

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire**

### **Chercheuse principale**

Marie-Claude Boivin, Université de Montréal

### **Cochercheuse universitaire**

Reine Pinsonneault, Université du Québec à Montréal

### **Co-chercheuse partenaire du milieu**

Lynda Côté, Commission scolaire des Affluents

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2010-ER-136922

### **Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur l'écriture 2010-2011

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC)

## Table des matières

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>1</b>
1. PROBLÉMATIQUE.....	1
2. OBJECTIFS POURSUIVIS ET HYPOTHÈSE.....	3
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX .....</b>	<b>5</b>
1. AUDITOIRE.....	5
2. SIGNIFICATION DES CONCLUSIONS POUR LES DÉCIDEURS, GESTIONNAIRES ET INTERVENANTS .....	5
3. RETOMBÉES.....	6
4. LIMITES DE LA RECHERCHE .....	7
5. MESSAGES-CLÉS .....	8
6. PISTES DE SOLUTION.....	9
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTIE D – RÉSULTATS .....</b>	<b>11</b>
1. PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS .....	11
<i>VOLET A. Portrait des erreurs grammaticales des élèves du secondaire .....</i>	<i>11</i>
<i>VOLET B. Le modèle.....</i>	<i>12</i>
<i>VOLET C. La mise à l'essai.....</i>	<i>14</i>
2. PRINCIPALES CONTRIBUTIONS À L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES.....	17
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE.....</b>	<b>18</b>
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES.....</b>	<b>19</b>

## **Partie A – Contexte de la recherche**

### ***1. Problématique***

Comme le souligne Bronckart (2008), la didactique de la grammaire et celle de l'écriture constituent deux domaines de la didactique du français entre lesquels peu de liens sont établis de façon systématique et qui ont tendance à évoluer séparément. En effet, bien qu'on trouve des travaux portant sur l'écriture et sa didactique, sur la grammaire et sa didactique, et plusieurs travaux soulignant la nécessité d'articuler les deux, le travail d'intégration des connaissances scientifiques pertinentes issues de ces deux domaines en un modèle complet et cohérent est à ses débuts. Tout comme en recherche, il existe un cloisonnement entre grammaire et écriture dans la classe de français. Cette situation nous semble en partie attribuable à l'absence d'un modèle d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture qui puisse être opérationnalisé pour l'enseignement du français en classe.

Les travaux en didactique de l'écriture adoptent généralement le modèle du processus d'écriture développé par Hayes et Flower (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1995). Selon ce modèle, le processus d'écriture comporte trois grandes phases récursives : planification, mise en texte et révision. De nombreux travaux de didactique de l'écriture ont mis en évidence l'utilité de ce modèle pour l'enseignement (cf. notamment Mas, 1991; Boyer et al. 1995; Préfontaine, 1998; Chanquoy, 2009); il s'agit également du modèle adopté par le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003 et 2006). Les connaissances relatives à la grammaire de la phrase et du texte relèvent dans ce modèle de la mémoire à

long terme du scripteur, mais le rôle de ces connaissances dans le processus d'écriture n'est pas développé dans le modèle de Hayes et Flower, et très peu en didactique de l'écriture. Les difficultés grammaticales des élèves, en particulier celles relevant de l'orthographe grammaticale, ont fait l'objet de plusieurs recherches (cf. Manesse et Cogis, 2007 et les références citées). Dans le contexte de l'enseignement de l'écriture, leur traitement se fait au cas par cas et n'est que peu rattaché au fonctionnement général du système grammatical. Les difficultés liées aux « homophones » constituent à cet égard un exemple éloquent. Les élèves apprennent des listes d'homophones (*ce/se, on/ont, ni/n'y, la/l'a*, etc.) et des « trucs » pour choisir la bonne graphie, mais le fondement grammatical de la difficulté (ici, la capacité à identifier les catégories grammaticales au moyen de manipulations syntaxiques) est le plus souvent ignoré, et la logique du « truc » (un remplacement par un élément d'une catégorie grammaticale connue) n'est pas mise en lumière (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008).

