

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise**

**Chercheur principal**

Robert David, Université de Montréal

**Cochercheurs**

Micheline-Joanne Durand, Université de Montréal  
Marie-Hélène Giguère, Commission scolaire des Patriotes  
Pascale Lefrançois, Université de Montréal  
Marie-Françoise Legendre, Université Laval  
Isabelle Plante, Université de Montréal

**Autres membres de l'équipe**

Mario Désilets, Université de Montréal  
Monique Sauvageau, Commission scolaire des Patriotes  
Denis Villeneuve, Commission scolaire des Patriotes

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2010-ER-137017

**Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur l'écriture

**Partenaires de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## Identification

1. Nom du chercheur principal et de son établissement : Robert David, Université de Montréal
2. Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s) collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s) :
  - a. Marie-Hélène Giguère, Université du Québec à Montréal (Commission scolaire des Patriotes au moment de la recherche)
  - b. Carla Barroso Da Costa, Université du Québec à Montréal
  - c. Pascale Lefrançois, Université de Montréal
  - d. Isabelle Plante, Université de Québec à Montréal
  - e. Micheline-Joanne Durand, Université de Montréal
  - f. Marie-Françoise Legendre, Université Laval
  - g. Assistantes de recherche : Marjolaine Balthazar, Émilie Larouche, Jessica Allard et Cécile Pechcontal
3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet:  
Commission scolaire de des Patriotes
4. Établissement gestionnaire de la subvention : Université de Montréal
5. Titre du projet de recherche : Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise.
6. Numéro du projet de recherche : 2011-AC-137017
7. Titre de l'action concertée : Programme de recherche sur l'écriture (2009)
8. Partenaires de l'action concertée :  
Fonds de recherche société et culture Québec et Ministère de l'Éducation,  
du Loisir et du Sport du Québec

## Table des matières

Liste des tableaux .....	v
Liste des figures .....	vi
Rapport de recherche .....	1
Contexte de la recherche .....	1
Problématique .....	1
Principales questions de recherche .....	4
Objectifs poursuivis .....	5
Pistes de solution, retombées, implications .....	6
À quels auditoires s’adressent vos travaux ? .....	6
Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ? .....	6
Quelles sont les retombées immédiates, prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ? .....	7
Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ? .....	7
Méthodologie .....	7
Approche méthodologique .....	7
Cueillette de données .....	8
Corpus/échantillon .....	9
Méthodes d’analyse .....	9
Résultats .....	11
Analyse des échanges entre les participants au cercle pédagogique .....	11
Évolution du SEP .....	13
Développement des pratiques en classe .....	15
Résultats en écriture des élèves au bulletin scolaire .....	16
Résultats au questionnaire sur la motivation et la valeur accordée à l’écriture .....	17
Évolution de leur usage de la grammaire dans un contexte d’écriture .....	17
Conclusions et pistes de solution .....	18
Pistes de recherche .....	20
Références et bibliographie .....	22
Annexe 1 — Description des neuf rencontres du cercle pédagogique .....	24
Annexe 2 — Questionnaire sur le SEP pour les enseignants .....	25
Annexe 3 — Questionnaire sur la motivation des élèves à écrire .....	32
Annexe 4 — Description des groupes .....	35
Annexe 5 — Formulaire de consentement .....	36
Annexe 6 — Protocole d’analyse des pratiques en classe .....	55

Annexe 7 — Grille descriptive du travail d'analyse des enseignants dans le cadre du cercle pédagogique .....	58
Annexe 8 — Grille d'analyse des interventions des élèves au protocole de pensée à voix haute .....	59
Annexe 9 — Analyse des cercles pédagogiques .....	60
Annexe 10 — Résultats aux questionnaires chez les enseignants .....	65
Annexe 11 — Analyse des pratiques en classe .....	72
Annexe 12 — Résultats au bulletin en écriture .....	74
Annexe 13 — Résultats au questionnaire sur la motivation à écrire des élèves .....	76
Annexe 14 — Analyse des protocoles de pensée à voix haute des élèves .....	79

## Liste des tableaux

Tableau I — Description des neuf rencontres du cercle pédagogique.....	24
Tableau I — Description des groupes.....	35
Tableau III — Thèmes généraux pour analyser les pratiques d’enseignement de la grammaire en classe .....	56
Tableau IV — Thèmes spécifiques pour analyser les pratiques d’enseignement de la grammaire en classe .....	57
Tableau V — Grille d’analyse de la participation des enseignants au cercle pédagogique ..	58
Tableau VI — Grille d’analyse des interventions des élèves au protocole de pensée à voix haute .....	59
Tableau VII — Thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 2.....	61
Tableau VIII — Thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 9 .....	61
Tableau IX — Évolution du référent des interventions sur les pratiques pédagogiques par rencontre et selon les groupes .....	61
Tableau X — Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical par rencontre et selon les groupes .....	62
Tableau XI — Fréquence des observations sur l’ensemble de l’année .....	63
Tableau XII — Analyse descriptive des résultats chez les enseignants .....	65
Tableau XIII — Description des analyses à mesures répétées .....	67
Tableau XIV — Analyse descriptive des résultats chez les enseignants sur deux ans.....	68
Tableau XV — Analyse des thèmes généraux des pratiques d’enseignement de la grammaire en classe .....	72
Tableau XVI — Analyse des thèmes spécifiques des pratiques d’enseignement de la grammaire en classe .....	73
Tableau XVII — Résultats au bulletin à la compétence écrire sur trois ans .....	74
Tableau XVIII - Résultats des analyses univariées.....	76
Tableau XIX — Analyse descriptive des résultats au questionnaire chez les élèves .....	77
Tableau XX — Moyenne du nombre de commentaire par élève .....	79
Tableau XXI — Utilisation d’un métalangage approprié .....	79
Tableau XXII — L’élève fait une réflexion juste .....	80
Tableau XXIII — Résultat de la réflexion.....	81
Tableau XXIV — Relation entre le métalangage utilisé et la justesse de la réflexion .....	83
Tableau XXV — Relation entre la justesse de la réflexion et son résultat adéquat .....	86
Tableau XXVI — Moyenne des thèmes abordés .....	89

## Liste des figures

Figure 1 — Évolution des thèmes abordés par les enseignants selon les rencontres .....	60
Figure 2 — Répartition des dimensions du modèle de Shulman et Shulman pour l'ensemble des cercles .....	62
Figure 3 — Répartition des composantes du regard professionnel pour l'ensemble des cercles .....	63
Figure 4 — Évolution de la profondeur des interventions.....	64
Figure 5 — Évolution du SEP et du SE général selon le groupe.....	66
Figure 6 — Évolution du SEP selon les groupes .....	66
Figure 7 — Évolution du SEP et du SE général des participants sur deux ans .....	69
Figure 8 — Évolution du SEP des participants sur deux ans .....	70
Figure 9 — Évolution de la perception de la valeur de la formation continue sur deux ans .	71
Figure 10 — Résultats au bulletin à la compétence écrire sur trois ans .....	75
Figure 11 — Évolution de la motivation des élèves .....	78
Figure 12 — Différence concernant le métalangage et la justesse de réflexion entre les groupes sur une année .....	80
Figure 13 — Résultat de la réflexion entre les groupes sur une année.....	82
Figure 14 — Relation entre le métalangage utilisé et la justesse de la réflexion entre les groupes sur une année .....	83
Figure 15 — Ensemble des relations entre le métalangage et la justesse de la réflexion.....	84
Figure 16 — Ensemble des relations entre la réflexion et son résultat.....	85
Figure 17 — Relation entre la justesse de la réflexion et son résultat adéquat .....	87

# Rapport de recherche

## Contexte de la recherche

### *Problématique*

Le programme de formation de l'école québécoise, introduit en 2001, prévoit l'usage de la grammaire dite « nouvelle » ou « actuelle » au niveau primaire (celle-ci avait été introduite quelques années plus tôt au secondaire). En 2009, le document intitulé « Progression des apprentissages au primaire » est également venu réaffirmer cette orientation de manière beaucoup plus spécifique et détaillée en explicitant, notamment, les apprentissages visés et les démarches préconisées.

Cette grammaire propose un point de vue différent pour expliquer le fonctionnement de la langue et analyser les phrases. La *grammaire nouvelle* n'est pas seulement une nouvelle terminologie par rapport à la grammaire traditionnelle : elle procède d'abord et avant tout d'un nouveau point de vue pour analyser la langue avec, pour point de départ, l'analyse de la phrase (Desnoyers, 2001). La phrase est constituée de groupes de mots (et non plus de mots isolés), qui y jouent des fonctions. La nouvelle grammaire dispose d'outils qui rendent l'analyse de la phrase et, partant, la ponctuation et les accords qui en dépendent, beaucoup plus systématiques. Parmi ces outils, mentionnons d'abord les manipulations syntaxiques, qui permettent notamment de comparer toute phrase au modèle de la phrase de base au moyen d'opérations comme le déplacement, le remplacement, l'effacement et l'addition, et ensuite les critères morphosyntaxiques plutôt que sémantiques pour définir les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. Il en résulte que l'enseignement de la grammaire ne consiste plus à étudier une série de règles déconnectées les unes des autres avec leur liste d'exceptions : il vise plutôt la compréhension du système de la langue, où les différentes facettes de celle-ci (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale, lexique) s'articulent de façon cohérente (Lefrançois, 2003). De plus, l'enseignement de la grammaire ne se limite plus à des exercices, mais ouvre la voie à des activités inductives et à des réflexions métacognitives sur la langue (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 1996). Cette perspective différente invite les enseignants à repenser les situations d'apprentissage pour permettre ce type de rapport à l'écrit et favoriser des interactions qui soutiennent le processus de réflexion.

Dans une perspective de développement professionnel, l'appropriation de cette nouvelle grammaire pose quatre principaux défis. Tout d'abord, celui du renouvellement des savoirs puisque cette nouvelle grammaire ne vient pas préciser ou enrichir la grammaire apprise, maîtrisée et utilisée par les enseignants, le plus souvent depuis leur propre entrée à l'école; elle s'y substitue et la coexistence des deux grammaires dans les usages en classe est source de confusion pour les élèves; il s'agit d'ailleurs d'un problème souvent observé en

classe, même au niveau secondaire (Chartrand, 2011). Qui plus est, étant donné que l'appropriation de cette nouvelle grammaire par les élèves s'effectue dans le contexte d'activités interactives d'analyse de phrases, donc par définition moins prévisibles qu'un enseignement magistral, le niveau de maîtrise recherché avant d'amorcer une transformation des pratiques est habituellement plus élevé.

Le deuxième défi se situe sur le plan pédagogique et il est associé à la mise en œuvre de ce type d'activités et au rapport avec la construction de ces connaissances. Il s'agit d'un défi qui peut s'avérer considérable si des pratiques similaires, par exemple en résolution de problème, ne sont pas déjà présentes en classe.

Sur le plan didactique, troisième défi, l'enseignant doit être en mesure de proposer, par exemple, des phrases qui permettront un travail fécond pour le développement des concepts visés. Tandis qu'il interagit avec ses élèves, il doit discerner les occasions qui se présentent, par exemple une erreur conceptuelle, pour poser une question ou présenter un contre-exemple qui contribuera à la mobilisation et à la construction des connaissances. Cette régulation en temps réel de l'enseignement requiert un haut niveau d'intégration des différentes expertises et la crainte de ne pas être en mesure de fournir une explication est toujours présente.

Le quatrième et dernier défi, et peut-être le plus important en amont, est celui de la pertinence perçue d'un tel changement étant donné l'important travail requis pour son appropriation et son implantation dans un contexte où les limites associées à la grammaire traditionnelle ne sont pas toujours apparentes ou bien comprises au sein du corps enseignant, notamment au primaire.

Cette recherche ne porte donc pas sur la pertinence ou l'apport de la nouvelle grammaire. Partant du fait qu'il s'agit d'une composante prescrite du programme de formation introduit en 2001, nous nous intéressons au processus d'appropriation qu'elle requiert. À plusieurs égards, sur le plan du développement professionnel, l'appropriation de la grammaire nouvelle est un problème représentatif de plusieurs visées similaires dans les différents domaines de formation puisqu'elle touche à la fois aux savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, à la vision de l'enseignement et de l'apprentissage et, sur un plan instrumental, au développement de pratiques relativement complexes. Par ailleurs, bien que ce développement puisse apparaître essentiel aux yeux d'un spécialiste du domaine, il ne constitue qu'un fragment des visées de formation d'un enseignant du primaire et, dans le contexte de l'implantation d'un programme de formation, qu'une composante de sa pratique ou de son développement professionnel.

Au moment d'élaborer ce projet de recherche et en dépit des neuf années qui se sont écoulées depuis l'implantation du programme de 2001, les pratiques tardent à se transformer et, sur le plan conceptuel, la grammaire nouvelle est encore mal comprise et enchevêtrée dans les usages de la grammaire traditionnelle. Cela signifie aussi, pour les élèves, des contextes d'apprentissage qui ne maximisent pas le développement de leur compétence à écrire. Dans les commissions scolaires, diverses ressources sont mises à la disposition des enseignants pour soutenir l'appropriation de cette grammaire, incluant des formations, des guides et des



livres de référence. Ces formations consistent généralement en des ateliers d'une journée pendant lesquelles la pertinence de la nouvelle grammaire est mise de l'avant, les principaux concepts, étudiés, et les pratiques pédagogiques, évoquées. La Commission scolaire des Patriotes, où nous avons réalisé notre recherche, avait également développé un modèle de formation plus étoffé sur trois jours qui permettait aux enseignants de découvrir les limites de la grammaire traditionnelle, d'aller beaucoup plus en profondeur dans l'appropriation et la manipulation des concepts et dans l'exploration de différentes stratégies d'enseignement, notamment par l'usage d'exemples de pratiques sur vidéo pour les illustrer.

Comme c'est généralement le cas en contexte scolaire, l'effet de ces dispositifs de formation continue sur le développement des pratiques en classe n'a pas été documenté par des observations ou d'autres types de mesures dans les classes. Comme le souligne le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2014), nous avons un portrait très vague des pratiques réelles en classe. Cependant, la perception générale des conseillers pédagogiques qui revoient occasionnellement les participants est que l'effet de ces formations sur les pratiques réelles en classe demeure limité. Cette perception est liée notamment au fait que dans les mois qui suivent une formation, peu d'enseignants font état d'un développement significatif de leurs pratiques. Par ailleurs, il n'est pas rare de revoir les mêmes personnes lors des mêmes formations d'une année à l'autre. Ces observations sont cohérentes avec la métaanalyse de Darling-Hammond et coll. (2009) qui suggère que les formations courtes de moins de 15 heures n'ont pas d'effet sur les pratiques en classe ou sur les apprentissages des élèves. Cette métaanalyse indique cependant que les formations longues de plus de 35 heures et préférablement de plus de 50 heures, qui s'étendent sur une année et qui prévoient des allers-retours avec les pratiques en classe suscitent un développement des pratiques et ont un effet sur les apprentissages des élèves.

C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressés aux dispositifs de formation de type *Video Club* ou *cercle pédagogique*. Dans le cadre d'un cercle pédagogique, un petit groupe de 8 à 12 enseignants travaillent, avec le soutien d'un formateur, à l'interprétation d'exemples de pratiques sur vidéo, généralement lors de rencontres mensuelles tout au long de l'année scolaire. À tour de rôle, les enseignants identifient les éléments qu'ils estiment importants et tentent de mieux comprendre le lien entre les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves. L'observation des participants permet alors d'identifier, par exemple, ce sur quoi porte leur regard ou le cadre de référence qu'ils utilisent pour interpréter les pratiques. Ce travail d'analyse des exemples de pratiques sur vidéo favorise le développement de la capacité des enseignants à observer, à discerner les éléments importants dans une situation (Bell et Cowie, 2001; Fraivillig, Murphy, et Fuson, 1999) et à les interpréter (Hammer, 1997; Santagata, 2009; Sherin, 2007). Le début de chaque rencontre est aussi l'occasion de revenir sur les essais réalisés en classe tandis que des pistes de transposition sont identifiées au terme des échanges.

Plusieurs études suggèrent que la participation à un cercle pédagogique modifie le regard professionnel des enseignants à l'échelle d'une année scolaire (Sherin et Van Es, 2005; Sherin, 2007) ainsi que les pratiques en classe (Sherin et van Es, 2009). Par exemple, tandis que les échanges portent principalement sur l'enseignement au départ, ils sont majoritairement centrés sur le processus d'apprentissage des élèves à la fin de la démarche. Ils évoluent également d'une posture descriptive à une posture interprétative, ce qui témoigne d'une intention ou d'une capacité à expliquer le lien entre les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves. Finalement, plusieurs chercheurs observent une augmentation dans la profondeur du raisonnement.

C'est dans ce contexte et avec l'intention de mettre en œuvre et de documenter l'effet d'un dispositif susceptible d'avoir un effet plus important sur le développement de la vision, des savoirs, des pratiques pédagogiques en classe et de l'engagement dans le développement professionnel (Shulman et Shulman, 2004) que nous avons amorcé cette recherche. Nous nous sommes également appuyés sur les travaux de Hiebert et ses collaborateurs (2007) qui proposent une démarche d'analyse en quatre temps afin de réguler le développement professionnel sur la base d'une observation et d'une interprétation précises de l'effet des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage des élèves.

#### *Principales questions de recherche*

Selon la synthèse de métaanalyses menée par John Hattie et son équipe (2008), le développement professionnel se situe au 19<sup>e</sup> rang des facteurs d'influence sur la réussite scolaire avec un effet d'ampleur de 0,62. Cependant, malgré que 537 études aient été recensées, peu de ces analyses visaient à mesurer l'impact du développement professionnel sur les résultats des élèves, s'attardant plus aux effets sur les enseignants, dont l'accomplissement, les habiletés et les attitudes (Joslin, 1980 dans Hattie, 2008) de même que l'efficacité et la satisfaction au travail (Harrison, 1980 dans Hattie, 2008). Guskey (2002) insiste sur l'importance de ne pas restreindre l'évaluation de la portée d'un dispositif de développement professionnel à une mesure du niveau de satisfaction des participants, ce qui est généralement le cas; elle doit également porter sur une mesure du développement des pratiques en classe et de son effet sur les apprentissages des élèves.

Nous avons donc tenté, dans la présente recherche, de mieux comprendre le processus qui se déroule tout au long d'une démarche de développement professionnel pour pouvoir mieux le soutenir et mieux comprendre les difficultés associées à la transformation des pratiques pédagogiques. Nous avons également voulu mettre ce processus en lien avec des changements observables en classe sur une période d'une année, tant chez les enseignants que chez les élèves.

Les questions de recherche sont les suivantes:

- Comment les enseignants qui participent à un cercle pédagogique exploitent-ils les exemples de pratiques sur vidéo pour s'approprier la grammaire nouvelle ?
  - Comment s'engagent-ils dans les échanges et comment interagissent-ils entre eux ?
  - Sur quelles dimensions portent leurs échanges aux différentes étapes du processus ?
  - Quels liens établissent-ils avec leurs pratiques ?
  - Comment se développe leur usage de la grammaire ?
  - Proposent-ils des pistes de développement de leurs pratiques ?
- Au terme de l'activité de développement professionnel, quels changements observons-nous dans les pratiques pédagogiques en classe, notamment dans la nature des interactions entre l'enseignant et les élèves ainsi que dans l'usage de la nouvelle grammaire ?
- Au terme de l'année scolaire, quels changements observons-nous relativement à l'usage de la nouvelle grammaire par les élèves dans leur processus d'écriture et de leurs performances lors d'une situation d'écriture ?
- Observons-nous une évolution dans le sentiment d'efficacité personnel des enseignants à l'égard de la nouvelle grammaire et des pratiques pédagogiques qui y sont associées ainsi que dans la valeur attribuée à la grammaire ?
- Observons-nous une évolution dans la motivation des élèves à l'égard de la grammaire et de l'écriture ?

### *Objectifs poursuivis*

Bien que le développement professionnel ne soit pas un processus très balisé ou encadré au Québec, du moins dans son opérationnalisation, des sommes non négligeables sont investies pour permettre aux enseignants de développer leur expertise. Cette responsabilité est généralement dévolue aux commissions scolaires qui, de concert avec leur équipe de conseillers pédagogiques, élaborent une offre de formation. Les écoles exercent aussi un leadership variable dans ce domaine, mais ultimement, ce sont les enseignants qui déterminent leur parcours de développement professionnel et l'ampleur de leur engagement à cet égard.

Comme l'indique Darling-Hammond et coll. (2009) dans leur métaanalyse, les études expérimentales portant sur des programmes qui offrent un nombre important d'heures de développement professionnel (30 à 100) et qui se déploie sur une période de 6 à 12 mois ont mesuré un effet positif et significatif sur la réussite des élèves (nombre moyen d'heures = 49, augmentation moyenne du percentile des élèves = 21), tandis que les programmes de 5 à 14 heures n'ont pas permis d'observer un effet significatif. Par ailleurs, comme l'indique le rapport *The Mirage* (TNTP, 2015), nous comprenons très mal ce processus et une proportion importante

des efforts consentis ne se traduit pas par un développement des pratiques pédagogiques ou un effet positif de ce développement sur les apprentissages des élèves.

Notre démarche vise à apporter une modeste contribution à la compréhension de ce processus tout en travaillant à la mise en œuvre d'un dispositif valide sur le plan écologique, considérant les contraintes et les enjeux de notre système éducatif. Notre objectif est donc de proposer un dispositif davantage susceptible de soutenir l'intégration des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques ainsi que leur transposition dans la pratique afin de maximiser les effets sur les apprentissages des élèves et de contribuer modestement à l'élaboration d'outils qui permettent d'observer les indicateurs de développement.

## **Pistes de solution, retombées, implications**

*À quels auditoires s'adressent vos travaux ?*

Nos travaux sont susceptibles d'intéresser les formateurs qui soutiennent le développement professionnel du personnel enseignant, car ils proposent un dispositif qui peut être mis en œuvre dans un contexte régulier et qui vise à apporter une piste de solution au problème récurrent de la transposition dans la pratique. Bien que cette recherche touche spécifiquement l'appropriation de la grammaire actuelle et que les ressources mises à disposition soient en lien avec ce domaine, la démarche peut être mise en œuvre auprès d'enseignants dans tous les domaines. Par extension, il peut aussi inspirer des pratiques en formation initiale des maîtres.

Notre recension de la littérature ainsi que nos résultats de recherche, bien qu'ils ne soient pas généralisables, peuvent éclairer les personnes qui administrent la formation continue dans les commissions scolaires ou qui en établissent les grandes orientations sur le plan politique.

*Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?*

Le corpus de recherches et de métaanalyses sur les effets de la formation continue est relativement cohérent et nos résultats s'inscrivent dans ce grand ensemble tout en permettant de mieux comprendre le long et complexe processus qui est mis en œuvre lors du développement des pratiques. Bien que beaucoup reste à faire pour mieux comprendre le processus de développement professionnel, un certain consensus se dessine autour du peu d'effet des formations continues ponctuelles et de courte durée. Étant donné que la très grande majorité des formations continues au Québec sont de ce type, les intervenants qui œuvrent aux différents niveaux de la formation du personnel enseignant ne peuvent rester indifférents à ces données probantes issues de nombreuses recherches et dont les tendances se confirment dans des métaanalyses. Ces conclusions invitent à revoir l'allocation des ressources dédiées à la formation continue en fonction des dispositifs qui ont un effet réel sur le développement des pratiques. L'organisation du travail peut également favoriser

l'intégration du processus de développement professionnel au fonctionnement des écoles, notamment pour offrir des rétroactions fréquentes relativement à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques probantes ou en prévoyant des temps où les enseignants peuvent travailler ensemble à l'évaluation de l'effet de leurs pratiques.

