

Rapport  
de recherche  
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves  
de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en  
difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs  
enseignants**

**Chercheur principal**  
Chantal Ouellet, U. du Québec à Montréal

**Co-chercheur(s)**  
France Dubé, U. du Québec à Montréal  
Isabelle Gauvin, U. du Québec à Montréal  
Nathalie Prévost, U. du Québec à Montréal  
Catherine Turcotte, U. du Québec à Montréal

**Autre(s) membre(s) de l'équipe**  
Danièle Cogis, U. Paris 4 - Paris-Sorbonne  
Reine Pinsonneault, U. du Québec à Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**  
U. du Québec à Montréal

**Numéro du projet de recherche**  
2010-ER-136963

**Titre de l'Action concertée**  
Programme de recherche sur l'écriture

**Partenaire(s) de l'Action concertée**  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## Table des matières

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTIE C - MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>8</b>
<b>PARTIE D - RÉSULTATS</b> .....	<b>10</b>
<b>PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE</b> .....	<b>20</b>
<b>PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>21</b>
<b>ANNEXE A.1</b> .....	<b>23</b>
<b>Cadre conceptuel</b> .....	<b>23</b>
<b>ANNEXE A.2</b> .....	<b>27</b>
<b>Méthodologie</b> .....	<b>27</b>
<b>ANNEXE B</b> .....	<b>41</b>
<b>Résultats obtenus à la dictée A</b> .....	<b>41</b>
<b>Résultats obtenus à la dictée B</b> .....	<b>41</b>
<b>Résultats obtenus à la production textuelle</b> .....	<b>41</b>
<b>ANNEXE C</b> .....	<b>77</b>
<b>RÉSULTATS : ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES</b> .....	<b>77</b>
<b>ANNEXE D</b> .....	<b>107</b>
<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</b> .....	<b>107</b>
<b>ANNEXE E</b> .....	<b>115</b>
<b>RÉSULTATS AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS</b> .....	<b>115</b>
<b>AVEC LES ORTHOPÉDAGOGUES</b> .....	<b>115</b>
<b>ANNEXE F</b> .....	<b>141</b>
<b>RÉSULTATS AUX ENTRETIENS DE GROUPE</b> .....	<b>141</b>

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

**Problématique.** Ce projet de recherche vise, en premier lieu, à mieux connaître l'état des connaissances relatives à l'orthographe grammaticale (connaissances maîtrisées et non maîtrisées) d'élèves en difficulté à l'entrée au secondaire en comparaison avec celui des élèves de classes ordinaires de la fin du primaire et du début du secondaire. Il vise aussi à mieux comprendre leurs processus d'apprentissage de l'orthographe grammaticale ainsi que leurs capacités à objectiver et à verbaliser leurs connaissances sur la langue au moyen d'entretiens métagraphiques. Ces profils permettront de connaître leurs représentations erronées et ainsi, mieux identifier les notions grammaticales les plus problématiques au plan de leur enseignement. En second lieu, nous documenterons les pratiques des enseignants et établirons des liens avec les progrès des élèves. Enfin, adopter des pratiques innovantes tenant compte des représentations des élèves serait davantage à la portée des orthopédagogues que des enseignants, c'est pourquoi des pistes d'action pour améliorer la différenciation pédagogique seront identifiées à partir des représentations de ces derniers. Les résultats de ce projet sont facilement transférables dans le milieu, en plus de répondre à des besoins formulés par plusieurs acteurs du monde scolaire.

Il est reconnu que les élèves québécois éprouvent des difficultés inhérentes à la syntaxe, à la ponctuation et à l'orthographe (MELS, 2006). L'orthographe grammaticale, en particulier, constitue une bête noire en raison du caractère rébarbatif des méthodes d'enseignement traditionnelles; de la complexité du plurisystème de l'orthographe du français et des relations existant entre une maîtrise insuffisante des conventions de la langue écrite et l'échec scolaire (Allal et

al, 2001). Chez les élèves du secondaire, même si on s'attend à ce que l'essentiel des notions apprises au primaire soient maîtrisées et transférées dans les productions écrites, nos observations tout comme les constats de Manesse et Cogis (2007) en France, indiquent qu'elles ne le sont pas. Selon une recherche réalisée en 1984 au Québec (Simard, Côté, Bélanger, Lebrun et Plourde, 1984) : « Certains élèves, peu nombreux il est vrai, maîtrisent l'orthographe grammaticale dès la fin du primaire tandis que d'autres ne la maîtrisent pas encore à la fin du secondaire. Nous savions aussi que les élèves font peu de progrès d'une année à l'autre du secondaire. On a même constaté, sur certains points, que les élèves pouvaient régresser d'une année à l'autre. » (p.13). Il semble donc que la situation n'a pas beaucoup changé. Même à l'université, la bête noire continue de poursuivre un grand nombre d'étudiants angoissés par leur réussite aux tests du service d'évaluation linguistique (SEL) et du test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) nécessaires à la poursuite de leurs études et à leur engagement dans une commission scolaire. La tendance, en Amérique du Nord, ces dernières années, a été de mettre l'accent sur l'enseignement du processus d'écriture mais ceci, au détriment de l'apprentissage de l'orthographe pour lequel on aurait consacré moins de temps (MacArthur, Graham et Fitzgerald, 2006). Même si le processus d'écriture renferme une étape de révision et d'autocorrection, dans quelle mesure les élèves possèdent-ils les connaissances et les habiletés préalables nécessaires pour appliquer adéquatement leurs codes de correction? Pourtant, les élèves n'ont jamais autant écrit. A la fin du primaire et au début du secondaire, bon nombre d'entre eux s'adonnent au clavardage (*chat*) qui est devenu une pratique sociale et où ils communiquent par écrit selon un code caractérisé par l'absence de règles. C'est dans ce contexte que le Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (MELS, 2008) avec son *Plan d'action pour l'amélioration*

