

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## Impact de séquences d'enseignement mettant en oeuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire

### Chercheuse principale

Marie-Andrée Lord, Université Laval

### Cochercheuse

Priscilla Boyer, Université du Québec à Trois-Rivières

### Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Carolyne Labonté, Commission scolaire des Chênes

Sandra Roy-Mercier, Commission scolaire des Navigateurs

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

### Numéro du projet de recherche

2018-LC -211000

### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

### Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## **Rapport scientifique intégral**

### PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE

#### **1. Problématique**

L'enseignement de la grammaire au Québec occupe une place importante dans la classe de français (Lord et Chartrand, 2017). Les résultats de la recherche ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français au secondaire*), dirigée par S.-G. Chartrand

de 2008 à 2012 montrent que 94 % des enseignants affirmaient en faire plus d'une fois par semaine. Malgré cela, 55 % mentionnaient que ce n'était pas suffisant et 75 % affirmaient que la majorité des élèves n'étaient pas compétents en grammaire au terme de la 5<sup>e</sup> année du secondaire (Chartrand et Lord, 2013 ; Lord, 2012). Cette dernière perception est d'ailleurs assez répandue auprès du grand public, comme en font foi les résultats d'enquêtes téléphoniques menées auprès de Québécois francophones en 1998 et en 2004 (Maurais, 2008).

Les faibles résultats des élèves québécois, en particulier en écriture, mais aussi en lecture, relevés depuis trente ans dans les études, les enquêtes et les évaluations ministérielles tendent à conforter les perceptions des enseignants et celles du grand public à propos des difficultés des élèves en français écrit (Bureau, 1985 ; CSÉ, 1987 ; DIEPE, 1995 ; Larose et coll., 2001 ; MELS, 2007). Pour rehausser les compétences langagières des élèves, le Ministère de l'Éducation du Québec a réitéré à plusieurs reprises l'importance d'enseigner systématiquement les savoirs grammaticaux, et ce, depuis la publication, en 1988, de son plan d'action *Le français à l'école*. En 1995, ce ministère a entrepris un virage important avec la publication d'un nouveau programme de formation du français au secondaire dans lequel il impose un changement de paradigme grammatical en faveur de la « nouvelle grammaire »

(MEQ, 1995). Ce virage sera confirmé par les programmes subséquents pour le primaire et le secondaire (MEQ, 2001 ; MEQ, 2004 ; MELS, 2009b) et par la progression des apprentissages du primaire et du secondaire (MELS, 2009a, 2011). Devant l'inefficacité de la grammaire traditionnelle et de sa version simplifiée, plusieurs didacticiens du français au Québec ont insisté, à l'instar des didacticiens du français européens, sur la nécessité de rénover l'enseignement de la grammaire au Québec (Chartrand, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006). Les critiques alors formulées à l'égard de la grammaire traditionnelle et de sa version simplifiée, dont certaines lui étaient déjà adressées au début du siècle (Brunot, 1908), étaient très sévères, et il devenait de plus en plus difficile de la défendre.

La rénovation grammaticale de 1995 du Ministère de l'Éducation québécois visait à améliorer les compétences langagières des élèves par une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue grâce aux outils de la nouvelle grammaire, dont la phrase de base et les manipulations syntaxiques. Elle visait aussi une transformation des pratiques d'enseignement de la grammaire, lesquelles n'avaient guère changé depuis 1960 (Bibeau, Lessard, Paret et Therrien, 1987), ce que confirme l'analyse exhaustive des manuels et des cahiers d'exercices publiés au Québec pendant cette période (Lebrun et Boyer, 2004 ; Boyer, 2007).

Plus de 20 ans après l'implantation de cette nouvelle grammaire, qu'en est-il ? Si l'on observe attentivement les taux de réussite aux épreuves de lecture et d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire, force est de constater qu'ils sont très similaires d'une année à l'autre. C'est en orthographe que les élèves récoltent les résultats les plus faibles dans des proportions similaires, et ce, depuis la toute première épreuve standardisée au Québec en 1986. Si la situation ne semble pas s'être dégradée (Blais, 2008),

contrairement à ce qu'observent Manesse et Cogis (2007) en France, la prudence est toutefois de mise en l'absence de données scientifiquement valides au Québec.