*Quelles sont les retombées immédiates, prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?*

Les retombées sont principalement éducatives et sociales puisque nous savons que le développement de l'expertise du personnel enseignant a un effet important sur la réussite scolaire et l'inclusion de tous les élèves. Lorsque l'on met en relation les données de la recherche sur la formation continue à celles portant sur l'importance du facteur enseignant, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit là d'un des éléments pouvant avoir le plus d'effet sur les apprentissages des élèves et la réussite scolaire. Les modalités d'exploitations des technologies et la mise à disposition de ressources vidéos constituent également une contribution de nos travaux à la mise en œuvre de ce type de dispositif dans divers contextes.

*Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?*

Nos résultats ne sont pas généralisables puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative et d'une étude de cas portant sur un échantillon de convenance restreint de 22 enseignants. Ils s'inscrivent cependant dans un corpus de recherches qui suggère que ce type de dispositif a un effet sur le développement de la vision et des pratiques pédagogiques. À ce titre, ils contribuent à la construction des savoirs dans ce domaine.

## **Méthodologie**

Le dispositif mis en place comprend 9 rencontres mensuelles d'une heure consacrées à l'analyse de pratiques auxquelles nous avons jumelé 5 capsules de formation de 2 heures. L'annexe 1 présente la description des rencontres vécues par les enseignants du groupe expérimental.

### *Approche méthodologique*

Il s'agit d'une approche qualitative/interprétative qui s'appuie sur une étude de cas auprès de 22 enseignants et de leurs élèves (4 enseignants n'ont pas complété l'ensemble de la démarche pour des raisons externes, donc  $n = 18$ ). Nous avons réalisé une cueillette de données à plusieurs étapes du processus afin d'étudier l'effet du dispositif sur le travail d'analyse des pratiques pédagogiques dans le cadre des cercles pédagogiques, sur les pratiques en classes et sur les apprentissages des élèves en contexte d'écriture, comme le propose Guskey (2000). Étant donné la nature et la profondeur du travail d'appropriation de la nouvelle grammaire, nous souhaitons notamment mieux comprendre l'émergence des transformations sur l'ensemble

de l'année scolaire. D'entrée de jeu, considérant le temps requis pour amorcer un développement des pratiques en classe et le fait que la grammaire ne constitue qu'un aspect du processus d'écriture, nous anticipions un effet faible à ce niveau, mais nous avons voulu discerner la présence d'indicateurs d'un développement pour mieux comprendre comment il se manifeste. Pour accroître la robustesse de nos résultats, nous avons sollicité la participation d'un groupe de comparaison composé de 30 enseignants et de leurs élèves qui ne participaient pas à l'étude afin de pouvoir mettre en perspective le développement à l'échelle d'une année. Nous avons également réalisé un traitement à la fois qualitatif et quantitatif des données.

### *Cueillette de données*

Les enseignants participant au cercle pédagogique ont été soumis à trois mesures. Tout d'abord un questionnaire a été administré au début et à la fin de la formation. Ce questionnaire mesure, à l'aide d'échelles préalablement validées, le sentiment d'efficacité général, c'est-à-dire la capacité du corps enseignant d'apporter des changements chez les élèves, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle associé à l'enseignement de la nouvelle grammaire, aux stratégies d'enseignement de l'écriture et aux stratégies visant à engager les élèves. Ce questionnaire vise également à observer si la formation continue permettait de répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation des participants. Ce questionnaire ainsi que les mesures de consistance interne sont présentés à l'annexe 2 « Questionnaire sur le SEP des enseignants ». Nous avons également recruté des enseignants ne participant pas à la formation et leur avons fait passer le même questionnaire en début et en fin d'année scolaire ( $n = 30$ ). Enfin, dans le but d'observer si les effets éventuels du cercle pédagogique se maintenaient, nous avons demandé aux enseignants du groupe expérimental de compléter le questionnaire l'année suivant la formation, en début et en fin d'année. Dix enseignants ont accédé à notre demande, ce qui nous invite à la prudence lors de l'interprétation. Dans un deuxième temps, nous avons documenté sur vidéo les pratiques pédagogiques de chaque enseignant lors d'une activité d'apprentissage sur la grammaire au début et à la fin de la formation. Nous leur avons alors demandé de planifier une activité d'apprentissage sur la grammaire impliquant des interactions entre l'enseignant et les élèves. Finalement, nous avons documenté sur vidéo le travail d'analyse de pratiques pédagogiques lors des 9 rencontres du cercle pédagogique; le travail lors des modules de formation n'a pas fait l'objet d'une documentation.

Nous avons par la suite soumis les élèves des enseignants des deux groupes à trois mesures. Dans un premier temps, un questionnaire visant à mesurer leur sentiment de compétence lié à l'écriture (Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture, 1998) et la valeur accordée à la compétence à écrire dans la réussite scolaire (Vezeau et coll., 1998) a été administré à tous les élèves. Ce questionnaire ainsi que les mesures de consistance interne sont présentés à l'annexe 3 « Questionnaire sur la motivation des élèves à écrire ». Dans un deuxième temps,

nous avons soumis trois élèves par classe, choisis à la discrétion des enseignants, à un exercice d'écriture libre sur un sujet de leur choix associé à un protocole de pensée à voix haute pour mieux comprendre le processus de rédaction et de révision en lien avec la mobilisation des connaissances sur la nouvelle grammaire. Nous avons utilisé un crayon de marque SmartPen permettant d'enregistrer simultanément la voix et l'écriture sur le papier. Nous avons finalement colligé les résultats des élèves des deux groupes au bulletin final de l'année précédant le cercle, l'année du cercle et l'année suivant le cercle pédagogique pour observer un éventuel effet de la formation sur la compétence à écrire des enfants, telle qu'elle est évaluée normalement en classe.

### *Corpus/échantillon*

En 2011-2012, nous avons sollicité la participation des enseignants du troisième cycle de la Commission scolaire des Patriotes par l'entremise des directions d'école; il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Les directions ont soumis les noms d'environ 42 enseignants et, parmi ceux-ci, 27 ont accepté de participer au projet. Nous les avons répartis en trois groupes, principalement par secteurs géographiques pour faciliter les rencontres mensuelles. À l'issue de la première rencontre, 22 enseignants et orthopédagogues ont choisi de poursuivre, les 5 autres ayant refusé d'être filmés. L'annexe 4 intitulée « Description des groupes » en décrit la composition. La même année, également par l'entremise des directions d'école, nous avons formé un groupe témoin (ou de comparaison) de 30 enseignants du troisième cycle ayant accepté de compléter le questionnaire. La participation des élèves des enseignants des groupes expérimental et témoin a par la suite été sollicitée ( $n = 293$  et  $n = 289$ ). Nous avons utilisé deux formulaires de consentement validés par le comité d'éthique de l'Université de Montréal pour obtenir le consentement de tous les enseignants et de tous les élèves qui ont participé au projet. Ces formulaires se trouvent à l'annexe 5.

### *Méthodes d'analyse*

Nous avons réalisé un traitement qualitatif et quantitatif des données en fonction du type de mesure. Les données issues des questionnaires administrés aux enseignants et aux élèves des groupes contrôle et témoin ont fait l'objet d'analyses de variance à mesures répétées, séparément pour chacune des variables étudiées. Les données recueillies auprès des 10 enseignants du groupe expérimental ayant accepté de répondre au questionnaire l'année suivante et de leurs élèves ont été considérées comme étant les temps 3 et 4 de l'étude. Le même traitement a été utilisé pour identifier un effet éventuel de la formation sur les notes au bulletin relatives à la compétence des élèves à écrire des textes variés.

Pour analyser les captations sur vidéo des pratiques en classe, nous avons élaboré une grille d'analyse portant sur deux dimensions soit, d'une part, les pratiques pédagogiques en classe et, d'autre part, le raisonnement et le métalangage grammatical. Notre grille sur les pratiques pédagogiques comptait 9 critères, soit 1) la

présence d'interactions entre l'enseignant et les élèves, 2) l'interaction entre les élèves, 3) l'attention portée aux représentations exprimées par les élèves, 4) le statut de l'erreur, 5) le choix du matériau pour l'activité, 6) la nature du questionnement, 7) le climat d'apprentissage, 8) l'organisation de la leçon, 9) l'explicitation du lien avec l'écriture. Nous avons utilisé une échelle de Likert allant de 1 (absent ou très mal mené) à 5 (très présent ou mené d'une manière exemplaire) pour porter un jugement professionnel sur l'ensemble de la pratique observée. Nous avons ensuite additionné les scores en début et en fin d'année pour observer une éventuelle progression dans les pratiques pédagogiques et en grammaire pour les 18 enseignants participants, pour un total de 36 heures de vidéo. Selon ces critères, un score de 40 à 45 est considéré comme *excellent*, de 35 à 39 comme *très bien*, de 30 à 34 comme *bien*, de 21 à 29 comme *adéquat* et de 0 à 20 comme *à travailler*. Notre grille sur l'exploitation de la grammaire comptait deux critères, soit le raisonnement et le métalangage grammatical. Nous avons utilisé la même échelle de Likert en 5 niveaux et nous avons classé les scores en trois catégories, soit faibles (de 0 à 6), moyens (7 et 8) et forts (9 et 10). L'annexe 6 présente les grilles utilisées pour cette analyse.

Pour porter un regard sur l'évolution du travail d'analyse de pratiques, nous avons élaboré une deuxième grille d'analyse portant sur les quatre éléments suivants: à quel sujet les enseignants interviennent-ils lorsqu'ils prennent la parole (pédagogie, gestion de classe, climat, raisonnement grammatical, fonctionnement du cercle, contexte de l'exemple de pratique), à quelle dimension du modèle de Shulman et Shulman (2004) font-ils référence (vision, engagement, savoirs, pratiques), la nature de leur participation (identifient une intention, observent les élèves, observent l'enseignant, interprètent, proposent des innovations, conceptualisent, etc.) et leur niveau de réflexion (de surface, substantiel, fondé). Cette grille a été contrecodée sur 10 % du matériel jusqu'à l'obtention d'un accord interjuges de plus de 85 %. Elle a été bonifiée jusqu'à saturation des catégories et nous avons recodé du début à chaque fois. Nous avons analysé cinq cercles sur neuf pour les trois groupes pour un total de 15 heures de vidéo. Nous avons procédé au codage des verbatims des cercles à l'aide d'un tableau Excel dans lequel le numéro des codes était saisi, puis nous avons procédé à une analyse de fréquence. Cette grille se trouve en annexe 7: « Grille descriptive du travail d'analyse des enseignants dans le cadre du cercle pédagogique ».

Finalement, nous avons élaboré une grille pour rendre compte du raisonnement des élèves lors de la tâche d'écriture en documentant le sujet de leur commentaire, la justesse de leur raisonnement, l'effet de ce raisonnement sur une éventuelle correction, la justesse de leur métalangage et enfin, une note pour savoir si le commentaire était initié par l'élève ou par l'accompagnateur. Nous avons analysé les écrits de 37 élèves en début et en fin d'année pour le groupe expérimental et de 19 élèves pour le groupe témoin, c'est-à-dire jusqu'à saturation des données. La grille d'analyse des interventions des élèves se trouve à l'annexe 8.



## Résultats

Dans cette section, nous présenterons dans un premier temps l'analyse des données recueillies auprès des enseignants soit 1) l'analyse des échanges entre les participants au cercle pédagogique, 2) l'évolution du SEP et 3) le développement des pratiques en classe. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'analyse des données recueillies auprès des élèves soit 1) les résultats en écriture au bulletin scolaire, 2) les résultats au questionnaire sur la motivation et la valeur accordée à l'écriture et 3) l'évolution de leur usage de la grammaire dans un contexte d'écriture.

### *Analyse des échanges entre les participants au cercle pédagogique*

Nous avons procédé à l'analyse des échanges observés au cours des rencontres 1-2-5-8 et 9 pour mieux comprendre la participation des enseignants au cercle pédagogique et l'apport de ceux-ci à leur développement professionnel. Les données descriptives et le graphique « Évolution des thèmes abordés » se retrouvent à l'annexe 9. Dans un premier temps, nos analyses indiquent que l'intention d'écoute proposée par l'animatrice a un effet sur les thèmes que les enseignants abordent dans leurs échanges (voir la figure 1 à l'annexe 9). Ainsi, si l'intention d'écoute vise à analyser les gestes pédagogiques de l'enseignant dans une pratique pédagogique (ou didactique) comme une dictée innovante à la rencontre 1 ou à la rencontre 8, les enseignants échangent essentiellement au sujet de la pédagogie (64 % et 62 % des interventions). Au contraire, si l'intention vise principalement la conceptualisation d'une notion précise de grammaire, comme à la rencontre 2, alors les enseignants interviennent majoritairement sur le raisonnement grammatical (62 % des interventions). Ces données suggèrent qu'il est possible de créer, dans un cercle pédagogique, un terrain fécond pour aborder certains thèmes et concepts par le choix des séquences, des capsules de formation, des traces du travail des élèves ou des intentions annoncées. Par conséquent, les échanges associés à la gestion ou à l'organisation de la classe, qui occupent bien souvent l'essentiel de l'espace de discussion entre les enseignants, n'ont jamais dépassé ici 7 % des interventions.

Nous avons aussi pu observer des spécificités selon les groupes relativement aux thèmes abordés lors des échanges (voir les tableaux VII et VIII de l'annexe 9). Par exemple, à la rencontre 2, le groupe 3 a moins fait référence au raisonnement grammatical (47 % des interventions) que les autres groupes (74 % et 75 % des interventions). Au même titre que nous invitons les enseignants à s'appuyer sur les connaissances antérieures de leurs élèves, un formateur doit tenir compte des connaissances antérieures et de l'expérience variée des participants. Contrairement à la majorité des dispositifs de formation traditionnels, le cercle pédagogique rend visibles les connaissances que chaque participant mobilise et celles-ci constituent un terreau fertile pour le formateur : cela lui permet d'ajuster ses interventions dans une perspective de construction des

connaissances par les enseignants et de développement de leurs attitudes. Ainsi, à partir d'une même proposition (mêmes contenus, mêmes exemples de pratiques), les enseignants ne réagissent pas de la même manière. Il est probable qu'ils tentent de faire preuve d'expertise dans les échanges et que leur niveau de compétence sur un sujet (par exemple la pédagogie) les amène à observer plus d'éléments signifiants dans une situation d'apprentissage. L'animateur d'un cercle pédagogique peut donc réguler ses interventions en fonction de la nature des sujets abordés et des savoirs convoqués par les participants, notamment en les questionnant davantage sur les thèmes moins maîtrisés (par exemple, la grammaire ou les pratiques d'enseignement inductif).

Nous avons également élaboré notre grille d'analyse pour permettre d'identifier les référents des interventions. En effet, nous avons observé que les enseignants basent leur intervention soit sur l'exemple de pratique visionné, soit sur leurs propres pratiques ou encore sur un concept ou un exemple théorique. Les trois groupes présentent d'ailleurs des variations importantes dans la répartition de la base des interventions, comme le montrent les tableaux IX et X présentés à l'annexe 9. En effet, lorsque les interventions observées étaient de nature pédagogique, les participants du groupe 1 se sont principalement référés à leur propre classe (48 % des interventions), ceux du groupe 2, aux exemples de pratiques sur vidéo (52 % des interventions) et ceux du groupe 3, à leur cadre théorique (40 % des interventions). Quant aux interventions portant sur le raisonnement grammatical, les trois groupes ont principalement basé leurs interventions sur l'exemple de pratiques (37 % pour le groupe 1, 49 % pour le groupe 2 et 44 % pour le groupe 3). De plus, sur l'ensemble de l'année, les enseignants ont généralement commencé par référer à l'exemple de pratique et à des exemples théoriques lors des premières rencontres pour ensuite référer davantage à leurs propres pratiques au fil des rencontres (voir les tableaux IX et X en annexe 9). Deux raisons pourraient expliquer cette évolution, soit le besoin de situer leur niveau d'expertise par rapport aux autres, soit le souci de créer un climat socialement acceptable avant de référer à leurs propres pratiques. Il est aussi possible que les enseignants aient voulu faire preuve d'expertise et que leurs interventions abordaient des sujets qu'ils maîtrisaient d'emblée. Ce à quoi se réfèrent les enseignants lors de leurs interventions représenterait donc un révélateur de leur niveau d'expertise selon les thèmes. Par exemple, les groupes 2 et 3 ont moins fait référence à leur propre classe pour intervenir sur le raisonnement grammatical (18 % et 20 % des interventions), comparativement au groupe 1 (30 % des interventions).

D'autre part, considérant que le modèle de Shulman et Shulman (2004) postule que le développement professionnel chez les enseignants est soutenu par l'évolution simultanée de quatre dimensions, à savoir les pratiques en classe, les savoirs (disciplinaires, pédagogiques et didactiques), l'engagement dans le développement des pratiques et la vision de l'enseignement et de l'apprentissage, nous avons catégorisé les interventions des enseignants selon ces quatre dimensions. Dans l'ensemble des cinq cercles analysés, nous observons la présence significative des dimensions des pratiques en classe (42 % des interventions), des

savoirs (21 % des interventions) et de la vision (34 % des interventions), tel qu'illustré à la figure 2 de l'annexe 9. Cette dernière dimension est généralement peu présente dans des formations plus traditionnelles et sa présence importante suggère que le cercle pédagogique permet non seulement de l'observer, mais également de travailler en groupe à son développement. Enfin, seulement 3 % des interventions réfèrent à la dimension de l'engagement, ce que nous attribuons en partie au fait que nous n'avons pas, faute de temps, questionné de façon systématique leur volonté d'expérimenter certaines pratiques à la suite de chaque rencontre ou les essais accomplis en classe entre les rencontres. De plus, le codage réalisé a pu classer certaines interventions dans la dimension « pratique » plutôt qu'« engagement » (« J'ai essayé la dictée 0 faute cette semaine »).

Ensuite, nos analyses montrent que le regard professionnel des enseignants se distribue globalement de manière presque égale entre les observations que les enseignants font des interventions des élèves (27 %), les observations des gestes des enseignants (24 %) et les interprétations que les enseignants font entre les pratiques pédagogiques de l'enseignant et le processus d'apprentissage des élèves (26 %). Ces données indiquent que les enseignants s'engagent dans un travail d'interprétation, ce qui est au cœur de la démarche proposé par Hiebert et coll. (2007) pour favoriser la régulation de son enseignement; la propension à observer principalement les gestes de l'enseignant n'a pas été observée. De plus, comme l'indique le tableau XI présenté à l'annexe 9, les participants interviennent à 341 reprises à la dernière rencontre tandis que ce nombre n'était que de 183 à la première rencontre. Cette progression suggère que la capacité à observer et à interpréter se développe au fil des rencontres.

Enfin, nous avons voulu savoir si les interventions des participants gagnaient en profondeur sur l'ensemble de l'année. Ainsi, lors de la première rencontre, nous avons qualifié 54 % de leurs interventions comme étant de surface, c'est-à-dire que le participant n'appuie pas son commentaire sur une observation précise, sur ses savoirs pratiques ou sur ses cadres théoriques. Toujours à la première rencontre, les enseignants ont appuyé 40 % de leurs interventions sur un exemple concret, tandis que 6 % des interventions étaient fondées sur des cadres conceptuels. À la dernière rencontre, les interventions de surface diminuaient (44 %), celles substantielles, augmentaient (47 %) tout comme les interventions fondées (9 %). La figure 4 à l'annexe 9 présente les données descriptives de cette analyse.

### *Évolution du SEP*

Partant de l'hypothèse qu'un enseignant témoignant d'un SEP élevé aurait plus tendance à expérimenter de nouvelles pratiques plus rapidement, nous avons analysé les réponses des enseignants participants (n = 20) et non participants (n = 30) à notre questionnaire. Les résultats, détaillés à l'annexe 10 « Résultats aux questionnaires chez les enseignants », montrent que les enseignants qui ont participé au cercle pédagogique

ont augmenté leur SEP au regard de la nouvelle grammaire de manière significative ( $p = 0,005$ ) alors que les enseignants du groupe témoin ont obtenu un effet marginal ( $p = 0,067$ ). Également, ils ont augmenté leur sentiment d'efficacité général à l'égard de la grammaire actuelle de manière significative ( $p = 0,021$ ), tout comme le groupe témoin qui atteint tout juste le seuil de signification ( $p = 0,051$ ). Le SEP des enseignants du groupe expérimental lié aux stratégies d'enseignement et à l'engagement des élèves a aussi montré une amélioration significative ( $p = 0,003$  et  $p = 0,004$ ) alors que celui des enseignants du groupe témoin n'a pas augmenté de manière significative à aucune de ces deux variables ( $p = 0,178$  et  $p = 0,131$ ). Fait intéressant, les analyses descriptives (voir le tableau XII en annexe 10) montrent que les enseignants participant au cercle pédagogique présentaient une moyenne plus basse que ceux du groupe contrôle au début de l'année, mais rattrapaient ou dépassaient le groupe contrôle en fin d'année. Il est intéressant d'examiner ces résultats à la lumière du rapport « *The Mirage* » (TNTP, 2015) qui pose l'hypothèse que les enseignants qui estiment avoir encore à apprendre sur un sujet sont plus disposés à consentir des efforts et du temps à leur développement professionnel que ceux qui jugent ne pas avoir besoin de formation. Enfin, les résultats montrent une augmentation significative de la valeur que les enseignants du groupe expérimental accordent à la formation continue ( $p = 0,016$ ) mais pas ceux du groupe témoin ( $p = 0,072$ ), une condition essentielle au maintien d'un engagement dans une démarche de développement professionnel.

Afin d'évaluer si l'augmentation du sentiment d'efficacité personnel se maintenait dans le temps, nous avons sollicité les participants au cercle pédagogique pour une deuxième administration du questionnaire ; dix sujets ont répondu au questionnaire lors de cette relance. Les données ci-dessous présentent les résultats aux temps 1 et 2 (début et fin de l'année d'expérimentation) ainsi que 3 et 4 (début et fin de l'année suivant l'expérimentation). Les analyses sur les quatre temps de mesure (voir les moyennes descriptives au tableau XIV à l'annexe 10) ont montré que le sentiment d'efficacité personnel (SEP) face à l'enseignement de la nouvelle grammaire a augmenté entre les temps 1 et 2, sans toutefois être significatif ( $p = 0,122$ ). Cependant, ce sentiment ayant légèrement augmenté entre les temps 2 et 3, l'augmentation s'est révélée significative entre le temps 1 et les temps 3 et 4 ( $p = 0,002$  et  $p = 0,003$ ). La formation semble donc avoir eu un effet sur leur SEP à enseigner la grammaire et l'écriture pendant l'expérimentation tandis que celui-ci est resté stable lors de la relance. L'analyse du SE général montre une augmentation significative entre les temps 1 et 2 ( $p = 0,010$ ) et entre les temps 1 et 4 ( $p = 0,026$ ) malgré une légère baisse au début de la deuxième année (temps 1 et 3 :  $p = 0,085$ ). Également, nos analyses montrent une augmentation significative aux quatre temps pour le SEP à l'égard des stratégies d'enseignement (temps 1 et 2 :  $p = 0,016$ , temps 1 et 3 :  $p = 0,011$ , temps 1 et 4 :  $p = 0,001$ ), et le SEP face à l'engagement des élèves montre une augmentation significative entre les temps 2 et 3 et ( $p = 0,003$ ,  $p = 0,005$ ), mais pas 1 et 2 ( $p = 0,106$ ). Nous observons ici également que l'intervalle entre la fin de l'année scolaire et le début de l'année suivante influe sur le SEP, tel que mesuré par le questionnaire. Enfin, la perception que la formation continue a comblé leur besoin de

compétence augmente de manière significative à la suite de l'expérimentation (entre les temps 1 et 4:  $p = 0,014$ ), tout comme la perception que la formation a répondu à leur besoin d'autonomie entre les temps 1 et 4 ( $p = 0,013$ ). Rappelons que ces résultats sont basés sur les réponses de 10 enseignants et que ces statistiques nous permettent uniquement de dégager une tendance.