*du français à l'enseignement primaire et secondaire* a proposé différentes mesures pour tenter de remédier à ces lacunes. Bien que des recherches aient été menées en Europe (Allal et al., 2001), en particulier en France (Fayol, 1991; 2007; Manesse, 2003; Cogis 2004, 2005, 2007), très peu de travaux ont porté sur l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe grammaticale au Québec (Brissaud, 2007; Simard et al., 1984), en particulier auprès des jeunes de la fin du primaire et du début du secondaire et ce, encore moins auprès des élèves en difficulté.

**Principales questions de recherche.** Quel est l'état des connaissances relatives à l'orthographe grammaticale (connaissances maîtrisées et non maîtrisées) d'élèves en difficulté à l'entrée au secondaire en comparaison avec celui des élèves de classes ordinaires de la fin du primaire et du début du secondaire ? Quels sont leurs processus d'apprentissage de l'orthographe grammaticale ainsi que leurs capacités à objectiver et à verbaliser leurs connaissances sur la langue ? Quelles sont les pratiques pédagogiques (priorité 1.1 et 1.2) des enseignants? Quelles sont les pistes d'action pour améliorer la différenciation pédagogique qui devraient être envisagées?

**Cadre conceptuel** (voir à l'annexe A-1)

**Objectifs poursuivis.** 1) Établir les profils en orthographe grammaticale et les profils métagraphiques d'élèves, garçons et filles, de 6e année du primaire, de l'adaptation scolaire au secondaire et de 1ère secondaire de différentes régions du Québec; 2) Documenter les pratiques ordinaires d'enseignement de l'orthographe grammaticale de leurs enseignants; 3) Établir des liens entre les pratiques déclarées des enseignants, les profils orthographiques et métagraphiques des élèves et leurs apprentissages; 4) Identifier des pistes d'action, des besoins de formation et des

modes de collaboration entre les enseignants, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques et les directions d'école.

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

1. A quels types d'auditoire s'adressent vos travaux ?

Les résultats s'adressent aux praticiens : aux enseignants, orthopédagogues et conseillers pédagogiques et membres des directions d'école. Ils pourront intéresser la communauté universitaire, soit les chercheurs (en grammaire, en didactique de la grammaire, en orthopédagogie) mais aussi professeurs en tant que concepteurs de cours et de programmes de formation à l'enseignement aux différents cycles, ainsi qu'aux décideurs du MELS eu égard au Programme de formation de l'école québécoise, à la progression des apprentissages et aux programmes de formation continue du personnel scolaire.

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

En lien avec les résultats de l'objectif 1, les différences observées entre la performance des élèves de 6<sup>e</sup> année et de 1<sup>ère</sup> secondaire, et de l'adaptation scolaire (élèves en difficulté) amènent à s'interroger sur la progression des apprentissages qui serait trop linéaire, et pas suffisamment réursive (cf. en spirale) et peu connue des enseignants. Même si la nouvelle grammaire est implantée depuis plus d'une décennie, la formation initiale et continue des enseignants, principalement au secondaire et en adaptation scolaire, gagnerait à être rehaussée en didactique du français (en particulier de la grammaire) mais aussi pour mieux aider les élèves à transférer leurs savoirs dans des situations d'écriture. De plus, le trop grand recours aux exercices (objectif 2) peut interpeler les décideurs des instances qui

approuvent le matériel didactique et les intervenants qui font la promotion de leur usage. Parallèlement, les enseignants et les orthopédagogues devraient être encouragés à adopter une attitude réflexive eu égard à l'enseignement de l'orthographe grammaticale de façon à être attentifs aux procédures graphiques qu'emploient les élèves pour réaliser un accord grammatical et à privilégier des pratiques pédagogiques et orthopédagogiques qui conduiront les élèves vers les raisonnements appropriés et ce, sur le long terme (objectifs 2 et 3). Enfin, les équipes-écoles avec le leadership des directions et conseillers pédagogiques pourraient veiller à une plus grande cohésion des pratiques pédagogiques compte tenu de la nouvelle grammaire (objectif 4).

3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ? (renouvellement des pratiques; implantation de façons de faire; élaboration de politiques ou de programmes; développement d'outils; constitution de collections, de corpus, de bases de données; retombées pour l'enseignement et la formation, etc.) ?