Doit-on en conclure que le changement de théorie grammaticale n'a pas permis d'améliorer les compétences langagières des élèves ? Pour répondre par l'affirmative à cette question, encore faut-il que la nouvelle grammaire soit réellement enseignée dans les classes du Québec. Dans les faits, son implantation ne s'est pas accompagnée de formation adéquate pour les enseignants (Nadeau et Fisher, 2006 ; Chartrand, 2011). Ce sont les maisons d'édition qui ont assumé la plus grande part de cette formation, avec toutes les dérives que cette situation a pu générer. Les enseignants se sont ainsi autoformés, grappillant ici et là des bribes d'information qu'ils ont complétées en consultant le matériel didactique mis à leur disposition. Ce manque dans leur formation n'a pas permis aux enseignants de comprendre les raisons des changements apportés ni leur sens ni leur pertinence, ce qui est un obstacle majeur à une réelle transformation des pratiques (Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

Ces constats témoignent du réel besoin d'accompagnement et de formation à l'enseignement de la nouvelle grammaire et de la nécessité de documenter davantage les défis liés à sa mise en œuvre avant d'affirmer que celle-ci est efficace ou inefficace.

## **2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses**

Comme l'implantation des contenus et des pratiques de l'enseignement de la nouvelle grammaire dépend principalement des enseignants, il est essentiel de comprendre comment ceux-ci la conçoivent et la mettent en œuvre dans leur classe. Il apparaissait essentiel de documenter les défis rencontrés par les enseignants pour

enseigner cette nouvelle grammaire à leurs élèves. Ainsi, la question sous-jacente à cette recherche est : « Quels sont les défis rencontrés par les enseignants de français quant à l'appropriation des contenus et des pratiques de la nouvelle grammaire, quant à l'articulation de ces contenus avec les compétences à lire et à écrire et quant à l'apprentissage de cette nouvelle grammaire par les élèves ? Documenter ces défis permet d'apporter un éclairage aux performances des élèves dans les tests de grammaire, de lecture et d'écriture, et de proposer des pistes de solutions pertinentes.

### **3. Objectifs poursuivis**

L'objectif principal consiste à décrire l'impact d'un enseignement de la nouvelle grammaire sur les compétences à lire et à écrire d'élèves du secondaire. Pour y arriver, nous avons établi les quatre objectifs spécifiques qui suivent.

#### **3.1 Objectifs spécifiques**

1. Accompagner des enseignants de français du secondaire dans la production de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire pour développer les compétences à lire et à écrire à partir de textes authentiques de genres variés.
2. Décrire les défis rencontrés par les enseignants quant à l'appropriation des contenus et des pratiques d'enseignement de la nouvelle grammaire et quant à l'articulation de ces contenus avec les compétences à lire et à écrire.
3. Expérimenter les séquences d'enseignement élaborées avec les enseignants auprès d'élèves du secondaire.
4. Décrire l'impact de ces séquences sur le développement des compétences à lire et à écrire des élèves.

## PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

### **1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?**

Les résultats de nos travaux interpellent les décideurs politiques (ministère de l'Éducation), les gestionnaires d'établissements (directions d'école et directions des services pédagogiques dans les centres de services), les conseillères et conseillers pédagogiques, les directions de programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire dans les universités québécoises, les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ainsi que les futurs enseignant.es de français (au primaire et au secondaire).

