xavier. 2009b. « Que sait-on de l'efficacité des écoles ? ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 73-88. Bruxelles: De Boeck Université.
- Élalouf, Marie-Laure, et Claudie Péret. 2009. « Pratiques d'observation de la langue en France: quelles évolutions ? quels obstacles ? ». In *Pratiques d'enseignement grammatical*, sous la dir. de Joaquin Dolz et Claude Simard, p. 49-72. Laval: PUL.
- Fayol, Michel, et Constance Got. 1991. « Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte ». *L'année psychologique*, vol. 91, no 2, p. 187-205.
- Fayol, Michel, Pierre Largy et Patrick Lemaire. 1994. « When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, no 47A, p. 437-464.
- Ferreiro, Emilia. 1986. *Apprendre à lire et à écrire*. Marseille CRDP Marseille, 56 p.
- Fisher, Carole, et Marie Nadeau. 2003. « Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement ». *Québec français*, vol. printemps 2003, no 129, p. 54-57.

- Gauthier, Clermont, M'hammed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette et Mario Richard (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Québec, Université Laval: 90 p. En ligne. <<http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf>>. Consulté le 12 juin 2012.
- Gauvin, Isabelle. 2011. « Interactions didactiques en classe de français : enseignement-apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Département de didactique. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 p.
- Gélinas, Arthur. 2004. « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation ». In *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, sous la dir. de Louis-Philippe Boucher et Manique L'Hostie, p. 33-45. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gombert, Jean-Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 295 p.
- Gombert, Jean-Émile. 2006. « Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture ». *Langage & pratiques*, vol. 38, p. 68-76.
- 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. 2003. « La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale ». *Repères*, no 28, p. 13-25.
- Haas, Ghislaine, et Laurence Maurel. 2006. « L'Atelier de négociation graphique ». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440 (février), p. 27-29.
- 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. 2002. « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique ». In *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, sous la dir. de Ghislaine Hass, p. 59-72. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Jaffré, Jean-Pierre, et Michel Fayol. 1997. *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion, 126 p.
- Jaffré, Jean-Pierre. 1998. « Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit ». In *Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 1997). Genève : Peter Lang Éditeur.
- Karsenti, Thierry, et Stéphanie Demers. 2004. « L'étude de cas ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 209-233. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Karsenti, Thierry. 1998. « Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves ». Thèse de doctorat. Montréal, Département d'éducation, Université du Québec à Montréal, 359 p.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal: Guérin, 1554 p.
- Lenoir, Yves. 2006. « Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire ». In *Curriculum, enseignement et pilotage*, sous la dir. de François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz. De Boeck, p. 119-141. Bruxelles.
- Lorrot, Danielle. 1998. « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, vol. 122, p. 90-99.
- Manesse, Danièle, et Danièle Cogis. 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris: ESF, 250 p.
- Nadeau, Marie, et Carole Fischer. 2003. «Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement». *Québec français*, vol. 129, p. 54-57.

- Nadeau, Marie, et Carole Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin, 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*, sous la dir. de Joaquim Dolz et Claude Simard, p. 209-231. Québec: PUL.
- Nadeau, Marie, et Carole Fisher. 2011. « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? ». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4, no 4, Nov-Déc 2011, p. 1-31.
- Nadeau, Marie, et Sophie Trudeau. 2001. *Grammaire du 2e cycle*. Graficor, 298 p.
- Ovtcharov, Valentin, Tom Cobb et Randall Halter. 2006. « La richesse lexicale des productions orales : mesure fiable du niveau de compétence langagière ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, no 1, p. 107-125. En ligne. <http://www.lextutor.ca/cv/richeesse_lexicale.pdf>. Consulté le 12 juin 2012.
- Paolacci, Véronique, et Claudine Garcia-Debanc. 2009. « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? ». *Repères*, vol. 39, p. 83-101.
- Paret, Marie-Christine. 2000. « Enseigner stratégiquement la grammaire ». *Québec français*, no 119, p. 54-57.
- Péret, Claudie, et Danièle Cogis. 2010. « La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe ». In *Congrès International de didactiques 2010: CiDd*. En ligne. <<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/392.pdf>>. Consulté le 4 mars 2011.
- Perrenoud, Philippe. 1996. « Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable ». En ligne. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html> Consulté le 7 mars 2011.

- Piquée, Céline. 2010. « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans les classes à efficacité contrastée ». *Revue française de pédagogie*, no 170, p. 43-60.
- Poirier-Proulx, Lise. 1997. « Enseigner et apprendre la résolution de problèmes ». *Pédagogie collégiale*, vol. 11, no 1, oct., p. 18-22.
- Poirier-Proulx, Lise. 1999. *La résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outil de formation*. Bruxelles: De Boeck, 179 p.
- Postic, Marcel. 1977. *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF, 366 p.
- Préfontaine, Clémence. 1998. *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques, 382 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2005. « Apprendre à lire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture ». En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf>. Consulté le 6 août 2012.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2008a. « Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes. ». En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?page=mesures>>.
Consulté le 23 mars 2011.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2008b. « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture ». En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_ju nes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>. Consulté le 23 mars 2011.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2008c. « Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. ». En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp?page=compEcrire>>.
Consulté le 11 janvier 2012.

- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2009. «Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles». En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/GuideEcrireEcolesPrimSec.pdf>. Consulté le 11 juin 2012.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2010. «Évaluation de programme. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009. Rapport d'évaluation abrégé.». En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapportEvalAbregeResEpreuvesEcriture2009.pdf>>. Consulté le 25 mars 2011.
- Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2011. «La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés». En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1894>>. Consulté le 25 juillet 2012.
- Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF, 181 p.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique du français*, 4e édition. Paris: PUF, 1107 p.
- Ros-Dupont, Michelle. 2006. « Des situations pour enseigner l'orthographe ». *Les Cahiers pédagogiques*, no 440, p. 49-51.
- Ros-Dupont, Michelle. 2006b. *Observation réfléchie de la langue au cycle 3*. Paris: Nathan, 236 p.
- Sautot, Jean-Pierre. 2002. *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Coll. « Projets pour l'école ». Grenoble: CRDP de l'Académie, 194 p.
- Schneuwly, Bernard. 1990. *Diversifier l'enseignement du français écrit : actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Simard, Claude. 1996. « Examen d'une tradition scolaire : la dictée ». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand, p. 359-397. Montréal: Logiques.
- Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, Jacques. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques, 223 p.
- Terrisse, Bernard, Marie-Louise Lefebvre, François Larose et Nathalie Martinet. 2000. *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation. Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomiquement faible*. Présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal/Sherbrooke, Département des sciences de l'éducation de l'UQAM et Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 189 pages.
- Tupin, Frédéric. 2003. « Jalons pour une problématique générale ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, vol. 10, p. 5-15.
- Van Damme, Jan, Marie-Christine Opdenakker, Georges Van Landeghem, Bieke De Fraine, Heidi Pustjens et Eva Van de gaer. 2009. « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement ». In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, sous la dir. de Xavier Dumay et Vincent Dupriez, p. 19-34. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wilkinson, Kathy, et Marie Nadeau. 2010. « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre ». Québec français, no 156, p. 71-73.
- Wilkinson, Kathy. 2009. « Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 270 p.
- Yin, Robert K. 1994. *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 170 p.