### *Développement des pratiques en classe*

Dix-huit enseignants participant au cercle pédagogique ont été filmés pendant une période dans leur classe en début et en fin d'année, après le premier et le dernier cercle.

Les résultats de l'analyse critériée de la qualité des pratiques pédagogiques et de l'usage de la grammaire montrent que, au terme d'une année d'intervention, la moyenne est passée de 29,7/45 en début d'année à 31,8/45 en fin d'année, ce qui suggère que les pratiques jugées comme « adéquates » deviennent « bonnes » selon notre échelle. À l'exception du critère visant à qualifier les interactions entre les élèves qui n'a pas montré d'amélioration, une augmentation générale a été observée pour chacun des 8 autres critères de la grille d'analyse, comme le montre le tableau XV à l'annexe 11. Ceci suggère que, dans l'ensemble, les enseignants ont développé leurs gestes pédagogiques en classe. De manière plus spécifique, nos analyses montrent que 12 enseignants sur 18 ont progressé. Deux enseignants ont conservé exactement le même score en début et en fin d'année, tandis que quatre enseignants ont vu leur score régresser. Parmi les enseignants qui ont affiché une progression, celle-ci varie entre 1 point et 10 points. D'ailleurs, trois enseignants ont présenté une amélioration importante de 9 ou 10 points, dont deux partant de scores jugés à travailler (19 et 20) pour atteindre un score plus adéquat (29). Le score le plus bas se situe à 19/45 et est demeuré stable pour cet enseignant, alors que les scores les plus hauts se situent au-delà de 40 pour trois enseignants en fin d'année. Ces données suggèrent donc que 2/3 des enseignants (12/18) ont développé leurs pratiques pédagogiques durant l'année du cercle.

Nous avons également observé l'évolution du raisonnement grammatical et de l'emploi du métalangage utilisé en classe. Pour l'ensemble des sujets, la moyenne a augmenté d'un score de 7/10 en début d'année à un score de 8,5/10 en fin d'année. Les deux critères ont montré des améliorations. Uniquement quatre des dix-huit enseignants n'ont pas montré de progrès: trois étaient déjà classés *moyens* ou *forts* en début d'année (7/10, 8/10 et 10/10 sur un total de 10). Un seul enseignant n'a pas montré de progrès et avait un score faible (4/10) aux deux temps de mesure, comme cela a été le cas pour ses pratiques pédagogiques (19/45). Ces données suggèrent que le dispositif de formation a aussi eu un effet positif sur la capacité à exploiter la grammaire en classe de la plupart des enseignants. À noter que nous avons observé une plus grande tolérance à l'ambiguïté posée par l'analyse de certaines phrases. Cet aspect n'a cependant pas fait l'objet d'une évaluation systématique et devrait faire l'objet d'autres recherches puisqu'il s'agit d'une manifestation de l'expertise spécifique dans un domaine.

Ce volet de notre recherche a toutefois suscité un questionnement sur le dispositif méthodologique. Nous avons demandé aux enseignants de choisir le contenu ainsi que l'approche pédagogique de l'activité d'apprentissage afin de respecter l'écologie de chaque classe, mais également afin d'observer les décisions des enseignants concernant les pratiques qu'ils privilégient. Ils devaient seulement s'assurer que l'activité suscitait des interactions entre eux et leurs élèves. Cependant, nous avons constaté, au moment de l'analyse, que le fait de privilégier le choix par l'enseignant plutôt que d'imposer une activité unique rendait très difficile la comparaison. Dans certains cas, nous avons même observé que l'activité choisie par l'enseignant ne permettait pas l'expression de l'expertise développée ou qu'il s'agissait d'un premier essai. Nous en sommes venus à la conclusion, *a posteriori*, que pour offrir une telle latitude, plusieurs observations auraient été requises pour tracer un portrait plus complet des pratiques transférées en classe, ce qui pose évidemment le défi de la documentation et de l'analyse avec un tel nombre de sujets.

#### *Résultats en écriture des élèves au bulletin scolaire*

Plusieurs recherches portant sur le développement professionnel suggèrent de s'attarder aux effets des dispositifs sur les apprentissages des élèves pour en mesurer la portée ; les effets sur les apprentissages constituent la finalité du processus de développement professionnel tout autant qu'un facteur qui contribue au maintien des nouvelles pratiques chez les enseignants (Guskey, 2002). À cet effet, nous avons documenté trois effets potentiels du développement des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Plus spécifiquement, étant donné que nous anticipions une période de quelques mois avant d'observer un développement notable des pratiques, nous nous sommes demandé si une période d'une année était suffisante pour observer ces effets, sachant que la nouvelle grammaire n'est qu'une dimension du processus d'écriture et qu'une composante de l'évaluation de la compétence à écrire. Nous avons ainsi analysé l'évolution des résultats au bulletin de fin d'année à la compétence en écriture entre trois temps soit l'année précédant le cercle, l'année du cercle et l'année suivante pour les élèves du groupe expérimental ( $n = 293$ ), du groupe témoin ( $n = 289$ ) et pour les élèves qui ont fait partie de la classe d'un enseignant l'année suivant le cercle ( $n = 159$ ). Les résultats sont présentés à l'annexe 12. De manière générale, aucun changement notable dans les résultats n'est observé puisque sur les trois années, dans tous les groupes (élèves des enseignants du groupe expérimental, élèves du groupe témoin et les élèves qui ont eu les enseignants ayant participé à l'expérience l'année précédente), la moyenne fluctue de moins de 2 % sur les 3 années. Il est à noter que la note est attribuée pour l'ensemble de la compétence à écrire des textes variés et l'effet potentiel d'une formation à la grammaire actuelle se trouve donc assimilé aux cinq critères d'évaluation pris en compte (adaptation à la situation d'écriture, cohérence du texte, utilisation d'un vocabulaire approprié, construction des phrases et ponctuation appropriées, respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticales), pour lesquels nous n'avons pas les résultats détaillés.

### *Résultats au questionnaire sur la motivation et la valeur accordée à l'écriture*

Nous avons aussi administré aux élèves des groupes expérimental et témoin un questionnaire visant à mesurer leur sentiment de compétence en écriture et la valeur accordée à cette compétence. Nos analyses ne montrent pas d'effet d'interaction pour la perception de compétence en écriture entre le temps et le groupe ( $p = 0,603$ ). Par contre, un effet d'interaction se dégage pour la valeur accordée à l'écriture entre le temps et le groupe ( $F(2,896) = 3,057, p = 0,048, \eta^2 = 0,007$ ), notamment en raison d'une baisse significative de cette valeur chez le groupe témoin ( $p < 0,05$ ). Les résultats détaillés se trouvent à l'annexe 13.

### *Évolution de leur usage de la grammaire dans un contexte d'écriture.*

Enfin, nous avons analysé la documentation du protocole de pensée à voix haute pour chaque élève, pendant la rédaction et lors de la révision d'un texte libre. Cette analyse nous a permis d'identifier un certain nombre de singularités.

Il est à noter, tout d'abord, que le groupe témoin s'est avéré plus performant que le groupe expérimental en début d'année. Cependant, sur l'ensemble de l'année, l'écart entre les deux groupes relativement à l'utilisation du métalangage passe de 10,24 points à 1,03 point. Il en est de même pour la justesse des réflexions dont l'écart passe de 10,9 points à 3,4 points et pour l'effet entre la justesse de la réflexion des élèves et la résolution du questionnement orthographique. En ce qui a trait à cette dernière dimension, l'écart entre les groupes passe de 5 à 0 point pour la correction à la suite une réflexion juste tandis que l'écart dans la validation d'une graphie correcte à la suite d'une réflexion juste passe de 17 à 3 points. Bien que nous ne puissions établir une relation de causalité entre le développement des pratiques des enseignants du groupe expérimental et les résultats obtenus lors de l'activité d'écriture, la diminution des écarts entre les deux groupes pour les trois items observés, soit le métalangage, la justesse de la réflexion et résultat de la réflexion suggère que le groupe expérimental a comblé un certain retard.

Une autre particularité vient du fait que les élèves du groupe expérimental, lors de la révision, ont validé un plus fort pourcentage de graphies déjà correctes (de 48,2 % en début d'année à 58,4 % en fin d'année, soit une augmentation de 10,2 %). Ces résultats suggèrent que, en fin d'année, les élèves du groupe expérimental font moins d'erreurs au moment de la mise en texte et que la révision leur sert à valider leur réflexion en dépit de la surcharge cognitive associée à la tâche d'écriture. Il pourrait s'agir d'un indicateur d'une certaine forme d'automatisation dans l'application des règles de grammaire. Finalement, nous avons observé d'autres singularités dans les thèmes abordés lorsque les élèves pensent à voix haute, notamment une plus grande propension à recourir aux manipulations syntaxiques pour effectuer l'analyse des groupes chez les élèves du groupe expérimental. Les résultats et leur analyse détaillée sont présentés à l'annexe 14.

## Conclusions et pistes de solution

Le corpus de recherche sur les communautés d'apprentissage professionnelles de type « cercle pédagogique » (*video club*) suggère que ce type de dispositif a un effet sur la vision de l'enseignement et de l'apprentissage, sur la capacité à analyser des pratiques pédagogiques et, dans un sous-ensemble d'études ayant documenté cet aspect, sur les pratiques en classe. Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu examiner la portée de ce dispositif dans le contexte de l'appropriation de la grammaire actuelle.

La grammaire actuelle constitue un terreau fertile pour étudier le développement professionnel puisque les transformations qui y sont associées touchent à la fois la vision de l'enseignement et de l'apprentissage, les savoirs pédagogiques et didactiques et l'appropriation de nouveaux gestes pédagogiques en classe. La recherche que nous avons menée permet de mieux comprendre le processus de développement professionnel des enseignants, car elle a permis de rendre visible l'évolution de plusieurs dimensions sur une année au fil des neuf rencontres avec les groupes d'enseignants. Les études qui s'attardent à décrire le processus tout au long de la démarche de développement professionnel sont essentielles puisque, comme le démontre le rapport « The Mirage » (2015), il est encore aujourd'hui extrêmement difficile d'identifier les caractéristiques des dispositifs de développement professionnel susceptibles d'expliquer un développement effectif des pratiques pédagogiques en classe, même en considérant les caractéristiques personnelles des enseignants.

Notre recherche permet de mieux appréhender la progression possible sur l'ensemble d'une année. Le nombre d'activités et le temps requis avant d'observer les premiers développements dans la vision, l'analyse et dans les pratiques en classe témoigne de la complexité inhérente au processus d'apprentissage professionnel. Ces observations contribuent à une meilleure compréhension des métaanalyses qui suggèrent que les formations courtes, ce qui constitue encore aujourd'hui l'essentiel des formations offertes aux enseignants, ont peu ou pas d'effet sur les pratiques en classe ou sur les apprentissages des élèves. C'est pourquoi, dans une perspective d'intégration et de viabilité des apprentissages professionnels, nous proposons de mettre en œuvre des cercles pédagogiques sur une durée de deux ou trois années et d'en documenter les effets. Nos données suggèrent également que le formateur peut, en modulant certains paramètres, tel que l'intention d'écoute ou l'usage de l'autoscopie (analyse des pratiques sur vidéo des participants au cercle) peut influencer sur les apprentissages professionnels. D'autres recherches seront nécessaires pour mieux documenter et analyser ces modalités susceptibles d'accroître l'effet du cercle pédagogique.

Notre recherche ne peut évidemment prétendre à la généralisation en raison du petit nombre de sujets et des modalités de sélection qui conduisent à un échantillon de convenance. Plusieurs enseignants hésitent en effet à s'engager dans une telle démarche en raison du nombre de rencontres, dont certaines après les heures de classe, et du fait que le dispositif rend visible les pratiques pédagogiques et le raisonnement sur celles-ci.



Malgré ces contraintes, nos travaux suggèrent que la mise en œuvre d'un cercle pédagogique en contexte scolaire est possible dans les cadres actuels, notamment financiers, et que des ajustements mineurs, principalement pour faciliter les rencontres, seraient de nature à en soutenir le déploiement à plus large échelle.

Par ailleurs, contrairement au contexte dans lequel s'est déroulée la recherche « The Mirage », le système éducatif québécois n'a pas mis en place un dispositif de documentation des pratiques en classe. Nous n'avons donc pas un portrait clair des pratiques pédagogiques dans les classes du Québec, ce qui limite, par exemple, notre compréhension des effets des pratiques de développement professionnel actuellement mises en œuvre par les commissions scolaires ou, plus généralement, des effets d'un nouveau programme de formation. En contexte de recherche, ceci nous oblige également à mettre en place des groupes de comparaison, une démarche dont la portée est limitée sur le plan méthodologique étant donné qu'il est très difficile de prétendre à l'équivalence des groupes lorsque nous sommes contraints à des échantillons de convenance.

Il n'y a pas de solution simple à ce problème sur le plan méthodologique sans que ce type de recherche ne s'arrime à une évolution de la profession, de la place du développement professionnel dans l'organisation scolaire et d'une certaine posture professionnelle qui consiste à vouloir constamment évaluer l'effet de ses pratiques sur les apprentissages des élèves par le biais d'une documentation précise et d'une collaboration entre professionnels, comme le suggère Hattie (2009).

Par ailleurs, les données recueillies auprès des élèves nous ont permis d'identifier des singularités qui distinguent les deux groupes. Cependant, bien que l'effet sur le processus d'écriture soit l'intention ultime d'un apprentissage de la grammaire actuelle et étant donné le temps requis pour le développement des pratiques, nous nous sommes en quelque sorte contraints à l'observation d'effets relativement faibles sur une année scolaire.

## **Pistes de recherche**

Eu égard aux conclusions des métaanalyses sur l'effet des formations courtes et considérant les observations réalisées dans la présente recherche sur le temps requis pour qu'émerge un développement des pratiques en classe, d'autres recherches seront requises pour documenter l'effet d'un cercle pédagogique sur plusieurs années. Dans un tel cadre, divers thèmes reliés sur les plans pédagogique ou didactique pourraient être abordés et un regard plus précis pourrait être porté sur la viabilité des apprentissages professionnels et sur le plan de la posture professionnelle.

Une expérimentation sur deux ou trois années permettrait également d'observer avec plus de précision le moment à partir duquel un dispositif de développement professionnel permet d'avoir un effet sur les apprentissages des élèves, notamment dans un contexte où tous les enseignants qui accompagnent un même élève au fil des ans s'inscrivent dans la démarche. Une expérimentation à plus large échelle au sein d'une école permettrait de s'attarder au processus de construction d'une culture d'école sur le plan du développement professionnel. Sur le plan des apprentissages des élèves, nous pourrions documenter des variables intermédiaires, comme, par exemple, leur capacité à réaliser des exercices d'analyse de phrase, pour mieux comprendre le chemin à parcourir pour parvenir à une mobilisation des savoirs sur la grammaire en contexte d'écriture.

Sur le plan technologique et bien que les dispositifs mobiles et les plateformes de diffusion facilitent la documentation des pratiques, cette dimension demeure une charge importante, voire excessive, pour permettre un déploiement aisé hors d'un contexte de recherche. Des travaux de recherche et de développement sont requis pour développer un dispositif technologique permettant de documenter adéquatement en classe les pratiques pédagogiques et les démarches d'apprentissage puisque le travail d'analyse en cercle pédagogique est basé sur l'interprétation du lien entre les deux. Un tel dispositif devrait également soutenir un travail d'analyse en ligne pour des formations à distance ou asynchrones. Un tel dispositif devrait faire l'objet d'une expérimentation pour en évaluer les effets.

Afin de soutenir les formateurs d'enseignants désirant mettre sur pied un cercle pédagogique dans leur milieu de pratique, d'autres travaux devront être menés pour dégager les caractéristiques d'une animation efficace. Quelle est la posture la plus efficiente pour soutenir à la fois la participation et l'apprentissage des enseignants ? Quel est le niveau de directivité nécessaire pour faciliter les échanges ? Quelles ressources contribuent aux apprentissages professionnels ? Les données recueillies serviront à mieux comprendre l'effet de la posture de l'animateur.

Nous avons évoqué à quelques reprises la difficulté de documenter le développement des pratiques en classe de manière régulière. Il nous apparaît important de se doter d'un dispositif d'observation permettant de porter un regard plus précis sur le travail de transposition en lien avec les cercles pédagogiques. Outre l'apport méthodologique à l'évaluation de l'efficacité du dispositif, ces données d'observation permettraient d'offrir une rétroaction aux enseignants ainsi que des occasions de régulation. Des recherches devront se pencher sur les modalités de cette rétroaction (observations par les pairs, dispositif d'analyse collective, regard d'experts, etc.) de même que sur ses effets sur le développement professionnel lorsque l'observation est réalisée par un participant au cercle pédagogique.

## Références et bibliographie

- Bell, B. et Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Sci. Ed.*, 85: 536–553. doi: 10.1002/sce.1022
- CSE. Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Décembre 2014.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>
- Chartrand, S.-G. (1996). La démarche active de découverte. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec: Quels effets sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 2 (173), 45-54.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*.
- Desnoyers, A. (2001). *Les grammaires*. Montréal: CCDMD.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 181-194.
- Fraivillig, J., Murphy, L., et Fuson, K. (1999). Advancing children's mathematical thinking in everyday mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 148-170.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gillet, N., Rosnet, E., et Vallerand, R.-J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 40(4), 230-237.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching : Theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hammer, D. (1997). Discovery learning and discovery teaching. *Cognition and Instruction*, 15(4), 485-529.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Londres.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., et Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français*, (131), 53-54.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Chenelière.
- Ross, J.A., Bradley, J. et Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Santagata, R. (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51.
- Sherin, M., et Van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.

- Sherin, M. G. (2007). *The development of teachers' professional vision in video clubs*. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G., et van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60.
- Shulman, L., et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- TNTP, (2015). The Mirage. Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development. [tntp.org](http://tntp.org) (consulté le 17 novembre 2015).
- Tschannen-Moran, M., et Hoy, A. W., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 783-805.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T. et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema-Sherman sur les attitudes en mathématiques chez des garçons et des filles du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 137-140.

## Annexe 1 – Description des neuf rencontres du cercle pédagogique

Tableau I – Description des neuf rencontres du cercle pédagogique

Type de rencontre	Sujet de la rencontre	Vidéo soumise à l'analyse de pratiques
1- Cercle pédagogique (septembre 2011)	La dictée zéro faute ou La phrase dictée du jour (au choix des participants)	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431) <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429)
2- Formation et cercle pédagogique (octobre 2011)	La phrase de base et les manipulations syntaxiques	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5211)
3- Formation et cercle pédagogique (novembre 2011)	Les groupes syntaxiques et les fonctions	Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Le questionnement : pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves</i> (no. 84)
4- Formation et cercle pédagogique (décembre 2011)	Les classes de mots	1- MELS, <i>Écrire plus souvent, corriger autrement</i> (2007). 2- Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Les classes de mots</i> (no. 5212)
5- Cercle pédagogique (janvier 2012)		Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle)
6- Formation et cercle pédagogique (février 2012)	L'enseignement de la grammaire actuelle	Théâtre de lecteurs (adapté de Barth, 2004 <sup>1</sup> )
7- Cercle pédagogique (mars 2012)		Autoscopie
8- Formation et cercle pédagogique (avril 2012)	Les exercices en grammaire actuelle (les textes précurseurs et la phrase dictée du jour)	1- Éducation Montérégie, <i>Les textes précurseurs</i> 2- Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429) ou <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431-5208) <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5210-5211) ou <i>Le travail d'analyse</i> (no. 5209) <i>La dictée coopérative</i> (no. 2430)
9- Cercle pédagogique (mai 2012)		Autoscopie

<sup>1</sup> Le théâtre de lecteur réfère au verbatim d'une leçon visant à faire découvrir la fonction d'attribut du sujet par la démarche de conceptualisation (exemples-oui et exemples-non). Ce verbatim a été adapté pour que la terminologie corresponde à la grammaire actuelle.

## **Annexe 2 – Questionnaire sur le SEP pour les enseignants**

Appliqué à l'enseignement, le sentiment d'auto-efficacité comporte deux facteurs : le sentiment d'efficacité générale (SEG) et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Gibson et Dembo, 1984). Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle. La seconde dimension, le sentiment d'efficacité générale, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit de la croyance que les élèves sont éducatibles sans qu'aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y arriver ne soit donnée (Ross, Bradley et Gadalla, 1996). Dans le contexte de notre étude, les items associés au sentiment d'efficacité générale mesurent la perception de la pertinence et de l'utilité de la nouvelle grammaire et l'idée que la nouvelle grammaire, en soi, aide au processus d'écriture.

### **Description et consistance interne des items mesurés par le questionnaire**

La première variable analysée concerne le SEP lié à l'enseignement de la nouvelle grammaire (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Ainsi, 12 items ont permis de mesurer cette variable dont la consistance interne s'est révélée élevée ( $\alpha = 0,85$ ). Le sentiment d'efficacité générale (Dussault et al., 2001) a également été mesuré à l'aide de 9 items. L'analyse de la consistance interne a révélé un indice correspondant aux normes établies ( $\alpha = 0,86$ ). Pour ces deux variables, nous avons utilisé une échelle de Likert à 6 niveaux allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait en accord). Nous avons aussi mesuré le SEP à l'égard des stratégies d'enseignement de l'écriture et à l'égard de l'engagement des élèves (Tschannen-Moran, et Hoy., 2001) à l'aide de huit items pour chacune de ces variables. Les statistiques de fiabilité ont montré une bonne consistance interne ( $\alpha = 0,91$  et  $\alpha = 0,91$ ). Une échelle de Likert à 9 échelons allant de 1 (Pas du tout) à 9 (Parfaitement) a permis d'identifier ces spécificités liées au SEP des enseignants. D'autres variables portant sur la formation continue ont également été examinées par ce questionnaire visant à observer si la formation continue permettait de répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation des participants (Gillet, Rosnet et Vallerand, 2008). Le questionnaire comptait 5 items pour chacun de ces besoins que les participants évaluaient à l'aide d'une échelle à 6 niveaux allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait en accord). L'analyse de consistance interne a montré une bonne fiabilité pour les besoins d'autonomie ( $\alpha = 0,71$ ) et d'affiliation ( $\alpha = 0,79$ ) alors qu'elle a montré une fiabilité légèrement sous le seuil fixé à 0,70 qui est généralement accepté pour le sentiment de compétence ( $\alpha = 0,65$ ). Cela dit, puisque l'échelle du besoin de compétence a préalablement été validée, d'une part, et considérant que, d'autre part, la consistance interne incluant les mêmes items s'est avérée élevée au deuxième temps de

mesure ( $\alpha = 0,76$ ), nous avons tout de même conservé l'échelle telle que proposée dans son format original pour les analyses subséquentes. Enfin, les sept items qui mesuraient la valeur accordée à la formation continue ont procuré une consistance interne élevée ( $\alpha = 0,92$ ).



### Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle

L'objectif de ce questionnaire est de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire à l'égard de l'enseignement de la *grammaire actuelle*. La grammaire actuelle, aussi appelée «nouvelle grammaire», fait partie du programme de formation depuis le Renouveau pédagogique en 2000 et a été précisée dans le document Progression des apprentissages en 2009. Elle se caractérise par l'utilisation de manipulations syntaxiques afin d'analyser les phrases, les groupes syntaxiques et les classes de mots. Le concept de phrase de base est aussi fortement associé à la grammaire actuelle.

#### Partie 1. Renseignements sur le répondant

---

1. Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Quel est votre sexe?     Féminin                       Masculin

2. Quel âge avez-vous ? \_\_\_\_\_ ans

3. Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement primaire? \_\_\_\_\_ année(s)

4. À quel niveau scolaire enseignez-vous ?