Nos résultats touchent aux mesures du *Plan d'action pour l'amélioration du français* visant à accroître le suivi des élèves pour ce qui est du rehaussement des exigences de réussite à l'épreuve d'écriture, en orthographe, à la fin du primaire et au début du secondaire (mesure no 9). Les retombées permettent une meilleure connaissance du niveau de maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves à la fin du primaire et au début du secondaire, ce qui facilitera la communication de ces informations entre les écoles primaires et secondaires (mesure no 5 du Plan d'action pour l'amélioration du français). Ses retombées s'appliquent également aux mesures visant à accroître le niveau de préparation des enseignants puisque ses résultats sont à la disposition des conseillers pédagogiques (mesure no 12), des universités (mesures no 13 et no 14), des orthopédagogues et des enseignants puisque les résultats du projet peuvent être transférés dans des activités de formation continue du personnel scolaire. L'impact du projet s'applique également

aux recommandations faisant suite à l'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau et al., 2008) qui recommande de poursuivre le perfectionnement en adaptation scolaire des enseignants-es des classes ordinaires et spéciales, d'informer, de former et outiller les enseignants-es des classes ordinaires en regard de l'enseignement à une classe qui intègre des EHDAA et d'accroître le perfectionnement des enseignants-es en mettant davantage à contribution les compétences développées dans les universités qui offrent des formations en adaptation scolaire. Quant au renouvellement des pratiques, nos résultats renseignent sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe grammaticale (OG) et les met en relation avec les progrès des élèves réguliers et à risque ou en difficulté et déterminent celles qui semblent avoir, ou non, un effet positif. En documentant de façon novatrice la façon dont les élèves réfléchissent sur les stratégies orthographiques et grammaticales, il est désormais plus facile de comprendre l'apprentissage et l'évolution des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des élèves de profils différents. Ces résultats constituent des informations précieuses pour les futurs enseignants et les praticiens, résultats qui pourront orienter et être appliqués dans les programmes de formation tant universitaires que de formation continue du personnel scolaire.

#### 4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?

Cette recherche se veut essentiellement descriptive avec un échantillon de convenance, les élèves qui ont participé à la recherche étant les élèves des 12 enseignants des 4 différentes commissions scolaires qui ont accepté de participer à la recherche et ne peut prétendre à une généralisation de ses résultats. Cependant, étant donné le devis mixte utilisé, les résultats quantitatifs ont été soumis à des tests statistiques. Ainsi, étant donné les résultats obtenus quant aux différences de



rendement entre les élèves de 6<sup>e</sup> année, 1<sup>ère</sup> secondaire et adaptation scolaire à partir d'un échantillon plus important d'élèves et les analyses isolant les variables sexe, région et situation linguistique, nous croyons que ces résultats peuvent conduire à la formulation de nouvelles hypothèses et à d'autres recherches de nature vérificatoire. De plus, les résultats obtenus par un nombre important d'entretiens métagraphiques réalisés auprès d'une sous-population d'élèves dits «moyens» proposent des pistes pouvant conduire à d'autres recherches. La découverte de contradictions entre les performances des élèves de 6<sup>e</sup> et de 1<sup>ère</sup> secondaire quant aux procédures graphiques privilégiées lors de leur raisonnement grammatical offre de nouvelles pistes de recherche quant au caractère développemental des procédures graphiques et aux pratiques pédagogiques et orthopédagogiques à privilégier. De plus, la triangulation des données et la triangulation méthodologique sur les pratiques enseignantes et les difficultés des élèves permettent de croire à une fiabilité et à une stabilité des résultats.

5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ?

(Voir au point 2)

6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés ?

*À l'intention des décideurs.* 1) Harmoniser les savoirs entre la fin du primaire et le début du secondaire et les approches pédagogiques pour favoriser un arrimage entre les deux ordres d'enseignement. 2) Insister sur la dimension réursive ou cyclique de la progression des apprentissages relatives à l'OG de façon à ce qu'elle tienne mieux compte du caractère développemental des procédures graphiques mobilisées lors d'accords grammaticaux 3) tenir compte de l'interdépendance entre des savoirs déclaratifs (ex : classes de mots) et

procéduraux (ex : manipulations syntaxiques permettant de réaliser des accords) et mieux faire connaître la progression aux enseignants; 4) Encourager la poursuite de recherches fondamentales en ce sens et examiner les incidences de ce type de résultats sur l'approbation du matériel pédagogique et son usage en classe.

*A l'intention des décideurs et des milieux universitaires.* 1) Favoriser d'autres recherches sur des approches pédagogiques permettant de mieux tenir compte de la nouvelle grammaire et des aspects mentionnés plus haut, de façon à améliorer le transfert vers les situations d'écriture et inciter les milieux scolaires à adopter des pratiques pédagogiques reconnues efficaces. 2) Encourager une plus forte intégration de la didactique de la grammaire dans les cours de didactique de l'écriture dans les programmes de formation à l'enseignement (BEPEP, BES et BEASS). *A l'intention des intervenants des milieux scolaires.* 1) Favoriser la cohésion des pratiques et la collaboration à l'intérieur des cycles, inter-cycles et entre les ordres primaire et secondaire ; 2) Encourager l'adoption de pratiques novatrices et reconnues efficaces pour stimuler le développement des habiletés réflexives et métagraphiques (ex : dictée zéro faute, phrase dictée du jour) en ensuite différencier ces pratiques; 3) Augmenter bonifier la formation continue et l'accompagnement des enseignants (en particulier au secondaire et en adaptation scolaire).