En didactique de la grammaire, plusieurs travaux ont proposé une transposition didactique des contenus grammaticaux; les grammaires pédagogiques de Gobbe et Tordoir (1986), de Chartrand et al. (1999) ou de Boivin et Pinsonneault (2008) en sont une illustration. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire nouvelle, les propositions didactiques se concentrent sur la nécessité de rendre l'élève actif dans ses apprentissages (cf. le collectif de Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Ces travaux témoignent souvent d'une préoccupation pour le réinvestissement des connaissances grammaticales en écriture, mais ne proposent pas de modèle qui actualiserait cette dimension. Par ailleurs, beaucoup de recherches soulignent la séparation rigide existant entre les activités de la classe de

français (grammaire, lecture, écriture, oral) et proposent de les décloisonner, notamment en liant l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture (pour une revue des écrits, voir Bilodeau, 2006). D'autres recherches nous paraissent mettre en garde contre la «dissolution » complète de la grammaire dans les activités d'écriture (cf. Chabanne, 2004). Il y a donc à trouver un nécessaire équilibre et une véritable articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, possiblement dans un « aller-retour » (selon le terme de Bronckart, 2008) cohérent et bien fondé sur les plans théorique et empirique. Bien qu'il existe quelques propositions didactiques articulant ces deux dimensions (Mas, 1991; DePietro & Whirthner, 2004; Chabanne, 2004; Chartrand et Boivin, 2006), beaucoup de travail reste à faire.

## **2. Objectifs poursuivis et hypothèse**

L'objectif général de recherche consiste à élaborer un modèle didactique d'articulation de la grammaire (de la phrase et du texte) et de l'écriture. Nous faisons l'hypothèse forte que l'amélioration de la compétence à écrire, et particulièrement l'amélioration de l'utilisation des connaissances grammaticales dans des contextes d'écriture, est tributaire de la prise en compte d'un tel modèle dans l'enseignement de la langue.

En lien avec l'objectif général, trois objectifs spécifiques sont retenus :

1. Établir un portrait des erreurs grammaticales des élèves du secondaire;
2. Élaborer du matériel didactique en se fondant sur le modèle (séquences de cours) ciblant des difficultés grammaticales précises préalablement identifiées et favorisant l'utilisation des connaissances grammaticales en contexte d'écriture.

3. Mettre à l'essai le modèle à l'essai à travers l'expérimentation en classe des séquences didactiques conçues selon l'objectif 2.

Le projet se divise en quatre volets consécutifs qui permettent de réaliser ces objectifs :

- volet A. Description des erreurs des élèves du secondaire (objectif spécifique 1);
- volet B. Conception du modèle (objectif général);
- volet C. Conception et mise à l'essai de séquences didactique (objectifs spécifiques 2 et 3);
- volet D. Analyse des résultats, révision des séquences et du modèle (objectif spécifique 2, objectif général).

L'objectif général et les objectifs spécifiques sont en étroite interaction. Ainsi, le portrait permet de cibler des difficultés importantes chez les élèves et de soutenir la conception de matériel didactique. Le matériel didactique est quant à lui élaboré à partir du modèle théorique d'articulation de la grammaire et de l'écriture et les résultats de sa mise à l'essai permettent de réviser le modèle. Autrement dit, le travail sur le modèle et celui sur les séquences didactiques s'effectuent dans un va-et-vient entre l'objectif général et un objectif spécifique.

L'établissement du portrait des connaissances grammaticales des élèves a nécessité la constitution d'un corpus de données actuelles relativement aux difficultés grammaticales des élèves du secondaire.

Les deuxième et troisième objectifs sont en quelque sorte la « mise en action » du modèle, les séquences se voulant des instanciations spécifiques de choix didactiques effectués à partir du modèle.

## **Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications des travaux**

### ***1. Auditoire***

Ce projet concerne les membres de la communauté collégiale des personnes intéressées par l'enseignement de la langue : professeurs et chercheurs universitaires; autres intervenants dans la formation en enseignement du français; étudiants au baccalauréat en enseignement du français; enseignants en exercice; conseillers pédagogiques; responsables des programmes de formation et de l'évaluation au MELS et ministre de l'éducation; étudiants des cycles supérieurs en didactique du français et en linguistique, notamment appliquée.

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

La recherche a permis de combler un manque important dans l'enseignement-apprentissage du français en proposant un modèle pour l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. La conception et la mise à l'essai de matériel pédagogique bien fondé sur le plan théorique a permis d'intervenir concrètement et plus efficacement sur les difficultés grammaticales des élèves. On peut dire que, dans l'ensemble, les élèves ont progressé dans leurs performances ou dans leurs connaissances. La fragilité des connaissances antérieures des élèves et la courte période de mise à l'essai peuvent en partie expliquer l'absence de progrès dans certains cas. L'implication, la participation et la collaboration des enseignants lors de la conception du matériel pédagogique et de la mise à l'essai sont fondamentales à la réussite de l'activité. Les enseignants ont manifesté leur besoin d'encadrement dans le processus qui les a conduits à être les premiers

porteurs des pratiques nouvelles en classe et ils ont apprécié ce travail d'encadrement apporté par les chercheuses. Ce travail d'accompagnement contribue directement à la qualité des interventions en classe.