1<sup>ère</sup> année      2<sup>ème</sup> année      3<sup>ème</sup> année      4<sup>ème</sup> année      5<sup>ème</sup> année      6<sup>ème</sup> année

5. Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété ?

1<sup>er</sup> cycle universitaire                      2<sup>e</sup> cycle universitaire                      3<sup>e</sup> cycle universitaire

#### Partie 2. Sentiment d'efficacité personnelle du répondant

---

Pour les énoncés suivants, veuillez **encercler** le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, en vous fondant sur l'échelle de réponses proposée.

1	2	3	4	5	6
tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord

---

- |   |             |
|---|-------------|
| 1. Je me sens compétent dans l'enseignement de la grammaire actuelle.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Je suis capable d'expliquer les principes de la grammaire actuelle à mes élèves.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. Je suis à l'aise lorsque je dois enseigner la grammaire actuelle à mes élèves.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Je possède des stratégies me permettant d'enseigner la grammaire actuelle.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude en écriture, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.                                 | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Quand j'exploite la grammaire actuelle, je peux favoriser le développement des compétences des élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire ou de l'écriture. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en grammaire actuelle, c'est généralement parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.               | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Si un élève dans ma classe ne parvient pas à comprendre la grammaire actuelle, je connais des stratégies pour l'aider à y parvenir.  | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Si un de mes élèves est incapable de réaliser un exercice en utilisant la grammaire actuelle, je suis en mesure d'évaluer avec précision si l'exercice était trop difficile pour lui.      | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. Quand un élève a de la difficulté à appliquer les notions de la grammaire actuelle abordée en classe, je suis habituellement en mesure d'adapter mon enseignement à son niveau.           | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. La capacité d'un enseignant à influencer l'écriture des élèves n'est pas essentiellement reliée à l'apprentissage de la grammaire.  | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. L'utilisation de la grammaire actuelle est un bon moyen d'augmenter la compétence à écrire.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Les principes de la grammaire actuelle sont efficaces pour l'enseignement de l'écriture.  | 1 2 3 4 5 6 |
| 14. La grammaire actuelle permet une compréhension claire du fonctionnement de la langue française.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 15. L'usage de la grammaire actuelle facilite l'enseignement du processus d'écriture.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 16. Les fondements de la grammaire actuelle sont simples à comprendre et à enseigner.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 17. Quand les élèves font mieux que d'habitude en écriture, c'est souvent parce que la grammaire actuelle favorise le développement de cette compétence.                                      | 1 2 3 4 5 6 |
| 18. L'usage de la grammaire actuelle avec les élèves n'améliore pas davantage le processus d'écriture que la grammaire traditionnelle.  | 1 2 3 4 5 6 |
| 19. L'enseignement de la grammaire actuelle aux élèves a un effet limité sur le processus d'écriture.   | 1 2 3 4 5 6 |
| 20. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner la grammaire actuelle ne peut exercer aucune influence sur les compétences des élèves en écriture.                               | 1 2 3 4 5 6 |

21. La grammaire actuelle permet d'améliorer le soutien auprès des élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire ou de l'écriture. 1 2 3 4 5 6

Pour les énoncés suivants, veuillez **encercler** le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, en vous fondant sur l'échelle de réponses proposée.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Pas du tout</b>		<b>Un peu</b>		<b>Moyennement</b>		<b>Assez</b>		<b>Parfaitement</b>

En vous référant SPÉCIFIQUEMENT aux pratiques pédagogiques que vous mettez en œuvre pour favoriser l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture, vous sentez-vous capable de :

22. Utiliser des stratégies de rétroaction variées? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Convaincre vos élèves qu'ils peuvent écrire de bons textes? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Fournir une autre explication ou un autre exemple lorsque les élèves ne comprennent pas une notion de grammaire? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. Aider vos élèves à valoriser leurs apprentissages en écriture? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. Élaborer de bonnes questions pour vos élèves? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. Motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour l'écriture et la grammaire? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
28. Mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement de la grammaire et de l'écriture? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Assister les élèves afin de favoriser leur réussite en grammaire et en écriture? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. Bien répondre aux questions difficiles de vos élèves concernant l'écriture et la grammaire? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. Améliorer la compréhension des notions de grammaire d'un élève en situation d'échec? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. Adapter votre enseignement de la grammaire au niveau académique de vos élèves? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. Aider vos élèves à développer leur raisonnement grammatical? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. Vérifier si vos élèves comprennent ce que vous avez enseigné? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

35. Favoriser la créativité des élèves (initiative, autonomie, recherche de nouvelles solutions) en écriture ? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. Offrir des défis adaptés à vos meilleurs élèves? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. Intéresser les élèves les plus difficiles? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

### Partie 3. Perception des enseignants à l'égard de la formation continue

---

Pour les énoncés suivants, veuillez **encercler** le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, en vous fondant sur l'échelle de réponses proposée.

1	2	3	4	5	6
<b>tout à fait en désaccord</b>	<b>plutôt en désaccord</b>	<b>un peu en désaccord</b>	<b>un peu d'accord</b>	<b>plutôt d'accord</b>	<b>tout à fait d'accord</b>

#### *Au cours des activités de formation continue que j'ai déjà réalisées*

38. ...je me sens libre de choisir mes activités de formation continue 1 2 3 4 5 6
39. ... j'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis. 1 2 3 4 5 6
40. ... souvent, je ne me sens pas très compétent. 1 2 3 4 5 6
41. ... je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions. 1 2 3 4 5 6
42. ... je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact. 1 2 3 4 5 6
43. ... j'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles. 1 2 3 4 5 6
44. ... j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation. 1 2 3 4 5 6
45. ... les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient 1 2 3 4 5 6
46. ... j'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation. 1 2 3 4 5 6

47. ... je participe à l'élaboration des activités de formation. 1 2 3 4 5 6
48. ... je me sens écouté par mes collègues et l'animateur. 1 2 3 4 5 6
49. ... je n'ai pas beaucoup de possibilité de montrer ce dont je suis capable. 1 2 3 4 5 6
50. ... je peux donner mon avis concernant l'élaboration des activités de formation. 1 2 3 4 5 6
51. ... je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur. 1 2 3 4 5 6
52. ... souvent je ne me sens pas très performant. 1 2 3 4 5 6
53. ...en général, j'aime suivre les activités de formation continue. 1 2 3 4 5 6
54. ... je trouve que les activités de formation continue sont intéressantes. 1 2 3 4 5 6
55. ... la formation continue non créditée que j'ai reçue depuis mon embauche m'a aidé à accomplir mes tâches d'enseignement. 1 2 3 4 5 6
56. ... je trouve que la formation continue est un bon moyen d'augmenter les compétences professionnelles des enseignants 1 2 3 4 5 6
57. ... les activités de formation continue offertes sont en lien avec mes pratiques réelles 1 2 3 4 5 6
58. ...la formation continue a un effet limité sur le changement de mes pratiques quotidiennes 1 2 3 4 5 6
59. ... de façon générale, je trouve que les activités de formation continue offertes sont peu motivantes. 1 2 3 4 5 6

***Nous vous remercions chaleureusement de votre participation!***

## **Annexe 3 – Questionnaire sur la motivation des élèves à écrire**

### **Description et consistance interne des deux items mesurés par le questionnaire**

La motivation des élèves peut se traiter selon deux variables : la compétence perçue dans la matière et la valeur accordée à cette matière. Autrement dit, si un élève perçoit que l'écriture est importante et qu'il se sent compétent pour écrire, il sera plus motivé dans les tâches de rédaction qu'un élève qui ne se sent pas en mesure de réussir la tâche et pour qui le français et l'écriture ne lui paraissent pas utiles. La première variable analysée concerne la perception de compétence qu'ont les élèves relativement au français, principalement à l'écriture (Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture, 1998). Neuf items ont permis de mesurer cette variable dont la consistance interne s'est révélée élevée ( $\alpha = 0,82$ ). La valeur accordée au français, en particulier à l'écriture a également été mesurée à l'aide de huit items (Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture, 1998). L'analyse de la consistance interne a révélé un indice correspondant aux normes établies ( $\alpha = 0,77$ ). Pour ces deux variables, nous avons utilisé une échelle de Likert à 6 niveaux allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait en accord). Une autre variable portant sur la nouvelle grammaire a également été examinée par ce questionnaire visant à observer si les élèves étaient conscients de la démarche d'écriture (faire un plan, réviser et corriger son texte) et s'ils la jugeaient utile. Les trois items n'étaient pas préalablement validés et ont fait l'objet d'une analyse séparée, non détaillée dans ce rapport.

## Questionnaire d'évaluation de la motivation scolaire en français

L'objectif de ce questionnaire est de connaître la motivation des élèves du primaire à apprendre le français.

Encerle, sur l'échelle de 1 à 6, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

	1	2	3	4	5	6
	tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1. Savoir bien écrire est important pour réussir dans la plupart des autres matières.	1	2	3	4	5	6
2. Je ne me sens pas capable d'écrire de bons textes dans mon cours de français.	1	2	3	4	5	6
3. Je suis content(e) quand c'est le temps de faire une production écrite.	1	2	3	4	5	6
4. Cette année, je pense que je serai un (une) des moins bons (bonnes) de ma classe en écriture.	1	2	3	4	5	6
5. En écriture, je suis un (une) des meilleur(e)s de ma classe.	1	2	3	4	5	6
6. Pour moi, savoir bien écrire est important.	1	2	3	4	5	6
7. L'écriture est utile dans la vie de tous les jours.	1	2	3	4	5	6
8. Je me sens capable de bien apprendre la grammaire française.	1	2	3	4	5	6
9. J'aimerais faire encore plus de productions écrites.	1	2	3	4	5	6
10. J'ai confiance de terminer mon année avec une très bonne note en écriture.	1	2	3	4	5	6
11. À mon avis, savoir bien écrire sera utile pour plus tard.	1	2	3	4	5	6
12. Les explications de mon professeur m'aident à bien écrire.	1	2	3	4	5	6

13. Écrire est une activité très difficile pour moi. 1 2 3 4 5 6
14. J'aime beaucoup écrire. 1 2 3 4 5 6
15. Écrire est une activité que j'aime vraiment. 1 2 3 4 5 6
16. Il faut que je me force beaucoup quand je fais une production écrite. 1 2 3 4 5 6
17. Je me sens capable d'écrire de très bons textes dans mon cours de français. 1 2 3 4 5 6
18. Je sais quoi faire quand mon enseignante demande de réviser ou corriger mon  
texte 1 2 3 4 5 6
19. Je vois mes erreurs quand je me corrige 1 2 3 4 5 6
20. Faire un plan est une étape très utile avant de commencer à écrire mon texte 1 2 3 4 5 6

Prénom : \_\_\_\_\_ Nom de Famille :

\_\_\_\_\_

Je suis:  une fille  un garçon

**Merci beaucoup de ta participation!**



## Annexe 4 – Description des groupes

L'expérimentation a compté vingt-deux enseignants et orthopédagogues participant au cercle pédagogique. Il s'agit d'un échantillon de convenance. Aucun travail d'appariement n'a été réalisé dans la formation des groupes. Nous avons séparé les sujets en trois groupes, principalement pour faciliter les déplacements, puisque le territoire de la commission scolaire des Patriotes est assez étendu. Le premier groupe, de provenances variées, comptait quatre enseignants du 3e cycle et un enseignant du 2e cycle et leurs élèves. Le 2e groupe, issu d'un milieu très défavorisé (IMSE 9) regroupait cinq enseignants du 3e cycle et deux enseignants de 1re secondaire et leurs élèves de même que deux orthopédagogues. Ces enseignants travaillaient dans un même secteur. Ils se connaissaient assez bien dès le début des rencontres. Le troisième groupe comptait huit enseignants du 3e cycle et leurs élèves, tous issus d'un milieu très favorisé (IMSE 1). La même année, un groupe témoin composé d'enseignants et de leurs élèves de milieux principalement favorisés a été constitué. Les trente enseignants participants œuvraient tous au 3e cycle du primaire. Le tableau I contribue à faciliter la visualisation de la composition des groupes.

Tableau II – Description des groupes

	IMSE	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	Classe 3 <sup>e</sup> cycle	6 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> secondaire	Orthopédagogue	Total (N=)
<b>Groupe 1</b>	Varié (entre 2 et 8)	1	2	2				5
<b>Groupe 2</b>	9		4		1	2	2	9
<b>Groupe 3</b>	1		4		4			8
<b>Groupe témoin</b>	Varié (entre 1 et 4)		15	1	14			30

## Annexe 5 – Formulaire de consentement

*Formulaire de consentement pour les enseignants du groupe expérimental*

À : \_\_\_\_\_ École : \_\_\_\_\_



**Formulaire de consentement  
FQRSC 2011- Version 5 – Adultes  
20 septembre 2011**

### **Objet : Demande de consentement**

Madame, Monsieur,

Nous réalisons une recherche-formation dans votre commission scolaire pour poursuivre le développement des formations à la grammaire nouvelle offertes depuis quelques années. Ce projet vise deux objectifs : 1) maximiser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

Ce dispositif intègre des formations à la grammaire nouvelle et des rencontres en groupe pour analyser des exemples de pratiques sur vidéo. Nous avons mis en place une démarche pour vous offrir un accompagnement et une rétroaction complète du début à la fin de la formation et pour nous permettre d'apprendre de cette expérience. C'est pourquoi nous documenterons les échanges dans le cadre des cercles pédagogiques, vos pratiques en classe ainsi que l'évolution de votre sentiment d'efficacité personnelle. Nous observerons aussi le processus d'écriture des élèves et l'évolution de leur motivation à l'égard de l'écriture.

Les informations que nous recueillerons dans le cadre de cette recherche-formation seront analysées par les chercheurs pour mieux comprendre le processus d'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser de participer à la recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Si vous êtes d'accord pour donner ce consentement, nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à la personne indiquée.

En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Téléphone :  
Courriel :

Marie-Hélène Giguère  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Patriotes  
Téléphone :  
Courriel :

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

**Chercheur principal :** Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Co-chercheurs :** Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'UQAM.

**Organisme subventionnaire :** FQRSC

### A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) favoriser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

#### 2. Participation à la recherche

Ce dispositif regroupe un ensemble de stratégies pour favoriser l'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques. Il accorde beaucoup d'importance à l'analyse de pratique pour affiner l'habileté à observer et à interpréter. Voici les composantes du dispositif :

1. Cinq ateliers de 2 heures sur la grammaire nouvelle jumelés aux rencontres d'analyse de pratiques.
2. Neuf rencontres d'une heure en cercle pédagogique pour analyser collectivement des exemples de pratiques sur vidéo (nous enregistrerons aussi sur vidéo les échanges dans les cercles pour pouvoir ensuite les analyser).
3. Trois outils pour documenter les effets du dispositif :
  - a. un questionnaire sur votre sentiment d'efficacité personnelle à remplir au début et à la fin de la démarche ; une période d'environ 30 minutes est prévue pour ce faire lors de la première et dernière rencontre.

- b. une entrevue collective d'une durée approximative d'une heure lors de la dernière rencontre pendant laquelle le groupe sera invité à analyser le travail réalisé dans le contexte du projet sur l'ensemble de l'année
  - c. une entrevue individuelle à la fin de la démarche pour recueillir votre appréciation personnelle du dispositif et des effets sur vos pratiques et sur les apprentissages de vos élèves ; cette entrevue, d'une durée variant entre 30 et 60 minutes, sera réalisée par le chercheur principal ou ses assistants de recherche et elle sera enregistrée sur vidéo pour des fins d'analyse.
4. Réalisation optionnelle d'une courte vidéo de 10 à 12 minutes d'un exemple de pratique dans votre classe au moment que vous choisirez pour pouvoir en discuter en cercle pédagogique (*Seuls les élèves ayant obtenu l'autorisation écrite de leurs parents apparaîtront dans ces vidéos*). Ces vidéos ne seront pas diffusées à l'extérieur de votre groupe.
  5. Exploitation de vidéos sur le site « Zoom sur l'expertise pédagogique » en complément aux vidéos réalisées dans la classe des membres de votre groupe de formation.
  6. Observation de vos pratiques en classe au début et à la fin de la formation (un enregistrement sur vidéo permettra d'analyser leur évolution).
  7. Accès à un groupe de discussion et de soutien en ligne dans Internet (l'analyse des messages permettra aux chercheurs d'analyser l'évolution des échanges et du type d'aide demandé).

### **3. Diffusion des vidéos**

La vidéo réalisée dans votre classe et qui fera l'objet d'une analyse dans le cadre du Cercle pédagogique ne sera pas diffusée à l'extérieur de votre groupe de formation, sauf avec autorisation préalable de votre part.

### **4. Confidentialité**

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

### **5. Avantages et inconvénients**

Ce projet de recherche-formation se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Vous ne courez aucun risque particulier en participant à cette recherche qui pourra contribuer à votre développement professionnel et à l'avancement des connaissances en éducation.

### **6. Droit de retrait**

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche,

vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits

## 7. Diffusion des résultats

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 4 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Les vidéos réalisées pour recueillir des informations dans le cadre de cette recherche seront détruites, à l'exception de celles pour lesquelles vous aurez consenti à permettre l'utilisation dans des contextes de développement professionnel.*

Oui Non



Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeur agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

**Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à Marie-Hélène Giguère, conseillère pédagogique.**

*Formulaire de consentement pour les enseignants du groupe témoin*



**Nom et prénom :**

**Formulaire de consentement**

**FQRSC 2011- Version 1 – Adultes**

**21 novembre 2011**

**Objet : Demande de consentement**

Madame, Monsieur,

Nous réalisons une recherche-formation dans votre commission scolaire pour poursuivre le développement des formations à la grammaire nouvelle offertes depuis quelques années. Ce projet vise deux objectifs : 1) maximiser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

Les informations que nous recueillerons dans le cadre de cette recherche-formation seront analysées par les chercheurs pour mieux comprendre le processus d'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser de participer à la recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Si vous êtes d'accord pour donner ce consentement, nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à la personne indiquée.

En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Téléphone :  
Courriel :

Marie-Hélène Giguère  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Patriotes  
Téléphone :  
Courriel :

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre de la recherche :** Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

**Chercheur principal :** Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Co-chercheurs :** Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'UQAM.

**Organisme subventionnaire :** FQRSC

### **A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) favoriser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à la recherche consiste à remplir un questionnaire comprenant des renseignements personnels du participant et des énoncés à échelle de réponses.

#### **3. Confidentialité**

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Seuls les chercheurs auront accès aux données qui seront effacées après une durée de 7 ans. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Ce projet de recherche-formation se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Vous ne courez aucun risque particulier



en participant à cette recherche qui pourra contribuer à votre développement professionnel et à l'avancement des connaissances en éducation.

### 5. Droit de retrait

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

### 6. Diffusion des résultats

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 3 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.*

Oui Non



Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeur agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

**Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à Marie-Hélène Giguère, conseillère pédagogique.**

*Formulaire de consentement pour les parents des élèves du groupe expérimental*

À : \_\_\_\_\_ École : \_\_\_\_\_



**Formulaire de consentement  
FQRSC 2011 - Version 3 – Élèves gE  
20 septembre 2011**

**Objet : Demande de consentement**

Madame, Monsieur,

Nous réalisons un projet de recherche et de formation dans l'école de votre enfant. Notre projet vise deux objectifs : 1) aider les enseignants à s'approprier la grammaire nouvelle et 2) soutenir les enseignants pour qu'ils adaptent leurs pratiques en classe pour favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves. La grammaire nouvelle est une nouvelle façon d'analyser les phrases dont le principal objectif est de faciliter la lecture et l'écriture. C'est la grammaire qui est prescrite par le programme de formation du Québec.

Nous offrirons aux enseignants des formations à la grammaire nouvelle et ils participeront à des rencontres entre enseignants pour analyser des exemples de pratiques en classe sur vidéo. Nous documenterons le travail des enseignants dans ce projet pour mieux comprendre les effets de cette formation. Nous observerons aussi l'évolution de leurs pratiques en classe ainsi que le processus d'écriture des élèves et l'évolution de leur motivation à l'égard de l'écriture.

Les informations que nous recueillerons dans le cadre de cette recherche-formation seront analysées par les chercheurs pour mieux comprendre le travail d'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser que votre enfant participe à cette recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant.

En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Téléphone :  
Courriel :

Marie-Hélène Giguère  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Patriotes  
Téléphone :  
Courriel :

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

**Chercheur principal :** Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Co-chercheurs :** Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'UQAM.

**Organisme subventionnaire :** FQRSC

### A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) maximiser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

#### 2. Participation à la recherche

Ce dispositif regroupe un ensemble de stratégies pour favoriser l'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques par les enseignants. Il comporte, entre autres :

1. Cinq ateliers de 2 heures sur la grammaire nouvelle.
2. Neuf rencontres d'une heure en cercle pédagogique pour analyser entre enseignants des exemples de pratiques sur vidéo.
3. Réalisation d'une courte vidéo de 10 à 12 minutes pour illustrer les pratiques pédagogiques en classe de l'enseignant (*Seuls les élèves ayant obtenu l'autorisation écrite de leurs parents apparaîtront dans ces vidéos*).

Nous voulons aussi comprendre les effets de cette formation sur les apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous réaliserons trois mesures auprès de votre enfant :

1. En début d'année, nous réaliserons des entrevues avec un sous-groupe d'élèves afin qu'ils nous expliquent leur brouillon réalisé dans le cadre d'une tâche de rédaction; nous répéterons la démarche en fin d'année.

2. Nous évaluerons l'évolution des compétences à écrire des élèves en nous basant sur les épreuves obligatoire du MELS en écriture. Nous devons donc obtenir votre autorisation pour avoir accès à la note de votre enfant.
3. La motivation des élèves en écriture sera mesurée, en début et en fin d'année, à l'aide d'un questionnaire qui permet d'évaluer le sentiment de compétence et la valeur attribuée à l'écriture.

### **3. Diffusion des vidéos**

Nous réaliserons une vidéo dans la classe de votre enfant pour illustrer les pratiques pédagogiques de l'enseignant et le processus d'apprentissage des élèves. Votre enfant pourrait apparaître dans cette vidéo. Seules les séquences qui présenteront les enfants sous un jour favorable et avantageux seront retenues. Une fois le montage effectué, la vidéo sera analysée par les enseignants qui participent à l'activité de formation. Elle pourrait aussi être exploitée dans d'autres contextes de formation et être diffusée via Internet dans un site de formation dédié aux enseignants.

### **4. Confidentialité**

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Seuls les chercheurs auront accès aux données qui seront effacées après une durée de 7 ans. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

### **5. Avantages et inconvénients**

Ce projet de recherche se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Votre enfant ne court aucun risque en participant à cette recherche qui pourra contribuer au développement professionnel de l'enseignant de votre enfant et à l'avancement des connaissances en éducation. Votre enfant pourra profiter du développement de l'expertise de son enseignant et les activités d'apprentissage qu'il réalisera sont prévues au programme de formation.

### **6. Droit de retrait**

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

### **7. Diffusion des résultats**

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le

portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 4 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à la participation de mon enfant à cette recherche. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Les vidéos réalisées pour recueillir des informations dans le cadre de cette recherche seront détruites, à l'exception de celles utilisées dans des contextes de développement professionnel.</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeur agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

**Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant.**



**Formulaire de consentement  
FQRSC 2011 - Version 3 – Élèves gR  
21 novembre 2011**

**Objet : Demande de consentement**

Madame, Monsieur,

Nous réalisons un projet de recherche et de formation dans l'école de votre enfant. Notre projet vise deux objectifs : 1) aider les enseignants à s'approprier la grammaire actuelle et 2) soutenir les enseignants pour qu'ils adaptent leurs pratiques en classe pour favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves. La nouvelle grammaire est une nouvelle façon d'analyser les phrases dont le principal objectif est de faciliter la lecture et l'écriture. C'est la grammaire qui est prescrite par le programme de formation du Québec.