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

### **Description et justification de l'approche méthodologique**

Les objectifs poursuivis ont nécessité la conduite d'une recherche descriptive. Un devis méthodologique mixte a été appliqué. La recherche a été réalisée dans 9 écoles de quatre commissions scolaires. Pour établir les profils en orthographe grammaticale, des données ont été recueillies à deux moments de l'année scolaire

(T1 : octobre/novembre 2010 et T2 : avril/mai 2011) auprès de l'ensemble de l'échantillon, 217 élèves au Temps 1 et 191 élèves au Temps 2. En second lieu, il a été demandé aux élèves de rédiger une production textuelle. Les profils métagraphiques ont été établis à partir d'un sous-échantillon d'élèves «moyens» en orthographe grammaticale de chaque niveau scolaire (parmi les élèves de 6<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup> secondaire et adaptation scolaire (élèves en difficulté), qui ont été identifiés à partir des résultats obtenus à la dictée A. Une seconde dictée (dictée B) a été administrée à ces élèves, au nombre de 101 élèves au T1 et 76 élèves au T2. Ces élèves représentent des élèves «moyens» de leur groupe respectif, les 25% plus forts et plus faibles ayant été éliminés. Pour documenter les pratiques ordinaires d'enseignement de l'orthographe grammaticale, un journal de bord, sous forme de fiches semi-ouvertes, a été rempli par 10/12 enseignants à chaque fois qu'ils animaient une activité d'enseignement concernant l'orthographe grammaticale. Un entretien avec 8/9 orthopédagogues a également été réalisé. Finalement, un entretien de groupe a été mené avec 8 écoles sur 9 totalisant 21 enseignants, 10 membres de la direction, 5 orthopédagogues et 6 conseillers pédagogiques ont participé aux entretiens de groupe (n=42 participants). Les taux de consentement pour chacune des épreuves dépassent les 70% pour les élèves et varient de 80 à 90% pour les sujets majeurs. **Stratégies et techniques d'analyse.** Les données obtenues à partir des dictées A et B ont fait l'objet d'analyses descriptives avec le logiciel SPSS, les entretiens métagraphiques ont fait l'objet d'analyses qualitative et quantitative. Les entretiens avec les orthopédagogues et les journaux de bord ont fait l'objet d'analyses de contenu avec le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner avec un traitement quantitatif alors que les entretiens de groupe ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

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

Tout d'abord, l'ensemble des élèves ont progressé et ont fait moins d'erreurs à la 1<sup>ère</sup> épreuve de dictée (dictée A) entre le Temps 1 (T1) et le Temps 2 (T2) (voir à l'Annexe B). Étant donné les caractéristiques de l'échantillon, une analyse par sous-groupe a été effectuée dans le but d'observer l'effet des diverses variables indépendantes (niveau scolaire, sexe, région, langue maternelle). Les groupes de 6<sup>e</sup> année du primaire sont ceux pour lequel le progrès entre le T1 et le T2 est le plus important et les seuls pour qui il est significatif sur le plan des analyses statistiques. Bien que les groupes de 1<sup>ère</sup> secondaire (S1) fassent un peu moins d'erreurs au T1 ils progressent moins à comparer aux élèves de 6<sup>e</sup>. Le nombre moyen d'erreurs des élèves du groupe d'adaptation scolaire (AS) est beaucoup plus élevé autant au T1 qu'au T2 et les progrès entre les deux prises de données sont très faibles et nous constatons même une légère régression. Nous pouvons dire qu'ils font deux fois plus d'erreurs que les élèves des classes ordinaires. Pour l'ensemble de l'échantillon, le nombre de mots moyen avec erreur grammaticale est plus faible chez les filles. Toutefois, pour l'ensemble de l'échantillon, les résultats révèlent que le nombre moyen de mots avec erreur grammaticale diminue de façon significative chez les filles **et** les garçons. Si l'on considère les différences entre les sexes à l'intérieur d'un même niveau scolaire, il n'en existe pas entre les garçons et les filles de 6<sup>e</sup> année, la différence entre les résultats obtenus au T1 et au T2 étant statistiquement significative à  $p \leq 0.01$ . Les garçons progressent donc autant que les filles en 6<sup>e</sup> année, ce qui n'est pas le cas pour les autres niveaux. En ce qui concerne les différences entre les régions, les écarts entre les deux prises de données ne sont statistiquement significatifs que pour les groupes de 6<sup>e</sup> année. Ce sont les élèves de

6<sup>e</sup> année qui progressent le plus, peu importe la région. Pour l'ensemble de l'échantillon, les résultats des élèves unilingues francophones et ceux parlant plus d'une langue sont presque identiques quant au nombre moyen de mots avec erreur grammaticale tant au T1, au T2 que pour l'écart. Les résultats des élèves s'améliorent de façon significative entre les deux prises de données autant pour les élèves unilingues francophones que pour les élèves parlant plus d'une langue.