### **3. Retombées**

Sur le **plan scientifique**, le projet contribue à l'avancement des connaissances en didactique du français et des langues, plus spécifiquement en fonction de quatre aspects: 1) un modèle théorique; 2) des outils d'analyse; 3) du matériel didactique et 4) deux riches corpus de textes et de dictées d'élèves du secondaire.

Le **modèle théorique** élaboré représente un apport important : il sert de cadre de référence pour articuler la grammaire et l'écriture en contexte d'enseignement/apprentissage de la langue. Il permet de soutenir la conception de matériel didactique et favorise ainsi des choix didactiques éclairés et motivés tant sur le plan des contenus que sur celui des moyens d'enseignement.

Le **principal outil d'analyse** est une grille de codage des erreurs des textes et des dictées, qui comprend 166 codes et se fonde sur le cadre théorique de la grammaire moderne. Cette grille d'analyse très fine permet le codage d'erreurs selon quatre niveaux, par exemple erreur de syntaxe > erreur de phrase complexe > erreur de subordonnée relative > erreur dans le choix du pronom relatif. La grille d'analyse des entretiens métagraphiques est un **deuxième outil d'analyse** élaboré dans ce projet. Elle permet d'analyser les propos de l'élève selon le thème abordé, le type d'explication donnée, l'utilisation de la terminologie grammaticale, etc.).

Les **séquences didactiques** conçues à partir du modèle constituent des outils précieux pour l'enseignement et la formation des enseignants. Elles ont été



présentées dans divers contextes de formation (séminaires de maîtrise, regroupements de conseillers pédagogiques, etc.) et pourront continuer de l'être.

Les **corpus** constitués dans ce projet comprennent des textes d'élèves, des dictées, des entretiens métagraphiques avec les élèves et des films de classe. Ce matériel représente une source précieuse de données qui pourront continuer d'être utilisées et analysées en détail pour des questions spécifiques.

Sur le **plan de la formation**, les nouvelles connaissances enrichissent les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement universitaire. Ces connaissances devraient faire évoluer les pratiques actuelles, être diffusées dans les divers milieux et intégrées aux programmes et aux politiques sur l'enseignement du français L1.

En plus des retombées directes liées à ce projet, **un projet de plus grande envergure** employant la méthode du volet A a vu le jour (*Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*; MELS, 2012-2104). La grille d'analyse des erreurs a été utilisée pour coder 969 textes répartis entre quatre niveaux scolaires, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, et 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Le nombre de sujets beaucoup plus élevé donne la puissance statistique nécessaire pour juger les résultats significatifs.

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

La grille de codes et le modèle d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture sont des construits théoriques, limités dans leur objet par la question de recherche, et par leur degré de développement. Par exemple, la grille de codes identifie les erreurs d'orthographe lexicale, mais la sous-catégorisation détaillée de ces erreurs n'est pas effectuée, car ce n'était pas l'objet de la recherche. Le modèle

d'articulation, comme tout modèle, peut toujours être amélioré. L'architecture générale du modèle, en quatre parties, devrait rester intacte.

Pour ce qui est de la généralisation des résultats obtenus à la suite de la mise à l'essai des séquences didactiques, on peut mentionner que certaines limites proviennent du design de la recherche. L'intervention en classe s'est déroulée sur une courte période de temps (6 cours) avec comme conséquence une certaine difficulté de s'approprier le changement de pratique et de contenu en peu de temps. Il faut noter aussi que les pratiques pédagogiques sont encore très magistrales, ce qui agit comme un frein à de nouvelles façons de faire (les élèves pouvaient difficilement travailler de façon autonome, ils éprouvaient de la difficulté lors de l'observation d'un phénomène ou lors de la formulation d'hypothèses, etc.). Enfin, à plusieurs reprises, nous avons été témoins d'un obstacle important dans le déroulement du processus de la mise à l'essai des séquences didactiques, soit l'absence de maîtrise ou la faible maîtrise des connaissances grammaticales antérieures sur lesquelles s'appuient les séquences didactiques. La maîtrise de ces connaissances préalables est nécessaire à une mise à l'essai optimale.

