

## **ANNEXE C**

### **RÉSULTATS : ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES**

# 1. L'ÉVALUATION DU DEGRÉ DE DIFFICULTÉ DE LA DICTÉE B (JUGEMENT DE LA TÂCHE)

## 1.1 Comparaison inter-niveaux, T1 et T2

Une majorité d'élèves de 6<sup>e</sup>, d'AS et de S1 indique que la dictée B était moyennement difficile, au temps 1 comme au temps 2. Pourtant, en 6<sup>e</sup> et en S1, les proportions d'élèves qui estiment que la dictée B était facile augmentent du temps 1 au temps 2. En AS, les réponses d'une dictée considérée comme étant facile sont stables aux deux temps (voir Figure 1).

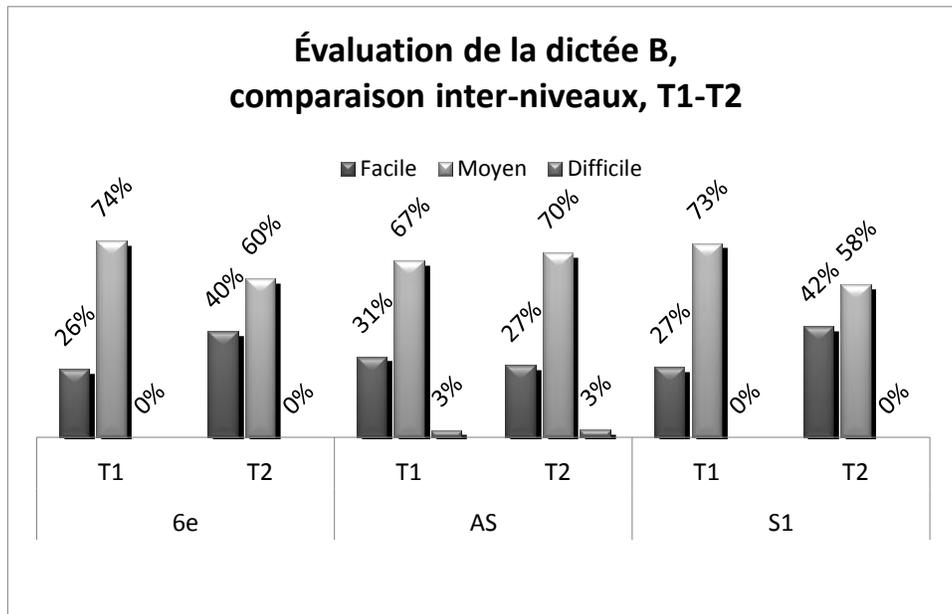


Figure 1. Évaluation du degré de difficulté de la dictée B, comparaison selon le niveau scolaire, T1 et T2

## 2. L'auto-évaluation de la performance

### 2.1 Comparaison inter-niveaux, T1 et T2

L'auto-évaluation des performances varie très peu entre le temps 1 et le temps 2. Notons qu'en 6<sup>e</sup>, la proportion d'élèves s'étant attribué un B diminue du temps 1 au temps 2 (-8,1%), tandis que ces proportions varient moins en AS (+5,1%) et au S1 (-0,4%).

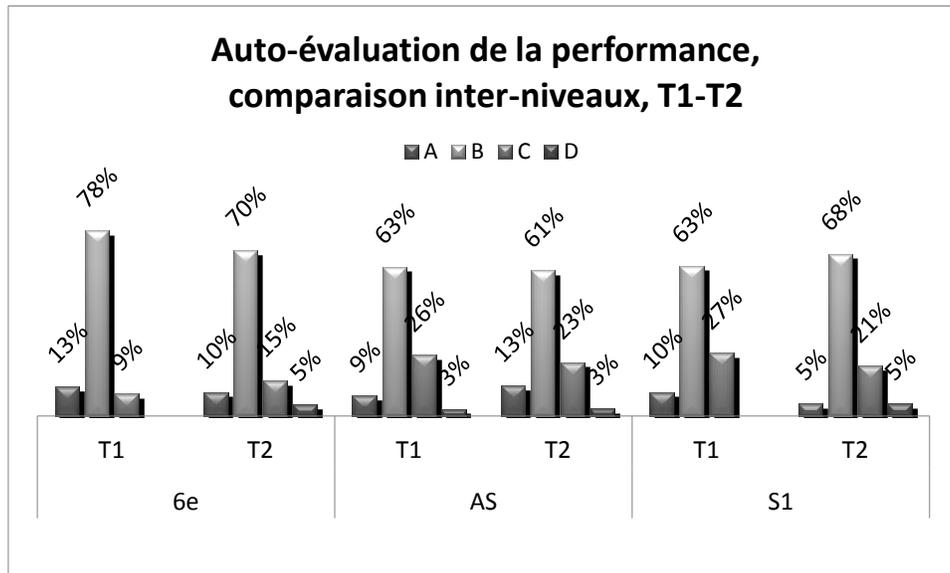


Figure 2. Auto-évaluation à la dictée B, comparaison selon le niveau scolaire, aux T1 et T2

### 3. Les co-occurrences entre l'évaluation de la tâche et l'auto-évaluation de la performance

L'analyse des co-occurrences entre l'évaluation de la difficulté de la dictée B et l'auto-évaluation de la performance de chaque élève (voir Figure 3) révèle que la majorité d'entre ceux qui jugent la dictée « moyennement » difficile, en 6<sup>e</sup>, en AS et au S1, estiment également qu'ils obtiennent la note B (6<sup>e</sup> : 42,6% ; AS : 54,9% ; S1 : 45,5%). De moins nombreux élèves trouvant la dictée B « moyennement » difficile, s'attribuent la note C (6<sup>e</sup> : 19,1% ; AS : 9,8% ; S1 : 13,6%). Parmi les élèves qui trouvent la dictée « facile », une minorité s'attribuent la note A (6<sup>e</sup> : 4,3% ; AS : 2% ; S1 : 6,1%) ou C (6<sup>e</sup> : 6,4% ; AS : 2% ; S1 : 7,6%), tandis qu'ils sont plus nombreux à s'attribuer la note B (6<sup>e</sup> : 23,4% ; AS : 21,6% ; S1 : 16,7%). Seulement deux élèves d'AS trouvent la dictée « difficile » et s'auto-attribuent en conséquence la note B ou C.

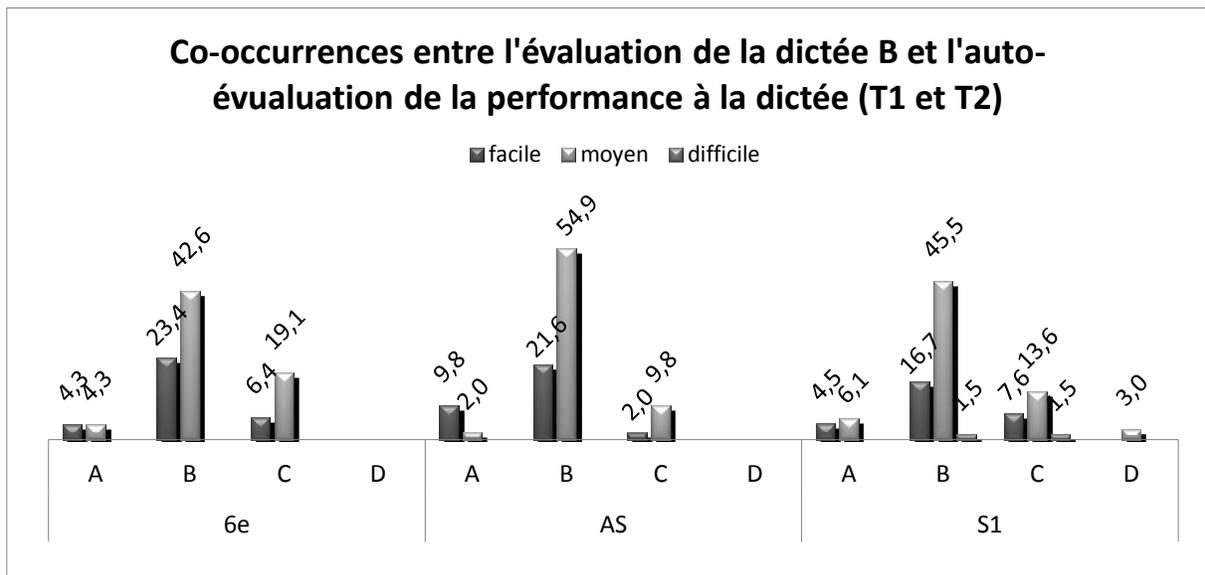


Figure 3. Co-occurrences entre l'évaluation de la difficulté de la dictée B et l'auto-évaluation de la performance à la dictée (T1 et T2)

#### 4. L'identification des classes de mot (CDM)

##### 4.1 L'identification des classes de mots relatives au groupe du nom (GN) : comparaison inter-niveaux

L'identification des classes de mot (CDM) relatives au groupe du nom (GN) des élèves de 6<sup>e</sup> et de S1 diffèrent des CDM recueillies auprès des élèves d'AS de notre échantillon. Ainsi, les élèves de 6<sup>e</sup> et de S1 obtiennent une moyenne 74% de CDM correctes, tandis que les élèves d'AS n'en obtiennent que 39%.

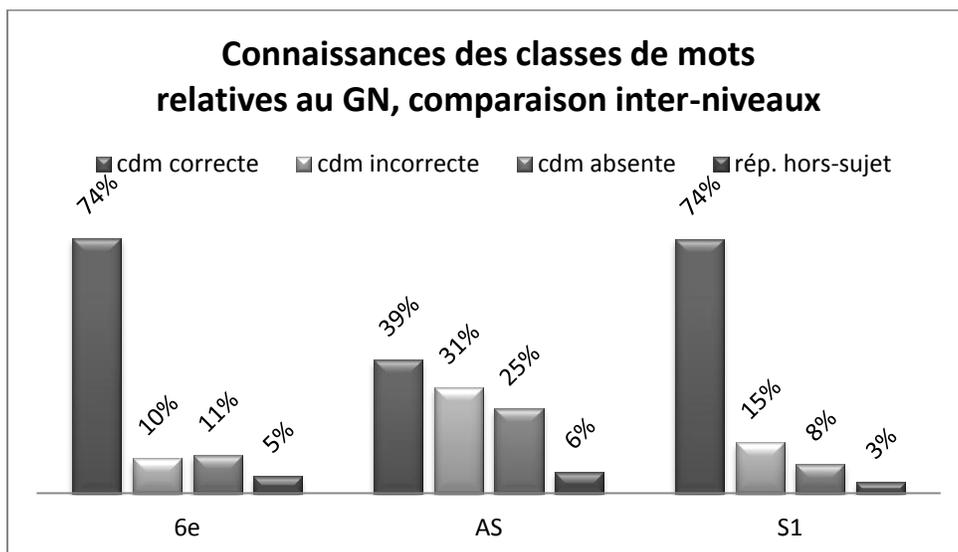


Figure 4. Connaissance des classes de mots (CDM) relatives au GN et comparaison inter-niveaux

## 4.2 Comparaison inter-niveaux, T1 et T2

La connaissance des CDM relatives au GN varie peu entre le temps 1 et le temps 2, tandis que cette connaissance varie entre les élèves de l'enseignement régulier et adapté (Figure 5). Aux deux temps, les élèves de 6<sup>e</sup> et de S1 énoncent majoritairement des CDM correctes et à des proportions très similaires (6<sup>e</sup> : 75% et 74% ; S1 : 72,5% et 73,7%). En AS, elle est de beaucoup inférieure aux deux autres groupes (AS : 41% et 39%) . La proportion de CDM correctes varie également peu entre le temps 1 et le temps 2 (-2%), tandis que la proportion de réponses incorrectes augmente de 8,6% entre les deux temps. Chez ces mêmes élèves d'AS, les réponses hors-sujet diminuent également d'un temps à l'autre (-8,4%).