Maitrise des systèmes d'accord. Pour l'ensemble de l'échantillon, à l'intérieur du groupe du nom, l'accord du nom a été réussi à 85% au T2, l'accord du déterminant à 65% et celui de l'adjectif à 61%. Même si les résultats indiquent un léger progrès pour l'accord du déterminant et de l'adjectif, dans le groupe du nom, ces notions devraient être acquise en 4<sup>e</sup> année selon la Progression des apprentissages. Pour les accords régis par le sujet dans le GV, les élèves de 6<sup>e</sup> année ont fait un bond de 10% alors que les deux autres niveaux, un bond de 3% (acquisition prévue en 6<sup>e</sup> année selon la progression).

Production textuelle. Ici encore, ce sont les élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont obtenu le meilleur rendement entre le T1 et le T2. Le progrès pour les garçons est significatif.

Bref, les élèves de 6<sup>e</sup> année progressent (dictée A et production textuelle) alors que les élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire plafonnent et les élèves d'adaptation scolaire régressent.

Dictée B. 50% d'élèves moyens à la dictée A ont fait la dictée sur laquelle les entretiens métagraphiques ont porté (les élèves de S1 ont eu des résultats légèrement supérieurs à ceux de 6<sup>e</sup> année).

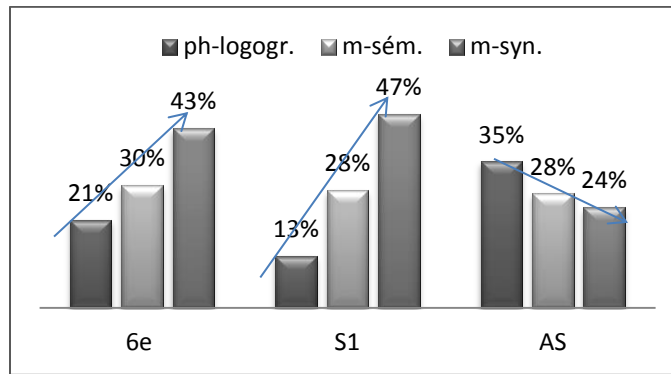
Les entretiens métagraphiques (voir à l'Annexe C) portaient sur les classes de mots et sur neuf accords, dont cinq accords dans le groupe du nom (GN) et quatre accords régis par le sujet ou par le complément.

La connaissance des classes de mots. En fin d'année scolaire (T2), les élèves de 6e et de S1 ont identifié correctement 74 % des classes de mots (CDM). Notons qu'en 6e et en S1, la

connaissance des CDM est demeurée stable entre le début et la fin de l'année scolaire et qu'elle est presque identique chez les élèves de 6<sup>e</sup> et les élèves de S1. En revanche, ces connaissances dites « déclaratives » étaient beaucoup plus faibles chez les élèves d'adaptation scolaire et ayant des difficultés d'apprentissage (AS) et régresaient quelque peu entre le T1 et le T2 (augmentation des CDM erronées).

#### Les procédures graphiques (PG) : le cas du groupe du nom

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 %). Comme au T1, ces mêmes élèves ne font aucunement allusion à des manipulations syntaxiques. 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 %). De même, les élèves de S1 se réfèrent rarement à des manipulations syntaxiques (5 %). 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 %). Globalement, les élèves se réfèrent très peu à des manipulations syntaxiques (moins de 10 % du total des procédures en AS et S1). 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.



**Graphique 1. Ordre de prévalence des trois principales PG - 6<sup>e</sup>, S1 et AS au T2**

Nos résultats (graphique 1) 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. À 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.

## Pratiques pédagogiques des enseignants

L'analyse qualitative des journaux de bord des 12 enseignants (voir à l'Annexe D) quant à leurs pratiques d'enseignement relatives à l'orthographe grammaticale (OG) et une comparaison entre les trois niveaux scolaires (6<sup>e</sup> primaire, 1<sup>ère</sup> secondaire et adaptation scolaire) révèlent les résultats suivants. Les notions enseignées. Parmi les notions enseignées en classe, ce sont les systèmes d'accord et la reconnaissance des classes de mots qui s'avèrent les plus fréquentes. L'accord dans le groupe du nom est la notion la plus fréquemment enseignée en adaptation scolaire ainsi qu'en 6<sup>e</sup> année du primaire (24,6%) alors qu'elle l'est beaucoup moins en 1<sup>ère</sup> secondaire. L'accord des participes passés représente le 2<sup>e</sup> système d'accord le plus fréquent en 6<sup>e</sup> année du primaire en 1<sup>ère</sup> secondaire et en adaptation scolaire. L'accord du verbe avec le sujet arrive en 3<sup>e</sup> position. Les méthodes. Les exercices d'application de règles dominant dans les trois niveaux scolaires suivis de la présentation de règles. En 6<sup>e</sup> année et en AS, les enseignants *présentent* la règle dans une proportion comparable à celle de l'exercice d'application. En 1<sup>ère</sup> secondaire, la *présentation* de règles est deux fois moins fréquente que les exercices d'application. L'analyse et les manipulations syntaxiques ne représentent que 8% (6<sup>e</sup> et S1) et 6% (AS). Enfin, l'application d'une approche inductive, qui est associée à la nouvelle grammaire est encore moins utilisée dans les trois niveaux. Quant au matériel ou aux **outils** utilisés par les enseignants, le cahier d'exercices et les exemples de phrases dominant en 6<sup>e</sup> année et en 1<sup>ère</sup> secondaire suivis de l'utilisation d'une grammaire. Nous constatons une grande hétérogénéité dans les outils utilisés entre les trois niveaux. Quant au rôle joué par l'enseignant, expliquer les notions est plus fréquent en adaptation scolaire. En S1, le rôle dominant est de guider et questionner les élèves alors que ces trois rôles à la fois prédominent en 6<sup>e</sup> année. Les enseignants modélisent moins souvent les stratégies en S1 comparativement à ce que font les