Enfin, le nombre de sujets peu élevé constitue une limite, mais les classes étaient « moyennes » en termes de résultats aux examens du MELS et équilibrées entre garçons et filles. Ainsi, le choix des groupes, est relativement représentatif d'une population et permet certainement de dégager ou d'illustrer des tendances.

### ***5. Messages-clés***

L'école dispose d'outils adéquats et efficaces au plan grammatical, il faut maintenant s'en servir dans tous les contextes où ils sont pertinents. Il faut

reconnaitre l'importance des connaissances grammaticales de base et des outils d'analyse grammaticaux (manipulations syntaxiques et modèle de la P de base) et soutenir leur utilisation systématique dans tous les contextes où ils sont pertinents.

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

Pour soutenir l'utilisation systématique des outils grammaticaux dans tous les contextes, il serait souhaitable de continuer de développer une formation solide des futurs enseignants en grammaire nouvelle. Il faut également encourager et soutenir sérieusement la formation des acteurs de premier plan, soit les enseignants en exercice et les conseillers pédagogiques, dans un processus d'acquisition de nouvelles connaissances grammaticales et de changement de pratiques pédagogiques. Dans cet esprit, il nous semble que les directions d'école et les commissions scolaires devraient être encore plus sensibilisées à l'importance de l'étude de la langue et aux moyens qu'il faut se donner pour y arriver.

Notre recherche a également montré, clairement bien qu'à petite échelle, l'importance d'un accompagnement, d'un suivi des enseignants dans la conception et la mise en oeuvre en classe de pratiques didactiques différentes de ce qu'ils font habituellement. Ce suivi nous semble au coeur d'un changement de pratiques réussi et durable.

### **Partie C – Méthodologie**

**Approche méthodologique.** La méthodologie pour l'élaboration du modèle est celle d'une recherche théorique : identifier les ressources scientifiques pertinentes, les analyser, en retirer les éléments cruciaux et organiser ces derniers de manière à concevoir un modèle. Les principales méthodes pour le portrait des erreurs

grammaticales et pour documenter la mise à l'essai des séquences étaient fondées sur le recueil de produits (texte et dictée) vus comme des indicateurs de l'utilisation par les élèves de leurs connaissances grammaticales (Annexes A-G). Le texte est une situation d'écriture complète mais moins contrôlée; la dictée, une situation contrôlée avec des difficultés ciblées (Simard, 1996). Les méthodes complémentaires comprenaient un questionnaire sociodémographique (Annexe H), des entretiens métagraphiques (Annexe I), des journaux de bord pour les enseignants (Annexe J), des conversations téléphoniques avec les enseignants, et des films de classe.

**Corpus et échantillon.** Les données proviennent de classes d'écoles secondaires ayant obtenu des résultats « moyens » aux examens du MELS en français en 2009, afin d'assurer leur caractère représentatif. Pour chaque classe, une limite a été fixée à 41% d'élèves d'un sexe et 59% d'élèves de l'autre sexe. Le corpus du volet A comprend 136 textes, 139 dictées, 29 entretiens métagraphiques et un remue-ménages. Le corpus du volet C comprend 516 textes, 278 dictées, 112 entretiens métagraphiques, de même que 4 journaux de bord, 5 comptes rendus de conversation téléphoniques et 5 films de classe. Les tableaux de l'annexe K détaillent ces corpus.

**Techniques d'analyse.** Les textes, les dictées et les entretiens métagraphiques ont été transcrits en Word, codés avec le logiciel HyperResearch. Les résultats obtenus ont été importés dans des fichiers Excel. Les journaux de bord, les comptes rendus de conversation téléphoniques et les films de classe ont été utilisés de manière complémentaire dans l'interprétation des résultats.

## **Partie D – Résultats**

### **1. Principaux résultats obtenus**

Un premier résultat est une grille de 166 codes (Annexes L, M et N) hiérarchisés en quatre niveaux utilisée pour coder les textes et les dictées (81 codes). Les codes de niveau 1 sont *syntaxe, orthographe grammaticale, grammaire textuelle, orthographe lexicale, autres*. Au niveau 2, le code *syntaxe* se subdivise en *phrase simple, phrase complexe, homophones*, etc. et le code *orthographe grammaticale* se subdivise en *accord dans le GN, accord régi par le sujet, accord régi par le CD*.