Nous offrirons aux enseignants des formations à la grammaire nouvelle et ils participeront à des rencontres entre enseignants pour analyser des exemples de pratiques en classe sur vidéo. Notre objectif est d'aider les enseignants et de mieux comprendre les effets de cette formation.

L'enseignant de votre enfant ne fait pas partie de ce groupe de formation. Cependant, pour bien comprendre les effets de cette formation, nous souhaitons constituer un groupe de référence d'élèves pour savoir comment évolue habituellement leur compétence à écrire et leur motivation à l'égard de l'écriture.

Si vous acceptez que votre enfant participe au groupe de référence, nous lui demanderons de compléter un questionnaire sur sa motivation à l'égard de l'écriture au début et à la fin de l'année scolaire. Nous recueillerons également ses notes aux examens obligatoires du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser que votre enfant participe à cette recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Si vous êtes d'accord pour donner ce consentement, nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à la personne indiquée.



En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Téléphone :  
Courriel :

Marie-Hélène Giguère  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Patriotes  
Téléphone :  
Courriel :

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

**Chercheur principal :** Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Co-chercheurs :** Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'Université de l'UQAM.

**Organisme subventionnaire :** FQRSC

### A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) favoriser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

#### 2. Participation à la recherche

L'enseignant de votre enfant ne fait pas partie du groupe d'enseignants sollicités pour participer à la formation expérimentale. Nous ne ferons aucune intervention dans la classe de votre enfant.

Pour mieux comprendre l'évolution habituelle de la compétence à écrire et de la motivation à l'égard de l'écriture chez les élèves, nous réaliserons deux mesures auprès de votre enfant :

1. Nous évaluerons l'évolution des compétences à écrire des élèves en nous basant sur les épreuves obligatoire du MELS en écriture. Nous devons donc obtenir votre autorisation pour avoir accès à la note de votre enfant.
2. La motivation des élèves en écriture sera mesurée, en début et en fin d'année, à l'aide d'un questionnaire qui permet d'évaluer le sentiment de compétence et la valeur attribuée à l'écriture.

#### 3. Confidentialité

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans

cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Seuls les chercheurs auront accès aux données qui seront effacées après une durée de 7 ans. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Ce projet de recherche se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Votre enfant ne court aucun risque en participant à cette recherche qui pourra contribuer au développement professionnel des enseignants et à l'avancement des connaissances en éducation.

#### **5. Droit de retrait**

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

#### **6. Diffusion des résultats**

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

### **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 3 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à la participation de mon enfant à cette recherche. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*

Oui      Non

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeure agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca)  
**(l'ombudsman accepte les appels à frais virés.)**

**Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à Marie-Hélène Giguère, conseillère pédagogique.**

## Annexe 6 – Protocole d’analyse des pratiques en classe

Nous avons sélectionné des critères pédagogiques généraux afin de pouvoir poser un regard global sur chacune des pratiques en classe et pour pouvoir les comparer. Ces critères ont fait l’objet de discussion au cercle pédagogique et étaient mis de l’avant dans les capsules de formation. Le premier critère que nous avons observé concernait la présence d’interactions entre l’enseignant et les élèves de même qu’entre les élèves eux-mêmes. Le second critère visait à observer si l’enseignant accordait une attention aux représentations exprimées par les élèves. Le troisième critère concernait le statut de l’erreur comme un levier à l’apprentissage. Le choix du matériau servant de base à l’activité (un texte, une phrase, les mots choisis) représentait le quatrième critère et était évalué en lien avec l’explicitation des besoins observés chez les élèves. La nature du questionnement, exploité à des fins de construction des savoirs, était notre cinquième critère. Le sixième critère consistait à observer si l’enseignant établissait un climat propice aux apprentissages. Le septième critère visait l’organisation de la leçon menée en trois temps (préparation, réalisation, intégration). Enfin, le huitième critère vérifiait si l’enseignant établissait un lien explicite entre l’activité de grammaire et son utilité en contexte d’écriture. Pour chacun des critères, une échelle de type Likert a soutenu le jugement: 1 représentait le fait que cette pratique était absente ou très mal menée et 5 que le critère était très présent et qu’il était mené de manière exemplaire. Nous avons additionné les scores pour obtenir un total de 45 points en début d’année et en fin d’année. Selon ces critères, un score entre 40 et 45 serait considéré comme *excellent*, entre 35 et 39 comme *très bien*, entre 30 et 34 comme étant *bien*, *adéquat* entre 21 et 29 et *à travailler* pour un score en deçà de 20 sur 45.

En ce qui concerne les pratiques liées directement à la grammaire actuelle, nous avons observé les pratiques des enseignants selon deux critères, soit le raisonnement et le métalangage grammatical. Nous avons utilisé la même échelle de Likert en 5 niveaux et nous avons classé les scores en trois catégories, soit *faibles* (en dessous de 6), *moyens* (7 et 8) et *forts* (9 et 10).

Tableau III — Thèmes généraux pour analyser les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe

	Indicateur absent ou très peu présent et/ou très mal mené.	Indicateur peu présent et mené de manière maladroite.	Indicateur présent, mais mené de manière parfois maladroite.	Indicateur présent et généralement bien mené.	Indicateur très présent et mené de manière exemplaire.
<b>1- La place accordée aux interactions a) entre les élèves</b>	1	2	3	4	5
<b>1- La place accordée aux interactions b) entre l'enseignant et les élèves</b>	1	2	3	4	5
<b>2- La place accordée aux représentations des élèves (valorisation du raisonnement des élèves)</b>	1	2	3	4	5
<b>3- La considération de l'erreur comme un outil de réflexion et d'apprentissage.</b>	1	2	3	4	5
<b>4- Le choix du matériau servant de base à l'activité (phrase ou texte) provenant d'un besoin observé chez les élèves</b>	1	2	3	4	5
<b>5- Le questionnement utilisé à des fins de construction pour les élèves (valorisation de l'induction)</b>	1	2	3	4	5
<b>6- L'établissement d'un climat propice aux apprentissages</b>	1	2	3	4	5
<b>7- Conduite de la leçon en trois temps: préparation, réalisation, conclusion</b>	1	2	3	4	5
<b>8- L'explicitation du lien entre l'activité de grammaire et le transfert en écriture</b>	1	2	3	4	5

Tableau IV — Thèmes spécifiques pour analyser les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe

	Indicateur absent ou très peu présent et/ou très mal mené.	Indicateur peu présent et mené de manière maladroite.	Indicateur présent, mais mené de manière parfois maladroite.	Indicateur présent et généralement bien mené.	Indicateur très présent et mené de manière exemplaire.
<b>Métalangage grammatical utilisé</b>	1	2	3	4	5
<b>Raisonnement grammatical utilisé</b>	1	2	3	4	5

## Annexe 7 – Grille descriptive du travail d’analyse des enseignants dans le cadre du cercle pédagogique

Tableau V – Grille d’analyse de la participation des enseignants au cercle pédagogique

1. Thème – référent de l’intervention		2. Modèle de développement professionnel	3. Nature de la participation	4. Niveau de la réflexion
1. Pratiques pédagogiques	A. EPV	1. Vision	1. Identifie l’intention d’apprentissage	1. De surface ( <i>évocation</i> )
2. Gestion de classe (matériel, temps, etc.)	B. soi-même	2. Engagement	2.1 Observe un aspect de l’apprentissage (élève) 2.2. Observe un aspect de l’enseignement	2. substantiel (important, considérable, non négligeable, élaboré) <i>tentative d’explication</i>
3. Climat (engagement des élèves, etc.)	C. théorique	3. Savoirs	3. Interprète un lien entre l’enseignement et l’apprentissage	3. fondé (solide, cohérent, basé sur une preuve) <i>fait référence à ses savoirs, références externes</i>
4. Raisonnement grammatical		4. Pratiques	4. Propose, innove, témoigne d’un transfert	
5 Le cercle et son fonctionnement			5. Évalue	
6 Le contexte de l’exemple de pratique sur vidéo			6 Attribution externe	
			7 Effort de conceptualisation	
			8. Stratégie de participation	
			8.1 Clarifie une question	
			8.2 Détend le climat (blague)	
			8.3 Choix de l’exemple de pratique	
			8.4 Rappel d’information	
			8.5 Suit la conversation	



## Annexe 8 – Grille d’analyse des interventions des élèves au protocole de pensée à voix haute

Tableau VI — Grille d'analyse des interventions des élèves au protocole de pensée à voix haute

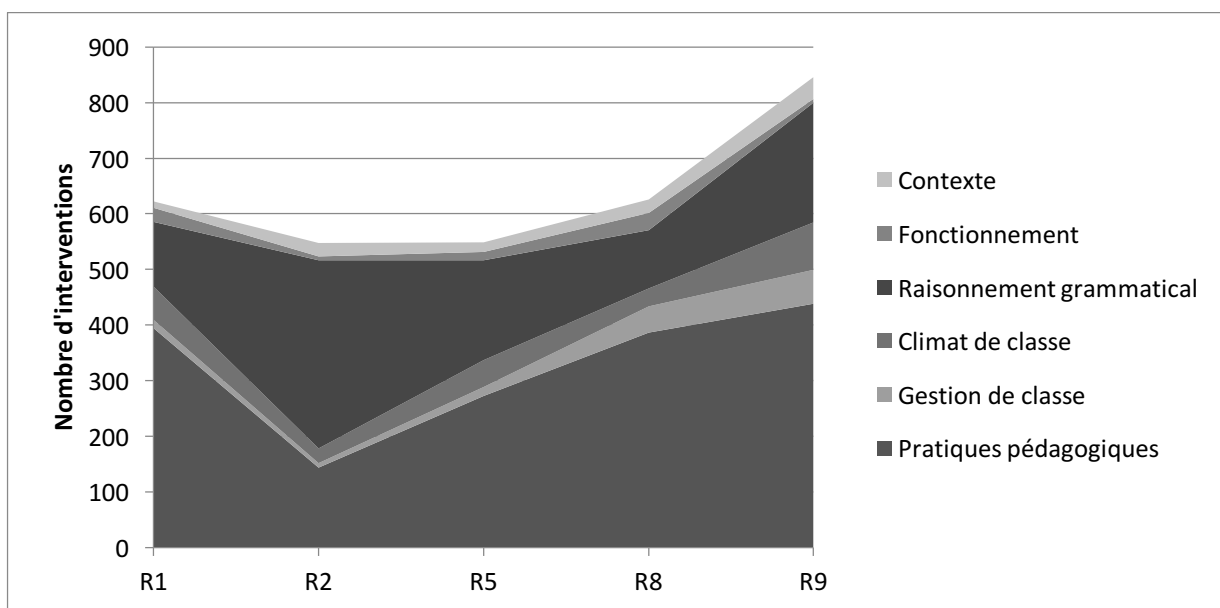
	<b>Thème de l'intervention</b>	<b>Métalangage utilisé</b>	<b>Justesse de la réflexion</b>	<b>Résultat de la réflexion</b>	<b>Source de l'intervention</b>
Adaptation à la situation de	1. Pertinence des idées	1. Métalangage approprié	1. La réflexion est juste.	1. La réflexion mène à une erreur.	1. L'intervention est initiée par l'élève.
	2. Suffisance des idées	2. Métalangage familier	2. La réflexion est erronée.	2. La réflexion mène à une réussite.	2. L'intervention est initiée par l'accompagnateur.
Organisation appropriée du texte	3. Paragraphes		3. La réflexion est incomplète	3. La réflexion ne mène à aucune correction, la graphie étant correcte.	
	4. Organismes textuels			4. La réflexion ne mène à aucune correction, malgré que la graphie était erronée.	
	5. Progression de l'information				
Vocabulaire	6. Reprise de l'information				
	7. Lexique : Formation des mots				
Syntaxe et ponctuation	8. Choix des mots				
	9. Analyse des groupes				
	10. Grammaticalité				
	11. Formes de phrases				
Orthographe	12. Types de phrases				
	13. Ponctuation				
	14. Orthographe lexicale				
	15. Accord dans le groupe du nom				
	16. Accord du verbe				
	17. Accord de l'attribut du sujet				
	18. Accord du participe passé				
Autre	19. Conjugaison (temps de verbe)				
	20. Conjugaison (construction)				
	21. Manipulations (classes de mots)				
	22. Truc pour identifier un homophone				
	23. Stratégie d'autocorrection (général)				

## Annexe 9 – Analyse des cercles pédagogiques

Nous avons procédé à l'analyse détaillée des interventions des enseignants dans le cadre de cinq des neuf rencontres du cercle pédagogique (les rencontres 1-2-5-8-9) à l'aide de la grille présentée en annexe 7.

Dans un premier temps, l'analyse des thèmes abordés par les enseignants montre que l'intention de la rencontre et le sujet de la formation précédente (lorsqu'il y en a une) orientent les échanges. La figure suivante montre l'évolution des thèmes abordés durant les cinq cercles pédagogiques analysés durant l'année scolaire.

Figure 1 — Évolution des thèmes abordés par les enseignants selon les rencontres



Dans l'ensemble des rencontres, les enseignants se sont sensiblement exprimés de manière équivalente dans les trois groupes, à l'exception de deux rencontres qui ont montré des écarts notables, soit les rencontres 2 et 9. À la deuxième rencontre de l'année, le groupe 3 aborde plus les pratiques pédagogiques et moins le raisonnement grammatical que les deux autres groupes, tout comme à la rencontre 9. De plus, ils ont moins abordé le thème du climat de classe que les autres groupes.

Tableau VII — Thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 2

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Tous les groupes
<b>Pratiques pédagogiques</b>	10% (9/93)	20% (41/203)	37% (94/252)	26% (144/548)
<b>Raisonnement grammatical</b>	74% (69/93)	75% (153/203)	47% (117/252)	62% (339/548)

Tableau VIII — Thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 9

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Tous les groupes
<b>1- Pratiques pédagogiques</b>	45% (114/253)	45% (126/283)	64% (198/310)	52% (438/846)
<b>3- Climat de la classe</b>	11% (29/253)	13% (38/283)	6% (18/310)	10% (85/846)
<b>4- Raisonnement grammatical</b>	32% (82/253)	28% (80/283)	18% (54/310)	25% (216/846)

Quant au référent des interventions, c'est-à-dire l'appui que prennent les enseignants pour aborder le thème de leur intervention, les enseignants ne se comportent pas de la même manière selon leur groupe de provenance. En effet, tant sur le plan des pratiques pédagogiques que du raisonnement grammatical, les enseignants se réfèrent soit à l'exemple de pratique, soit à leur propre classe ou encore à un énoncé théorique. Les deux tableaux suivants en font l'illustration.

Tableau IX — Évolution du référent des interventions sur les pratiques pédagogiques par rencontre et selon les groupes

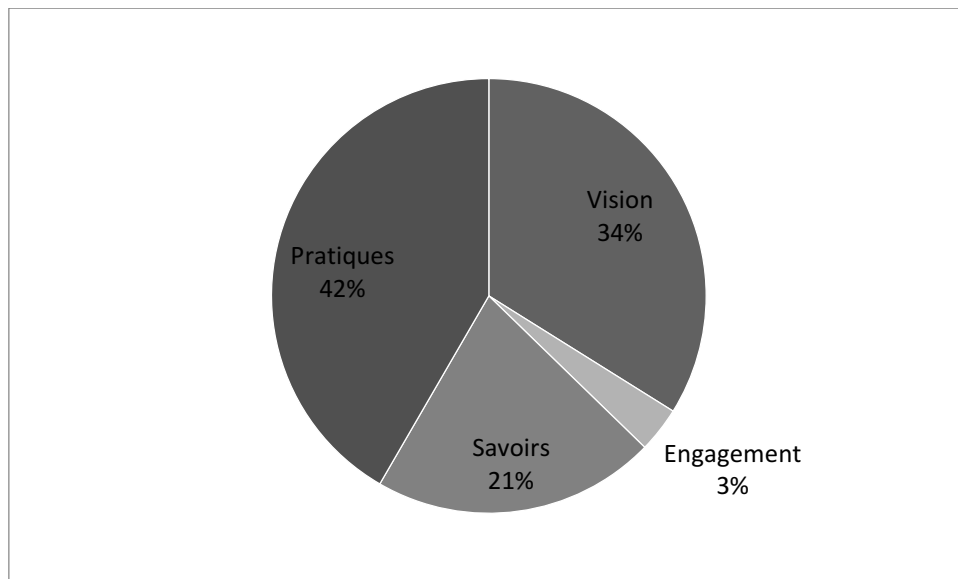
Pratiques pédagogiques	Référent de l'intervention								
	A- Exemple de pratique analysée			B- Pratique du participant			C- Savoirs théoriques (général)		
	Groupe			Groupe			Groupe		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Rencontre 1</b>	25% (27/108)	45% (37/82)	26% (54/205)	39% (42/108)	5% (4/82)	21% (42/205)	36% (39/108)	50% (41/82)	53% (109/205)
<b>Rencontre 2</b>	56% (5/9)	15% (6/41)	29% (27/94)	22% (2/9)	7% (3/41)	42% (40/94)	22% (2/9)	78% (32/41)	29% (27/94)
<b>Rencontre 5</b>	29% (22/75)	60% (67/112)	17% (14/85)	55% (41/75)	20% (22/112)	47% (40/85)	16% (12/75)	20% (23/112)	36% (31/85)
<b>Rencontre 8</b>	29% (61/207)	81% (38/47)	39% (52/133)	58% (120/207)	15% (7/47)	33% (44/133)	13% (26/207)	4% (2/47)	28% (37/133)
<b>Rencontre 9</b>	26% (30/114)	51% (64/126)	13% (26/198)	33% (38/114)	36% (45/126)	45% (89/198)	41% (46/114)	13% (17/126)	42% (83/198)
<b>Total</b>	31%	50%	24%	40%	15%	36%	29%	35%	40%

**Tableau X — Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical par rencontre et selon les groupes**

Raisonnement grammatical	Réfèrent de l'intervention								
	A- Exemple de pratique			B- Dans la classe du participant			C- Savoirs théoriques (général)		
	Groupe			Groupe			Groupe		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Rencontre 1</b>	23% (7/30)	69% (11/16)	38% (27/71)	27% (8/30)	31% (5/16)	18% (13/71)	50% (15/30)	0%	44% (31/71)
<b>Rencontre 2</b>	43% (30/69)	35% (54/153)	52% (61/117)	16% (11/69)	16% (25/153)	13% (15/117)	41% (28/69)	49% (74/153)	35% (41/117)
<b>Rencontre 5</b>	29% (13/45)	61% (49/80)	38% (21/55)	44% (20/45)	19% (15/80)	15% (8/55)	27% (12/45)	20% (16/80)	47% (26/55)
<b>Rencontre 8</b>	30% (7/23)	0%	46% (38/82)	70% (16/23)	0%	20% (16/82)	0%	0%	34% (28/82)
<b>Rencontre 9</b>	43% (35/82)	60% (48/80)	41% (22/54)	25% (21/82)	25% (20/80)	28% (15/54)	32% (26/82)	15% (12/80)	31% (17/54)
<b>Total</b>	31%	50%	24%	40%	15%	36%	29%	35%	40%

Le modèle de Shulman et Shulman (2004) sert de cadre de référence pour orienter les interventions afin de soutenir le développement des quatre dimensions de manière simultanée. Nos résultats indiquent que les enseignants abordent trois des quatre dimensions dans leurs interventions (leurs savoirs, leurs pratiques et leur vision).

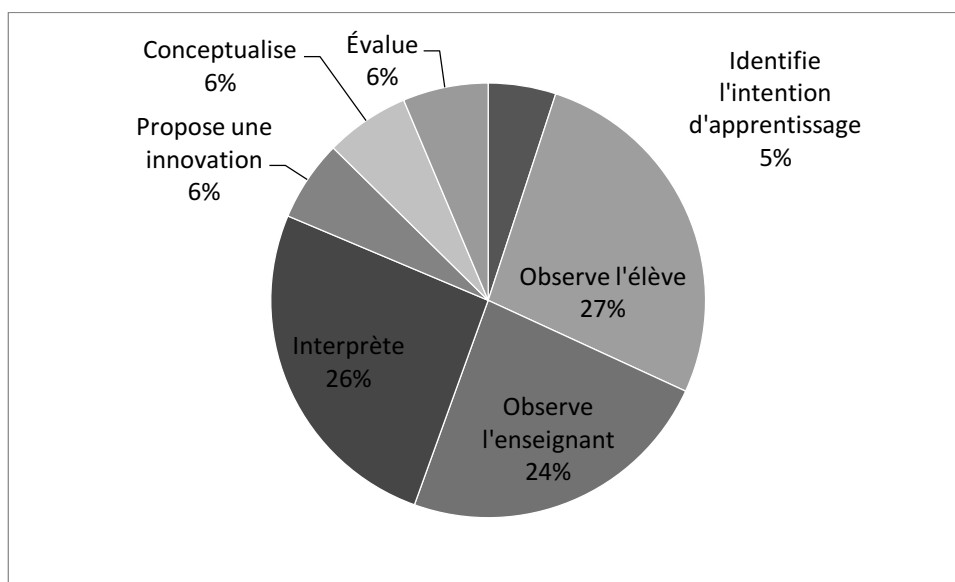
**Figure 2 — Répartition des dimensions du modèle de Shulman et Shulman pour l'ensemble des cercles**



Le développement du regard professionnel des enseignants faisait l'objet d'un objectif de recherche précis. Nous voulions savoir si le travail collaboratif d'analyse de pratique allait permettre aux enseignants à observer plus d'éléments clés dans les exemples de pratiques, souhaitant que ce regard se transfère dans leur

classe par la suite. Le tableau suivant indique que dans l'ensemble de l'année, les enseignants ont effectué des observations dans environ 50% de leurs interventions et qu'en plus, ils les ont interprétées dans 25% des cas. Plus de 75% des interventions sont donc orientées vers l'analyse d'éléments clés d'une situation d'apprentissage.

**Figure 3 — Répartition des composantes du regard professionnel pour l'ensemble des cercles**



De manière plus spécifique, les enseignants ont presque doublé le nombre d'observations dans le courant de l'année scolaire (passant de 183 interventions à 341), montrant qu'ils voient beaucoup plus d'éléments clés dans les exemples de pratiques. Le tableau XI montre cette augmentation.

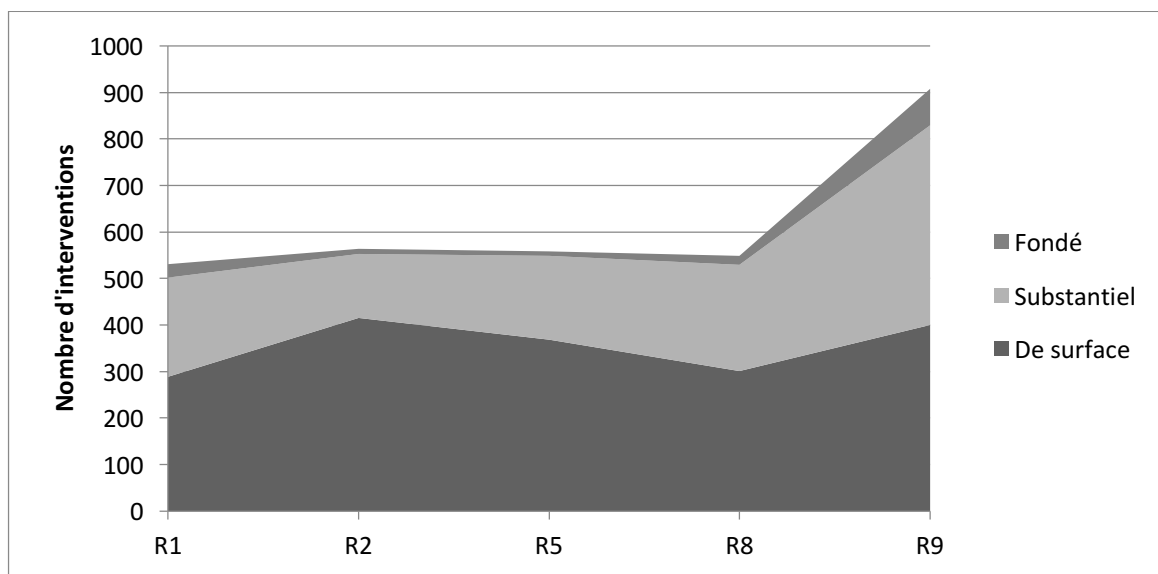
**Tableau XI – Fréquence des observations sur l'ensemble de l'année**

	Observe l'élève	Observe l'enseignant	Total des observations
<b>Rencontre 1</b>	82	101	183
<b>Rencontre 2</b>	176	80	256
<b>Rencontre 5</b>	120	110	230
<b>Rencontre 8</b>	83	130	213
<b>Rencontre 9</b>	189	152	341

Les échanges qu'ont les enseignants au cours des cercles pédagogiques sont souvent animés. Parfois, cette animation bouscule le temps de parole de chacun et les enseignants n'ont que le temps d'aborder un thème en surface. D'autres fois, ils parviennent à développer leur idée plus en profondeur. Au fil des rencontres de

l'année, les enseignants sont parvenus à s'exprimer en s'appuyant de plus en plus sur des exemples précis (l'exemple de pratique ou leur classe) et même sur des apports théoriques, ce que montre la figure suivante, illustrant l'évolution de la profondeur des échanges.