enseignants de 6<sup>e</sup> et d'AS. Quant au rôle joué par les élèves, appliquer des règles et des notions constitue le rôle le plus fréquent dans les trois niveaux scolaires. Si l'on fait un lien avec le rôle de l'enseignant, l'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 le plus fréquent en adaptation scolaire et en 1<sup>ère</sup> secondaire alors qu'en 6<sup>e</sup> année, expliquer ses stratégies à l'enseignant est plus courant. Les enseignants des classes championnes de 6<sup>e</sup> année adoptent des pratiques comparables quant aux notions enseignées, aux méthodes utilisées et au rôle joué par l'élève (voir en annexe).

#### Résultats des entretiens de groupe (équipes-école).

Huit entretiens de groupe ont été réalisés dans 9 des écoles participantes (voir à l'Annexe E). L'orthographe grammaticale représente une difficulté importante pour les élèves de tous les niveaux et de tous les milieux. Cependant, c'est lorsque les élèves doivent rédiger un texte (production écrite) que l'orthographe grammaticale est davantage problématique en raison de la surcharge cognitive occasionnée. En effet, les exercices décontextualisés ainsi que les activités courtes sont généralement mieux réussis. Comment faire pour aider les élèves à mieux réussir en orthographe grammaticale? Bien que tous les intervenants mentionnent que la tendance actuelle est à vouloir uniformiser le **code de correction** utilisé, c'est encore loin d'être la réalité vécue dans les écoles participantes. Cependant, il existe une distinction entre le primaire et le secondaire: les intervenants des écoles primaires ont davantage le souci d'instaurer un code de correction commun que les intervenants du secondaire. Plus précisément, au primaire, la tendance est à collaborer par cycle afin de créer un code de correction « de cycle ». Cependant, il y a peu de concertation entre les différents cycles et plusieurs enseignants sont réticents à élaborer un code commun. Selon une opinion entendue dans toutes les

écoles secondaires: un code de correction unique ne peut pas convenir à tous les élèves. Concernant la cohésion des pratiques, les participants ont aussi abordé le **métalangage**. Les réponses à ce sujet sont divergentes. Dans certaines écoles, un métalangage relativement homogène semble être utilisé alors que ce n'est pas le cas ailleurs. Le roulement de personnel, est souvent ressorti quant à la cohésion tant des pratiques, des approches que du métalangage. Quant au **rôle des divers intervenants**, les réponses données concernaient principalement la nécessité d'une meilleure cohésion. En ce qui concerne le **matériel** utilisé pour enseigner l'orthographe grammaticale, la majorité des enseignants utilisent des manuels conjointement avec du matériel qu'ils créent eux-mêmes. Plusieurs enseignants ont mentionné qu'il devrait y avoir davantage de partage du matériel qu'ils créent, par exemple, au moyen d'un site Internet. Concernant la **progression des notions en orthographe grammaticale**, elle serait trop peu connue des enseignants, « pas réaliste », « trop linéaire, il faut revenir sur les notions, comme une spirale », « trop complexe », et « trop découpée en de trop de petits éléments ». Le besoin de formation en ce qui concerne la progression des apprentissages a été évoqué. De plus, plusieurs souhaits ont été exprimés, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants, la formation destinée à l'enseignement au premier cycle du secondaire concernant l'orthographe grammaticale étant jugée insuffisante. Au sujet de la **formation continue**, les enseignants en souhaitent davantage. Cependant, ils souhaitent que ces formations soient variées, sur le long terme et qu'elles incluent des éléments qu'ils pourront transférer directement dans leur pratique. Concernant leur connaissance d'**approches qui seraient plus efficaces**, les enseignants disent en connaître plusieurs, mais désirent en connaître davantage. Finalement, concernant **la « nouvelle » grammaire et son enseignement**, il est possible de constater que d'une part, bien que la « nouvelle grammaire » soit implantée dans

les écoles depuis plus de 15 ans, ce ne sont pas tous les enseignants qui l'enseignent et, d'autre part, même ceux qui le font ne se sentent pas totalement à l'aise de le faire et aimeraient avoir davantage de formations.

Enfin, les analyses des entretiens avec les orthopédagogues (n=8) (voir à l'Annexe F) révèlent que la tâche la plus ardue pour leurs élèves est de faire une production écrite et ciblent l'autocorrection comme problème majeur. Les répondantes attribuent le nombre important d'erreurs en orthographe grammaticale dans les tâches d'écriture à la surcharge cognitive, et évoquent la difficulté à maîtriser les procédures et à les automatiser.