### **VOLET A. Portrait des erreurs grammaticales des élèves du secondaire**

Le portrait des erreurs grammaticales des élèves de secondaire 1 à 5 a été effectué à partir des textes des élèves, de la dictée et des entretiens métagraphiques.

**Textes.** Le nombre moyen d'erreurs par 100 mots dans les textes a été calculé pour les catégories de niveau 1 et 2 (Annexe O). Les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs de syntaxe (en particulier homophones, ponctuation et construction des phrases complexes). Les autres erreurs fréquentes sont des erreurs d'orthographe grammaticale (accord régi par le sujet et accord dans le GN).

**Dictées.** Les erreurs les plus fréquentes dans la dictée (Annexe O) sont a) l'accord régi par le sujet (au premier rang avec 47,8% des erreurs en 1<sup>re</sup> secondaire, puis au 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> rang les années suivantes), b) l'accord régi par le CD (une erreur quasiment absente des textes), c) le nombre du pronom de reprise (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> rangs) et enfin d) les homophones dont l'orthographe dépend de l'analyse de la structure interne du GN. Les catégories d'erreurs en a, b, et d ont fait l'objet de séquences didactiques.

**Entretiens métagraphiques.** Les entretiens métagraphiques ont été codés à l'aide d'un système de codes élaboré dans le cadre du projet (Annexe P). L'analyse a été effectuée pour les classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (Annexe Q). Les questions des chercheurs ont porté principalement sur la syntaxe, l'orthographe grammaticale et la grammaire textuelle, alors que les types d'explications les plus fréquentes des élèves font appel à la syntaxe, à l'orthographe grammaticale et à la sémantique. Les commentaires des élèves sont exacts ou plutôt exacts dans 48% des cas en 3<sup>e</sup> secondaire, et dans 60% des cas en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Leur mode d'explication se fonde sur la démonstration et le jugement de grammaticalité, rarement sur des connaissances déclaratives. Le métalangage est utilisé dans le tiers des interventions des élèves, sauf en 5<sup>e</sup> secondaire où il l'est dans la moitié des interventions. Lorsqu'utilisé, le métalangage est employé correctement.

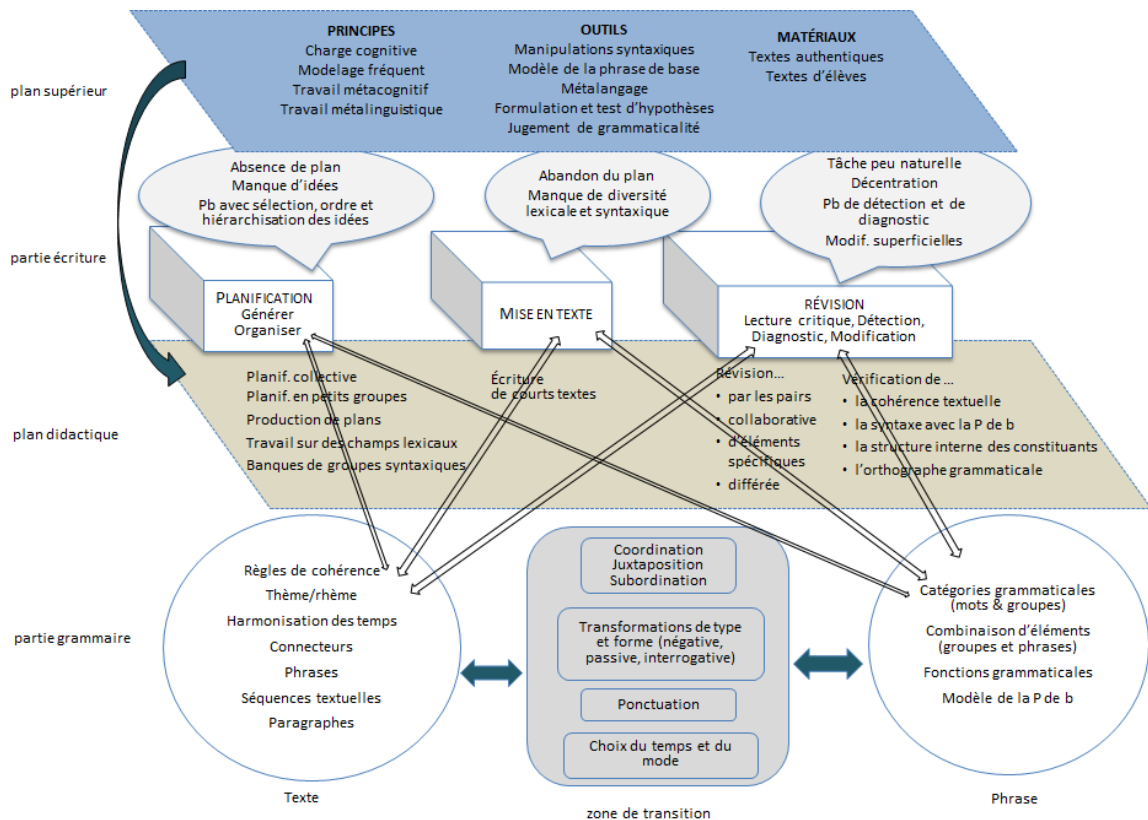
**Remue-méninges.** Le remue-méninges avec les cinq enseignants a permis d'identifier des erreurs récurrentes chez leurs élèves et de discuter du caractère représentatif de certaines erreurs à partir d'un corpus (Annexes R et S).

