

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Article promotionnel

Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte

Chercheure principale

Marie Nadeau, Université du Québec à Montréal

Co-chercheure universitaire

Carole Fisher, Université du Québec à Chicoutimi

Co-chercheures des milieux de pratique

Jocelyne Cauchon, Commission scolaire Marguerite Bourgeoys

Jacynthe Fortin, Commission scolaire du Lac-St-Jean

Line Lavoie, Commission scolaire du Lac-St-Jean

France Le Petitcorps, Commission scolaire Marie-Victorin

Kathy Wilkinson, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Collaborateurs

Commission scolaire Marie-Victorin :

Martine Bédard, Nathalie Brosseau, Anne Chauret, Marie-Pierre Lacombe, Julie Pineault, Danielle Rodrigue

Commission scolaire du Lac-St-Jean :

Mélanie Beaumont, Karine Claveau, Élizabéth Couture, Christine Côté,

Nathalie Fortin, Édith Gauthier, Audrey Larouche, Nancy Thivierge, Annie Tremblay

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île:

Yves Desjardins

Commission scolaire Marguerite Bourgeoys :

Selma Aïssiou, François Cournoyer-Normandeau, Isabelle Dion-Tremblay,

Nicole Gagnon, Nancy Geoffroy, Nadya Haulbert, Sophie Pellerin,

Commission scolaire de Laval :

Julie Ayotte, Geneviève East, Sébastien Gagnon

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche: 2010-ER-137018

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 MATIERES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1. Problématique de la recherche.....	3
2. et 3. Objectifs et questions de recherche.....	6
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX	7
1. et 2. Conclusions pour chaque type d’auditoire.....	7
3. Retombées de la recherche.....	9
4. Limites et niveau de généralisation des résultats.....	9
5. Messages clés selon les types d’auditoire visés.....	11
PARTIE C – MÉTHODOLOGIE.....	12
PARTIE D – RÉSULTATS	14
1. Principaux résultats obtenus.....	14
2. Conclusions et pistes de solution.....	22
3. Principales contributions de cette recherche en termes d’avancement des connaissances.....	23
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE.....	23
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE.....	24
LISTE DES ANNEXES.....	26

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique de la recherche

La difficulté à maîtriser l'orthographe n'est pas nouvelle ni spécifique au contexte québécois. Les nombreuses marques d'accord silencieuses à l'oral mais qui doivent être écrites constituent une difficulté majeure de l'acquisition du système orthographique du français (Jaffré et Fayol 1997; Brissaud et Bessonnat 2001; Bessonnat *et al.* 2002). La compétence orthographique n'est pas vraiment acquise à la fin de la scolarité obligatoire au Québec comme l'indique Blais (2008) qui rapporte que l'orthographe (lexicale et grammaticale) est d'année en année le critère le moins réussi à l'épreuve de français écrit du MELS chez les élèves de 5e secondaire. Une étude française démontre que le niveau des élèves en orthographe est également en baisse, une baisse qui s'explique principalement par des lacunes reliées aux connaissances en grammaire (Manesse et Cogis, 2007).

Depuis une quinzaine d'années, diverses propositions sont faites par des didacticiens pour surmonter ces difficultés en orthographe grammaticale : il s'agit de promouvoir des démarches qui favorisent la verbalisation, l'expression du doute, un traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes et une situation d'apprentissage qui donne lieu à l'interaction entre pairs, car comme l'expliquent Bessonnat *et al.* (2002 : 103) : « Il est nécessaire de changer de perspective et de partir des productions et des stratégies des élèves. Cela exige [...] une pratique de l'entretien d'explicitation destinée à éclaircir les cheminements qui peuvent conduire aux erreurs et aux logiques sous-jacentes. » Parmi ces propositions, on trouve les entretiens métagraphiques (Jaffré 1998), les Ateliers de Négociation Graphique (Haas 2002), la phrase dictée du jour (Cogis, 2005) et la dictée 0 faute (Arabyan, 1989 ; adaptée au contexte

québécois d'enseignement de la nouvelle grammaire par Nadeau et Fisher 2006). Les effets de ces dispositifs apparaissent très positifs. Un constat général est qu'ils permettent aux élèves, y compris les élèves faibles, de modifier leur rapport à la langue, d'entrer dans une démarche de résolution de problème et de développer ainsi des stratégies de révision efficaces.