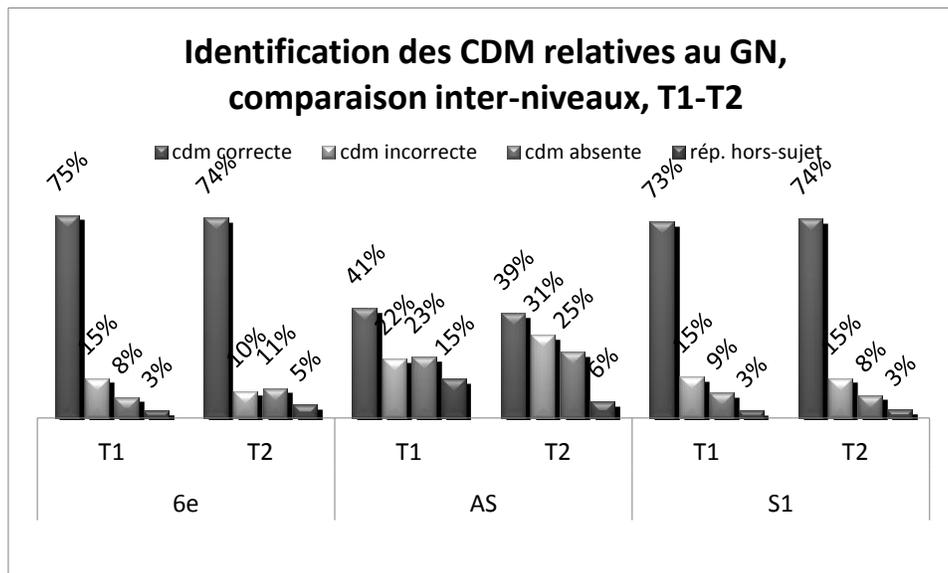


Figure 5. Identification des classes de mots relatives au GN, comparaison inter-niveaux aux T1 et T2

### 4.3 Comparaison des taux de réussite dans l'identification des classes de mots selon les régions

Les résultats ont été comparés selon la région géographique de chaque école participante (Montréal /ville et Montréal Rive-Sud, Québec /ville et Québec Rive-Sud) (voir Tableau 1). Les résultats comparés selon la région rejoignent ceux précédemment observés lorsque les élèves sont regroupés selon les trois niveaux scolaires, toutes régions confondues. Ainsi, les CDM correctes recueillies auprès des élèves de l'enseignement régulier dépassent, dans chacune des quatre régions géographiques, les CDM correctes des élèves de l'enseignement adapté. Or, cette différence s'accroît à Montréal (ville) et Montréal Rive-Sud, en comparaison à Québec (ville) et à Québec Rive-Sud. En effet, les taux de CDM correctes des élèves de 6<sup>e</sup> année et de secondaire 1 dans chacune des quatre régions géographiques sont compris entre 67,7% et 80%, tandis que les CDM correctes des élèves d'AS diffèrent davantage d'une région à l'autre et sont compris entre 24% et 53,4%. En AS, les taux de CDM correctes sont peu fréquents dans le groupe de Montréal (ville) (24%) et Montréal Rive-Sud (34,1%) et davantage à Québec (ville) (53,4%) et Québec Rive-Sud (50,7%).

**Tableau 1. Comparaison des taux de réussite dans l'identification des classes de mots selon les régions**

		Montréal (ville)	Montréal Rive-Sud	Québec (ville)	Québec Rive-Sud
6e	CDM correcte	80%	71,9%	67,7%	78,5%
	CDM incorrecte	12,3%	18,8%	9,7%	10,8%
	CDM absente	4,6%	9,4%	12,9%	9,2%
	rép. hors-sujet	3,1%	---	9,7%	1,5%
AS	CDM correcte	24%	34,1%	53,4%	50,7%
	CDM incorrecte	32,3%	29,3%	19,3%	23,2%
	CDM absente	24%	25,6%	22,7%	21,7%
	rép. hors-sujet	19,8%	11%	4,5%	4,3%
S1	CDM correcte	71,8%	68,8%	70,9%	81,5%
	CDM incorrecte	18,3%	14,1%	20%	7,4%
	CDM absente	8,5%	14,1%	5,5%	7,4%
	rép. hors-sujet	1,4%	3,1%	3,6%	3,7%

#### 4.4 L'identification des classes de mots relatives au verbe (GV)

##### 4.4.1 Comparaison inter-niveaux et entre le T1 et le T2

Du temps 1 temps 2, les élèves de 6<sup>e</sup>, de AS et de S1 progressent vers une meilleure connaissance des CDM relative au GV, tandis que cette la différence entre le premier et le deuxième temps est plus importante en S1 qu'en 6<sup>e</sup> et moins élevée en AS (Tableau 2).

**Tableau 2. Taux de réussite dans l'identification des classes mots relatives au GV, comparaison inter-niveaux et entre le T1 et le T2**

Niveau		Temps 1	Temps 2	F de Student	Valeur P
6e	CDM correcte	59,9%	68,8%	2,24	0,141
	CDM incorrecte	36,2%	26,6%	1,504	0,226
	CDM absente	2,6%	4,6%	0,801	0,375
	rép. hors-sujet	1,3%	0%	0,673	0,416
AS	CDM correcte	54%	60,5%	5,144	<b>*0,025</b>
	CDM incorrecte	34,4%	28,1%	0,89	0,347
	CDM absente	8%	10,6%	1,32	0,252
	rép. hors-sujet	3,6%	0,8%	3,153	0,078
S1	CDM correcte	60,4%	71,9%	3,517	0,067
	CDM incorrecte	31,7%	20,8%	2,184	0,146
	CDM absente	6,5%	7,3%	0,086	0,77
	rép. hors-sujet	1,4%	0%	1,349	0,251

En effet, à chaque niveau scolaire, les taux de CDM correctes augmentent (S1 (+12%) > 6<sup>e</sup> (+9%) > AS (+7%)) et, en parallèle, les CDM relatives au GV incorrectes diminuent (S1 (-11%) > 6<sup>e</sup> (-9%) > AS (-6%)). En 6<sup>e</sup> et S1, les réponses absentes et les réponses hors-sujet à propos de la CDM des GV évoluent peu entre le temps 1 et le temps 2, alors qu'en AS, les réponses hors-sujet diminuent (-2,8%).

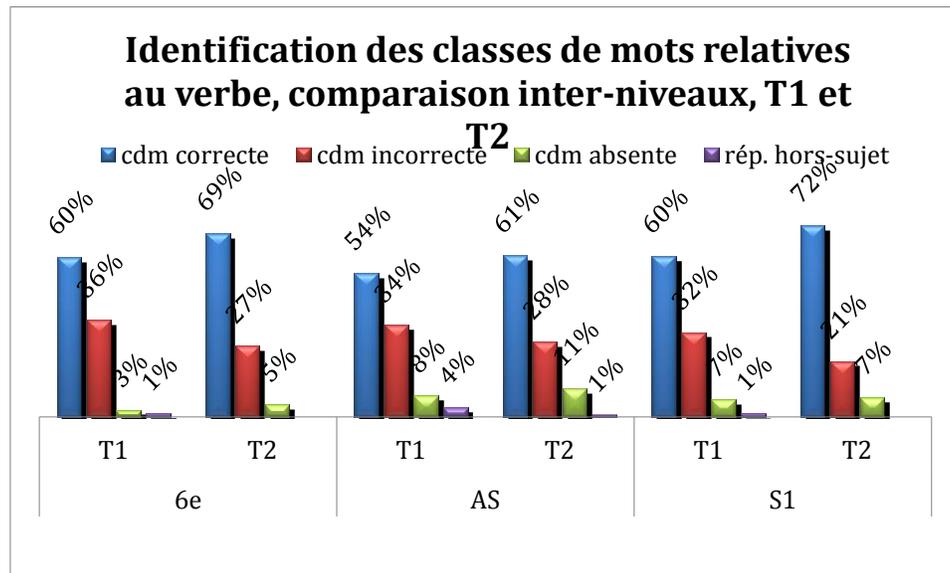


Figure 6. Taux de réussite dans l'identification des classes de mots (GV), comparaison inter-niveaux, T1 et T2

#### 4.4.2 Comparaison inter-régions

L'introduction de la variable de la région géographique dans l'analyse de la connaissance des CDM relatives au GV montre qu'à Montréal (ville), à Québec (ville) et à Québec Rive-Sud, les élèves des groupes de 6<sup>e</sup> et des groupes de S1 évoquent plus de CDM correctes que les élèves des groupes d'AS. En revanche, à Montréal Rive-Sud, les proportions de CDM correctes sont similaires au sein des quatre groupes de 6<sup>e</sup> (55,25), d'AS (57,3%) et de S1 (50,8%). La comparaison inter-région des groupes d'élèves de chaque niveau scolaire pris à part montre que les proportions de CDM correctes sont similaires dans les 4 groupes de 6<sup>e</sup> année et dans les quatre groupes d'AS. Or, la comparaison des proportions de CDM correctes et des CDM incorrectes présente des variations entre les quatre groupes de S1 (p=0.034). Ainsi, les proportions de CDM correctes sont plus élevées dans le groupe de Montréal (ville) (77,8%) et celui de Québec (ville) (74,5%) que dans le groupe de Montréal Rive-Sud (50,8%) et de Québec Rive-Sud (58,8%). Parmi les quatre groupes d'AS, les CDM sont moins fréquemment

« absentes » dans les groupes de Montréal (ville ) (4,8%) et de Montréal Rive-Sud (10,7%) que dans le groupe de Québec (ville) (23,9%) et de Québec Rive-Sud (22,2%).

**Tableau 3. Taux de réussites, classes de mots relatives au GV, comparaison inter-région**

Niveau		Montréal (ville)	Montréal Rive-Sud	Québec (ville)	Québec Rive-Sud	Valeur P
6e	CDM correcte	68%	55,2%	68,3%	62,5%	0,511
	CDM incorrecte	32%	41,8%	27%	26,8%	0,158
	CDM absente	0%	3%	4,8%	7,1%	0,245
	rép. hors-sujet	0%	0%	0%	3,6%	0,351
AS	CDM correcte	40,5%	57,3%	42,3%	44,4%	0,523
	CDM incorrecte	44,0%	28%	33,8%	30,3%	0,515
	CDM absente	<b>4,8%</b>	<b>10,7%</b>	23,9%	22,2%	<b>0,025</b>
	rép. hors-sujet	10,7%	4%	0%	3%	0,183
S1	CDM correcte	<b>77,8%</b>	50,8%	<b>74,5%</b>	58,8%	<b>0,034</b>
	CDM incorrecte	<b>15,9%</b>	36,9%	<b>20%</b>	35,3%	<b>0,037</b>
	CDM absente	6,3%	9,2%	5,5%	5,9%	0,883
	rép. hors-sujet	0%	3,1%	0%	0%	0,136

## 5. LES PROCÉDURES GRAPHIQUES (PG)

### 5.1 Les procédures graphiques (PG) relatives aux accords dans le groupe du nom (GN), comparaison entre le T1 et le T2

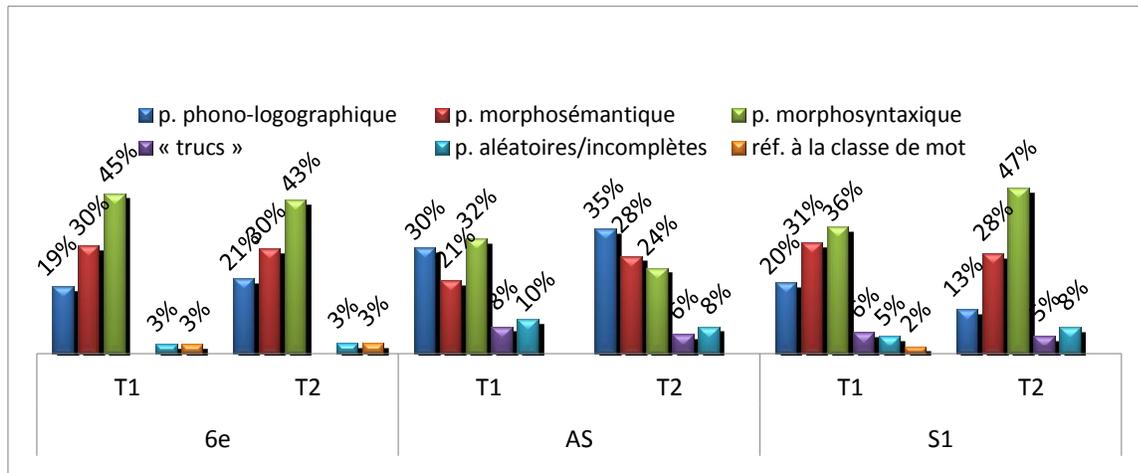
Entre le temps 1 et le temps 2, les trois niveaux scolaires progressent différemment en ce qui a trait aux PG. En 6<sup>e</sup>, les PG restent sensiblement stables entre le début et la fin de l'année scolaire. Chez les élèves d'AS, il y a une augmentation recours aux procédures phono-logographiques (+5%) et morphosémantiques (+3%) entre le temps 1 et le temps 2, tandis que les explications en termes de procédures morphosyntaxiques diminuent entre les deux temps (-8%). Cette progression est inversée chez les élèves de S1 où les proportions de procédures phono-logographiques (-7%) et morphosémantiques (-3%) diminuent, tandis que les procédures morphosyntaxiques (+9%) augmentent d'un temps à l'autre.