### **2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants**

#### *Repenser la formation continue*

Les résultats de nos travaux montrent clairement que les besoins liés à la formation continue pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire sont réels et importants. La mise en application des outils et notions de la nouvelle grammaire (phrase de base, manipulations syntaxiques, groupes syntaxiques, etc.) dépend du degré d'appropriation de ces outils par les enseignant.es. Depuis le changement de théorie grammaticale dans les programmes de 1995 (pour le secondaire) et de 2001 (pour le primaire), l'offre de formation continue en nouvelle grammaire a été très variable dans les différents milieux scolaires (formations ponctuelles pour les uns, inexistantes pour les autres, obligatoires ou non, portant sur des objets différents...). Il est nécessaire d'offrir une formation continue rigoureuse, approfondie et complète sur la nouvelle grammaire à tous les enseignants. Cette formation continue doit être

à la fois uniforme et différenciée. Une formation uniforme permettrait de réduire la variabilité dans l'enseignement des contenus prescrits dans la progression des apprentissages. Une formation différenciée répondrait aux besoins spécifiques des enseignant.es en prenant en considération leur trajectoire de développement professionnel. En effet, tous n'ont pas reçu la même formation, initiale et continue. L'expérience professionnelle et le degré d'appropriation des outils et des notions de la nouvelle grammaire diffèrent également d'un enseignant à l'autre, tout comme l'aisance à mettre en place des pratiques d'enseignement renouvelées de la grammaire (dictées métacognitives ou chantiers d'orthographe, par exemple). Comme changer des pratiques nécessite du temps, il faudrait repenser la formation continue en conséquence : les formations ponctuelles ne permettent pas ou peu ces changements de pratiques. Les enseignantes qui ont participé à la recherche ont fait de nombreuses prises de conscience par rapport à différents aspects de leur pratique (utilisation des outils, analyse schématique de la phrase, types d'activités menées, métalangue utilisée). Toutefois, la participation à cette recherche ne signifie pas nécessairement qu'elles changeront leurs pratiques dans les années à venir. Il est donc nécessaire de penser l'accompagnement des enseignants de manière continue.

#### *Assurer la disponibilité de matériel didactique adéquat et adapté*

Le matériel didactique produit au cours de la recherche a été coélaboré avec les enseignantes en fonction de leurs besoins spécifiques et de leur profil. Il apparaît que l'implication et la collaboration des enseignantes pour concevoir le matériel didactique et le mettre à l'essai en classe constituent des conditions *sine qua non* pour la réussite de l'activité et pour pérenniser les changements de pratiques. Ce constat fait ressortir l'importance d'impliquer les enseignants dans la création du matériel pédagogique

lors de la formation initiale et continue. C'est de cette manière qu'ils réussiront à passer de la théorie à la pratique. Concevoir du matériel didactique adéquat (conforme aux prescriptions ministérielles et aux avancées de la recherche en didactique) et adapté (qui tient compte des difficultés réelles des élèves en classe) nécessite beaucoup de temps et d'accompagnement. Or, les temps « libres » dont disposent les enseignants sont généralement occupés par des rencontres d'élèves, des communications aux parents, de la correction... Les enseignants se tournent donc vers le matériel didactique disponible sur le marché, ce qui est tout à fait justifié. Cependant, une grande variabilité de la métalangue grammaticale caractérise ces ouvrages, ce qui peut susciter de la confusion, autant pour les enseignant.es que pour les élèves, pour enseigner et apprendre certaines notions de grammaire.

#### *Revoir les progressions des apprentissages du primaire et du secondaire*

Un défi important lié à l'enseignement de la grammaire concerne la quantité de notions à faire maîtriser aux élèves dans la progression des apprentissages. Les enseignants sont confrontés aux difficultés réelles des élèves et, en même temps, à la nécessité d'enseigner le contenu prescrit dans la progression. Or, il semble assez fréquent que des élèves n'aient pas les préalables nécessaires pour étudier les « nouveaux contenus » de l'année en cours. Les enseignants ont l'impression de revoir les mêmes contenus, année après année, ce qui constitue une source de démotivation pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant. Ne vaudrait-il pas en voir moins, mais le faire mieux au primaire et au secondaire ? Faudrait-il faire ressortir davantage la hiérarchisation des contenus grammaticaux de ces documents et mieux arrimer la progression du primaire à celle du secondaire ?