**Figure 4 — Évolution de la profondeur des interventions**



## Annexe 10 – Résultats aux questionnaires chez les enseignants

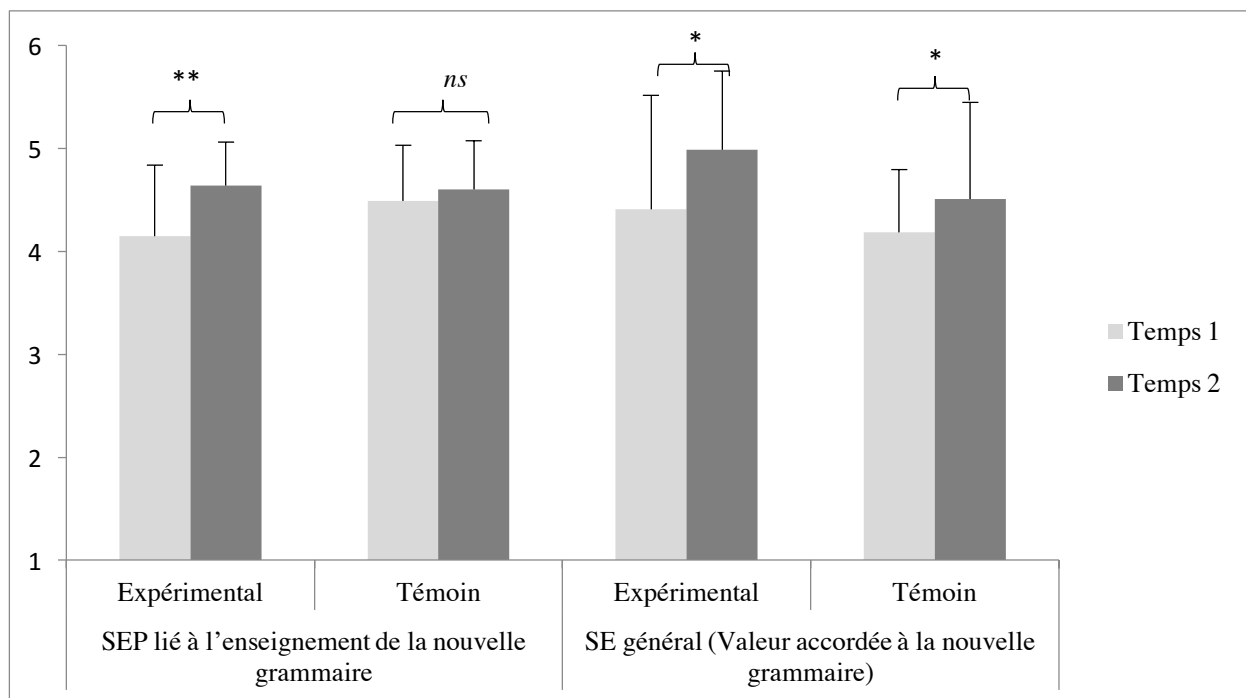
Le tableau XII «Analyse descriptive des résultats chez les enseignants» montre les analyses descriptives liées aux moyennes obtenues pour les variables mesurées entre les groupes expérimental et témoin, l'année de l'expérimentation. Les figures 5 et 6 «Évolution du SEP et du SE selon le groupe» et «Évolution du SEP selon les groupes» illustrent ces résultats en y précisant les effets significatifs.

**Tableau XII – Analyse descriptive des résultats chez les enseignants**

<b>Variable</b>	<b>Groupe</b>	<b>Moyenne (Temps 1)</b>	<b>Écart- type</b>	<b>Moyenne (Temps 2)</b>	<b>Écart- type</b>
<b>SEP lié à l'enseignement de la nouvelle grammaire</b>	Expérimental	4,147	0,691	4,638	0,541
	Témoin	4,494	0,426	4,604	0,475
<b>SE général</b>	Expérimental	4,411	1,106	4,989	0,607
	Témoin	4,186	0,768	4,507	0,945
<b>SEP à l'égard des stratégies d'enseignement</b>	Expérimental	6,388	1,185	7,288	1,014
	Témoin	6,983	0,991	7,150	0,936
<b>SEP lié à l'engagement des élèves</b>	Expérimental	6,231	1,025	7,050	0,728
	Témoin	6,895	1,042	7,104	1,038
<b>Besoin de compétence comblé par la formation continue</b>	Expérimental	4,540	0,623	4,790	0,764
	Témoin	4,673	0,740	4,800	0,741
<b>Besoin d'autonomie comblé par la formation continue</b>	Expérimental	4,340	0,606	4,703	0,983
	Témoin	3,977	0,994	4,114	0,995
<b>Besoin d'affiliation comblé par la formation continue</b>	Expérimental	5,330	0,451	5,480	0,496
	Témoin	5,178	0,545	5,240	0,462
<b>Valeur accordée à la formation continue</b>	Expérimental	4,978	0,662	5,342	0,593
	Témoin	4,438	0,835	4,657	0,897

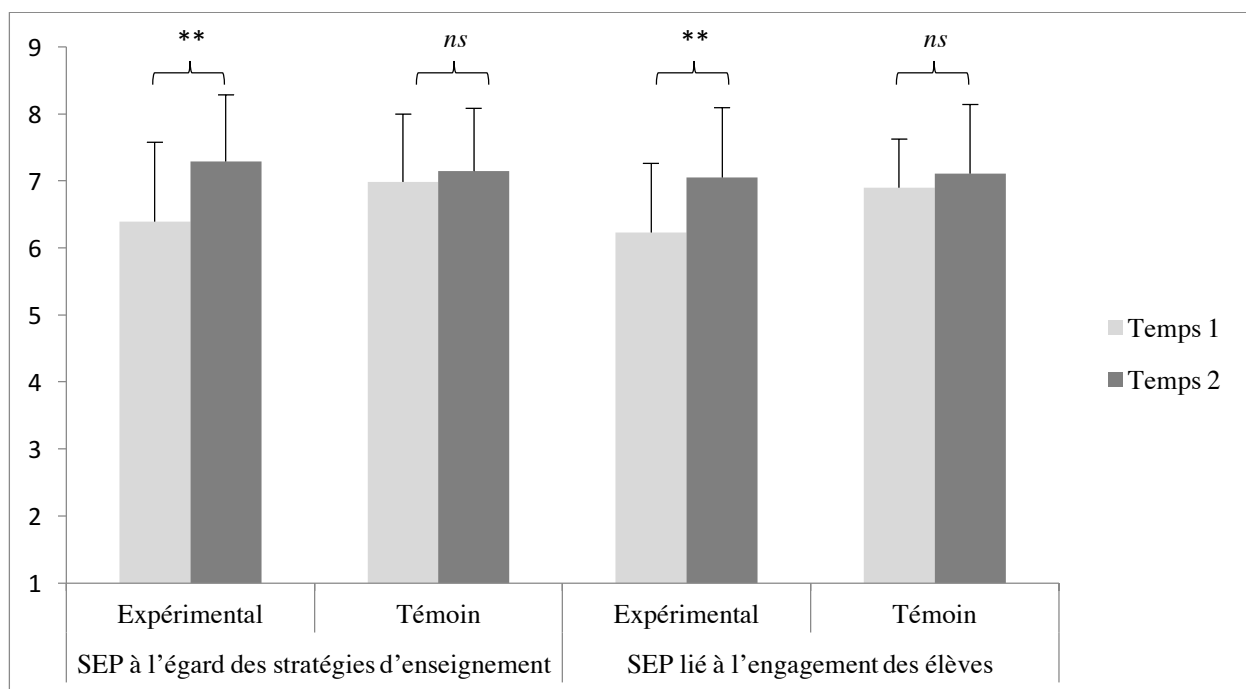
Les figures 5 et 6 illustrent l'évolution des quatre premières variables selon les groupes. En effet, elles montrent la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin entre le temps 1 et le temps 2.

Figure 5 — Évolution du SEP et du SE général selon le groupe



\*\*  $p < 0,01$     \*  $p < 0,05$

Figure 6 — Évolution du SEP selon les groupes



\*\*  $p < 0,01$     \*  $p < 0,05$



Afin d'évaluer l'évolution des différentes variables mesurées à travers les quatre temps, les données relatives aux dix enseignants qui ont pris part au projet entre 2011-2012 et 2012-2013 ont été analysées à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées, séparément pour chacune des variables étudiées.

**Tableau XIII — Description des analyses à mesures répétées**

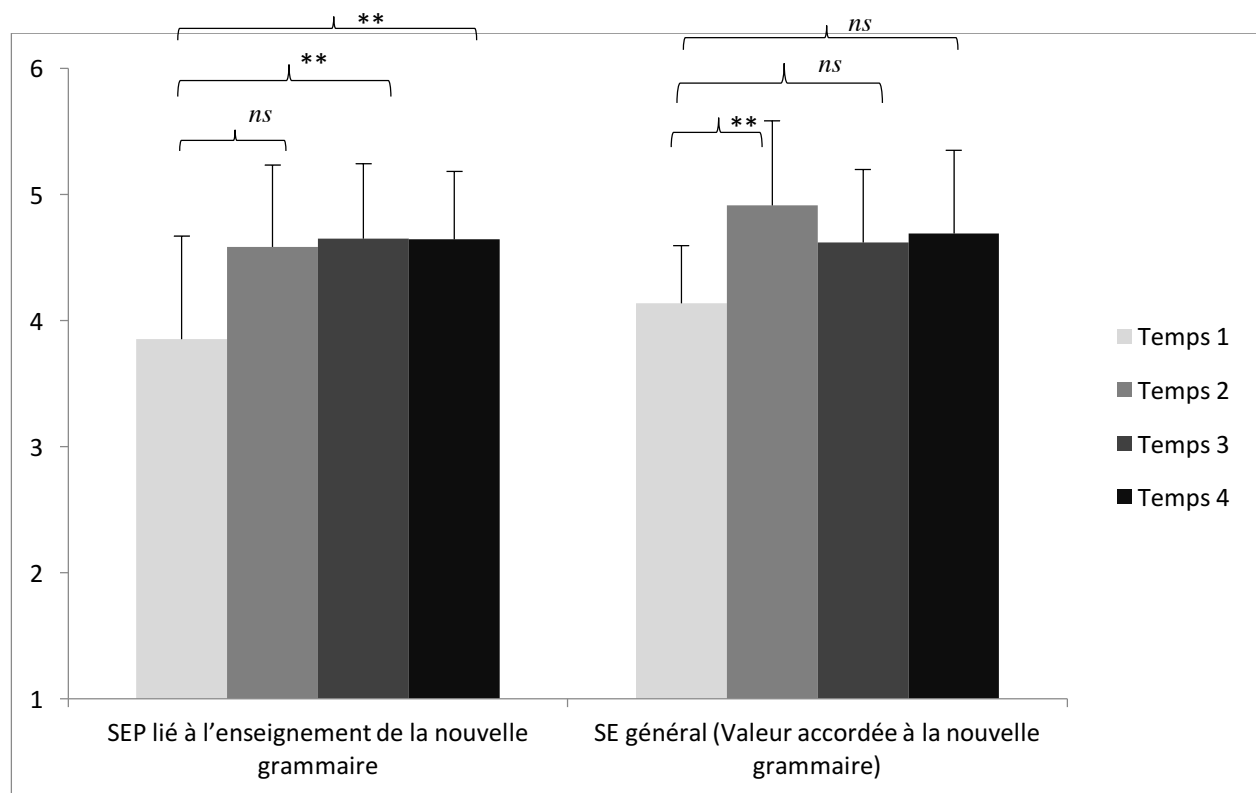
Variable	(ddl, ddl <sub>erreur</sub> )	F	<i>p</i>	$\eta^2$
SEP nouvelle grammaire	(3, 27)	10,48	<i>p</i> < 0,001	0,54
SE général	(3, 27)	8,86	<i>p</i> < 0,001	0,50
SEP Stratégies d'enseignement	(3, 27)	14,61	<i>p</i> < 0,001	0,62
SEP engagement des élèves	(3, 27)	11,56	<i>p</i> < 0,001	0,56
FC Besoin de compétence	(3, 27)	4,36	<i>p</i> = 0,013	0,33
FC Besoin d'autonomie	(3, 27)	2,31	<i>p</i> = 0,099	0,20
FC Besoin d'affiliation	(3, 27)	0,21	<i>p</i> = 0,892	0,02
Valeur accordée à la FC	(3, 27)	3,37	<i>p</i> = 0,033	0,27

Le tableau XIV «Analyse descriptive des résultats chez les enseignants sur deux ans» montre les analyses descriptives liées aux moyennes et écarts-types obtenus pour les variables mesurées pour les dix enseignants suivis l'année de l'expérimentation et l'année suivante. Les figures 7 et 8 «Évolution du SEP et du SE des participants sur deux ans» et «Évolution du SEP sur deux ans » illustrent ces résultats en y précisant les effets significatifs. Quant à la figure 9 intitulée « Évolution des perceptions liées à la formation continue sur deux ans », elle illustre l'évolution des enseignants à cette variable.

Tableau XIV — Analyse descriptive des résultats chez les enseignants sur deux ans

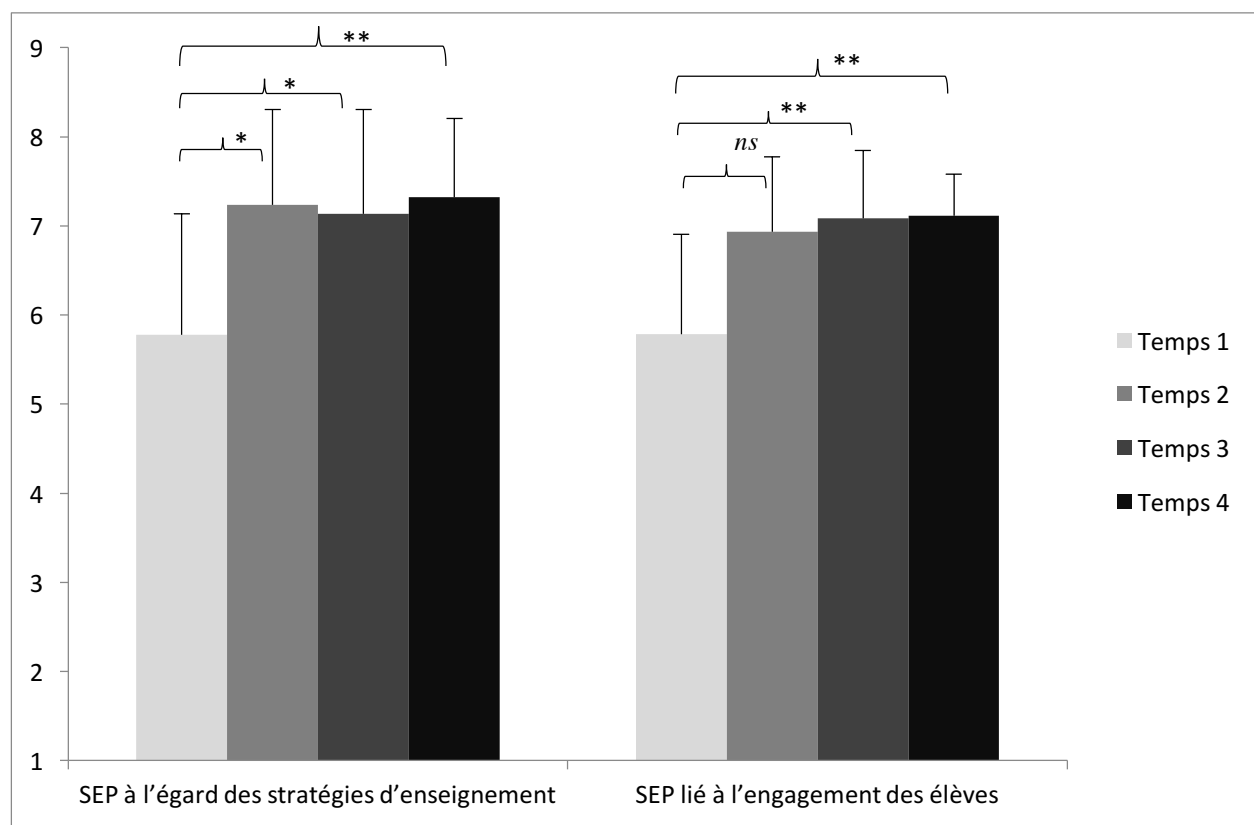
	Moyenne Temps 1	Écart- type1	Moyenne Temps 2	Écart- type 2	Moyenne Temps 3	Écart- type 3	Moyenne Temps 4	Écart- type4
SEP lié à l'enseignement de la nouvelle grammaire	3,85	0,82	4,583	0,65	4,65	0,59	4,642	0,54
SE général (Valeur accordée à la nouvelle grammaire)	4,133	0,46	4,911	0,67	4,618	0,58	4,69	0,66
SEP à l'égard des stratégies d'enseignement	5,775	1,36	7,238	1,07	7,138	1,17	7,325	0,88
SEP lié à l'engagement des élèves	5,788	1,12	6,938	0,84	7,088	0,76	7,113	0,47
Besoin de compétence comblé par la formation continue	4,46	0,68	4,98	0,73	5,04	0,59	5,06	0,67
Besoin d'autonomie comblé par la formation continue	4,16	0,65	4,865	0,9	4,413	0,64	4,7	0,63
Besoin d'affiliation comblé par la formation continue	5,38	0,53	5,52	0,38	5,44	0,48	5,46	0,35
Valeur accordée à la formation continue	4,814	0,7	5,329	0,57	5,2	0,6	5,214	0,6

Figure 7 — Évolution du SEP et du SE général des participants sur deux ans



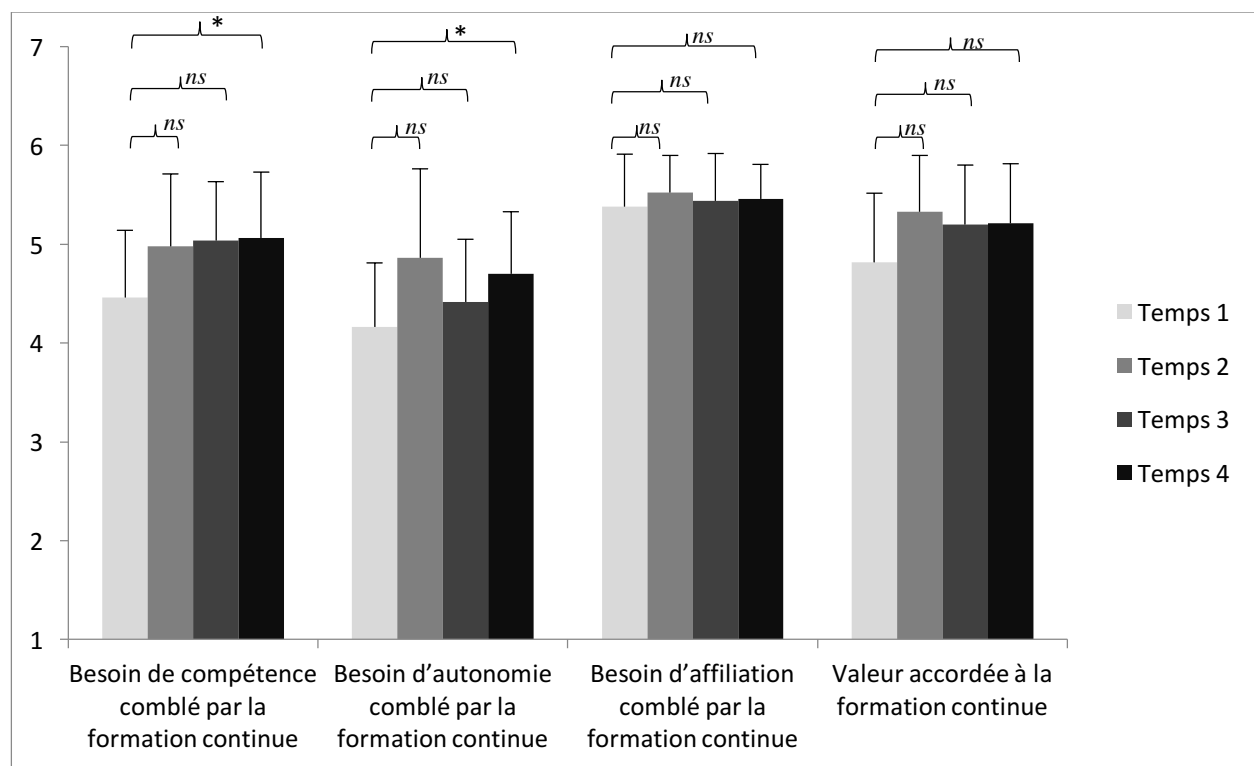
\*\*  $p < 0,01$     \*  $p < 0,05$

Figure 8 — Évolution du SEP des participants sur deux ans



\*\*  $p < 0,01$     \*  $p < 0,05$

Figure 9 — Évolution de la perception de la valeur de la formation continue sur deux ans



\*\* p < 0,01    \* p < 0,05

## Annexe 11 – Analyse des pratiques en classe

Tableau XV – Analyse des thèmes généraux des pratiques d'enseignement de la grammaire en classe

Enseignant	Interactions enseignant-élèves	Interactions entre les élèves	Représentations des élèves	Erreur comme outil de réflexion	Choix du matériel de base	Questionnement	Climat	Conduite en trois temps	Lien explicite avec l'écriture	Total (sur 45)
	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post
<b>A</b>	5/5	2/5	5/5	5/5	3/5	5/5	5/5	4/4	1/2	35/41
<b>B</b>	4/4	1/1	3/3	3/3	1/1	3/3	2/2	1/1	1/1	19/19
<b>C</b>	5/3	4/1	5/2	5/2	5/2	5/2	5/2	1/4	1/2	36/20
<b>D</b>	5/4	4/1	3/4	4/5	5/4	3/4	4/4	4/5	5/5	37/36
<b>E</b>	4/5	4/2	3/4	3/4	1/4	3/4	4/5	3/5	1/3	26/36
<b>F</b>	3/4	1/4	3/5	2/3	1/3	3/3	3/3	3/3	1/1	20/29
<b>G</b>	5/4	5/5	3/4	4/5	4/4	3/5	5/5	4/4	3/4	36/41
<b>H</b>	4/4	5/3	1/2	1/2	4/4	1/2	2/3	2/3	4/4	24/27
<b>I</b>	3/5	2/1	4/3	4/2	4/1	2/3	3/4	4/4	4/1	30/23
<b>J</b>	5/5	2/2	4/3	3/3	3/3	2/2	3/2	2/4	2/5	26/29
<b>K</b>	4/5	4/1	3/5	4/4	1/1	3/5	3/5	2/4	1/1	25/31
<b>L</b>	5/5	4/4	5/5	5/4	3/3	4/4	3/4	3/3	4/3	36/35
<b>M</b>	5/5	4/1	3/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2	1/4	28/30
<b>N</b>	5/5	1/1	3/4	4/5	3/3	3/4	5/5	3/2	2/2	29/31
<b>O</b>	2/5	3/2	3/4	2/4	1/1	2/4	3/4	2/4	1/1	19/29
<b>P</b>	5/5	2/2	5/4	4/4	1/3	5/4	5/5	3/3	5/5	35/35
<b>Q</b>	4/4	3/3	4/4	3/5	5/4	3/4	3/4	3/5	5/5	33/38
<b>R</b>	5/4	5/5	5/5	5/5	4/4	5/5	5/5	4/5	4/4	42/43
<b>Moyenne</b>	4,3/4,5	3,1/2,4	3,6/3,9	3,6/3,8	2,7/2,8	3,2/3,7	3,7/3,9	2,7/3,6	2,5/2,9	<b>29,7/31,8</b>