**Tableau 4. Comparaison des procédures graphiques (GN) entre le T1 et le T2 par niveau**

Niveau	Procédures graphiques	Temps 1	Temps 2	F de Student	Valeur P
6e	p. phono-logographique	19%	21%	0.559	.458
	p. morphosémantique	30%	30%	0.162	.689
	p. morphosyntaxique	45%	43%	0.159	.691
	« trucs »	0%	0%	--	--
	p. aléatoires/incomplètes	3%	3%	0.121	.730
	réf. à la classe de mot	3%	3%	0.121	.730
AS	p. phono-logographique	30%	35%	5.012	<b>.028</b>
	p. morphosémantique	21%	28%	5.036	<b>.028</b>
	p. morphosyntaxique	32%	24%	0.082	.776
	« trucs »	8%	6%	0.083	.774
	p. aléatoires/incomplètes	10%	8%	0.000	.993
	réf. à la classe de mot	0%	0%	--	--
S1	p. phono-logographique	20%	13%	2.616	.113
	p. morphosémantique	31%	28%	0.433	.514
	p. morphosyntaxique	36%	47%	2.146	.150
	« trucs »	6%	5%	0.343	.561
	p. aléatoires/incomplètes	5%	8%	0.619	.435
	réf. à la classe de mot	2%	-	2.804	.101

Au T2, les élèves de 6<sup>e</sup> se réfèrent, majoritairement à des procédures morphosyntaxiques (selon le groupe de mots à l'intérieur la phrase) (43 %), qui étaient, tout comme au T1, suivies des procédures morphosémantiques (selon le sens) (30 %) et phonologographiques (selon le son et la reconnaissance visuelle) (21 %). En S1, le T2 est marqué d'une présence beaucoup plus

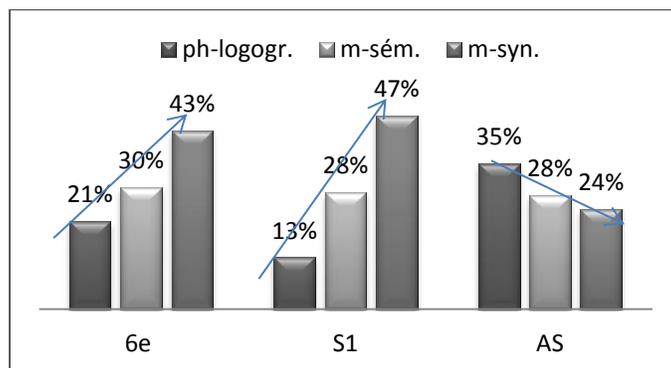
importante des procédures morphosyntaxiques (47 %) et, en de plus faibles proportions, de procédures morphosémantiques (28 %) et phonologographiques (13 %). À la fin de l'année scolaire, les élèves d'AS, quant à eux, explicitaient majoritairement des procédures phonologographiques (35%), suivies des procédures morphosémantiques (28 %) et morphosyntaxiques (24 %).



**Figure 7. Procédures relatives aux accords dans le GN, comparaison entre T1 et T2**

Nos résultats font état d'un écart entre les pourcentages d'accords dans le groupe du nom réussis chez les élèves de l'adaptation scolaire par rapport à ceux des élèves de classes ordinaires de 6<sup>e</sup> et de S1 en rapport avec leur connaissance des classes de mots (CDM), plus fréquemment erronées et absentes, ainsi que dans le choix des procédures graphiques utilisées pour réaliser les accords, que chez leurs pairs de l'enseignement régulier. Nos résultats montrent que les procédures morphosyntaxiques sont un peu plus fréquentes chez les élèves de S1 qu'en 6<sup>e</sup> année et beaucoup plus que chez les élèves d'AS. La nouvelle grammaire, basée sur la phrase, privilégie l'usage de procédures morphosyntaxiques pour réussir un accord grammatical. En ce sens, les élèves des classes ordinaires (6<sup>e</sup> et S1) progressent dans l'usage de cette procédure, ce qui les conduit à une meilleure performance grammaticale. A l'inverse, les élèves d'adaptation scolaire régressent en cours d'année ou ne parviennent pas à une gestion adéquate des différentes procédures pour arriver à sélectionner la procédure requise et ainsi parvenir à un accord réussi. Ces résultats conduisent à émettre l'hypothèse que les élèves en difficulté des classes d'adaptation scolaire ou de mesures d'appui du début du secondaire présentent un raisonnement qui diffère de ceux d'élèves d'âges similaires de l'enseignement régulier, non par sa nature mais par la proportion

des procédures graphiques et/ou grammaticales (PG) auxquelles ils ont recours. De plus, ils privilégient ces procédures dans un ordre ou des proportions inverses sauf pour la fréquence de la procédure morpho-sémantique qui est presque identique pour les élèves des trois niveaux.



**Figure 8. Ordre de prévalence des trois principales PG - 6<sup>e</sup>, S1 et AS au T2**

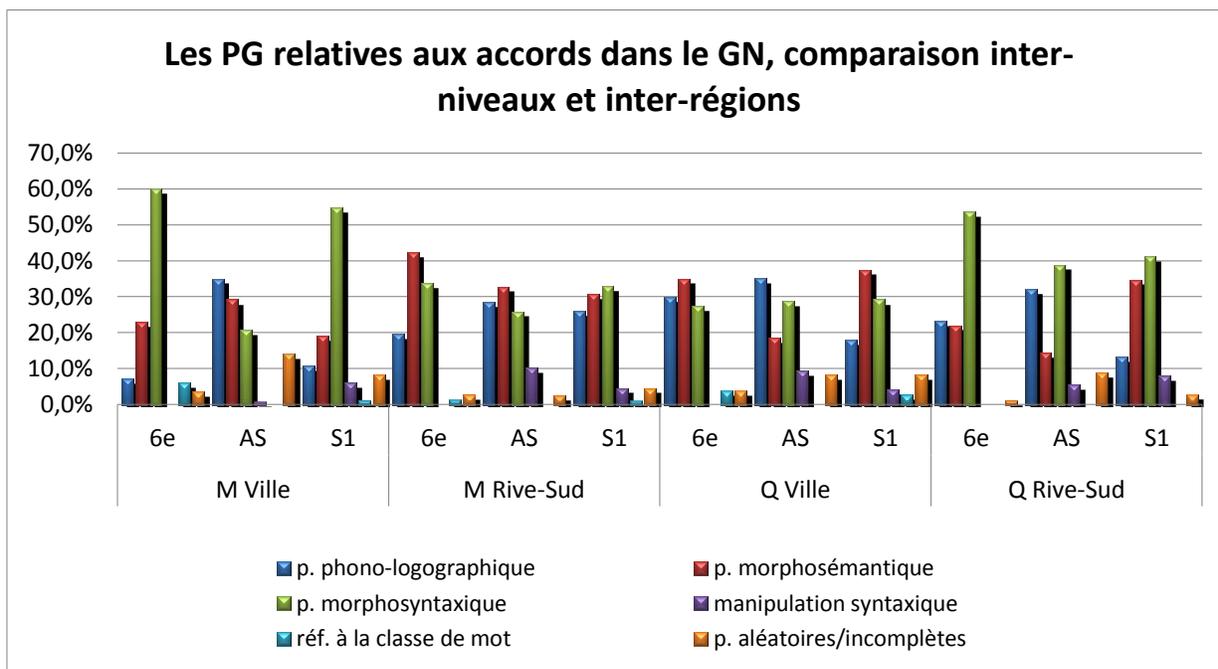
### 5.1.1 Comparaison inter-régions

En 6<sup>e</sup>, nous observons un recours plus fréquent aux procédures logographiques (30%) dans la ville de Québec à comparer aux élèves de la ville de Montréal (7%) ainsi qu'une variation significative entre chacune des quatre régions. Toujours en 6<sup>e</sup>, les procédures morpho-syntaxiques relatives aux accords dans le GN sont beaucoup plus fréquentes et utilisées jusqu'à deux fois plus chez les groupes d'élèves de Montréal (ville) (60,2%) et de Québec Rive-Sud (53,7%) que chez les groupes d'élèves de Montréal Rive-Sud (33,8%) et Québec (ville) (27,5%) ( $p=0$ ). En AS, les trois principales procédures sont utilisées à des fréquences comparables. La différence entre les quatre régions s'observe davantage par rapport à l'usage des « trucs » relatifs au GN, fréquent dans le groupe d'AS Montréal Rive-Sud (10,3%), de Québec (ville) (9,3%) et de Québec Rive-Sud (5,6%), alors que le groupe d'AS de Montréal (ville) ne s'y réfère presque jamais (0,8%) (voir tableau 5).

**Tableau 5. Procédures graphiques pour le GN par niveau et par région**

		Mtl ville	Mtl rive- sud	Qc ville	Qc Rive- Sud	F de Student	Valeur P
6e	p. phono- logographique	7,2%	19,7%	30%	23,2%	3,903	<b>0,014</b>
	p. morphosémantique	22,9%	42,3%	35%	22,0%	2,453	0,075
	p. morphosyntaxique	<b>60,2%</b>	33,8%	27,5%	<b>53,7%</b>	9,284	0
	« trucs »	0%	0%	0%	0%	--	--
	réf. à la classe de mot	6%	1,4%	3,8%	0%	2,912	0,044
	p. aléatoires/incomplètes	3,6%	2,8%	3,8%	1,2%	0,521	0,67
AS	p. phono- logographique	35%	28,4%	35,2%	32,2%	0,04	0,989
	p. morphosémantique	<b>29,2%</b>	<b>32,8%</b>	<b>18,5%</b>	<b>14,4%</b>	2,791	<b>0,047</b>
	p. morphosyntaxique	20,8%	25,9%	28,7%	38,9%	2,345	0,081
	« trucs »	0,8%	10,3%	9,3%	5,6%	8,443	0
	réf. à la classe de mot	0%	0%	0%	0%	--	--
	p. aléatoires/incomplètes	14,2%	2,6%	8,3%	8,9%	2,489	0,068
S1	p. phono- logographique	10,7%	26,1%	18,1%	13,3%	2,461	0,075
	p. morphosémantique	19%	30,7%	37,5%	34,7%	2,504	0,071
	p. morphosyntaxique	<b>54,8%</b>	<b>33%</b>	<b>29,2%</b>	<b>41,3%</b>	2,799	<b>0,051</b>
	« trucs »	6%	4,5%	4,2%	8%	0,682	0,568
	réf. à la classe de mot	1,2%	1,1%	2,8%		0,798	0,502
	p. aléatoires/incomplètes	8,3%	4,5%	8,3%	2,7%	0,902	0,448

En S1, nous observons un usage beaucoup plus fréquent des procédures logographiques à Montréal (ville) et sur la Rive-Sud de Québec. Les procédures morphosémantiques connaissent des fréquences comparables sauf pour Montréal (ville) qui l'utilise beaucoup moins. C'est dans cette même région (Montréal-ville) que les procédures morphosyntaxiques sont beaucoup plus utilisées. Nous constatons une grande variabilité quant à l'usage de cette procédure entre les quatre régions ( $p=0,51$ ).



**Figure 9. Procédures graphiques relatives aux accords dans le GN, comparaison inter-niveaux entre le T1 et le T2**

## 5.2 Les procédures graphiques (PG) relatives aux accords du verbe (GV)

### 5.2.1 Comparaison inter-niveaux, entre le T1 et le T2

Entre le temps 1 et le temps 2, les élèves de 6<sup>e</sup> année privilégient le recours aux catégories syntaxiques obtiennent des proportions stables de recours à des procédures relatives aux catégories syntaxiques et de « trucs ». En AS, les procédures relatives aux catégories syntaxiques, moins fréquentes que chez les élèves de 6<sup>e</sup> et de S1, diminuent entre le temps 1 et le temps 2 (-5%), tandis que les « trucs » augmentent beaucoup (+7%,  $p=0,01$ ), de même que les procédures aléatoires et incomplètes (+3%). Les élèves de S1 ont recours, dans sensiblement les proportions que les élèves de 6<sup>e</sup> majoritairement aux catégories syntaxiques mais davantage aux « trucs » (+6%,  $p=0,04$ ) au T2 et augmentent légèrement leur usage de procédures aléatoires et incomplètes (+2%) qui diminuent en 6<sup>e</sup> (-2,1%).