### **3. Retombées**

Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances par rapport à deux aspects. 1) Elle a permis de documenter les défis rencontrés par les enseignants quant à l'appropriation des outils de la nouvelle grammaire, quant à l'apprentissage de ces contenus par les élèves et quant à l'articulation de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture. 2) Les prétests et posttests de grammaire ont permis de collecter une masse de données importantes permettant de dresser un portrait actuel des connaissances grammaticales d'une population d'élèves québécois de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire et de leur capacité à produire un raisonnement grammatical.

Les séquences didactiques coélaborées et testées constituent de précieux outils autant pour les enseignant.es en pratique que pour la formation initiale. Elles ont été présentées et diffusées dans des milieux de pratique et lors d'activités de formation (cours de didactique à l'université, formations données par des conseillères pédagogiques). Cette diffusion se poursuivra dans l'avenir. Notre recherche a aussi permis de comprendre les défis rencontrés pour enseigner la grammaire aux élèves. Mieux cerner ces défis permet d'identifier les entraves à la mise en œuvre de la nouvelle grammaire en classe de français au secondaire et de proposer des pistes de solutions pour rendre possibles les changements de pratiques. Notre recherche a également mis en évidence les besoins de formation accrus des enseignant.es, quant à l'appropriation des outils et des notions de la nouvelle grammaire et quant à l'articulation de ces contenus aux activités de lecture et d'écriture. Enfin, les résultats des élèves aux prétests et posttests de grammaire permettent d'établir un portrait actuel des connaissances en grammaire des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, de

leur capacité à produire un raisonnement grammatical et d'utiliser les outils de la nouvelle grammaire. Ces données constituent une source précieuse d'informations autant pour la formation initiale que pour la formation continue des enseignant.es.

#### **4. Limites de la recherche**

Le nombre restreint d'enseignantes qui ont participé à l'étude (n=10) constitue la limite la plus importante, mais la démarche méthodologique proposée n'aurait sans doute pas permis d'accompagner plus d'enseignants, le temps d'appropriation de la démarche d'accompagnement étant considérable. On ne peut donc pas généraliser les constats liés aux défis rencontrés à l'ensemble des enseignants de français du Québec. Un accompagnement sur une période plus longue aurait été nécessaire pour un réel changement de pratiques, comme nous l'ont mentionné les enseignantes.

#### **5. Message clé**

L'accompagnement des enseignants dans une perspective de développement professionnel continu devrait être une priorité dans les prochaines années, si nous espérons une réelle transformation des pratiques enseignantes.

#### **6. Pistes de solution**

Pour assurer une formation uniforme, en adéquation avec les prescriptions ministérielles et facilement accessible pour tous les enseignant.es. de français du Québec, le Ministère pourrait offrir une formation en ligne sur les outils et notions de la nouvelle grammaire. Les conseillères et conseillers pédagogiques des centres de services pourraient offrir des formations différenciées selon les besoins spécifiques de leurs enseignants pour compléter l'offre de formation.

## PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

### **1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée**

Nous avons opté pour une démarche méthodologique qui prend en compte à la fois l'activité de recherche et la formation continue dans le but de transformer les pratiques, soit une recherche-action qui met l'accent sur la collaboration des différents acteurs du milieu (Desgagné, 1997; Jorro, Sandoz et Watrelot, 2011).

### **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Nous avons combiné des méthodes qualitatives (entretiens individuels avec les enseignants, séquences didactiques élaborées et testées) et des méthodes quantitatives (prétests et posttests de grammaire, de lecture et d'écriture administrés aux élèves). Les deux ensembles de données ainsi collectées permettent de s'éclairer mutuellement et d'obtenir une description plus fine de la réalité liée à l'enseignement et l'apprentissage de la nouvelle grammaire.