Toutefois, si des effets positifs liés aux pratiques innovantes sont souvent rapportés, ils demeurent peu appuyés par des données empiriques. Plus particulièrement, l'impact de ces dispositifs sur la maîtrise de l'orthographe en production de texte chez les élèves n'a pas encore été évalué de manière systématique. Néanmoins, le travail de Wilkinson (2008) peut être considéré comme une étude pilote qui justifie l'examen, sur une plus grande échelle, des effets de pratiques innovantes sur les compétences orthographiques des élèves. Dans une synthèse sur les interventions pédagogiques efficaces et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, Bissonnette *et al.* (2005) distinguent trois niveaux de recherches en éducation et considèrent qu'en regard de décisions à prendre sur le plan national, il existe un grand besoin de recherches empiriques qui vérifient l'efficacité des pratiques pédagogiques. Dans le domaine de la recherche en orthographe, en plein développement depuis une quinzaine d'années, nous en sommes rendus au stade d'expérimenter à une échelle moyenne (plusieurs classes, plusieurs niveaux scolaires) certaines des pratiques les plus prometteuses pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves.

Parmi les pratiques innovantes disponibles, la *phrase dictée du jour* et la *dictée 0 faute* présentaient à nos yeux des avantages indéniables pour une implantation à grande échelle puisque ces pratiques se déroulent collectivement avec tous les élèves de la classe alors que les ANG ou les entretiens

métagraphiques mobilisent l'enseignant avec quelques élèves seulement en même temps.

La *phrase dictée du jour* consiste à dicter une phrase à la classe puis à porter au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont produites; s'engage ensuite une discussion entre les élèves qui conduit à écarter des graphies (avec justification) et à s'entendre, pour chaque mot discuté, sur l'orthographe qui convient. Dans le cas de la *dictée 0 faute*, un court texte est dicté aux élèves; après chaque phrase, ces derniers peuvent poser des questions sur les mots dont ils doutent. Dans les deux cas, l'enseignant a pour rôle de soutenir la réflexion des élèves en les amenant à mobiliser les connaissances dont ils disposent pour trouver une solution au problème orthographique posé.

Ces deux activités sont loin de la dictée traditionnelle. Elles permettent aux élèves de verbaliser leurs doutes orthographiques ainsi que les procédures qu'ils emploient pour résoudre des problèmes d'ordre grammatical (accords, terminaisons verbales, etc.). Pour les enseignants, il s'agit d'un accès direct aux processus et aux représentations des élèves, accès dont ils ne disposent pas lorsque les exercices, les dictées traditionnelles ou les productions écrites sont corrigés en tant que produit fini, c'est-à-dire par un décompte des erreurs. Sur le plan théorique, ces deux pratiques apparaissent comme le chaînon manquant dans l'acquisition d'une véritable compétence orthographique en production de texte, entre les exercices limités à une seule règle et la révision de texte qui portent sur l'ensemble des difficultés. La mise en œuvre d'approches innovantes n'est cependant pas facile pour les enseignants. Cela suppose une transformation de leurs pratiques, l'appropriation progressive de gestes professionnels nouveaux et, même, des changements de posture, notamment face à l'erreur, sans parler

des connaissances grammaticales et des habiletés d'animation à consolider. C'est pourquoi ce projet a pris la forme d'une recherche-action par laquelle les enseignants ont été associés à la démarche d'exploration tout en se trouvant accompagnés par les chercheuses.

2. et 3. Objectifs et questions de recherche

Compte tenu de ce qui précède, cette recherche a poursuivi deux grands objectifs :

- 1) mesurer l'impact de la *dictée 0 faute* et de la *phrase dictée du jour* sur la compétence orthographique d'élèves de divers niveaux en production de texte, particulièrement en orthographe grammaticale;
- 2) documenter, dans une perspective de formation, la manière dont les enseignants conduisent ces activités innovantes.