Tableau XVI — Analyse des thèmes spécifiques des pratiques d'enseignement de la grammaire en classe

Enseignant	Métalangage utilisé	Raisonnement grammatical utilisé	Total sur 10
	Pré-test/Post-test	Pré-test/Post-test	Pré-test/Post-test
A	3/5	4/5	7/10
B	2/2	2/2	4/4
C	5/5	5/4	10/9
D	4/4	4	8
E	3/ 4	3/5	6/9
F	2/4	2/5	4/9
G	3	3	6
H	2/3	2/3	4/6
I	4/4	3/3	7/7
J	4/3	2/2	6/5
K	4/5	4/5	8/10
L	3/5	3/5	6/10
M	4/5	4/5	8/10
N	4/4	4/4	8/8
O	4/5	3/5	7/10
P	5/5	5/5	10/10
Q	4/5	4	8
R	4/5	5/5	9/10
<b>Moyenne</b>	3,5/4,3	3,4/4,2	7/8,5

## Annexe 12 – Résultats au bulletin en écriture

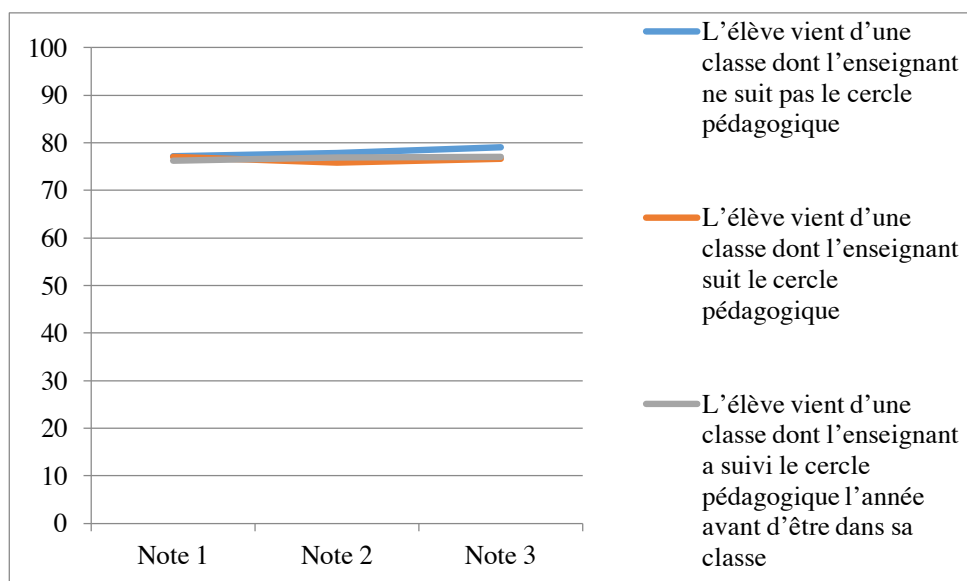
Tableau XVII — Résultats au bulletin à la compétence écrire sur trois ans

	Note 1	Écart- type 1	Note 2	Écart- type 2	Note 3	Écart- type 3
<b>L'élève vient d'une classe dont l'enseignant ne suit pas le cercle pédagogique (N = 289)</b>	77,2	10,4	77,8	9,9	79,1	9,8
<b>L'élève vient d'une classe dont l'enseignant suit le cercle pédagogique (N=293)</b>	77	10,2	75,9	10,3	76,6	10,7
<b>L'élève vient d'une classe dont l'enseignant a suivi le cercle pédagogique l'année avant d'être dans sa classe (N=159)</b>	76,3	10,8	76,9	10,6	77,1	10,3

Les résultats au bulletin des élèves à la compétence écrire montrent que les élèves du groupe témoin augmentent leur résultat de 77,2 à 79,1 sur trois ans. Ce résultat est statistiquement significatif entre la note 1 et la note 3 ( $p < 0,000$ ) et entre la note 2 et la note 3 ( $p < 0,001$ ). L'écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin est également significatif à la note 2 ( $p < 0,002$ ) et à la note 3 ( $p < 0,001$ ). Quant à l'écart entre le groupe qui a eu l'enseignant l'année suivant le cercle et le groupe témoin, il est également significatif à la note 3 ( $p < 0,04$ ).

Rappelons toutefois que ces résultats présentent un écart maximal de 1,6 point de pourcentage par année. Reporté sur un résultat sur 100, cet écart s'avère minime comme l'illustre la figure 10.



**Figure 10 — Résultats au bulletin à la compétence écrire sur trois ans**

## Annexe 13 – Résultats au questionnaire sur la motivation à écrire des élèves

Afin d'évaluer l'évolution des différentes variables mesurées à travers le temps, les données relatives aux élèves ont été analysées à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées, séparément pour chacune des variables étudiées. Un effet d'interaction pour la motivation à écrire (les variables compétence et valeur confondues) entre le temps et le groupe se dégage ( $F(4,1792) = 2,391, p = 0,049, \eta^2 = 0,005$ ).

Pour décomposer cette interaction, les résultats des analyses univariées menées séparément pour la perception de compétence en écriture et la valeur accordée à l'écriture ont été examinées. Ces résultats se trouvent dans le tableau XVIII.

Pour donner suite au résultat significatif de la valeur accordée à l'écriture, les résultats d'analyses de variance à mesures répétées pour chacun des groupes sont rapportés.

**Tableau XVIII - Résultats des analyses univariées**

Variable	(ddl, ddl <sub>erreur</sub> )	F	p	$\eta^2$
<b>Perception de compétence en écriture</b>	(2, 896)	0,506	$p = 0,603$	0,001
<b>Valeur accordée à l'écriture</b>	(2, 896)	3,057	$p = 0,048$	0,007
<b>Groupe expérimental (N=293)</b>	(1, 348)	0,315	$p = 0,575$	0,001
<b>Groupe témoin (N=289)</b>	(1, 397)	7,387	$p = 0,007$	0,018
<b>Groupe expérimental 2 (N=159)</b>	(1, 151)	3,315	$p = 0,071$	0,021

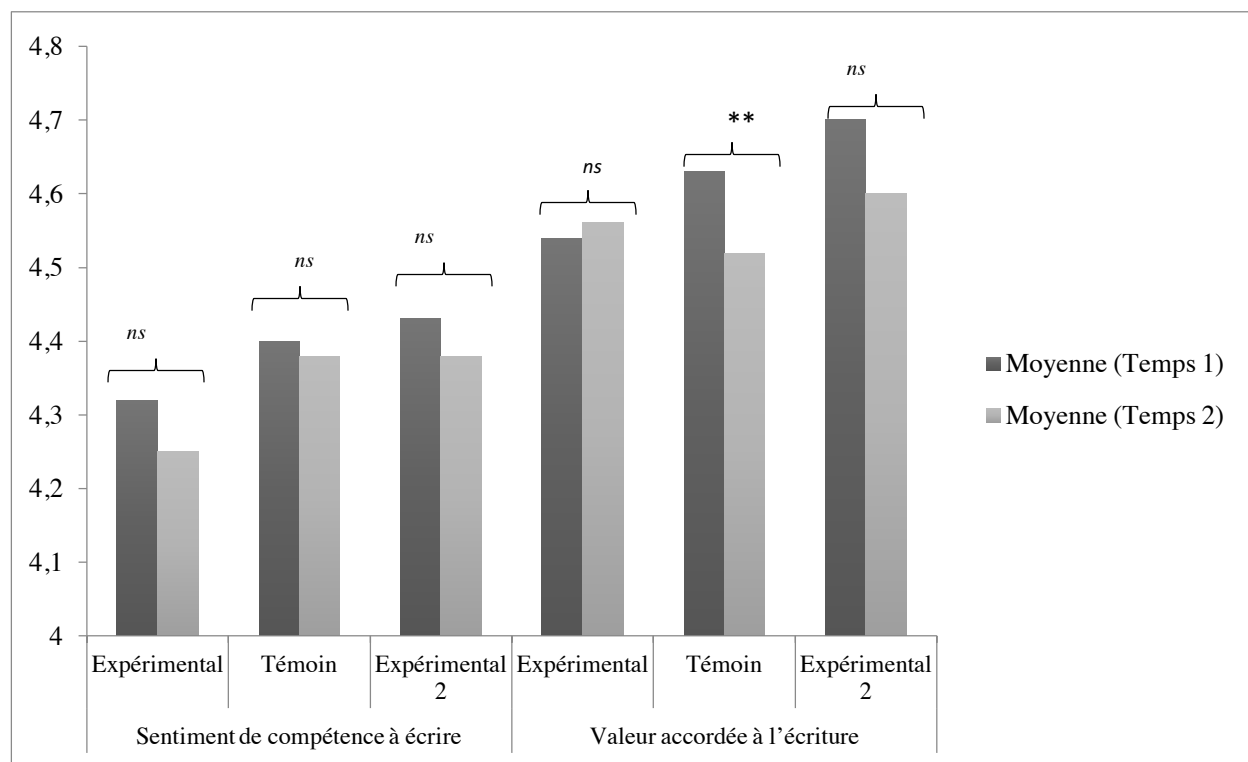
Le tableau XIX «Analyse descriptive des résultats chez les élèves» montre les résultats des analyses descriptives liées aux moyennes obtenues pour les variables mesurées entre les groupes expérimental et témoin, l'année de l'expérimentation et l'année suivant l'expérimentation avec les nouveaux élèves de dix enseignants du groupe expérimental.

Tableau XIX — Analyse descriptive des résultats au questionnaire chez les élèves

Variable	Groupe	Moyenne (Temps 1)	Écart- type	Moyenne (Temps 2)	Écart- type
<b>Sentiment de compétence à écrire</b>	Expérimental (N = 289)	4,32	0,89	4,25	0,93
	Témoin (N = 293)	4,40	0,92	4,38	1,01
	Expérimental 2 (N=159)	4,43	0,90	4,38	0,95
<b>Valeur accordée à l'écriture</b>	Expérimental (N = 289)	4,54	0,95	4,56	0,87
	Témoin (N = 293)	4,63	0,91	4,52	0,92
	Expérimental 2 (N=159)	4,70	0,86	4,60	0,88

La figure 11 «Évolution de la motivation des élèves» illustre ces résultats en y précisant l'effet significatif de la diminution de la valeur accordée à l'écriture chez les élèves du groupe témoin. Il faut noter toutefois que sans être significative, les analyses montrent une augmentation de la valeur accordée à l'écriture pour les élèves du groupe expérimental au temps 2, alors que cette variable diminue dans les deux autres groupes.

Figure 11 — Évolution de la motivation des élèves



\*\*

 $p < 0,01$ \*  $p < 0,05$

## Annexe 14 – Analyse des protocoles de pensée à voix haute des élèves

Nous avons analysé la documentation du protocole de pensée à voix haute pour chaque élève, pendant la rédaction et lors de la révision d'un texte libre. La documentation du processus d'écriture constitue la mesure la plus en lien avec les visées d'apprentissage de la grammaire actuelle, mais nous savons également que plusieurs facteurs intermédiaires interviennent entre son enseignement et la production d'un écrit. Il est à noter que le groupe témoin s'est avéré plus performant que le groupe expérimental en début d'année, ce que nous relèverons dans nos analyses ci-dessous qui permettent d'identifier un certain nombre de singularités. En moyenne, comme le montre le tableau XX, les élèves du groupe expérimental ont raisonné à voix haute 55 fois en début d'année et 52 fois en fin d'année pendant l'écriture et la révision de leur texte, alors que les élèves du groupe témoin ont raisonné à voix haute 53 fois en début d'année et 57 fois en fin d'année. Ce sont ces raisonnements qui ont fait l'objet d'une analyse descriptive.

**Tableau XX – Moyenne du nombre de commentaire par élève**

	Prétest	Posttest	Différence
Groupe expérimental	55	52	-3
Groupe témoin	53	57	+4

D'abord, nous constatons que les élèves du groupe expérimental ont amélioré légèrement leur utilisation du métalangage pour passer d'un taux de 70,6% à 74,8% de métalangage approprié, soit 4,2% d'augmentation, alors que les élèves du groupe témoin sont passés de 80,8% de commentaires utilisant un métalangage approprié à 75,8%, soit une diminution de 5%. Sur l'ensemble de l'année, les deux groupes se rejoignent, passant d'un écart de 10,24 points à un écart de 1,03 points en fin d'année. Ces résultats sont présentés au tableau XXI.

**Tableau XXI – Utilisation d'un métalangage approprié**

	Prétest	Posttest	Différence
Groupe expérimental	70,1%	74,8%	+4,7%
Groupe témoin	80,8%	75,8%	-5%

Ensuite, tel que présenté au tableau XXII, les réflexions des élèves du groupe expérimental étaient justes en début d'année dans une proportion de 72,7% et ce taux est passé à 73,2% en fin d'année, alors que les réflexions menées par les élèves du groupe témoin sont passées de 83,6% en début d'année à 76,6% en fin

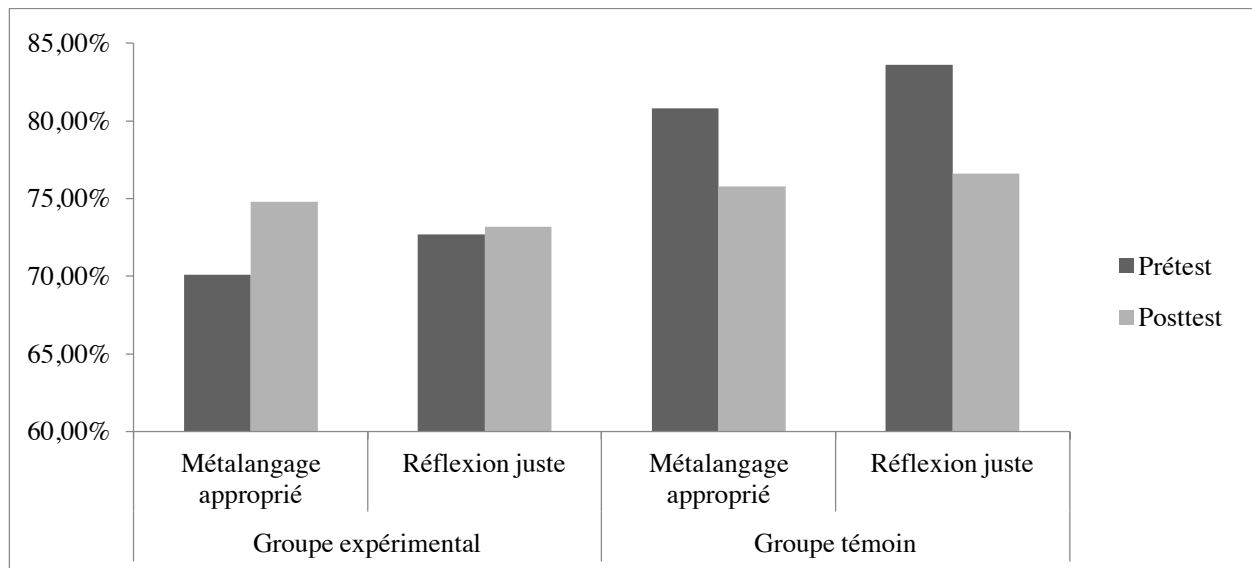
d'année, soit une diminution de 7%. Encore une fois, l'écart se rétrécit entre les deux groupes, passant de 10,9 points à 3,4 points.

**Tableau XXII — L'élève fait une réflexion juste**

	Prétest	Posttest	Différence
Groupe expérimental	72,7%	73,2%	+0,5%
Groupe témoin	83,6%	76,6%	-7%

Ces deux derniers items d'analyse ont été regroupés à la figure 12 pour illustrer les évolutions de chacun des groupes.

**Figure 12 — Différence concernant le métalangage et la justesse de réflexion entre les groupes sur une année**



L'analyse suivante a touché le résultat de la réflexion : les élèves ont-ils corrigé une erreur, ont-ils laissé tel quel ce qui était déjà juste, ont-ils laissé tel quel une erreur qui aurait dû être corrigée ou ont-ils créé une erreur en corrigeant ce qui ne devait pas l'être ? Comme le montre le tableau XXIII, lorsque les élèves réfléchissent à un problème grammatical, ils prennent la bonne décision (corriger une erreur ou laisser tel quel ce qui est exact) dans 91,3% des cas pour le groupe expérimental et dans 94,1% des cas pour le groupe témoin. Ces pourcentages sont demeurés les mêmes (moins de 0,2% de variation) entre le début et la fin de l'année. Dans le groupe expérimental, 43,1% de leurs commentaires ont mené à une correction juste en début d'année pour passer à 32,9% en fin d'année (diminution de 10,3%) tandis que 48,2% des commentaires ont validé une graphie déjà correcte en début d'année pour passer à 58,4% (augmentation de 10,2%). Dans le

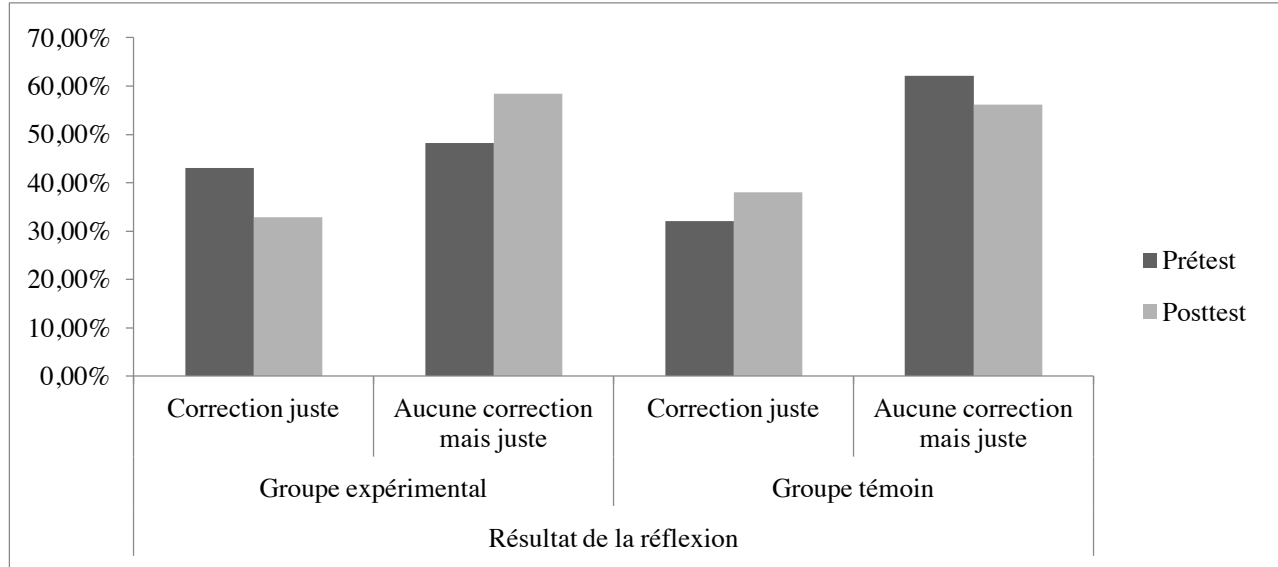
groupe témoin, les résultats montrent une tendance inverse: 32,1% de leurs commentaires ont mené à une correction juste en début d'année pour passer à 38% en fin d'année (augmentation de 5,9%) et 62,1% des commentaires ont validé une graphie déjà correcte en début d'année pour passer à 56,2% (diminution de 5,9%).

**Tableau XXIII — Résultat de la réflexion**

	Prétest	Posttest	Différence
<b>Groupe expérimental</b>			
% d'items justes après la réflexion	91,3%	91,3%	0
Correction juste	43,1%	32,9%	-10,2%
Aucune correction mais juste	48,2%	58,4%	+10,2%
<b>Groupe témoin</b>			
% d'items justes après la réflexion	94,1%	94,3%	+0,2%
Correction juste	32,1%	38%	+5,9%
Aucune correction mais juste	62,1%	56,2%	-5,9%

Ces résultats suggèrent qu'en fin d'année, en dépit de la surcharge cognitive associée à la tâche d'écriture, les élèves du groupe expérimental écrivent d'emblée avec la bonne orthographe, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ont développé une certaine forme d'automatisation dans l'application des règles de grammaire. Ces résultats indiquent également que l'écart entre les deux groupes relativement aux réflexions justes se réduit, passant de 11,03 à 5,11 points pour les commentaires menant à une correction et de 13,89 à 2,44 points pour les validations d'une graphie correcte. La diminution des écarts entre les deux groupes pour les trois derniers items (métalangage, justesse de la réflexion et résultat de la réflexion) montre que les élèves du groupe expérimental ont comblé un certain retard face aux élèves du groupe témoin. La figure 13 illustre ces écarts entre les groupes. Ces variations négatives surprenantes observées chez le groupe expérimental pourraient s'expliquer par un relâchement en fin d'année ou une plus grande attention portée à des problèmes orthographiques plus complexes. Nous traiterons plus spécifiquement de la question de la distribution de l'attention plus loin dans l'analyse.