### **3. Participant.es et déroulement**

Dix enseignantes de français de deux régions administratives différentes ont participé au projet. Quatre d'entre elles enseignaient en 1<sup>re</sup> secondaire, deux en 2<sup>e</sup>, une en 3<sup>e</sup>, une en 4<sup>e</sup> et deux en 5<sup>e</sup>. L'administration des tests aux élèves (n=767) a été réalisée au début et à la fin de l'année scolaire. Des entretiens semi-dirigés ont été menés au début et à la fin de l'année avec les enseignantes.

### **4. Stratégies et techniques d'analyse**

Une analyse qualitative des entretiens a été effectuée pour documenter les défis rencontrés par les enseignantes. L'analyse quantitative des tests a permis d'évaluer les gains en termes d'apprentissage pendant une année scolaire en grammaire, lecture et écriture.

## PARTIE D – RÉSULTATS

### **1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?**

Pour bien interpréter les résultats des élèves aux prétests et posttests de grammaire, de lecture et d'écriture, il est essentiel de comprendre les défis rencontrés par les enseignantes pour enseigner la nouvelle grammaire à leurs élèves. Ainsi, nous décrivons d'abord ces défis liés aux contenus, aux pratiques et aux conditions de travail avant de présenter les résultats liés aux performances des élèves.

#### **1.2. Les défis rencontrés par les enseignants**

Les entretiens pré et postexpérimentations de même que les différentes rencontres pour accompagner les enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre de séquences d'enseignement ont mis en évidence de nombreux défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la nouvelle grammaire.

##### ***1.2.1 Les défis liés aux contenus à enseigner***

Les conceptions initiales des participants au sujet de la nouvelle grammaire se sont avérées hétérogènes, parcellaires et fragiles. Ces conceptions ont révélé différents degrés d'appropriation des contenus chez les participants au cours du processus d'accompagnement. De fait, certaines utilisent depuis quelques années déjà régulièrement des outils de la nouvelle grammaire avec leurs élèves alors que d'autres sont plutôt réticentes à leur utilisation, ces dernières n'étant pas toujours convaincues de la pertinence et de l'efficacité de ces outils. Ajoutons à cela qu'une même enseignante peut utiliser à la fois des outils de la nouvelle grammaire pour faire apprendre différentes notions (l'encadrement par *c'est... qui* pour repérer le sujet dans une phrase, par exemple) et d'autres relevant de la grammaire traditionnelle (poser la question *qui ?* ou *quoi ?* pour trouver le complément direct du verbe, par exemple). Un syncrétisme de grammaire traditionnelle et de nouvelle

grammaire caractérise donc toujours l'enseignement de la grammaire, même 25 ans après la rénovation grammaticale prescrite dans les programmes d'études québécois. Par exemple, certaines notions de la nouvelle grammaire pénètrent plus difficilement les pratiques enseignantes : pour certaines, une confusion existe entre groupes et fonctions ; pour d'autres, le fait de considérer le participe passé employé seul de la grammaire traditionnelle comme un adjectif en nouvelle grammaire demeure difficile à intégrer à leur enseignement.

La variabilité de l'utilisation des termes métalinguistiques employés dans le milieu scolaire constitue également un défi important pour les enseignants. À titre d'exemple, les termes *sujet*, *groupe sujet*, *groupe nominal* et *groupe nominal sujet* peuvent être utilisés au sein d'une même école pour désigner la même réalité. D'une part, cela peut poser des problèmes de compréhension aux élèves puisque deux notions différentes sont amalgamées (*groupe* et *fonction*) lorsqu'on utilise les dénominations *groupe sujet*, *groupe nominal sujet* et *groupe nominal* au lieu de *sujet* comme c'est prescrit dans les instructions officielles (programmes d'études et progression des apprentissages). D'autre part, cela rend le travail des enseignants difficile, puisqu'ils doivent souvent déconstruire ce qui a été enseigné l'année précédente. Il devient alors difficile de consolider des connaissances acquises dans les années précédentes.

Nous avons pu observer également de « fausses assurances » à propos de l'enseignement de certaines notions, comme le témoigne une enseignante lors d'un entretien.

« Tu sais, le sujet, je pensais vraiment être très, très à l'aise, et finalement, j'ai comme eu un moment, moi aussi, de controverse cognitive ».