Dans ce cadre, elle visait à répondre principalement aux questions suivantes à propos des deux pratiques expérimentées :

- 1- mènent-elles à un progrès significatif de la compétence orthographique chez les élèves?
- 2- observe-t-on une évolution dans leur mise en œuvre par les enseignants au fil du temps ?
- 3- observe-t-on des changements dans la pédagogie de l'enseignant qui intègre la *phrase dictée du jour* ou de la *dictée 0 faute* à la routine de sa classe?
- 4- quels sont les facteurs qui favorisent les progrès des élèves ?
- 5- comment conviendrait-il d'accompagner les enseignants dans l'adoption ou l'amélioration de ces pratiques ?

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

1. et 2. Conclusions pour chaque type d'auditoire

Les retombées de nos travaux interpellent autant les décideurs (directions d'écoles, de commissions scolaires, MELS) que les enseignants et les conseillers pédagogiques. **Nos résultats montrent que la pratique régulière de la Phrase dictée du jour ou de la Dictée 0 fautive a un impact positif sur les compétences des élèves en orthographe grammaticale. Cet impact n'avait pas encore été démontré à une aussi grande échelle et pour divers niveaux de scolarité.** Les élèves ont progressé au-delà d'un progrès normal en dictée et on observe également chez eux un transfert de compétences en production écrite, avec des progrès plus marqués en écriture chez les élèves moyens et faibles. Toutefois, l'ampleur des progrès varie d'une classe à l'autre en raison de divers facteurs dont les principaux ont été étudiés. Nous les mentionnons ci-dessous en précisant à qui il reviendrait d'agir sur chacun d'eux.

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans la manière de conduire l'activité. Les progrès des élèves sont plus importants dans les classes où l'enseignant emploie fréquemment et avec précision le vocabulaire propre à la grammaire (ex. : nommer et faire nommer les classes de mots, les fonctions, les manipulations). Il est tout aussi important d'accorder une large place à la grammaire nouvelle : les manipulations syntaxiques doivent servir de preuves pour justifier une analyse ou une hypothèse. Les phrases à dicter doivent être choisies judicieusement et certains autres gestes pédagogiques doivent devenir une seconde nature (ex. : porter attention aux raisonnements grammaticaux erronés, rester neutre devant une bonne réponse autant qu'une mauvaise). Enfin, la fréquence de l'activité semble avoir un impact sur les progrès des élèves. Au primaire, une fréquence hebdomadaire, avec une durée

de 20 à 30 minutes par dictée est recommandée, alors qu'au secondaire, la fréquence peut être moindre lorsque la durée de l'activité est plus importante, environ 50-60 minutes, et que l'intervention est de qualité.

La qualité de l'intervention de l'enseignant, dont l'aisance à utiliser les outils de la nouvelle grammaire pour résoudre des problèmes orthographiques, soulève la question de la formation de ces enseignants, ce qui interpelle les conseillers pédagogiques (CP) comme les décideurs du milieu scolaire. Puisqu'il s'agit ni plus ni moins d'un changement de posture pour les enseignants, leur accompagnement est indispensable, et ce, sur une période relativement longue. **Un suivi est nécessaire pour s'approprier les gestes professionnels « efficaces » et pour qu'ils deviennent une habitude bien ancrée.** Par exemple, un enseignant rapportait, en début de projet, qu'il pratiquait la dictée 0 faute depuis déjà 6 ans, avec le sentiment qu'il n'avait plus rien à en apprendre. Or, à la fin de l'expérimentation, ce même enseignant nous faisait part de l'évolution de sa pratique grâce aux échanges mensuels sur la question lors des rencontres de suivi. Il maîtrisait mieux la nouvelle grammaire et la manière de s'en servir pour argumenter et justifier une analyse. Il avait nettement l'impression d'approfondir davantage les notions avec ses élèves, et comprenait l'importance de l'usage des manipulations autant pour confirmer une analyse que pour rejeter une hypothèse d'analyse, ce qu'il ne faisait pas avant de prendre part au projet.