**Tableau 6. Procédures graphiques relatives aux accords dans le GV**

Procédures		T1	T2	F de Student	Valeur P
6e	référence aux catégories synt.	59,3%	63,2%	0,191	0,664
	"trucs"	12,0%	12,9%	0,047	0,83
	p. phono-logographique	2,9%	1,2%	1,156	0,287
	p. morphologique	17,0%	16,6%	0,031	0,86
	identification de la cdm	4,1%	3,7%	0,05	0,824
	p. aléatoires/incomplètes	4,6%	2,5%	1,636	0,207
AS	référence aux catégories synt.	47,20%	42,20%	0,338	0,563
	"trucs"	17,10%	24,30%	6,561	<b>0,013</b>
	p. phono-logographique	4,10%	3,50%	0,002	0,967
	p. morphologique	14,50%	14,30%	0,537	0,466
	identification de la cdm	9,80%	6,10%	0,483	0,489
	p. aléatoires/incomplètes	7,30%	9,60%	1,727	0,193
S1	référence aux catégories synt.	60,90%	58,60%	1,359	0,25
	"trucs"	10,90%	16,60%	4,146	<b>0,048</b>
	p. phono-logographique	1,10%	0,70%	0,05	0,824
	p. morphologique	19,00%	14,50%	0,149	0,701
	identification de la cdm	3,30%	2,80%	0,001	0,981
	p. aléatoires/incomplètes	4,90%	6,90%	1,903	0,174

### 5.2.2 Comparaison inter-régions

Parmi les quatre régions géographiques, c'est à Montréal (ville) que les élèves fournissent les plus grandes proportions de procédures faisant référence aux catégories syntaxiques, et ceci aux trois niveaux scolaires (6<sup>e</sup>: 79,5% ; AS: 46,2% ; S1 : 69%). En 6<sup>e</sup>, la variation dans la référence aux catégories syntaxiques est significative et révèle un écart important entre la ville de Montréal (79,5%) et la Rive-Sud de Montréal (40,6%). La ville de Montréal et la Rive-Sud de Québec sont celles qui y ont le plus recours chez les élèves de 6<sup>e</sup>. Toujours chez les élèves de 6<sup>e</sup>, il en est de même pour le recours aux procédures logographiques pour ces deux régions qui les utilisent beaucoup moins que les autres et ce, de façon significative. Il est également intéressant de constater qu'ils y ont moins recours que les élèves de S1. Chez ces derniers, nous constatons une variation moins importante du recours aux catégories syntaxiques que chez les élèves de 6<sup>e</sup>. En AS, le groupe d'élèves de Montréal (ville) obtient la plus faible proportion de « trucs » relatifs aux accords du verbe (2,8%), tandis que cette explication revient plus fréquemment dans les

groupes de Montréal Rive-Sud (16,8%), de Québec (ville) (19,8%) et de Québec Rive-Sud (18,6%).

**Tableau 7. Procédures relatives accords dans le GV, comparaison inter-régions**

		M ville	M rive-sud	Q ville	Q rive-sud	F de Student	Valeur P
6e	référence aux catégories syntaxiques	<b>79,5%</b>	40,6%	48,8%	<b>69,5%</b>	11,928	<b>0,000</b>
	p. phono-logographique	<b>2,5%</b>	23,8%	22,1%	<b>4,2%</b>	16,261	<b>0,000</b>
	p. morphologique	0,0%	4,0%	2,3%	3,2%	1,279	0,292
	« trucs »	12,3%	21,8%	20,9%	13,7%	3,087	0,036
	identification du verbe	2,5%	4,0%	3,5%	6,3%	0,453	0,717
	p. aléatoire/incomplète	3,3%	5,9%	2,3%	3,2%	0,971	0,414
AS	référence aux catégories syntaxiques	<b>46,2%</b>	47,1%	36,6%	47,4%	2,303	0,085
	p. phono-logographique	19,8%	19,3%	25,7%	19,6%	0,161	0,922
	p. morphologiques	7,50%	6,70%	0,00%	0,00%	2,955	0,039
	« trucs »	<b>2,80%</b>	16,80%	19,80%	18,60%	5,82	<b>0,001</b>
	identification du verbe	7,50%	7,60%	9,90%	6,20%	0,104	0,957
	p. aléatoire/incomplète	16,00%	2,50%	7,90%	8,20%	3,103	<b>0,032</b>
S1	référence aux catégories syntaxiques	<b>69,00%</b>	55,60%	51,90%	62,50%	1,435	0,245
	p. phono-logographique	6,90%	21,00%	18,50%	7,50%	3,303	<b>0,029</b>
	p. morphologique	0,00%	0,00%	2,50%	1,30%	1,539	0,218
	« trucs »	16,10%	13,60%	16,00%	22,50%	1,73	0,175
	identification du verbe	2,30%	2,50%	6,20%	1,30%	1,192	0,324
	p. aléatoire/incomplète	5,70%	7,40%	4,90%	5,00%	0,088	0,966

## 6. Cooccurrences des classes de mots (CDM) et des procédures graphiques (PG)

### 6.1 Cooccurrences des CDM et des PG dans le GN pour l'ensemble des élèves

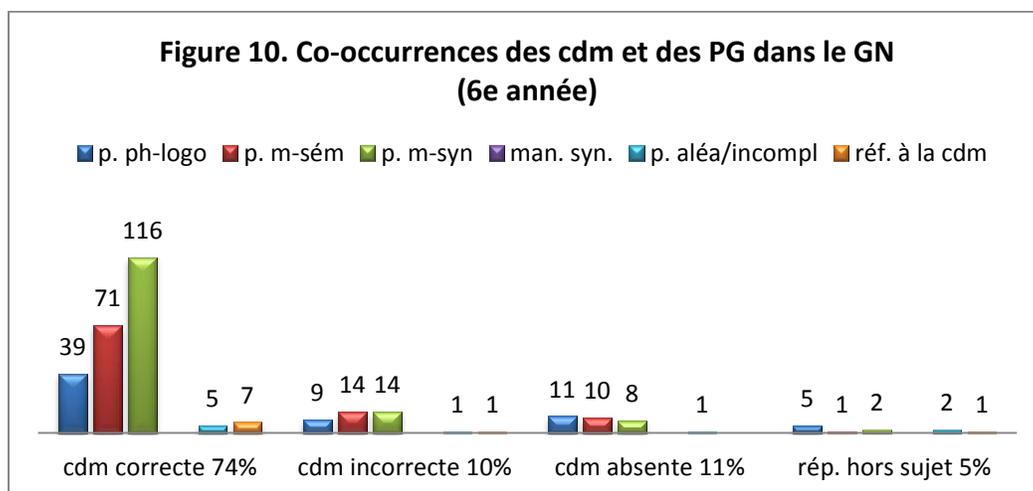
L'analyse des cooccurrences entre les CDM et les PG recueillies sur les cinq mots cibles appartenant au GN montre d'abord qu'il y a, dans chaque niveau scolaire, un nombre supérieur de PG par rapport au nombre de CDM. Ceci montre que les élèves ont fréquemment mentionné plus d'une procédure pour expliquer les accords dans les différents GN faisant l'objet de questions dans l'entretien métagraphique.

**Tableau 8. Cooccurrences entre les CDM et les PG pour l'ensemble des élèves pour les accords dans les GN**

	6 <sup>e</sup> (51 entrevues)	AS (70 entrevues)	S1 (49 entrevues)
N Total de CDM	256	335	244
N Total de PG	316	434	319
N moyen de PG par CDM/accord	1,234	1,295	1,307

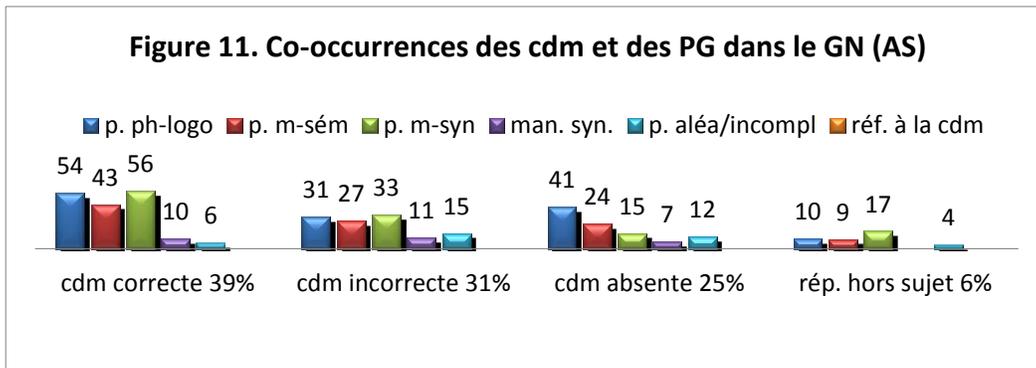
Ainsi, le nombre moyen de PG est assez similaire dans les trois niveaux scolaires (6<sup>e</sup> : 1,234; AS : 1,295; S1 : 1,307). Les cooccurrences des PG, c'est-à-dire la nature des PG qui cohabitent dans la verbalisation d'un même accord, seront analysées plus loin.

- 6<sup>e</sup> année



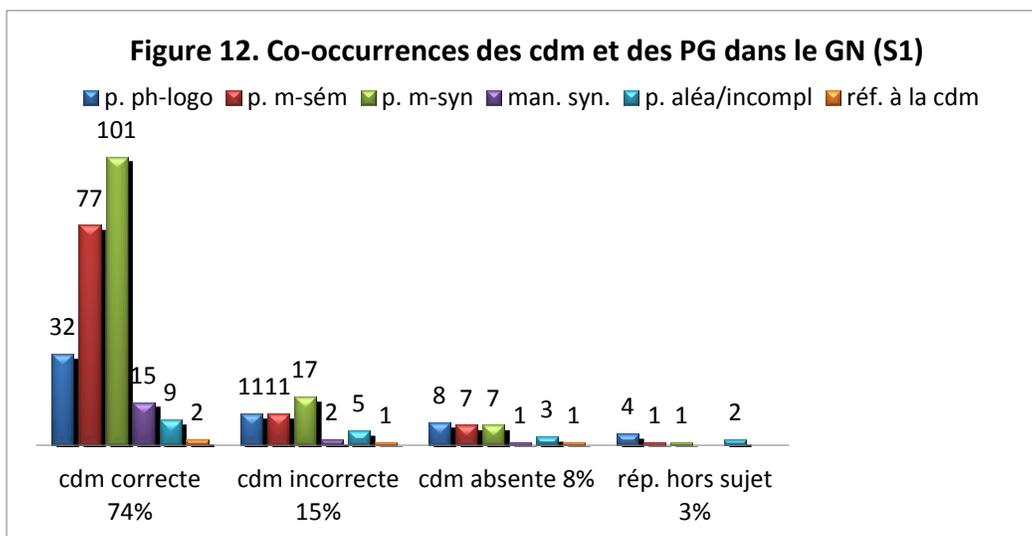
En 6<sup>e</sup> année, les CDM correctes (74%) s'accompagnent fréquemment de procédures morphosyntaxiques (116), qui sont suivies des procédures morphosémantiques (71) et des procédures phono-logographiques (39) relatives au GN. En revanche, lorsque la CDM est incorrecte, les élèves de 6<sup>e</sup> se réfèrent sans préférence nette à la structure syntaxique (14), au sens de la phrase (14) ou au son ou à l'image du mot (9). Ils improvisent donc en ne sachant pas sur quelle classe ou catégorie grammaticale s'appuyer. Il en va de même lorsque les élèves ne donnent aucune CDM ou bien qu'ils font allusion à une réponse hors-sujet.