En ce qui concerne l'articulation de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture, la plupart des enseignantes ont souligné la difficulté de lier l'enseignement de la grammaire à la lecture et, dans certains cas, à l'écriture, et ce, notamment en raison du manque de matériel didactique à ce sujet. D'autres enseignantes ont mentionné que leurs besoins de formation n'étaient pas liés à l'articulation, mais aux apprentissages formels en grammaire, dans un premier temps. Elles affirment devoir d'abord mieux s'appropriier les concepts grammaticaux avant de penser leur articulation avec les compétences (lire et écrire).

*« Mais là, je pense qu'on n'était pas rendues là [l'intégration aux compétences]. Fallait qu'on change nos approches. Améliorer nos... Dans mon cas, j'étais déjà dans cette démarche-là. Mais de les améliorer, de les peaufiner dans ma compréhension de ces concepts, des concepts grammaticaux ».*

Enfin, des défis importants sont liés à la progression des savoirs à enseigner (*Progression des apprentissages*). Les principales critiques adressées à cet égard concernent la quantité d'objets à faire maîtriser aux élèves : de l'avis de plusieurs, il y en aurait encore beaucoup trop. Il serait également difficile de comprendre la hiérarchisation des savoirs, et ce, malgré les différents outils qui existent pour expliciter ces prescriptions, comme le témoignent les extraits qui suivent.

*« Parce que je trouve vraiment qu'en mathématiques, ils s'en vont avec des thèmes. Mais nous autres, on dirait que tout est tout le temps tout emboîté, hein ! ... je trouve ça difficile. »*

*« Bien, moi, les documents ministériels, c'est sûr que je trouve que c'est "le sait, le maîtrise", c'est dans les mains de tout le monde. Moi, j'ai l'impression qu'il n'y a rien qui appartient à une cour de façon claire. »*

Enfin, de l'avis des enseignantes, il est souvent difficile de suivre cette progression, puisque les élèves n'ont pas nécessairement les préalables pour comprendre les notions prescrites pendant l'année scolaire en cours.

### ***1.2.2 Les défis liés aux pratiques d'enseignement en nouvelle grammaire***

Voici les principaux constats concernant les défis liés aux pratiques d'enseignement.

- Une appropriation des contenus de la nouvelle grammaire n'implique pas nécessairement un changement de pratiques ;
- À l'opposé, l'innovation sur le plan des pratiques ne signifie pas une pleine appropriation des contenus ;
- Certaines se disent plus réticentes aux méthodes inductives, notamment en raison du temps à investir pour se les approprier et pour les mettre en place ;
- Pour d'autres, il est parfois difficile de varier les pratiques et de passer de la théorie à la pratique : par exemple, comment utiliser la représentation en arbre avec des élèves du secondaire ?
- Les pratiques sont liées au profil de l'enseignante (personnalité et expérience).

### ***1.2.3 Les défis liés aux conditions de travail et au matériel pédagogique disponible***

Des lacunes dans l'offre de matériel didactique disponible et une charge de travail qui ne permet pas de créer le matériel nécessaire représentent des défis majeurs qui semblent constituer des freins à la mise en œuvre de la nouvelle grammaire et aux changements de pratiques. En réalité, bien qu'il y ait des aspects positifs dans le matériel existant, on peut déplorer une certaine variabilité des termes grammaticaux utilisés, ce qui crée une certaine confusion pour faire apprendre la grammaire.