Nos résultats en lien avec le 2^e objectif de recherche ont conduit à une connaissance approfondie de ces pratiques innovantes si bien que des pistes importantes peuvent maintenant être fournies aux conseillers pédagogiques pour la formation et le suivi des enseignants dans l'appropriation de ces pratiques (voir section D-1.2). **Quant aux décideurs, il leur revient de faciliter la mise**

en place de cet accompagnement par les CP, en reconnaissant la valeur d'un tel suivi et en modifiant les tâches des CP en conséquence.

3. Retombées de la recherche

Ce projet a eu des retombées immédiates sur tous les intervenants du milieu scolaire ayant participé au projet. Les 21 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire sont devenus des passeurs pédagogiques auprès des nouveaux collègues de leurs écoles, ainsi que deux orthopédagogues ayant participé à toutes nos rencontres dans une des écoles du projet. Les cinq CP ont également développé leur expertise et continuent de mettre en place des communautés de pratiques sur les dictées innovantes pour assurer la formation et le suivi des enseignants qui s'y intéressent.

Tout au long du projet, nous avons été contactées par d'autres commissions scolaires pour des conseils sur l'accompagnement autour de ces pratiques, ce qui nous conforte dans l'idée de produire un guide pédagogique. En effet, pour des retombées à plus long terme et pour une plus vaste diffusion, il nous reste à publier un guide pédagogique avec vidéos extraits des classes expérimentales pour soutenir autant la formation continue (aider les CP et les enseignants à se former à ces pratiques) que la formation initiale (cours de didactique de l'écrit à l'université).

4. Limites et niveau de généralisation des résultats

Les limites de cette recherche sont celles liées au type de recherche financé : une recherche-action. Toutefois, l'objectif de formation conjointe des chercheuses et des enseignants orientait vers un tel protocole. Une recherche-action ne permet pas le contrôle sur les participants, comparativement à un échantillon représentatif, stratifié, traité par un design expérimental avec groupe contrôle.

Par contre, cette limite est en bonne partie compensée par la grande taille de notre échantillon et le fait que les mêmes phénomènes sont observés dans des classes provenant de divers niveaux scolaires et milieux socio-économiques dans deux régions du Québec. Ce caractère itératif des phénomènes observés à travers une diversité de milieux réels renforce la validité des résultats.

De plus, compte tenu des caractéristiques de notre échantillon et du paradigme de la recherche-action pour répondre à notre objectif de formation, il n'était guère possible de constituer des classes témoin. D'une part, on ne pouvait contrôler l'ensemble de l'enseignement grammatical que les élèves recevaient sur toute une année scolaire, d'autre part la variété des milieux socio-économiques rendait cet appariement presque impossible. Nous avons compensé cette absence de groupe contrôle de deux manières. D'abord en considérant les résultats de l'étude réalisée en France par Manesse et Cogis (2007) dans laquelle près de 3000 élèves de la 5^e primaire à la 3^e année du secondaire ont été soumis à la même dictée, ce qui représente environ 500 élèves par niveau scolaire. La progression des résultats à chaque niveau permet d'estimer la valeur d'un « progrès normal ». Le second moyen a consisté à utiliser les résultats de débuts d'année (compétence au prétest) comme données d'une étude transversale, ce qui donne une estimation d'un progrès « normal ». Dans les deux cas, les progrès après notre intervention vont au-delà de ce « progrès normal ».

L'effet positif de l'intervention est également confirmé par le croisement des données qualitatives et quantitatives. Ainsi, l'étude, pour un sous-échantillon de classes contrastées quant à l'ampleur des progrès chez les élèves, montre des liens entre la conduite de l'activité par l'enseignant et les progrès plus ou moins forts des élèves.