## **VOLET B. Le modèle**

Quatre domaines de connaissance ont été convoqués pour élaborer le modèle: la grammaire nouvelle (Gobbe & Tordoir, 1986; Genevay, 1994; Boivin & Pinsonneault, 2008), le travail en psychologie cognitive sur le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996), la didactique de la grammaire (Gobbe, 1980; Chartrand, 1996) et la didactique de l'écriture (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boyer et al., 1995). Des concepts-clés de ces ressources ont été sélectionnés,

(ré)organisés et mis en relation afin de construire le modèle (Boivin & Pinsonneault, soumis 2014). Le modèle est illustré à la figure 1.

Figure 1 Le modèle



Le modèle s'organise en **quatre parties** : le plan supérieur, la partie écrite, le plan didactique et la partie grammairre. La **partie grammairre** est construite à partir des composantes PHRASE et TEXTE, à l'intérieur desquelles on trouve les primitifs associés. Les éléments grammaticaux ont été organisés en fonction d'une logique qui épouse celle du processus d'écriture. Cette organisation a mené à la création d'une zone de transition établissant des liens entre PHRASE et TEXTE du point de vue du scripteur. La **partie écrite** est constituée des trois composantes du processus d'écriture, PLANIFICATION, MISE EN TEXTE et RÉVISION, auxquelles sont associées les difficultés des élèves (dans les phylactères). Le **plan didactique** est un espace

d'articulation entre la partie grammaire et la partie écriture du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Les principales propositions de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture y ont été regroupées et il demeure ouvert pour en inclure d'autres. Le **plan supérieur** contient les principes, les outils et les matériaux, chapeaute les autres parties et contraint le plan didactique.

Les **liens** entre les parties du modèle sont représentés par des flèches. Les liens entre les composantes PHRASE et TEXTE de la partie grammaire et les trois composantes du processus d'écriture se réalisent concrètement à travers les activités du plan didactique. Ainsi, le lien entre PLANIFICATION et PHRASE peut s'actualiser par la création de banques de groupes syntaxiques. L'écriture de courts textes met en lien les notions de la partie grammaire avec la composante MISE EN TEXTE du processus d'écriture. Les liens étroits entre TEXTE et PHRASE et la composante RÉVISION s'actualisent par exemple par la révision d'éléments spécifiques. La flèche qui unit le plan supérieur au plan didactique précise que les interventions didactiques doivent obéir aux contraintes du plan supérieur.

### **VOLET C. La mise à l'essai**

Le choix des thèmes des cinq séquences conçues et mises à l'essai est issu des résultats du volet A et de la discussion avec les enseignants participants. Les séquences se fondent sur le modèle et présentent des caractéristiques communes (cf. Barth, 1987; Chartrand, 1996; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001): activation des connaissances antérieures ou prise de conscience du problème par les élèves au premier cours; énoncé d'une conclusion par les élèves (formulation et test d'hypothèse, même sous forme minimale), durant la séquence; écriture au dernier



cours d'un court texte avec charge cognitive allégée (les élèves n'inventent pas le contenu, ce qui leur permet de se concentrer sur la langue). Toutes les séquences comprennent 6 cours de 75 minutes.

Pour l'accord du verbe et la coordination, les entretiens métagraphiques ont été analysés en 4 temps (identification des passages pertinents; réduction des données; mise en contraste entre prétest et posttest; établissement du portrait et de l'évolution des connaissances de l'élève).