**Figure 13 — Résultat de la réflexion entre les groupes sur une année**



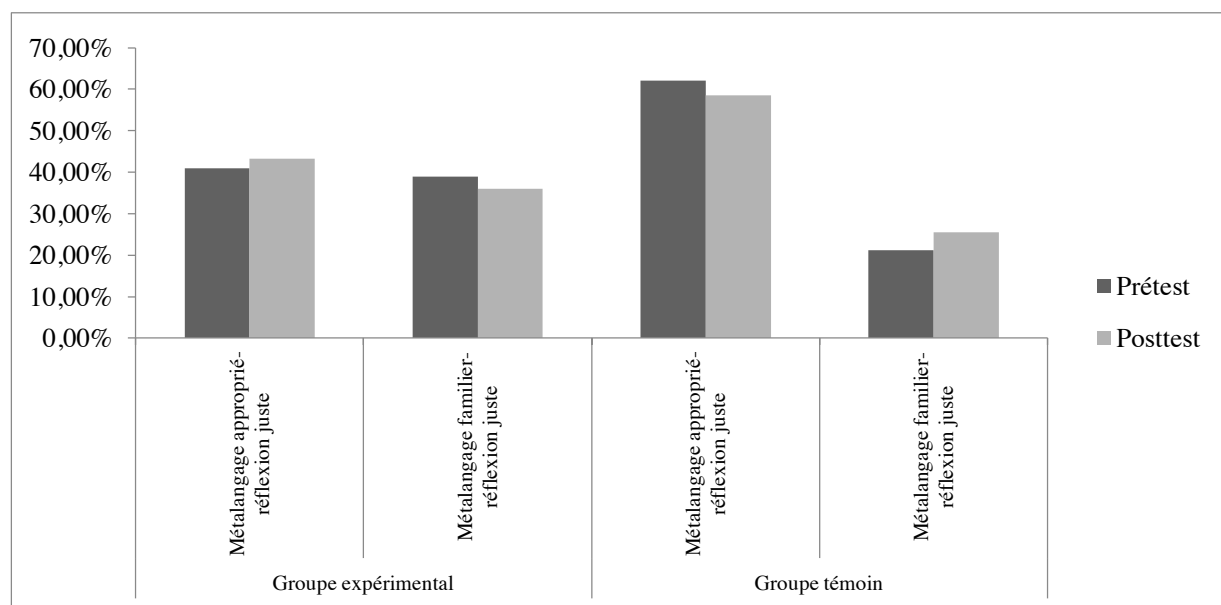
Nous avons tenté d'établir un lien entre les dimensions précédentes: l'utilisation d'un métalangage approprié ou familier est-elle en lien avec le fait que la réflexion soit juste, erronée ou incomplète? L'analyse des six combinaisons possibles entre ces deux catégories montre que l'utilisation d'un métalangage approprié menant à une réflexion juste est la combinaison la plus fréquente pour les deux groupes, tant au début qu'à la fin de l'année. Arrive au second rang la combinaison du métalangage familier menant à une réflexion juste (voir le tableau XXIV). Nos résultats montrent cependant une tendance inverse entre les deux groupes: le groupe expérimental augmente son métalangage juste menant à une réflexion juste sur l'ensemble de l'année (de 40% à 43%) et diminue son utilisation d'un métalangage familier menant à une réflexion juste (de 39% à 36%) alors que le groupe témoin fait l'inverse (de 62% à 58% et de 21% à 25%).



**Tableau XXIV — Relation entre le métalangage utilisé et la justesse de la réflexion**

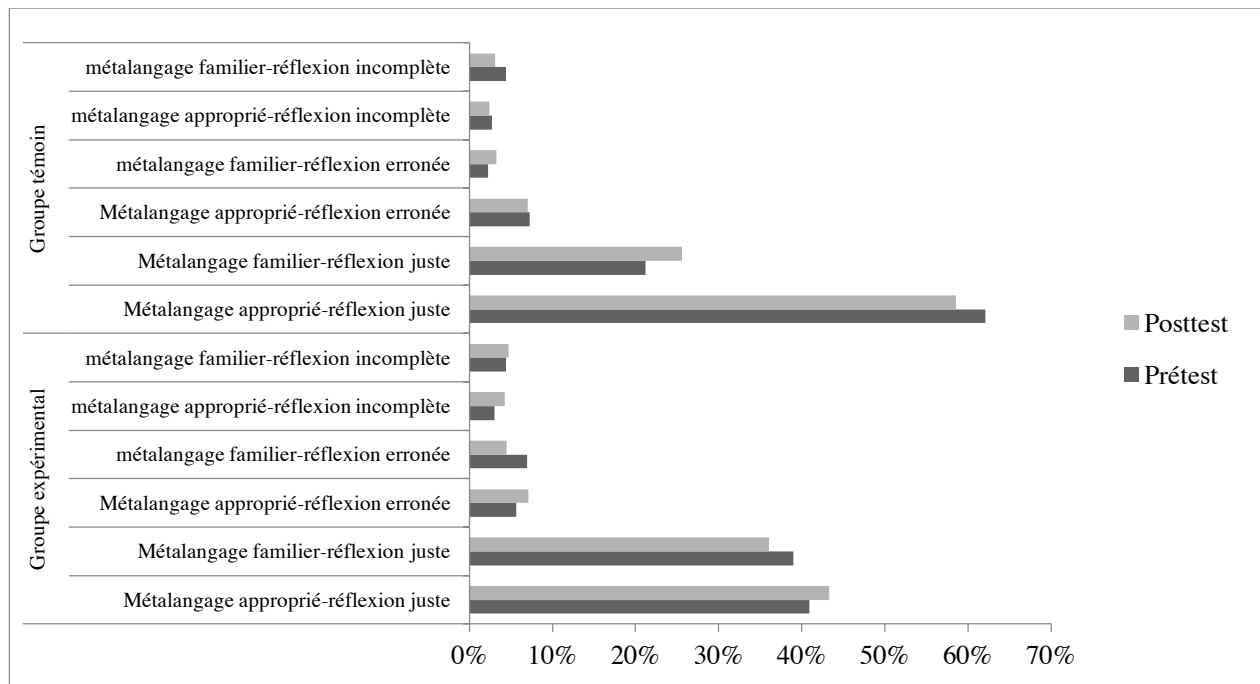
	Prétest	Posttest	Différence
<b>Groupe expérimental</b>			
Métalangage approprié menant à une réflexion juste	40%	43%	+3%
Métalangage familier menant à une réflexion juste	39%	36%	-3%
<b>Groupe témoin</b>			
Métalangage approprié menant à une réflexion juste	62%	58%	-4%
Métalangage familier menant à une réflexion juste	21%	25%	+4%

À l'instar des observations précédentes, bien que les résultats du groupe témoin soient plus élevés, l'écart se réduit de façon importante en fin d'année, passant de 22 à 15 points pour le métalangage approprié menant à une réussite et de 18 à 11 points pour le métalangage familier menant à une réussite. Ceci pourrait suggérer que le métalangage tend à devenir davantage un outil pour penser chez les élèves du groupe expérimental plutôt que des étiquettes apprises. Les comparaisons entre les groupes pour les relations métalangage et réflexion juste sont illustrées à la figure 14.

**Figure 14 — Relation entre le métalangage utilisé et la justesse de la réflexion entre les groupes sur une année**

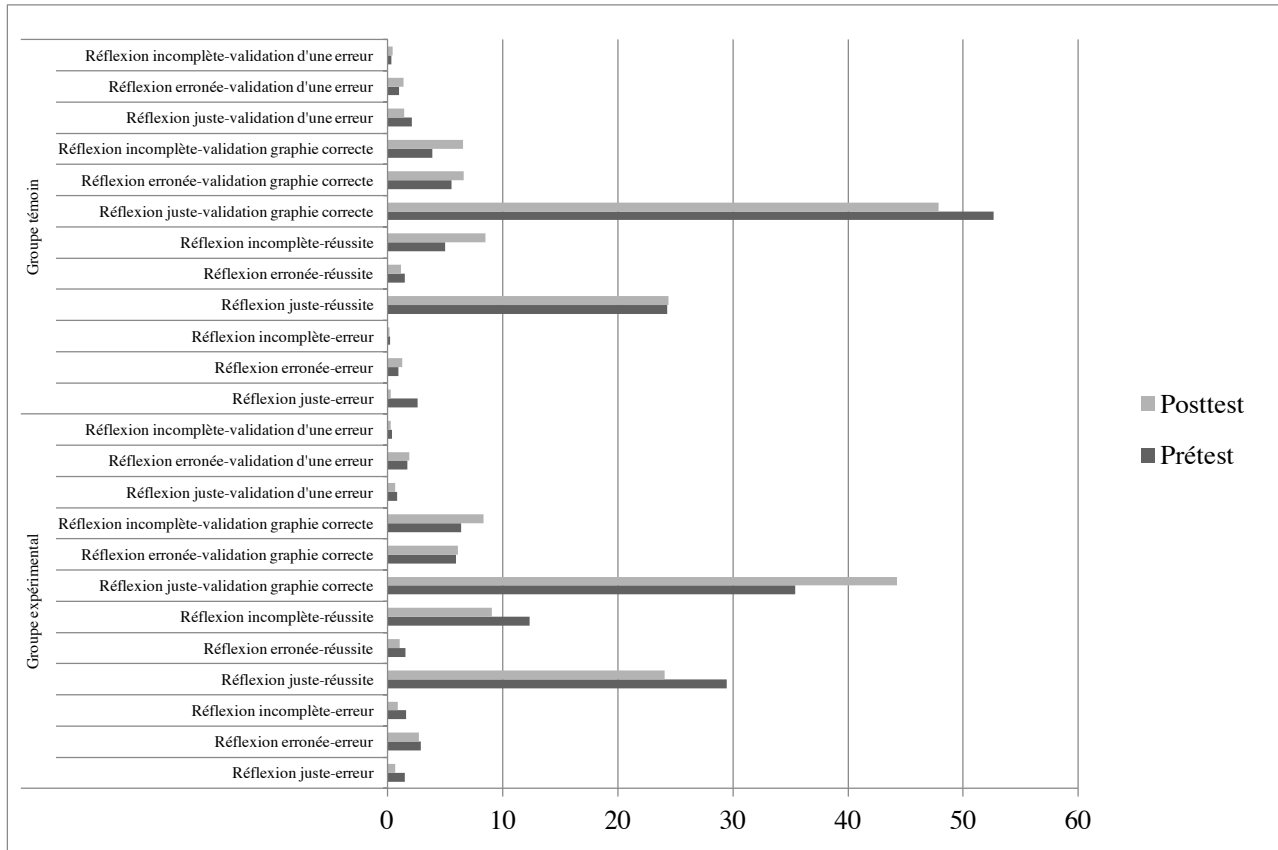
Pour donner une idée au lecteur des autres fréquences dans les combinaisons métalangage / résultat de la réflexion, la figure 15 illustre les moyennes pour chacun des groupes en début et en fin d'année.

**Figure 15 — Ensemble des relations entre le métalangage et la justesse de la réflexion**



Nous avons enfin analysé l'effet de la justesse de la réflexion des élèves (juste, erronée, incomplète) sur la résolution du questionnement orthographique: leur réflexion mène-t-elle à une réussite (l'erreur est alors corrigée), mène-t-elle à valider une bonne graphie (validation, aucune correction car la graphie est déjà juste), mène-t-elle à ajouter une erreur ou statue-t-elle que l'erreur est correcte? Dans les deux groupes, sur une possibilité de douze combinaisons, les plus fréquentes sont « réflexion juste menant à une réussite » et « réflexion juste menant à aucune correction » (validation d'une graphie déjà correcte). La figure 16 illustre l'ensemble de ces combinaisons.

**Figure 16 — Ensemble des relations entre la réflexion et son résultat**



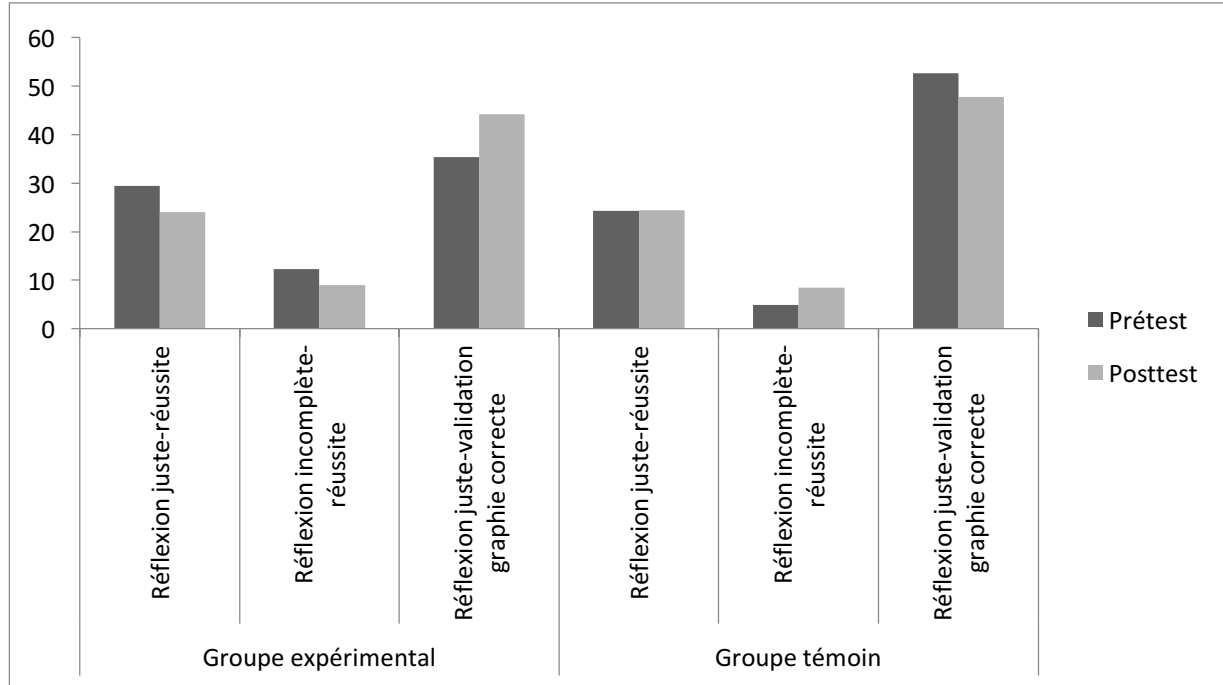
Nous avons analysé plus spécifiquement les interactions les plus fréquentes dans le tableau XXV.

**Tableau XXV — Relation entre la justesse de la réflexion et son résultat adéquat**

	Prétest	Posttest	Différence
Groupe expérimental			
Réflexion juste menant à une correction réussie	29%	24%	-5%
Réflexion incomplète menant à une correction réussie	12,33%	9,04%	-3,29%
Réflexion juste menant à valider une graphie correcte	35%	44%	+9%
Groupe témoin			
Réflexion juste menant à une correction réussie	24%	24%	0
Réflexion incomplète menant à une correction réussie	4,97%	8,47%	+3,5%
Réflexion juste menant à valider une graphie correcte	52%	47%	-5%

Comme l'ont exprimé les résultats précédents, l'attribution plus fréquente de la combinaison « réflexion juste menant à aucune correction » dans le groupe expérimental (35% à 44% des commentaires) a pour effet de diminuer la présence de la combinaison « réflexion juste menant à une réussite » (de 29% à 24%) et « réflexion incomplète menant à une réussite » (12% à 9%). À l'inverse, nous observons une diminution de la fréquence de la combinaison « réflexion juste menant à aucune correction » (52% à 47%) pour le groupe témoin, tandis que la fréquence de la combinaison « réflexion juste menant à une correction » demeure égal (24%). Ce résultat nous amène à penser que les élèves du groupe expérimental font moins d'erreurs au moment de la mise en texte et que la révision leur sert à valider leur réflexion. Cette propension au doute, même en présence d'une graphie correcte, correspond au comportement souhaitable dans le processus d'écriture. Les écarts entre les groupes se rétrécissent de manière importante : de 5 points d'écart pour la correction à la suite une réflexion juste, les groupes ont exactement le même score en fin d'année. En ce qui a trait à la validation d'une graphie correcte à la suite d'une réflexion juste, l'écart passe de 17 à 3 points. La figure 17 permet de mieux comprendre les écarts entre les groupes entre le début et la fin de l'année.

**Figure 17 — Relation entre la justesse de la réflexion et son résultat adéquat**



La réduction des écarts aux différentes catégories analysées pourrait s'expliquer par le fait que la participation de l'enseignant au cercle pédagogique a eu un effet sur les pratiques pédagogiques dans le cadre des activités grammaticales en classe et, conséquemment, sur les apprentissages des élèves. Bien que notre méthodologie ne permette pas de conclure à une causalité, notre cadre conceptuel suggère que de tels effets découlent généralement d'un dispositif de développement professionnel efficace. La combinaison des activités de formation et d'analyse de pratiques dans le cadre du cercle pédagogique ont soutenu la mise en œuvre en classe d'activités favorisant un raisonnement grammatical complet, ce qui a pu avoir un effet sur les stratégies de correction des élèves.

Finalement, nous avons analysé les thèmes sur lesquels les élèves s'expriment lorsqu'ils verbalisent leur pensée à voix haute. Le tableau 26 présente un résumé de ces données. Dans le groupe expérimental, en début d'année, les élèves ont parlé de l'accord dans le groupe du nom (GN) dans une moyenne de 18,66% des interventions, de l'orthographe lexicale dans une moyenne de 15,85% et de la ponctuation dans une moyenne de 14,41%. Au moment de la rédaction à proprement parler, ils ont porté leur attention sur l'orthographe lexicale (21,8%), la ponctuation (17,37%) et l'accord dans le GN (16,87%), alors qu'au moment de la correction/révision, ils se sont attardés à l'accord dans le GN (20,32%) et aux classes de mots (15,23%), à la ponctuation (13,43%) et à l'orthographe lexicale (11,99%). Ces mêmes élèves ont conservé les mêmes catégories de réflexions en fin d'année (accord dans le GN pour une moyenne de 17,45%,

orthographe lexicale pour une moyenne de 14,91% et ponctuation pour une moyenne de 10,78%), mais ont aussi porté leur attention sur la conjugaison, principalement en lien avec les temps des verbes dans une moyenne de 13,83%. Plus spécifiquement, au moment de la rédaction, les élèves du groupe expérimental ont porté leur attention sur la ponctuation (18,35%), l'orthographe lexicale (17,6%) et sur la suffisance des idées (14,13%) alors qu'au moment de corriger, ils ont verbalisé des réflexions portant sur la conjugaison (temps de verbes, 13,69%), l'orthographe lexicale (13,46%) et l'analyse des groupes syntaxiques de la phrase (11,21%).

De leur côté, en début d'année, les élèves du groupe témoin ont verbalisé des commentaires sur l'accord dans le groupe du nom dans une moyenne de 30,85%, identifié les classes de mots par les manipulations syntaxiques dans une moyenne de 16,01% des interventions et l'accord du verbe dans une moyenne de 13,17%. Au moment de la rédaction de leur texte, ils ont porté attention à l'orthographe lexicale (24,92%), à l'accord dans le groupe du nom (17,08%) et au choix des mots appropriés (9,89%). Au moment de la correction, une moyenne de 32,14% des commentaires portait sur l'accord dans le groupe du nom, 18,13% sur l'identification des classes de mots par les manipulations syntaxiques et 13,84% sur leurs stratégies d'autocorrection. En fin d'année, le portrait se ressemble beaucoup : les élèves ont exprimé des réflexions sur l'accord dans le groupe du nom dans une moyenne de 26,68%, identifié les classes de mots par les manipulations syntaxiques dans une moyenne de 13% des interventions et l'accord du verbe dans une moyenne de 10,59%. L'attention accordée à la ponctuation suit dans une moyenne de 10,35%. Au moment de la rédaction, les élèves ont réfléchi à la ponctuation (26,71%), à la suffisance des idées (19,73%) et à l'accord dans le groupe du nom (10,47%) suivi de très près par l'orthographe lexicale (10,38%).

Ainsi, les deux groupes ne se sont pas comportés de la même manière, ce qui peut s'expliquer par la distribution des élèves dans nos échantillons de convenance. Il semble que le groupe témoin ait manifesté plus de disponibilité cognitive pour réfléchir à des stratégies de haut niveau comme la suffisance des idées et le choix des mots, ce que fait moins le groupe expérimental. Également, le groupe expérimental se concentre beaucoup plus sur l'orthographe lexicale que le groupe témoin, au détriment de l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier les classes de mots. Ce travail est pourtant nécessaire à la réussite des accords, entre autres dans le GN.

En revanche, les élèves du groupe expérimental ont porté leur attention sur l'analyse des groupes au moment de la révision en fin d'année, ce qui suggère un travail conscient sur la phrase, catégorie que ne montre pas autant le groupe témoin. Nous pouvons en déduire que les élèves auront utilisé les manipulations syntaxiques pour effectuer l'analyse des groupes, ce qui en ferait un outil reconnu comme efficace par eux lors de la correction de leur texte. Ce recours aux manipulations, dans un but de révision, se développe principalement avec le support de l'enseignant et la mise en œuvre d'activités qui permettent ces

apprentissages. Le faible pourcentage d'utilisation de ce thème en fin d'année dans le groupe témoin (1,92% en rédaction, 5,82% en correction, 6,17% au total) laisse penser qu'en l'absence d'interventions explicites sur l'analyse de phrases, intégrant un travail de manipulation avec les élèves, ceux-ci utilisent peu ces outils linguistiques pour résoudre des problèmes syntaxiques ou orthographiques. Tel qu'indiqué précédemment, l'objectif du cercle pédagogique était d'enrichir les savoirs des enseignants en grammaire et de soutenir la transposition dans leurs pratiques en classe. Bien que nous ne puissions pas établir une relation de causalité, ces observations sont cohérentes avec les visées de développement professionnel poursuivies tout comme avec les perceptions que nous ont transmises les enseignants lors des rencontres du cercle pédagogique.

**Tableau XXVI – Moyenne des thèmes abordés**

	GE Pré Rédaction	GE Pré Correction	GE Pré Total	GE Post Rédaction	GE Post Correction	GE Post Total	GT Pré Rédaction	GT Pré Correction	GT Pré Total	GT Post Rédaction	GT Post Correction	GT Post Total
1. Pertinence des idées	1,8	0,3	0,96	1,49	0,35	0,62	0,57	0,08	0,32	1,04	0,67	0,58
2. Suffisance des idées	5,6	0,11	2,23	14,13	0,14	2,24	8,36	0,17	1,18	19,73	0,17	3,56
3. Paragraphes	1,94	0,1	0,95	1,37	0	0,34	0,82	0	0,3	2,45	0,15	0,86
4. Organiseurs textuels	0	0,15	0,02	0,19	0	0,02	0	0	0	0	0,11	0,09
5. Progression de l'information	0,35	0,24	0,33	0,5	0,25	0,31	0,15	0,1	0,16	1,01	0,49	0,74
6. Reprise de l'information	0,15	0,45	0,32	0,58	1,55	0,88	0,77	1,31	1,23	0,13	0,64	0,47
7. Lexique: formation des mots	0	0,07	0,03	0,19	0,21	0,19	0	0,23	0,13	0,21	0,42	0,29
8. Choix des mots	3,62	0,87	2,15	5,34	1,14	1,94	9,89	1,67	2,03	5,67	1,11	2,98
9. Analyse des groupes	0,97	5,2	4,57	1,54	11,21	7,87	1,1	5	4,28	1,92	5,82	6,17
10. Grammaticalité	0,36	3,91	1,59	0,64	0,95	0,83	1,05	0,5	0,91	0,21	1,05	0,93
11. Forme de phrases	0	0,11	0,07	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12. Type de phrase	0,11	0,29	0,16	0	0,22	0,14	0	0	0	0,07	0	0,04
13. Ponctuation	17,37	13,43	14,41	18,35	6,25	10,78	5,1	1,5	3,16	26,71	5,41	10,35
14. Orthographe lexicale	21,8	11,99	15,85	17,6	13,46	14,91	24,92	2,49	7,48	10,38	12,16	7,96
15. Accord dans le GN	16,87	20,32	18,66	10	20	17,45	17,08	32,14	30,85	10,47	26,96	26,68
16. Accord du verbe	8,47	9,5	9,23	6,8	7,3	8	7,02	13,23	13,17	5,99	11,02	10,59
17. Accord de l'attribut du sujet	0,38	0,69	0,56	1,53	0,66	1,21	0,44	0,08	0,37	0,45	0,21	0,42
18. Accord du participe passé	1,14	1,68	1,37	0,82	2,57	2,11	2,18	0,53	1,21	0,95	0,64	0,73
19. Conjugaison (temps de verbe)	8,66	6,26	7,72	11,8	13,69	13,83	8,25	5,48	6,07	6,4	5,07	6,3
20. Conjugaison (construction)	0,2	0,54	0,33	0,29	1,05	0,83	2,75	3,13	3,26	0,31	0,99	0,84
21. Manipulation classe de mots	3,86	15,23	11,12	0,23	9,66	7,36	5,51	18,13	16,01	0,83	16,2	13
22. Truc d'homophone	6,01	3,27	5,02	6,08	4,43	4,96	3,93	0,39	1,88	4,94	4,92	4,75
23. Stratégie d'autocorrection	0,32	5,36	2,34	0,53	4,89	3,18	0,1	13,84	6,01	0,13	5,79	1,66