5. Messages clés selon les types d'auditoire visés

Aux décideurs du MELS\FQRSC : Il est important de financer des recherches actions. Il en résulte des chercheurs plus branchés sur la réalité de la classe ou les besoins des enseignants et des enseignants qui comprennent mieux la recherche et ses retombées. En effet, ce protocole nous a permis d'observer des phénomènes que nous n'aurions probablement pas décelés comme la grande diversité des façons de s'approprier la pratique et de la modifier. Il a également permis de mieux faire comprendre la recherche aux enseignants. Au début du projet, ces derniers ne comprenaient pas que nous n'avions pas réponse à tout. Il a fallu leur expliquer que c'était justement ce projet qui, à terme, allait nous les fournir. Ajoutons que la grande quantité de données recueillies, quantitatives et qualitatives, et leur mise en relation compensent les limites de la recherche-action et permet d'obtenir des résultats probants en milieu scolaire naturel.

Il est intéressant de souligner que la pratique régulière des dictées innovantes a eu comme effet de réduire les écarts de performances entre élèves en orthographe grammaticale dans les textes qu'ils écrivent tout en les faisant progresser. Ces résultats montrent, en somme, qu'**il existe des pratiques qui « nivellent vers le haut », ce qui remet en question l'idée assez répandue de l'hétérogénéité des groupes-classes, comme s'il fallait s'y résigner.** Une réflexion à ce sujet serait à entreprendre, tant par les enseignants que les chercheurs et les décideurs qui orientent les programmes de recherche.

Aux commissions scolaires : Il est important de mettre en place un accompagnement des enseignants sur une période longue, en communauté de pratique, pour permettre un va-et-vient entre divers essais en classe et le retour sur la pratique avec un expert. Il est temps de

repenser le modèle de la formation continue qui demeure trop souvent saupoudré dans des journées pédagogiques isolées et qui laissent ensuite les enseignants seuls pour expérimenter en classe.

Aux enseignants :

- **La pratique régulière de la dictée 0 faute ou de la phrase dictée du jour font progresser les élèves en orthographe grammaticale jusque dans les textes qu'ils écrivent.**
- **Pour faire progresser les élèves, il est important de bien s'outiller en grammaire nouvelle et d'être bien formé à la manière d'animer ces pratiques et de susciter les raisonnements grammaticaux.**
- **Ne pas hésiter à s'engager dans des projets ou à s'insérer dans des communautés de recherche, pour une plus grande satisfaction à enseigner... tout en continuant à se former.**

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Ce projet a mis à contribution cinq commissions scolaires situées dans deux régions du Québec (Montréal et le Lac-St-Jean) et 40 classes pour l'ensemble des deux années du projet. Les élèves ont été soumis à une dictée-test et à une rédaction en début et en fin d'année scolaire. Le corpus analysé est constitué des productions des élèves consentants pairés pré/post, ce qui donne la répartition suivante :

NIVEAU	Nb. de classes	Nb. total d'élèves	Nb. élèves consentants	Nb. pairés dictée	Nb. pairés rédaction
2 ^e cycle primaire	18	352	324	304	300
3 ^e cycle primaire	9	218	201	188	178
1 ^{re} cycle secondaire	8	226	208	187	172
2 ^e cycle secondaire	5	135	116	99	72
TOTAL	40	931	849	778	722

Pour l'analyse, cela représente donc un corpus important avec plus ou moins 1 500 copies de dictées et même chose en rédaction. On peut aussi noter que le taux de consentement de participation à la recherche est de 91%, ce qui contribue à la fiabilité des résultats.

En accord avec le paradigme de la recherche-action, nous avons fait appel à des mesures quantitatives et qualitatives. Pour répondre au premier objectif concernant l'effet de l'intervention sur les performances des élèves, les deux instruments utilisés sont une dictée évaluative et une rédaction. Des dictées différentes adaptées à chacun des cycles du primaire (2^e et 3^e) et au secondaire ont été préparées, avec un niveau de difficulté suffisant pour éviter que l'épreuve soit trop facile en fin d'année. Pour la rédaction, les élèves écrivaient un texte après avoir écouté un extrait vidéo qui incitait à la production de pluriel nominal et verbal. Les élèves ont été soumis à ces deux épreuves au cours des mêmes périodes (octobre et mai), par leurs enseignants qui recevaient des consignes verbales et écrites détaillées. Pour éclairer les données ainsi recueillies, un questionnaire portant sur la langue (ou les langues) parlée(s) par les élèves a également été administré par l'enseignant. Toutes ces données ont été compilées sur Excel et SPSS pour être traitées statistiquement.