**Les homophones (secondaire 1).** La séquence didactique (Annexe T) porte sur l'orthographe des homophones grammaticaux. Elle adopte une approche syntaxique visant à faire découvrir aux élèves que l'orthographe des « homophones » dépend de leur catégorie grammaticale. Les élèves ont explicitement relevé l'utilité de l'analyse syntaxique, certains annotant spontanément leurs textes (Annexe U). L'enseignante considère l'expérience comme un succès et reprendra la séquence à l'avenir. Les résultats (Annexe V) montrent que l'orthographe des homophones en général s'est améliorée de 15 % ( $p < 0,05$ ). La séquence semble avoir profité beaucoup aux élèves ayant eu les plus faibles résultats au prétest. Les entretiens métagraphiques ont comporté quelques questions sur les homophones, mais la présence dans les textes des élèves d'un même homophone au prétest et au posttest n'était pas contrôlable. Malgré le passage chez un élève d'explications sémantiques à des explications syntaxiques, le recours à la sémantique et à des « trucs » non maîtrisés est présent au prétest comme au posttest (Annexe W).

**Les enchaînements de phrases (secondaire 1).** Le mémoire de maîtrise (Merizzi, 2013) sur les enchaînements de phrases dans les textes produits par les élèves montre qu'ils sont mieux réussis au posttest qu'au prétest. Ces résultats,

sans être significatifs au plan statistique, suggèrent que la séquence didactique expérimentée a été utile. Les entretiens métagraphiques révèlent que les élèves, même les plus faibles, ont meilleure compréhension des enchaînements de phrases.

**L'accord du verbe (secondaire 2).** La séquence (Annexe X) a pour but d'amener les élèves à formuler une règle précise et fonctionnelle pour accorder le verbe, en s'appuyant sur des notions syntaxiques (comprendre que l'accord est un phénomène syntaxique et identifier le GN sujet avec les manipulations syntaxiques). L'utilisation des arbres syntaxiques pour travailler la structure des GN a été appréciée des élèves et sera maintenue par l'enseignante. Les élèves ont constaté que l'encadrement par *c'est...qui* est efficace pour identifier le GN sujet. Les performances des élèves dans les textes et les dictées sont restées stables (Annexe Y), mais il ressort des entretiens métagraphiques que les élèves ont une meilleure compréhension de la règle d'accord du verbe et utilisent mieux le métalangage.

**La coordination de phrases et de groupes (secondaire 3).** La séquence didactique adopte une approche syntaxique et amène les élèves à formuler une règle appropriée sur la coordination des groupes syntaxiques et des phrases (Annexe Z). L'enseignante maîtrise la construction et la démarche et les élèves participent très bien aux activités. L'incapacité des élèves à identifier la catégorie grammaticale des groupes (connaissances antérieures nécessaires) a empêché les élèves de réaliser une activité, mais l'enseignante les a guidés et le travail a repris. Les élèves sont arrivés à formuler très précisément la première partie de la règle de coordination. Les résultats préliminaires pour les textes indiquent que les élèves passent de 1,8 erreurs en moyenne par 100 mots à 1,1, et que 70% se sont améliorés au posttest (Annexe AA). Les entretiens métagraphiques montrent le

passage chez certains élèves d'une explication sémantique à une explication syntaxique du fonctionnement de la coordination et d'une amélioration dans l'utilisation du métalangage (identification de *coordonnant*).

***L'accord du participe passé avec avoir (secondaire 4).*** Compte tenu des connaissances antérieures des élèves, la séquence (Annexe BB) a dû inclure la distinction entre temps simples et composés, l'existence de deux auxiliaires en français, la distinction entre complément direct (CD) et indirect, et enfin le déplacement du CD devant l'auxiliaire *avoir* et sa conséquence, l'accord du participe passé. La maîtrise de cet accord repose sur un ensemble de connaissances et ces dernières ne peuvent être acquises, maîtrisées et amenées à leur plus fine application en 6 cours. Un examen sommaire de la dictée révèle un nombre important d'erreurs d'orthographe grammaticale beaucoup moins complexes et il serait illusoire de penser pouvoir isoler l'accord du participe passé avec *avoir* et obtenir des résultats significatifs dans un tel contexte. De plus, le phénomène ne se présente pas fréquemment dans les textes d'élèves. À notre avis, ce travail était prématuré compte tenu des connaissances des élèves.