## **1.3 Les impacts des séquences expérimentées sur les apprentissages des élèves**

### ***Les prétests et posttests de grammaire***

Ces tests visaient à évaluer les connaissances des élèves en grammaire au début et à la fin de l'année scolaire. Globalement, nous avons observé une amélioration dans

la qualité des réponses (justesse des réponses, critères mobilisés — souvent davantage syntaxiques que sémantiques — et complexité de l'analyse) des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. Cette amélioration doit toutefois être nuancée et interprétée en fonction des contextes (profil des enseignantes, groupes d'élèves, notions enseignées pendant l'année d'expérimentation). Notre protocole de recherche ne permet pas de conclure que ce sont précisément les activités élaborées et testées dans le cadre de la recherche qui ont permis ces améliorations pendant l'année, puisqu'il n'y avait pas de groupes témoins. Plusieurs variables concomitantes, pour lesquelles nous n'avons aucun contrôle, peuvent avoir joué un rôle dans l'apprentissage des élèves. Certains élèves ont pu avoir droit à d'autres formes de soutien (récupération, aide aux devoirs, cours particuliers) pendant l'année. D'autres activités hors expérimentation ont peut-être contribué à améliorer leurs connaissances en grammaire. Ajoutons à cela que les résultats pour chaque question doivent être interprétés à la lumière des pratiques de chaque enseignante participant au projet. Des enseignantes avaient choisi de travailler davantage certaines notions que d'autres pendant l'année. D'autres nous ont dit avoir manqué de temps pour enseigner la phrase subordonnée, par exemple. Ces particularités peuvent expliquer des améliorations plus marquées (ou moins marquées) pour des notions précises dans certains groupes d'élèves. Enfin, on remarque une utilisation variable des manipulations syntaxiques (encadrement par *c'est... qui*, remplacement par un pronom, déplacement, effacement) selon les contextes (groupes d'élèves, enseignantes, école, notions enseignées) : le degré d'appropriation de ces outils par les élèves est donc assez inégal.



### ***Les prétests et posttests de lecture***

La mesure des progrès dans ces tests est quasi impossible, puisque les textes authentiques proposés ne seront jamais parfaitement équivalents. Chacun apporte son lot de défis particuliers en raison des thèmes différents qui y sont abordés et de la variété des structures de phrases et du lexique. Globalement, les réponses aux questions grammaticales dans les tests de lecture demeurent très sémantiques : c'est le sens qui prime en lecture pour expliquer des choix grammaticaux — les justifications morphologiques et syntaxiques étant beaucoup moins présentes dans les réponses d'élèves.

### ***Les prétests et posttests d'écriture***

Les pourcentages d'erreurs de langue (syntaxe, orthographe et ponctuation) demeurent sensiblement les mêmes pour les prétests et les posttests d'écriture, mis à part une réduction d'erreurs liées au complément de phrase (virgule) pour certains groupes d'élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce statu quo. 1) Écrire est une tâche cognitive complexe qui demande de mobiliser simultanément plusieurs savoirs et savoir-faire. L'évaluation d'un texte en début d'année et d'un second en fin d'année ne suffit sans doute pas pour constater des améliorations notables, ce qui ne veut pas dire que les élèves n'ont pas progressé. 2) Les prétests et les posttests n'étant pas évalués officiellement par l'institution, tous les élèves ne se sont sans doute pas investis de la même manière pour corriger leurs erreurs. 3) La longueur des textes demandés a pu également influencer les résultats (100 mots, de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire). 4) Le genre de texte à produire a également pu avoir une influence sur les types d'erreurs commises.

## **2. Conclusions et pistes de solution**

Il est difficile, voire impossible d'affirmer que la nouvelle grammaire a un impact sur les compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire étant donné l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement. Les contenus de la nouvelle grammaire ont certes pénétré le milieu scolaire, mais à des degrés divers. Nos résultats montrent la nécessité d'une offre de formation continue des enseignants qui tient compte des trajectoires de développement professionnel différentes et de la lenteur du processus d'appropriation : s'approprier des outils et changer ses pratiques nécessitent du temps. Il est aussi impératif de revoir la progression des objets à enseigner du primaire et du secondaire en tenant davantage compte des difficultés des élèves, de leurs performances réelles et de la réalité scolaire (temps d'enseignement et quantité de contenus à enseigner). Enfin, il serait utile d'évaluer les connaissances grammaticales des élèves et leur capacité à raisonner grammaticalement — ce qui n'est pas le cas actuellement, car cette capacité est nécessaire pour corriger leurs erreurs en écriture.