Pour répondre au deuxième objectif portant sur la conduite de l'activité par les enseignants, nous avons procédé à l'enregistrement vidéo d'une séance de la pratique expérimentée, à deux moments de l'année et les discussions grammaticales ont été analysées. Au début de la recherche, nous avons également réalisé un entretien dirigé avec chacun des enseignants afin de mieux connaître leurs pratiques et leur degré de familiarité avec les dictées innovantes. Nous avons aussi recueilli un journal de bord dans lequel les enseignants consignaient les phrases ou textes donnés en dictée et des commentaires sur le

déroulement de l'expérimentation. Les rencontres régulières d'équipe permettaient de suivre la manière dont les enseignants s'approprièrent ces pratiques ; les bilans de fin d'année ont été enregistrés et dépouillés.

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

1.1 L'impact des dictées innovantes (Dictées 0 faute et Phrase Dictée du Jour) sur la compétence orthographique des élèves

Le 1^{er} objectif était de mesurer l'impact des dictées innovantes (D0F et PdJ) sur la compétence orthographique d'élèves de divers niveaux, particulièrement en orthographe grammaticale. Les principaux résultats sont présentés d'abord pour les performances en dictée, puis en rédaction.

- **Progrès en dictée**

Les élèves de chaque cycle ont-ils progressé de façon significative ? En ce qui concerne la réussite en orthographe grammaticale (accords grammaticaux et infinitif des verbes en -er), on observe des progrès importants pour l'ensemble des élèves de chaque cycle et pour chaque année d'expérimentation. Ces progrès correspondent à environ 5 erreurs grammaticales de moins en moyenne aux 2^e et 3^e cycles du primaire (ou 5 accords supplémentaires réussis au post-test par rapport au prétest), et 4 erreurs grammaticales de moins en 1^{re} secondaire où la dictée de prétest et post-test incluait des difficultés avec de nombreux participes passés. En 3^e secondaire, où les deux classes expérimentales étaient des classes en mesure d'appui (élèves faibles en français), les progrès observés sont moins considérables à la première année de l'expérimentation, avec une diminution de 2.5 erreurs grammaticales, mais pour la 2^e année d'expérimentation, les progrès moyens sont, comme aux autres cycles, de 5 accords supplémentaires réussis au post-test. Il semble que peu importe la longueur de la dictée, un progrès de 5

accords grammaticaux soit les progrès à envisager en moyenne. Nous verrons que certaines classes ont beaucoup plus progressé que d'autres, et pourquoi.

À quel point les progrès moyens pour les élèves d'un cycle se retrouvent-ils au niveau individuel? La comparaison des résultats individuels en octobre et en mai pour l'orthographe grammaticale en dictée permet de constater que la très grande majorité des élèves (82%) ont amélioré leur résultat, 5% conservent exactement le même et seulement 13% des élèves montrent une baisse généralement peu importante dans la réussite des accords.

Qui progresse le plus? Nos résultats montrent que la pratique régulière des dictées innovantes convient à une très grande majorité d'élèves quel que soit le niveau scolaire. En effet, pour chaque cycle et chaque année de l'expérimentation, le % d'élèves ayant progressé en dictée atteint ou dépasse 80% (à l'exception des élèves de 3^e et 4^e secondaire à la 1^{re} année d'expérimentation, soit en 2010-2011). Ces progrès observés en dictée sont très encourageants, mais avant de s'en réjouir, il reste à démontrer que ces progrès sont supérieurs aux progrès moyens habituels.