## ***2. Principales contributions à l'avancement des connaissances***

Voici les principales contributions du projet à l'avancement des connaissances : 1) une grille de codage des textes et de dictées fine et théoriquement bien fondée (Annexes L et M); 2) un portrait des erreurs des élèves identifiant leur difficultés importantes (homophones, ponctuation, accord dans le GN et accord régi par le sujet) et une meilleure compréhension de leurs connaissances grammaticales explicites (déclaratives, procédurales); 3) un modèle théorique permettant de

réfléchir de manière structurée sur l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture; 4) du matériel didactique éprouvé en classe et la validation empirique de l'approche syntaxique pour l'enseignement de la langue.

### **Partie E – Pistes de recherche**

Nous présentons dans cette partie les nouvelles avenues de recherche, de même que les pistes de solutions envisageables pour leur réalisation. Un constat important qui traverse le travail concerne le manque de solidité, voire même l'absence, des connaissances grammaticales de base sur lesquelles des connaissances plus élaborées doivent nécessairement s'appuyer. Se pose ainsi la question de savoir comment assurer l'apprentissage de ces notions et sa pérennité chez les élèves. Nous ne pouvons que réitérer ici le besoin de formation (notamment formation continue) et d'accompagnement à cet égard. Quelques pistes plus spécifiques se dégagent. D'une part, la grille de codage élaborée dans un cadre de recherche pourrait être adaptée pour les besoins de l'enseignement-apprentissage (transformation d'un outil de recherche en un outil pédagogique). Ce travail nécessiterait de cibler les besoins, notamment selon les niveaux scolaires, et demanderait le développement d'un outil qui peut évoluer avec le temps par l'ajout de complexité, tout en gardant la même structure de base. D'autre part, l'analyse des données du volet A pourrait être poursuivie, notamment en développant la notion de famille de difficultés. L'analyse du volet A a été en partie reproduite sur un corpus de près de 1000 textes dans le cadre du projet *Étude des erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves du secondaire québécois*, mais la notion de famille de difficultés n'a pas encore été

exploitée de manière utile. L'approche didactique utilisée dans les séquences, qui implique un travail systématique et rigoureux sur les connaissances grammaticales de base nécessaires à la solution des problèmes d'écriture, devrait à notre avis se poursuivre. Elle a été effectuée sur cinq thèmes, mais aurait avantage à l'être sur d'autres, et peut-être également au primaire.

En ce qui concerne le modèle, il pourrait être élargi en incluant les liens entre la grammaire et la lecture, et entre la grammaire et l'oral, de manière à pouvoir articuler l'enseignement de la grammaire avec ces deux autres volets de la discipline *français*. Ce travail théorique, colossal, permettrait de mettre au jour l'utilité de la grammaire dans tous les domaines de la discipline *français*.

#### **Partie F – Références** (bibliographie complète à l'annexe CC)

Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bilodeau, S. (2006). Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques. Dans Falardeau et al. (2006).

Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.

Boivin, M. C. & Pinsonneault, R. (soumis, 2014). *Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12<sup>e</sup> colloque de AiRDF.

Boyer, J. Y., Dionne, J. P., & Raymond, P. (1995). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Logiques.

Bronckart, J. P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137/138, 97-116.

Chabanne, J. C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Chanquoy, L. (2009). Revision Processes. Dans R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (dir.), *The Sage Handbook of Writing Development* (p.80-97). Londres : SAGE.

- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2e éd., p. 197-225). Montréal : Logiques.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blais, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S. G. & Boivin, M. C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans Falardeau et al. (2006).
- DePietro, J. F., & Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans Falardeau et al. (2006).
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 3). Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É., C. Fisher, C. Simard & N. Sorin. (2006). (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9<sup>e</sup> colloque de AiRDF, Québec, 26 au 28 août 2004* [Cédérom]. Québec : AiRDF.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Gobbe, R. (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. Paris : Duculot.
- Gobbe, R., & Tordoir, M. (1986). *Grammaire française*. Saint-Laurent : Trécarré.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture (G. Fortier, trad.). Dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.49-72). Montréal : Logiques.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (dir.). *The Science of Writing : Theories, methods, individual differences, and applications* (p.1-28). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of the Writing Processes. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p.3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. *Repères*, 4, 23-34.
- Merizzi, P. (2013). *L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : MELS.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chenelière Éducation.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.

Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.359-397). Québec : Logiques.