- AS



En AS, l'analyse des cooccurrences indique une répartition plus égalitaire des PG morphosyntaxiques (56), phonologographiques (54) et morphosémantiques (43) lorsque la CDM du GN recueillie est correcte (39%), ce qui est beaucoup moins fréquent que chez les élèves de 6e. Cette répartition se maintient lorsque la CDM est incorrecte (31%), s'y rajoutant toutefois un nombre croissant de « trucs » (11) et de procédures aléatoires ou incomplètes (15). Lorsque la CDM est absente, les procédures phonologographiques (41) prédominent, suivies de procédures morphosémantiques (24) et de procédures morphosyntaxiques (15). Les CDM absentes (25%) s'accompagnent également de « trucs » (7) et de procédures aléatoires ou incomplètes (12). Enfin, lorsque les élèves d'AS donnent une réponse hors-sujet à la question relative à la CDM (6%) d'un mot relatif au GN, ils se réfèrent davantage à la structure syntaxique (17) et un peu moins au sens (9) ou au son/à l'image du mot (10), ce qui est étonnant. Bref, les élèves d'AS s'appuient sur des connaissances erronées et très instables des classes de mots, ce qui les conduit à faire du « vol à vue » lorsqu'il s'agit de réaliser un accord grammatical.

- S1



En S1, les CDM correctes (74%) s’accompagnent le plus fréquemment de procédures morphosyntaxiques (101) et morphosémantiques (77), tandis que les procédures phonologographiques sont moins fréquentes (32). Notons aussi que la majorité des « trucs » recueillis en S1 apparaissent lorsque la CDM du mot accordé est correcte (15 sur 17). Lorsque la CDM est incorrecte (15%), les élèves de S1 continuent à se référer principalement à la structure syntaxique de la phrase (17), alors qu’aucune PG ne prédomine lorsque la CDM est absente (8%) ou bien que l’élève a donné une réponse hors-sujet (3%).

## 6.2 Cooccurrences entre les classes de mots (CDM) et les procédures graphiques (PG) dans le groupe du verbe (GV)

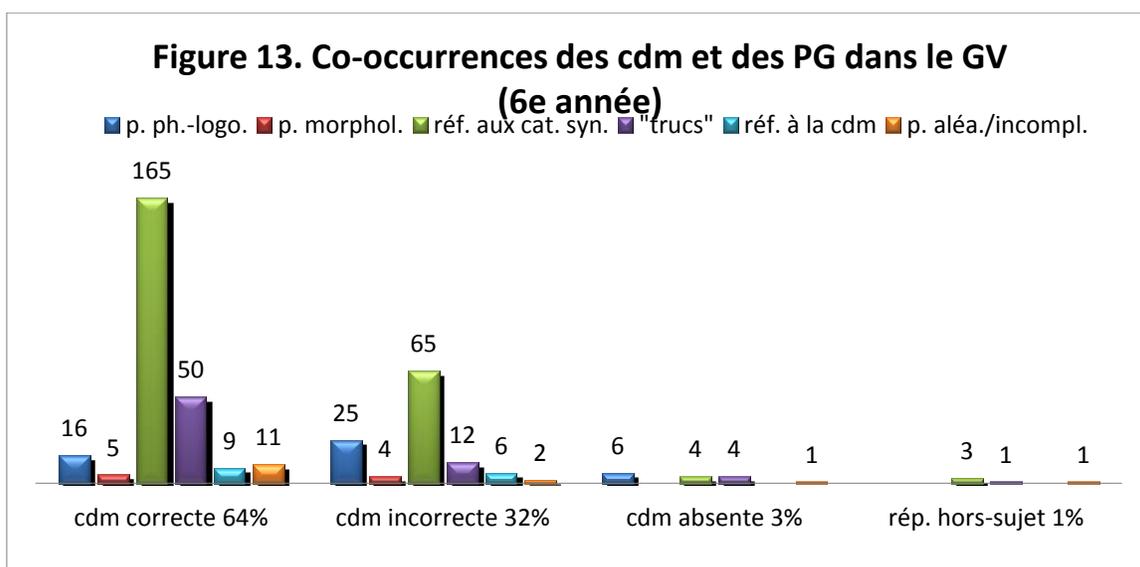
L’analyse des cooccurrences entre les CDM et les PG recueillies aux cinq mots cibles appartenant au GV montre également qu’il y a, dans chaque niveau scolaire, un nombre supérieur de PG par rapport au nombre de CDM. De manière similaire au GN, les élèves ont fréquemment donné plus d’une procédure pour expliquer les accords dans les différents GV.

**Tableau 9. Cooccurrences entre les CDM et les PG pour l'ensemble des élèves pour les accords dans le GV**

	<b>6e</b> (52 entrevues)	<b>AS</b> (71 entrevues)	<b>S1</b> (48 entrevues)
Total de CDM	263	331	235
Total de PG	404	423	329
N moyen de CDM/PG	1,536	1,278	1,4

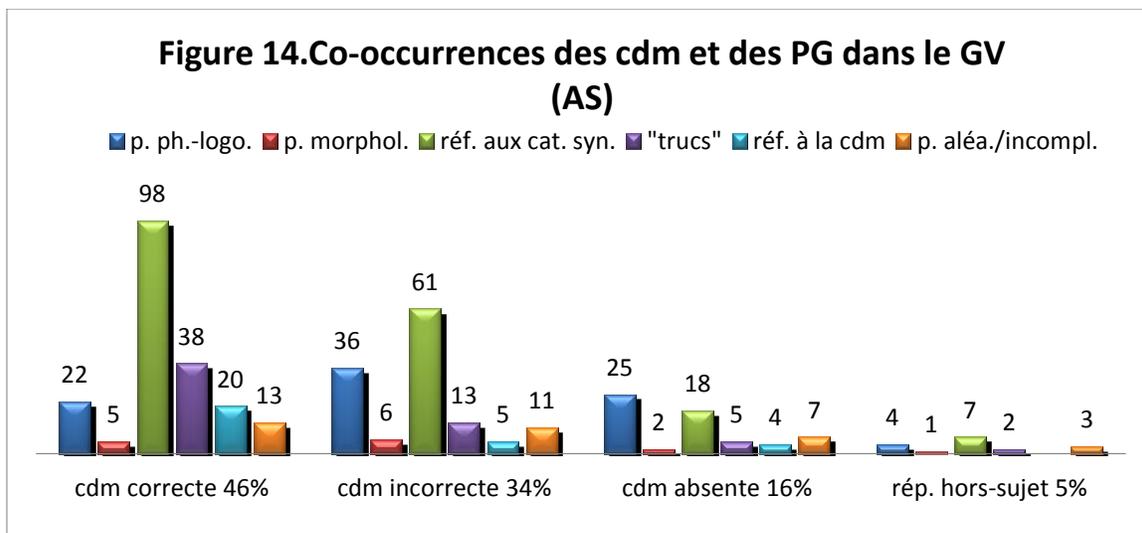
Contrairement au GN, le nombre moyen de PG données pour accord dans le GV varie entre les trois niveaux scolaires (6<sup>e</sup> : 1,536; AS : 1,278; S1 : 1,4). Les cooccurrences des PG, c'est-à-dire la nature des PG qui cohabitent dans la verbalisation d'un même accord, seront analysées plus loin.

- 6<sup>e</sup> année

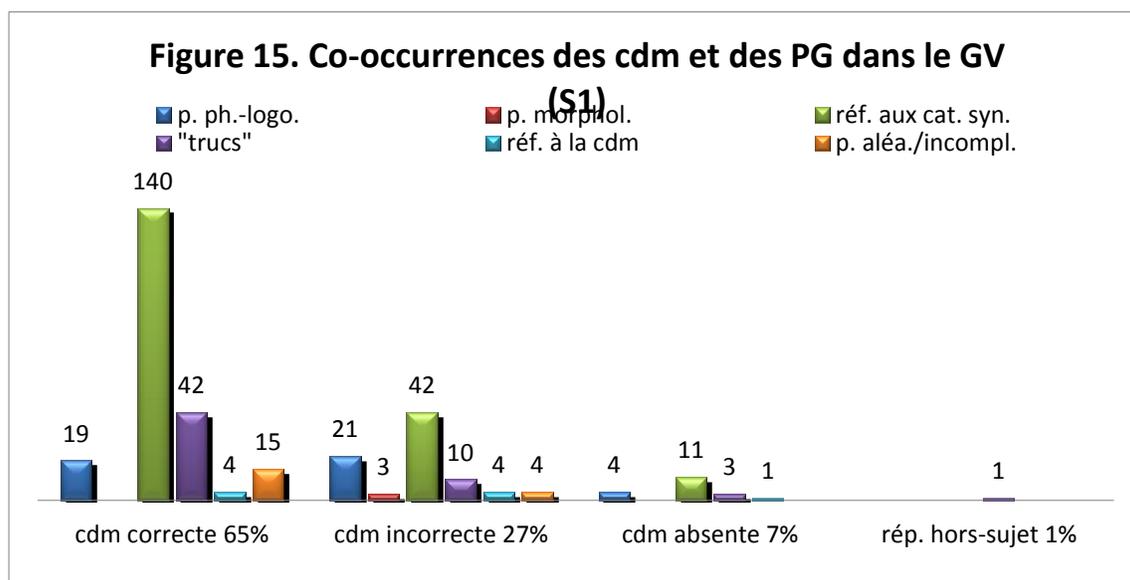


En 6<sup>e</sup> année, les CDM correctes (64%) et incorrectes (32%) s'accompagnent de loin le plus fréquemment avec des procédures relatives aux catégories syntaxiques. Les procédures « syntaxiques » utilisées pour les accords dans le GV ne sont apparemment pas associées à une plus fréquente connaissance de la classe de mots puisque les classes de mots correctes et incorrectes amènent à y avoir recours. En revanche, les procédures phono-logographiques apparaissent plus fréquemment lorsque la CDM est incorrecte (25 fois) que lorsqu'elle est correcte (16 fois). Les réponses dépourvues de CDM (3%) et les réponses hors-sujet (1%) s'accompagnent sans préférence apparente aux différentes PG.

- AS



Lorsque les élèves d'AS donnent une CDM correcte (46%), ils ont tendance à invoquer les catégories syntaxiques, suivies de loin des « trucs ». Les CDM incorrectes (34%) sont, quant à elles, fréquemment suivies de ces mêmes « procédures syntaxiques », ainsi que de procédures phono-logographiques. De même, l'absence de la CDM (16%) amène souvent les procédures phono-logographiques et de moins en moins les catégories syntaxiques, tandis que les réponses hors-sujet (5%) ne font ressortir aucune prévalence parmi les PG relatives aux accords dans le GV.



En S1, les CDM correctes (65%) cohabitent majoritairement avec les procédures relatives aux catégories syntaxiques et, beaucoup moins fréquemment, avec les « trucs ». Les CDM incorrectes (27%) sont également davantage suivies de ces « procédures syntaxiques » et, à moindre

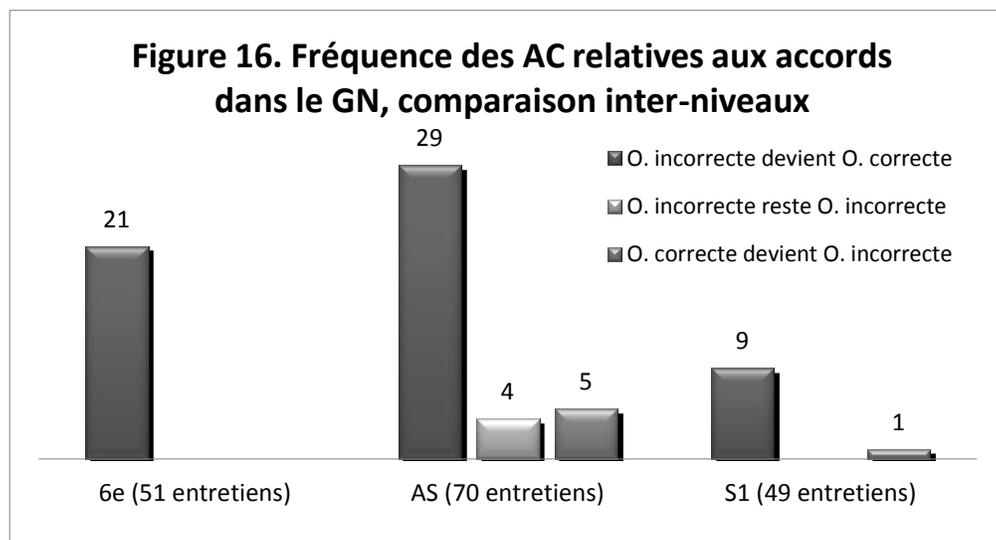
fréquence, de procédures phono-logographiques et de « trucs ». Les CDM absentes (7%) sont légèrement associées aux procédures relatives aux catégories syntaxiques, tandis que la seule réponse d'une CDM hors-sujet est suivie d'un « truc ».