2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution ?

D'abord, les élèves de 6<sup>e</sup> année performant et progressent mieux à une épreuve de dictée (dictée A) que les élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire peu importe, le sexe, la région et la situation linguistique des élèves et ce, de façon significative sur le plan statistique, et les élèves de l'adaptation scolaire font deux fois plus d'erreurs que les élèves des classes ordinaires. Cependant, tant pour les élèves de 6<sup>e</sup> année que de 1<sup>ère</sup> secondaire, les taux de réussite des accords dans le groupe du nom et le groupe du verbe sont inférieurs à ce à quoi nous pourrions nous attendre dans la progression des apprentissages. Il y aurait lieu de s'interroger sur le caractère linéaire et de la progression des apprentissages qui devrait être davantage cyclique ainsi que sur la préparation des enseignants à cet égard. Bien que les entretiens métagraphiques (à la suite de la dictée B) n'ont été réalisés qu'avec un sous-échantillon de ces élèves, nous constatons que les élèves de 6<sup>e</sup> année privilégient des procédures morpho-syntaxiques quand ils réalisent des accords grammaticaux, ce qui est conforme à ce qui est préconisé avec la nouvelle grammaire, et contribue à expliquer leur rendement positif. Il est donc important de rendre les élèves aptes

à maîtriser les procédures appropriées. Cependant, les élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire les utilisent aussi et ce, à une fréquence un peu plus élevée que les élèves de 6<sup>e</sup> année et font des progrès importants dans l'usage de ces procédures ce qui nous amène à insister sur le caractère développemental du raisonnement grammatical et qu'il importe d'en tenir compte dans l'enseignement. Après des élèves en difficulté, il s'avère fondamental de maîtriser les classes de mots pour réaliser des accords grammaticaux, qui, à leur tour, les placent en surcharge cognitive : différencier les pratiques pédagogiques s'avère donc primordial à tous les niveaux scolaires. Que les élèves, peu importe le niveau, n'évoquent pratiquement jamais de manipulations syntaxiques lors de leurs verbalisations s'avère étonnant étant donné qu'elles occupent une place centrale dans l'enseignement de la nouvelle grammaire. Puisque les élèves de 6<sup>e</sup> année performant mieux que ceux de 1<sup>ère</sup> secondaire et d'adaptation scolaire, peu importe le sexe, la région et la ou les langues parlées, la contribution des pratiques pédagogiques relatives à l'OG nous renseigne quant à ces différences.

Pour les équipes-écoles, l'orthographe grammaticale représente une difficulté importante pour les élèves de tous les niveaux et de tous les milieux. Pourtant, les résultats auprès des enseignants indiquent, sur le plan des notions enseignées, que les classes de mots et les systèmes d'accord sont enseignés fréquemment à tous les niveaux. Cependant, les orthopédagogues relèvent que ce sont ces notions qui causent le plus de difficultés aux élèves car il leur est difficile de maîtriser les procédures et de les automatiser. Parallèlement, sur le plan des pratiques pédagogiques, ce sont des pratiques traditionnelles qui dominent telles les exercices d'application de règles (exerciceurs), les manipulations syntaxiques permettant de faire des accords grammaticaux selon la nouvelle grammaire, étant marginales. Quant aux rôles joués par les enseignants et les élèves, de façon générale, ils

semblent un peu plus favoriser la réflexion sur les procédures en 6<sup>e</sup> année et en adaptation scolaire qu'en 1<sup>ère</sup> secondaire. Des analyses plus fines (voir en annexes) intra-classe nous indiquent que ce sont les élèves d'enseignants de 6<sup>e</sup> année qui utilisent des approches telles «la phrase dictée du jour» et dans lesquelles les élèves sont plus actifs et réflexifs qui performant et progressent le mieux. Il y aurait donc lieu d'inciter les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques reconnues efficaces et de les former, en formation initiale et continue, à ces pratiques. D'ailleurs, une plus grande cohésion dans les pratiques et davantage de formation, en particulier, de formation continue des enseignants est souhaitée dans les différents milieux et régions où la recherche a été menée.

3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances (sur les plans théorique, conceptuel, méthodologique, empirique, etc.) ?

Les principales contributions, sur le plan empirique, ont été de réussir à prendre un cliché, d'établir un état des lieux de connaissances en OG d'élèves et des pratiques des enseignants de 3 niveaux scolaires et 4 régions différentes et d'avoir pu dégager des tendances fortes malgré un échantillon non représentatif de l'ensemble des élèves du Québec. Outre ces résultats descriptifs, les résultats des entretiens métagraphiques ont permis d'approfondir nos connaissances, de saisir les procédures utilisées par ces élèves, de dégager des profils et de les comparer selon les 3 niveaux scolaires et de rendre compte de l'évolution de leurs raisonnements, ce qui constitue, à notre avis, un apport original de cette recherche. De plus, la convergence des données obtenues auprès de différents participants (élèves, enseignants, orthopédagogues, conseillers pédagogiques et directions d'école du primaire et du secondaire) au moyen de méthodes différentes (dictées, productions textuelles, entretiens métagraphiques, journaux de bord, entretiens individuels et

de groupe) autour d'un seul objet, l'orthographe grammaticale contribue à la fiabilité et à l'originalité des résultats.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