## **3. Contributions**

Notre principale contribution est d'ordre empirique. Nous avons documenté finement les défis liés à l'enseignement et l'apprentissage de la nouvelle grammaire et à son articulation aux compétences à lire et à écrire. L'accompagnement offert aux enseignantes a permis de mieux comprendre les besoins de formation continue en grammaire. Enfin, nous avons collecté une masse de données importantes qui a permis, d'une part, de documenter les connaissances réelles des élèves en grammaire de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire sur des notions essentielles et, d'autre part de connaître leur capacité réelle à produire un raisonnement grammatical.

## PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

### **Quelles nouvelles pistes de solution ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances; de pratiques, d'intervention) ?**

Les résultats de cette recherche montrent que les outils de la nouvelle grammaire ont pénétré le milieu scolaire à des degrés divers. Leur appropriation et leur utilisation dépendent des contextes (enseignants, groupes d'élèves, écoles...) et des notions grammaticales enseignées. Pour s'assurer d'une compréhension approfondie des outils de la nouvelle grammaire, il faudrait enseigner explicitement la justification grammaticale de notions grammaticales fondamentales chaque semaine aux élèves pendant l'année scolaire, et ce, en intégrant les outils d'analyse de la nouvelle grammaire. Les notions grammaticales fondamentales sont celles qui constituent les bases de la compréhension de bon nombre d'autres notions, celles qui permettent donc de comprendre et d'appliquer les règles d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de ponctuation en situation de production écrite. Ces notions ont un potentiel didactique important étant donné leur répercussion en écriture. À ce propos, des projets de recherche permettant de tester des pratiques d'enseignement explicites de justification grammaticale (intégrant l'utilisation des outils de la nouvelle grammaire) dans des contextes différents (milieux socioéconomiques différents, programmes d'études, niveaux scolaires...) seraient de mise. Dans ce genre d'études, plusieurs éléments doivent être contrôlés pour mesurer les effets de ces pratiques : accompagnement soutenu des enseignants de manière hebdomadaire, activités coélaborées à suivre pas à pas, captations filmées chaque semaine, plusieurs tests pour mesurer l'évolution de la compréhension des notions pendant une année scolaire entière, entretiens avec des élèves et des enseignants.

## PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIQUE

- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Services des communications du Conseil de la langue française.
- Blais, J.-G., (2008). Quelles données pour le pilotage du système d'éducation ? Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. En ligne sur <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s7/j-s7-1>
- Boyer, P. (2007). *Le cahier d'activités grammaticales – Témoin privilégié de l'évolution de la didactique de la grammaire*, Dans M. Lebrun (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brunot, F. (1908). *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire. Cours de méthodologie*. Paris : Armand Colin.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Conseil de la langue française.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : Quels effets sur les pratiques ?, *Le français aujourd'hui*, 173 (2), 45-54.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : Erpi Éducation.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35 (3), 515-535.
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> édition). *Propositions didactiques*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- CSÉ (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A., Maire Sandoz, M.-O. et Watrelot, M. (2011, mars). *Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs*. Communication présentée au

Colloque international de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon, France. Récupéré du site de l'INRP, section *Archives*

- Larose, G. et coll. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lebrun, M. et Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (p. 153-163). Aix en Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2017). La formation des maîtres en grammaire et en didactique de la grammaire : des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. Dans R. Gagnon et E. Bucla Bronckart (dir.) *Former à l'enseignement de la grammaire* (p.123 – 140), Villeneuve-d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement de la grammaire au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval. En ligne sur <http://these.ulaval.ca>
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe – à qui la faut ?* Paris : ESF Éditeur.
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Québec : Office québécois de la langue française.
- MELS (2009a). *Progression des apprentissages en français. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne sur [http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns\\_SectionCom.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf)
- MELS (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire, français langue d'enseignement. Résultats et perspectives*. Québec : Direction générale de la formation des jeunes et direction de l'évaluation.
- MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (1995). *Programme d'études. Le français : enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.