## 7. Les autocorrections (AC)

### 7.1. Les autocorrections (AC) relatives aux accords dans le groupe du nom (GN)

#### 7.1.1 Comparaison inter-niveaux

Les autocorrections (AC) des accords dans le GN apparaissent principalement en AS où les 70 entretiens compilés au temps 1 et au temps 2 donnent lieu à 38 AC, dont 29 AC permettent de corriger « avec succès » un accord incorrect. En revanche, 4 AC recueillies en AS ne permettent pas de corriger l'erreur d'accord, tandis que 5 AC introduisent de nouvelles erreurs dans un accord du GN qui était à l'origine correct. En 6<sup>e</sup>, les 21 AC recueillies à travers les 51 entretiens au temps 1 et au temps 2 permettent de corriger « avec succès » les erreurs d'accord, ainsi qu'en S1, où 9 des 10 AC recueillies (parmi 49 entretiens compilés au temps 1 et temps 2) aboutissent à des corrections d'accord correctes dans le GN.

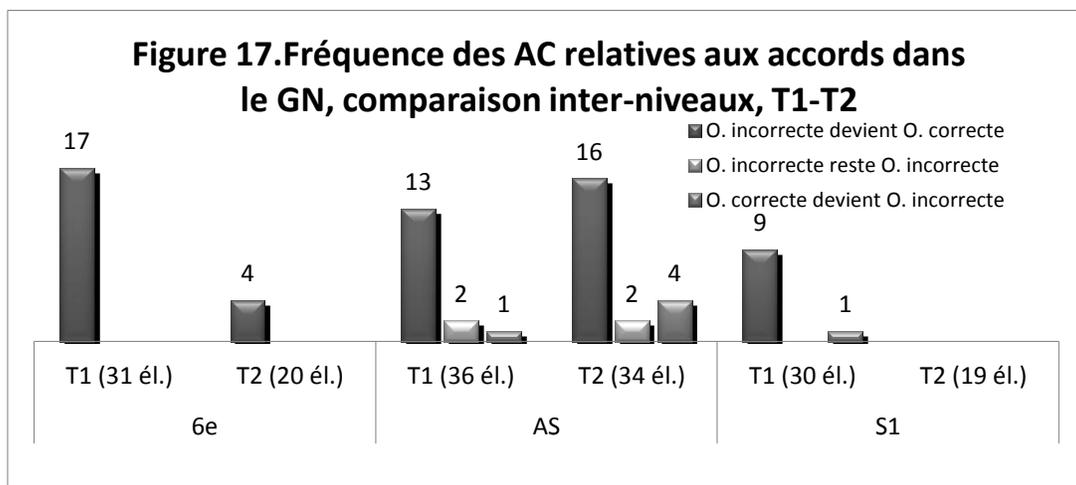


### 7.1.2 Comparaison inter-niveaux, T1 et T2

En 6<sup>e</sup> et au S1, les AC relatives au GN sont plus fréquentes au temps 1 qu'au temps 2, tandis qu'en AS, elles sont relativement stables du temps 1 au temps 2 et beaucoup nombreuses au T2.

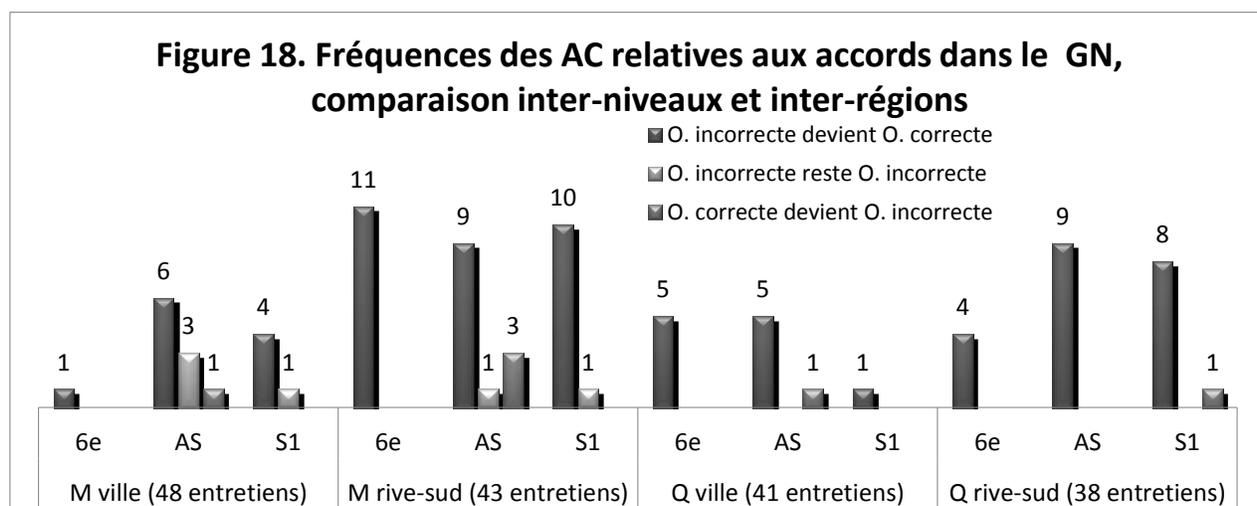
**Tableau 10. Autocorrections, comparaison par niveaux aux T1 et T2**

		Temps 1	Temps 2	F de Student	Valeur P
6e	O. incorrecte devient O. correcte	17	4	2,504	0,12
	O. incorrecte reste O. incorrecte	-	-	--	--
	O. correcte devient O. incorrecte	-	-	--	--
AS	O. incorrecte devient O. correcte	13	16	0,495	0,484
	O. incorrecte reste O. incorrecte	2	2	0,003	0,954
	O. correcte devient O. incorrecte	1	4	2,133	0,149
S1	O. incorrecte devient O. correcte	-	9	--	--
	O. incorrecte reste O. incorrecte	-	-	--	--
	O. correcte devient O. incorrecte	-	1	--	--



### 7.1.3 Comparaison inter-régions

Le regroupement des élèves par niveau scolaire et par région géographique montre de fréquentes AC dans le sous-échantillon d'élèves de Montréal Rive-sud (au total 35 AC pour les 43 entretiens d'élèves issus des trois niveaux scolaires, en cumulant le temps 1 et le temps 2). En revanche, les AC sont moins nombreuses à Montréal (ville) (au total 16 AC pour 48 entretiens), à Québec (ville) (au total 12 AC pour 41 entretiens) et à Québec Rive-Sud (au total 22 AC pour 38 entretiens). Cette différence entre la fréquence des AC des quatre groupes d'élèves témoigne d'une activité métagraphique spontanée plus importante chez les élèves de Montréal Rive-Sud.



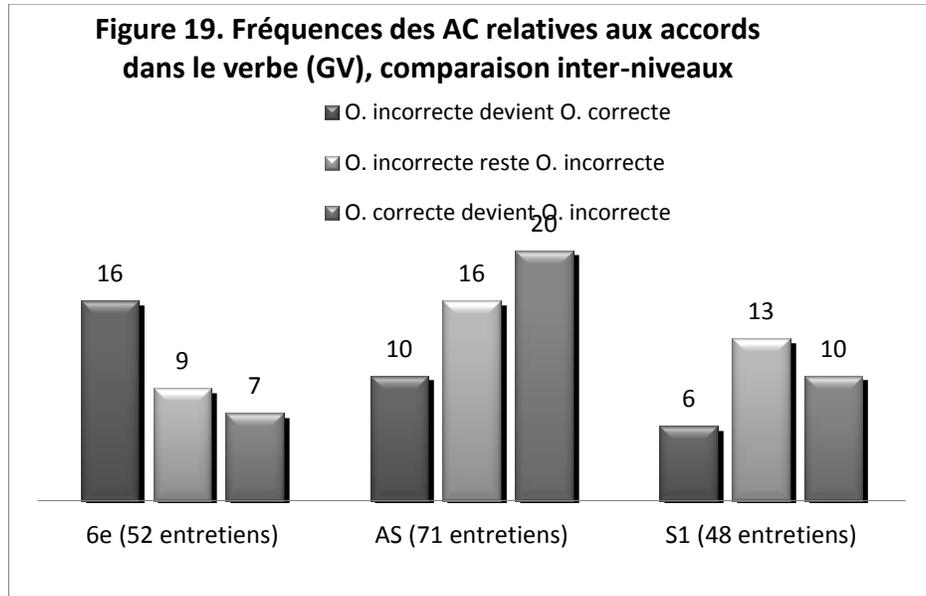
### 7.1.4 Les autocorrections (AC) relatives aux accords du verbe (GV)

### 7.1.5 Comparaison inter-niveaux

Tout comme pour les AC relatives aux accords dans le GN, les AC relatives aux accords dans le verbe (GV) apparaissent davantage en AS, où les 71 entretiens cumulés au temps 1 et au temps 2 révèlent au total 46 AC relatives aux accords dans le GV. Or, seulement une petite proportion de ces AC conduit à corriger « avec succès » l'accord erroné (10/46), tandis qu'une plus grande proportion d'AC amène les élèves d'AS à remplacer un accord incorrect par un autre accord incorrect (16/46) ou bien à remplacer un accord correct par un accord incorrect (20/46). En 6<sup>e</sup>, les 52 entretiens compilés au temps 1 et au temps 2 comptent un total de 32 AC, dont la moitié correspond à des corrections d'une orthographe incorrecte en une orthographe correcte (16/32). Dans 9 AC, l'accord incorrect est remplacé par un autre accord incorrect et 7 AC introduisent une erreur dans un accord initialement correct. En S1, les 48 entretiens enregistrés au temps 1 et au temps 2 renferment 29 AC, dont 6 AC aboutissent à la correction d'un accord incorrect, 13 AC

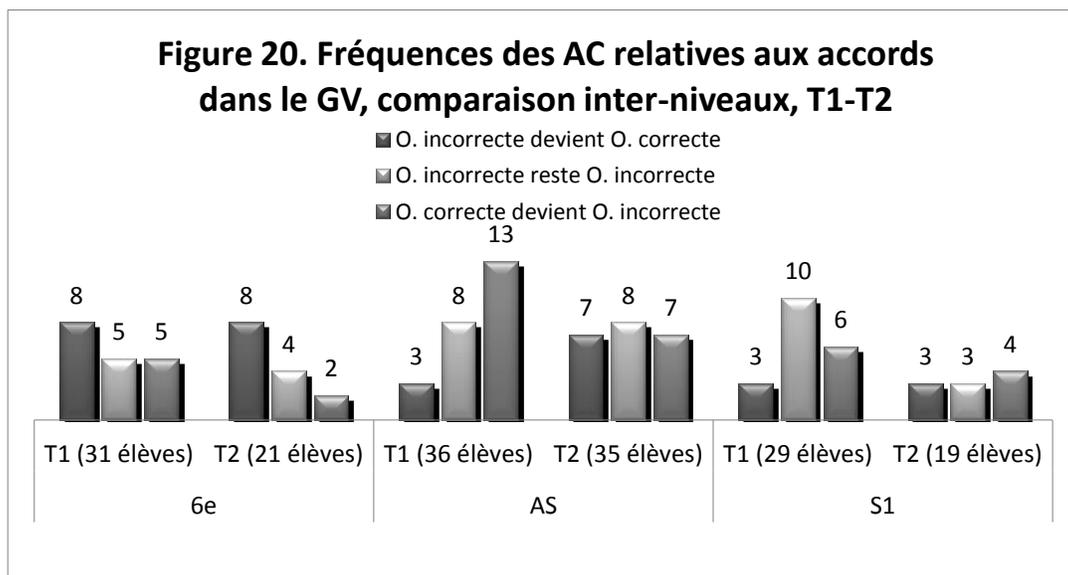
remplacent un accord incorrect par un autre accord incorrect et 10 AC introduisent un accord incorrecte dans une orthographe initialement correcte.

Lorsqu'on compare les trois niveaux scolaires entre eux, on observe que les élèves d'AS font davantage d'AC que les élèves de 6<sup>e</sup> année et de S1. Parmi les trois niveaux, c'est pourtant en 6<sup>e</sup> année que les AC permettent le plus fréquemment de corriger correctement les accords erronés (16 fois), tandis que les élèves d'AS comptent davantage d'AC qui introduisent une nouvelle erreur dans un mot initialement bien accordé (20 fois).