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

Sur le plan fondamental, davantage de recherches pourraient être menées le caractère développemental des procédures graphiques mobilisées lors d'accords grammaticaux ; prendre en compte l'interdépendance entre les savoirs déclaratifs (ex : classes de mots) et procéduraux (ex : manipulations syntaxiques permettant de réaliser des accords). Il y aurait lieu de favoriser d'autres recherches sur des approches pédagogiques permettant de mieux tenir compte de la nouvelle grammaire et des aspects mentionnés plus haut, de façon à améliorer le transfert vers les situations d'écriture. De plus, des recherches pourraient porter sur la différenciation pédagogique relative à l'OG de façon à mieux intervenir auprès des élèves en difficulté compte tenu des connaissances dont nous disposons à leur sujet. Sur le plan des pratiques et de l'intervention, mener davantage de recherches sur des pratiques pédagogiques reconnues efficaces et tout autant sur leur appropriation par les enseignants et les orthopédagogues.

2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?

Permettre la tenue d'autres recherches fondamentales, appliquées et de type recherche-action sur cette problématique. Inciter les milieux scolaires à adopter des pratiques cohérentes et en cohésion ainsi qu'à permettre et encourager la formation continue de son personnel enseignant.

## PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., Béatrix Kohler, Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, Wegmuller, E. (2001) *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Presses universitaires de Fribourg.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. (2008) *La grammaire moderne: Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin, Chenelière Éducation.
- Brissaud, C. (2007) Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard, Noëlle Sorin (dir.) *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Cogis, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, Pratiques nouvelles École/Collège*. Paris: Delagrave Pédagogie et Formation.
- Cogis, D. (1999). *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- Ducard, D., Honvault, R. Jaffré, J.-P. (1995) *L'orthographe en trois dimensions*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Fayol, M., P. Larguy (1992). *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*. Langue française, Volume 95, numéro 1.
- Fayol, M. (2003) *Prévention de l'illettrisme et élève en difficulté en lecture*. <http://www.bienlire.education/fr/04-media/a-interview08.asp> consulté le 2009-09-11.
- Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils?* Paris: CNDP.
- Fisher, C. (1996). *Les connaissances grammaticales à l'école primaire: à quoi ressemblent-elles?* Communication au 64e Congrès de l'ACFAS, Montréal, (mai 1996).
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Gombert, J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Jaffré, J.-P (dir.) (2003). *Dynamiques de l'écriture: approches pluridisciplinaires*. Faits de langue, 22.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- Nadeau, M. C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Manesse, D., Cogis, D. (2007) *Orthographe: à qui la faute?* Paris: ESF.
- Manesse, D.(dir.) (2003) *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*. Paris: INRP.
- MacArthur, C.A., Graham, S, Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. Paris: Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire*. Rapport final -Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec: MELS.
- Morin, M.-F. (2004) *Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire*. Lidil, 30, 55-72.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez les sujets francophones entre la fin de la maternelle et la première année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Ouellet, C., M.-A. Despeignes (2009). Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives. Actes du colloque international De la France au Québec, l'Écriture dans tous ses états, Poitiers, France, 12 au 15 novembre 2008.

- Ouellet, C. Chapleau, N. et Despeignes, M.-A. (2009). *Quand la discussion métacognitive vient en aide à des élèves du secondaire ayant des difficultés de compréhension en lecture: une analyse des traces écrites en regard de leur profil de lecteur*. Communication au 77e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, mai 2009.
- Ouellet, C. (2009) *Appropriation d'une approche visant à améliorer la compréhension en lecture au secondaire dans le contexte de la ré forme de l'éducation au Québec : réussites et défis*. Communication au Colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis? Montréal, 5 au 9 mai 2009.
- Paret, M.-C. (2000). *Enseigner stratégiquement la grammaire*. Québec français, no 119, p.54-57.
- Parent, J. (2007). *L'évolution des stratégies utilisées et verbalisées en lecture et en écriture chez des élèves de 1re année du primaire à risque de rencontrer des difficultés dans l'acquisition du langage écrit*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Rieben, L. (2003) *Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe*. Faits de langue, 22, 27-36.
- Sabey, B. L. (1999). *Metacognitive responses of an intermediate speller while performing three literacy tasks*. Journal of Literacy Research, 31(4), 415-455.
- Simard, G., M. Côté, J. Bélanger, G. Lebrun, G. Plourde. (1984) *Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire*. Guide didactique. Sherbrooke, Éditions Naaman.
- Stanovich P.J., K.E. Stanovich (2003) *Using Research and Reason in Education. How teachers can use scientifically based Research to make curricular instructional decisions*. Toronto: National Institute for Literacy.
- Weimer, S. (1994). *Four first graders' descriptions of how they spell*. The Elementary School Journal, 94(3), 315-330.
- Weis, Jacques (2000) *Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques: des savoirs concurrents ou des savoirs complémentés?* Neuchatel: IRDP.