### 7.1.6 Comparaison inter-niveaux, T1 et T2

En 6<sup>e</sup> année, le nombre d'AC repérées au temps 1 et au temps 2 ne varie pas d'un temps à l'autre. Au temps 1 et au temps 2, les AC qui conduisent à la correction d'une orthographe erronée en une orthographe correcte sont les plus fréquentes AC en 6<sup>e</sup> (alors que le nombre d'entretiens diminue du temps 1 au temps 2). En AS, les AC qui remplacent une orthographe correcte par une orthographe incorrecte sont plus fréquentes au temps 1 (13/24), tandis que les trois types d'AC apparaissent à des proportions similaires au temps 2. En S1, les plus fréquentes AC relevées au temps 1 permettent de remplacer un accord incorrect par un autre accord incorrect (10/19), tandis qu'au temps 2, les AC diminuent considérablement (au total 10).



### 7.1.7 Comparaison inter-régions

La graphique ci-dessous montre que, parmi les 4 quatre régions géographiques de notre échantillon, les AC d'accords dans le GV sont légèrement plus fréquentes dans les deux régions de Québec, (Québec ville : 25; Québec rive-sud : 24) que dans celles de Montréal (Montréal ville : 18; Montréal rive-sud : 22). Il en va de même pour les AC qui conduisent à remplacer les accords erronés par des accords corrects, étant plus fréquentes à Québec (ville) (9) et à Québec Rive-Sud (9), un peu moins à Montréal Rive-Sud (7) et encore moins à Montréal (ville) (5).

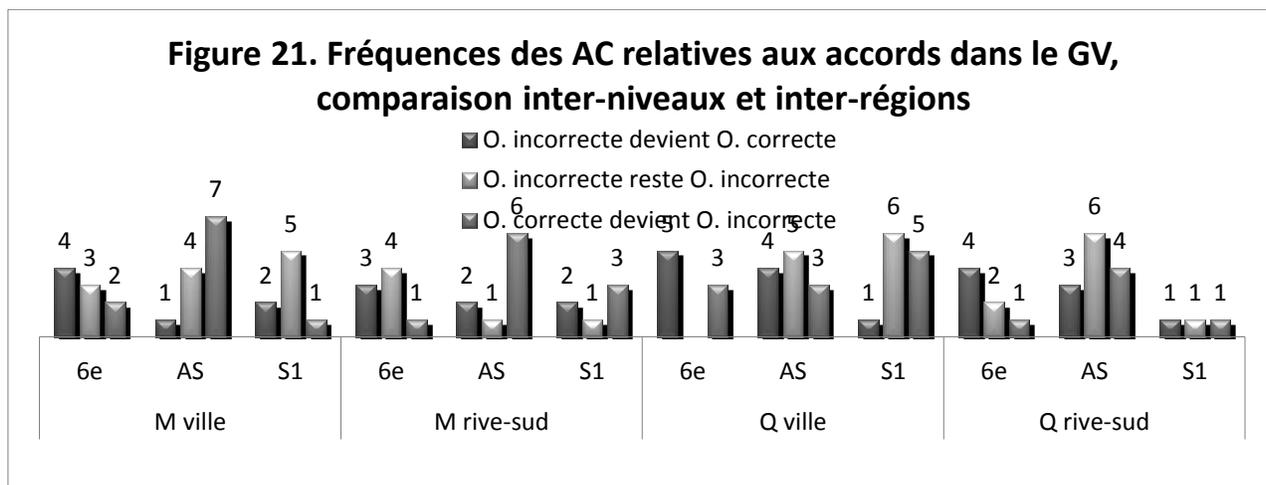
Cette différence entre la fréquence des AC des élèves issus des quatre régions géographiques témoigne d'une activité métagraphique spontanée plus élevée chez les élèves de Québec (ville) et Québec Rive-Sud pour les accords dans le GV.

**Tableau 11. Autocorrections dans le GV, comparaison entre les régions**

Autocorrections	Mtl ville	Mtl Rive-Sud	Qc ville	Qc Rive-Sud	F de Student	Valeur P
O. incorrecte devient O. correcte	5	7	9	9	0,785	0,504
O. incorrecte reste O. incorrecte	6	10	8	6	0,467	0,706
O. correcte devient O. incorrecte	7	5	8	9	0,554	0,646
somme d'AC/région	18	22	25	24		

Dans les quatre groupes de 6<sup>e</sup> année, les AC d'accords dans le GV conduisent majoritairement à des corrections d'erreurs (Montréal ville: 4 ; Montréal rive-sud: 3 ; Québec ville: 5 ; Québec rive-

sud: 4). Au contraire, les AC d'accords dans le GV « réussies » sont moins fréquentes dans quatre groupes de S1 (Montréal ville: 2 ; Montréal rive-sud: 2 ; Québec ville: 1; Québec rive-sud: 1) et dans les quatre groupes d'AS (Montréal ville: 1 ; Montréal rive-sud: 2 ; Québec ville: 4 ; Québec rive-sud: 3).



## 8. Cooccurrences entre les autocorrections (AC) et les procédures graphiques (PG)

### 8.1. Cooccurrences des AC et des PG relatives au GN

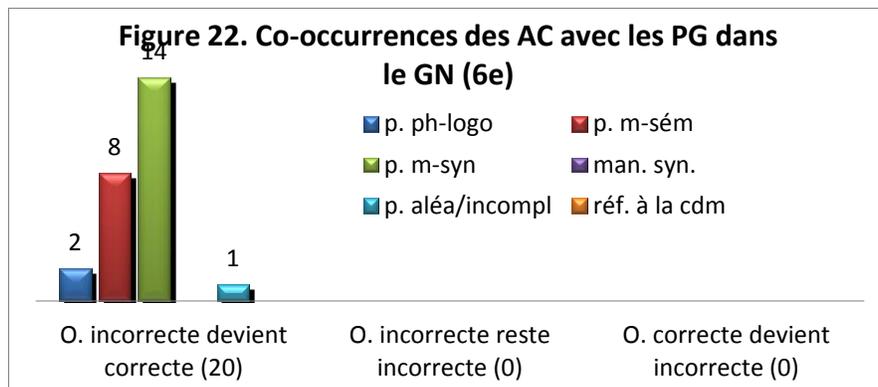
Tout comme nous venons de le mentionner plus haut au sujet des cooccurrences entre les CDM et les PG relatives au GN, il est utile de rappeler ici qu'une AC peut résulter de plus d'une PG.

**Tableau 12. Cooccurrences des AC et des PG relatives au GN**

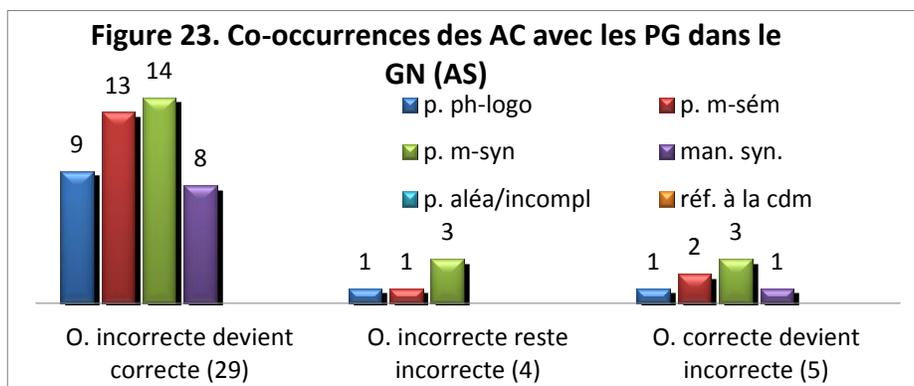
	6 <sup>e</sup> (51 entrevues)	AS (70 entrevues)	S1 (49 entrevues)
N total de PG	25	56	44
N total d'AC	20	38	27
N moyen de PG par AC	1,25	1,47	1,62

Ainsi, les AC de notre échantillon d'élèves co-occurrent avec un nombre moyen de 1,25 PG en 6<sup>e</sup>, 1,47 PG en AS et 1,62 PG en S1. Les cooccurrences exactes d'une combinaison de PG avec un des trois types d'AC (orthographe incorrecte devient correcte, orthographe incorrecte reste incorrecte, orthographe correcte devient incorrecte) seront analysées plus loin.

En 6<sup>e</sup> année, les AC qui amènent à corriger « avec succès » une orthographe incorrecte (20 au total) apparaissent le plus fréquemment avec les procédures morpho-syntaxiques (14) et morpho-sémantiques (8). Au sein de ces mêmes AC, les élèves de 6<sup>e</sup> évoquent seulement deux procédures phonologographiques et une procédure aléatoire.

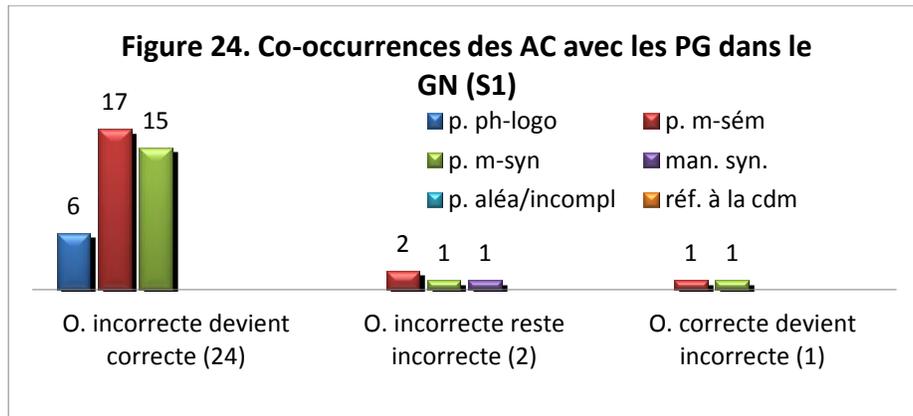


En AS, les AC qui amènent à une orthographe correcte (29 au total) cooccurrent autant avec les procédures morphosyntaxiques (14), morphosémantiques (13), phono-logographiques (9) et les « trucs » (8). Par ailleurs, ces mêmes procédures réapparaissent dans les AC qui ne débouchent pas sur la correction « réussie » d'un accord erroné (4) et les AC qui rajoutent un accord incorrecte sur une orthographe initialement correcte (5).



En S1, les AC menant d'accords incorrects en accords corrects (24 au total) cooccurrent fréquemment avec les procédures morphosémantiques (17) et morphosyntaxiques (15) et peu fréquemment avec les procédures phono-logographiques (6). Les deux AC qui remplacent un accord incorrect par un autre (2 au total) combinent deux procédures morphosémantiques, une procédure morphosyntaxique et un « truc ». Enfin, la seule AC obtenue en S1 et qui transforme

un accord correcte en un accord incorrecte est issue de la combinaison d'une procédure morphosémantique et d'une procédure morphosyntaxique.



# Le schéma d'entretien

Exemple : en quête d'**aventures**

1. «*Aventures*», c'est quelle sorte de mot?

2. *Pourquoi tu l'as écrit comme ça?*

*Comment t'as fait pour l'écrire comme ça ? Comment as-tu fait pour décider de l'écrire comme ça?*

3. *À quel moment tu fais « cette règle là » ?*

**UQÀM**

Département d'éducation  
et formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal



## **ANNEXE D**

### **PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

**ANALYSE COMPARATIVE DES JOURNAUX DE BORD DES ENSEIGNANTS DE CHAQUE  
NIVEAU SCOLAIRE (6<sup>e</sup> année, AS et S1)**

**ANALYSE COMPARATIVE PAR NIVEAU SCOLAIRE**

\*Les % qui apparaissent dans ces tableaux correspondent à des fréquences de codage.

<b>NOTIONS</b>	<b>6e Année</b>	<b>Secondaire 1</b>	<b>Adaptation Scolaire</b>
Accord GN (général)	24,60%	15,80%	25,30%
accord verbe sujet	10,50%	9,00%	18,20%
construction du GV	7,00%	1,10%	0,00%
accord des participes passés	19,30%	16,90%	15,20%
accord attribut avec le sujet	3,50%	3,40%	0,00%
conjugaison	7,00%	12,40%	21,20%
autocorrection	0,00%	3,40%	0,00%
manipulation dans groupes syntaxiques	0,00%	0,00%	1,00%
Construction du GN	0,00%	4,50%	0,00%
Expansions du GN	3,50%	1,10%	1,00%
groupes de la P	0,00%	2,20%	1,00%
G adj + G adv	0,00%	1,10%	0,00%
identifier les groupes syntaxiques	1,80%	1,10%	0,00%
reconnaissance classes de mots	22,80%	28,10%	17,20%

- Les systèmes d'accord sont les éléments les plus considérés pour établir les profils orthographiques et métagraphiques. On voit que l'accord dans le groupe du nom est davantage traité en 6<sup>e</sup> année et en adaptation scolaire.
- La reconnaissance des classes de mots est davantage enseignée en S1 alors qu'elle constitue un très grand besoin en adaptation scolaire.
- L'accord du verbe avec le sujet est peu travaillé en 6<sup>e</sup>année et en S1. Pourtant, c'est l'accord qui semble le plus difficile à effectuer selon les résultats à la dictée A.
- L'accord du participe passé est davantage travaillé en 6<sup>e</sup> année qu'en S1 (celui-ci (avec avoir) doit être maîtrisé à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire .
- Les classes d'AS mettent plus d'énergie sur quelques notions importantes (sur 8 notions, mais sur 5 en particulier). Les classes de S1 semblent un peu s'éparpillées (13 notions). Peut-être vaudrait-il mieux solidifier ce qui a été vu à la fin du primaire?
- Les manipulations syntaxiques sont presque inexistantes alors qu'elles sont primordiales en nouvelle grammaire.

Type de situation d'apprentissage	6e Année	Secondaire 1	Adaptation Scolaire
Notion grammaticale nouvelle	40,00%	40,40%	20,80%
Notion grammaticale enseignée antérieurement	60,00%	59,60%	79,20%

- S1 et 6<sup>e</sup> année : répartition à peu près égale entre notion nouvelle et notion enseignée antérieurement.
- En adaptation scolaire, il est beaucoup plus commun de travailler des notions enseignées antérieurement (ce qui est prévisible s'agissant d'élèves en difficulté).

Regroupements	6e Année	Secondaire 1	Adaptation Scolaire
Collectif	35,10%	27,70%	25,90%
Équipe	2,70%	3,10%	3,70%
Dyade	2,70%	1,50%	5,60%
Individuel	10,80%	35,40%	40,70%
Collectif + individuel	35,10%	7,70%	13,00%
regroupements divers	2,70%	0,00%	1,90%
collectif + dyade + individuel	0,00%	3,10%	0,00%
individuel + dyade	0,00%	7,70%	0,00%
équipe + élèves faibles	0,00%	0,00%	3,70%
collectif + équipe	8,10%	0,00%	1,90%
collectif + dyade	2,70%	7,70%	0,00%
activité ciblée selon les besoins	0,00%	3,10%	0,00%
collectif+dyade+regroupement	0,00%	3,10%	0,00%
collectif+équipe+dyade	0,00%	0,00%	3,70%

- En adaptation scolaire, le travail individuel domine.
- En 6<sup>e</sup> année, c'est le collectif seul ou le collectif + individuel qui dominent. Les élèves profitent peut-être de cet enseignement en collectif...Le travail individuel seul est peu utilisé. Il est souvent précédé du collectif.
- Les regroupements successifs semblent utilisés davantage en S1.

Méthodes	6e Année	Secondaire 1	Adaptation Scolaire
Rédaction de textes	3,70%	2,70%	7,40%
Lecture de textes	3,70%	3,60%	6,60%
Présentation de règles	20,70%	14,30%	14,00%
Exercices d'application de règles	24,40%	36,60%	17,40%
Activité de conjugaison	0,00%	5,40%	7,40%
Activité de mémorisation et de répétition	2,40%	1,80%	0,80%
Activité de closure	2,40%	0,90%	0,00%
Exemples de formes correctes	8,50%	4,50%	9,10%
Exemples de formes erronées	3,70%	0,00%	2,50%
exemples de formes non-mentionnées	0,00%	0,90%	0,00%
Mini-leçon à partir de l'observation spontanée	1,20%	0,00%	0,80%
Analyse et manipulation syntaxique	8,50%	8,00%	6,60%
Application d'une approche inductive	3,70%	5,40%	3,30%
Analyse grammaticale	8,50%	2,70%	11,60%
Dictée traditionnelle	0,00%	3,60%	5,80%
Dictée à trous	0,00%	0,90%	0,80%
Phrase dictée du jour	1,20%	0,00%	0,80%
Correction	1,20%	3,60%	2,50%
test	0,00%	1,80%	0,00%
aide par les pairs	1,20%	0,00%	0,00%
corriger fautes et justifier	0,00%	0,00%	1,70%
jeu de bingo	0,00%	0,00%	0,80%
correction en grand groupe	0,00%	1,80%	0,00%
rédaction de phrases	2,40%	0,00%	0,00%
création feuille aide-mémoire	0,00%	0,90%	0,00%
tableau récapitulatif	0,00%	0,90%	0,00%
repérer les constructions du GV	1,20%	0,00%	0,00%
classer dans un tableau	1,20%	0,00%	0,00%

- Les exercices d'application de règles dominent dans les trois niveaux scolaires. La présentation de règles vient en second. En 6<sup>e</sup> année et en AS, les enseignants semblent présenter et expliquer la règle dans une proportion semblable à celle de l'exercice. En S1, la présentation de règles est moins fréquente que l'application de règles.
- L'application d'une approche inductive, qui est associée à la nouvelle grammaire est très peu utilisée, dans les 3 niveaux tout comme l'analyse et les manipulations syntaxiques.

Affiche aide-mémoire	5,30%	5,30%	7,30%
Cahier d'exercice	26,70%	25,40%	10,90%
Manuel de l'élève	4,00%	6,10%	0,70%
Grammaire	13,30%	13,20%	3,60%
Dictionnaire	1,30%	3,50%	13,90%
Référentiel	2,70%	0,90%	16,10%
Tableau de conjugaison	2,70%	11,40%	12,40%
Correcteur informatique	0,00%	0,00%	5,10%
Liste de mots	1,30%	0,00%	1,50%
Texte rédigé par les élèves	8,00%	3,50%	5,80%
Texte rédigé par l'enseignant	6,70%	2,60%	2,20%
Texte varié	5,30%	4,40%	5,80%
Exemple de phrase	22,70%	16,70%	13,10%
Livre de littérature jeunesse	0,00%	0,00%	0,70%
Méthode d'auto-évaluation	0,00%	0,90%	0,00%
Tableau	0,00%	0,90%	0,00%
phrases écrites par l'enseignant	0,00%	1,80%	0,00%
phrases écrites par les élèves	0,00%	1,80%	0,00%
méthode d'auto-correction	0,00%	0,90%	0,00%
jeu	0,00%	0,00%	0,70%
site web interactif	0,00%	0,90%	0,00%

- Le cahier d'exercices et les exemples de phrases dominant en 6<sup>e</sup> année et en S1 à la différence des groupes d'AS. Portrait très hétérogène.
- Le dictionnaire et le référentiel sont des outils principalement utilisés en AS.

Rôle de l'enseignant	6e Année	Secondaire 1	Adaptation Scolaire
Questionner les élèves	25,00%	25,40%	19,30%
Expliquer les notions	24,00%	21,30%	24,00%
Guider les élèves	25,00%	29,50%	24,00%
Modéliser des stratégies	20,00%	12,30%	21,30%
Évaluer les connaissances et stratégies	6,00%	11,50%	10,70%
piger les PP	0,00%	0,00%	0,70%

- Expliquer les notions domine en AS. En S1, c'est plutôt guider et questionner les élèves. En 6<sup>e</sup> année, ce serait ces trois rôles rassemblés.
- On modélise moins souvent les stratégies en S1.

Rôle de l'élève

6e Année

Secondaire 1

Adaptation Scolaire

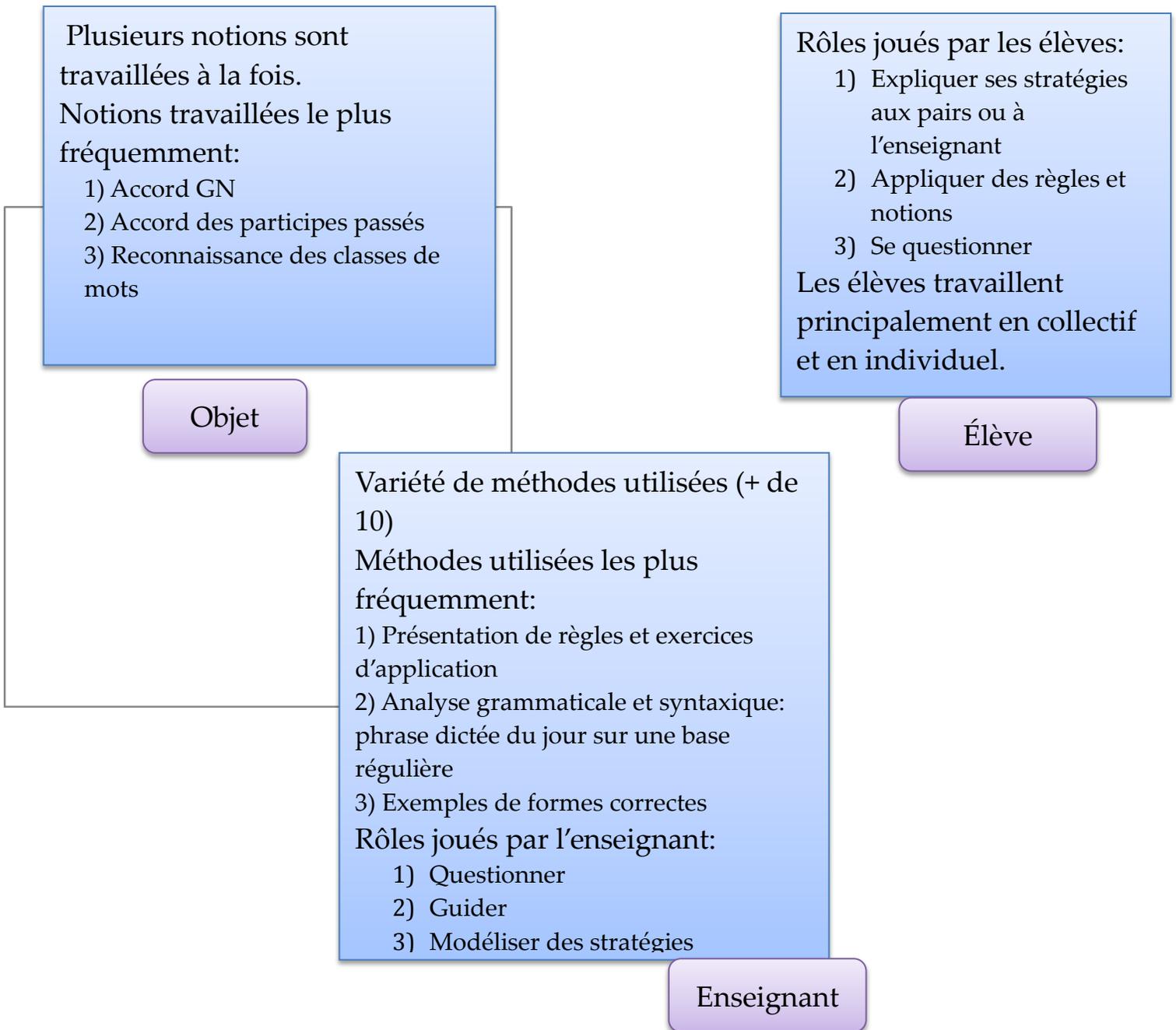
Appliquer des règles et notions	30,50%	43,80%	36,20%
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	22,10%	8,30%	16,20%
Expliquer ses stratégies aux pairs	12,60%	10,70%	11,40%
Se questionner	18,90%	24,00%	25,70%
Mémoriser	7,40%	4,10%	8,60%
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	7,40%	9,10%	1,90%
auto-correction	1,10%	0,00%	0,00%

- Appliquer des règles et des notions est le rôle qui domine pour les 3 niveaux. Si l'on fait un lien avec le rôle de l'enseignant, on s'aperçoit que lorsque les élèves appliquent des règles et notions, ils ne reçoivent pas toujours l'explication. Ils la reçoivent davantage en 6<sup>e</sup> année.
- Se questionner est le deuxième rôle qui apparaît le plus fréquemment en AS et en S1, alors qu'en 6<sup>e</sup> année, c'est plutôt celui d'expliquer ses stratégies à l'enseignant.

### **Le cas des deux classes de 6<sup>e</sup> année qui progressent le mieux et similitudes de leurs pratiques**

# Classes championnes de 6<sup>e</sup> année du primaire

## Pratiques enseignantes : CLASSE 1



# Classes championnes de 6<sup>e</sup> année du primaire

## Pratiques enseignantes : CLASSE 2