Les progrès observés en dictée sont-ils supérieurs aux progrès habituels ? Pour évaluer l'importance des progrès des classes expérimentales en l'absence de classes témoins, la comparaison des résultats en dictée avec ceux d'une grande enquête française qui mesure l'évolution du niveau orthographique des élèves de 10 à 16 ans (Manesse et Cogis, 2007) s'avère essentielle. Cette enquête a été menée auprès de plus de 500 élèves par niveau scolaire (échantillon représentatif, de 2763 élèves au total), de la 5^e année (CM2 en France et 5^e primaire au Québec) à la 9^e année de scolarité (3^e française ou 3^e secondaire au Québec). Comme un grand nombre de classes sont impliquées dans cette enquête, il y a tout lieu de croire que les différences entre classes et

méthodes d'enseignement s'annulent et que les résultats de cette enquête fournissent les balises d'un progrès normal moyen en orthographe grammaticale, malgré certaines différences entre les deux recherches, qui rendent la comparaison imparfaite : différences dans les textes dictés ; absence de données françaises pour comparaison avec les classes expérimentales québécoises de 3^e et 4^e primaire ; étude transversale en France mais longitudinale dans la présente étude (les mêmes élèves à 7 mois d'intervalle). Néanmoins, l'enquête de Manesse et Cogis (2007) est la seule de cette envergure sur le sujet. Selon les résultats de cette enquête française, le progrès moyen en orthographe grammaticale d'un niveau à l'autre consiste en une diminution de 1 à 1.5 erreur par année en moyenne.

La comparaison des résultats de Manesse et Cogis (2007) avec les progrès moyens de nos classes expérimentales, qui sont de 4 à 5 accords supplémentaires réussis en mai par rapport à octobre, montre que les progrès observés à chaque cycle dans les classes qui ont pratiqué les dictées innovantes sont nettement plus importants que les progrès observés par Manesse et Cogis en France.

- **Progrès en rédaction**

Deux variables ont été étudiées dans les rédactions : la réussite de l'accord du verbe avec le sujet et celle des homophones grammaticaux. Les taux de réussite ont été calculés par rapport au nombre de verbes ou d'homophones dans le texte de chaque élève, jusqu'à une longueur d'une centaine de mots (une douzaine de verbes en moyenne dans un texte).

Les progrès en cours d'année scolaire, concernant l'accord du verbe, pour l'ensemble des élèves de chaque cycle, sont plus élevés au 2^e cycle primaire

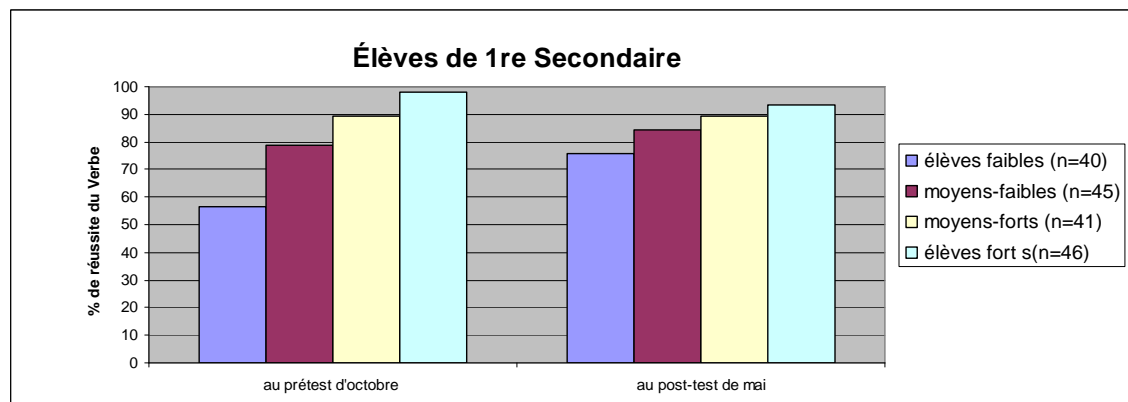
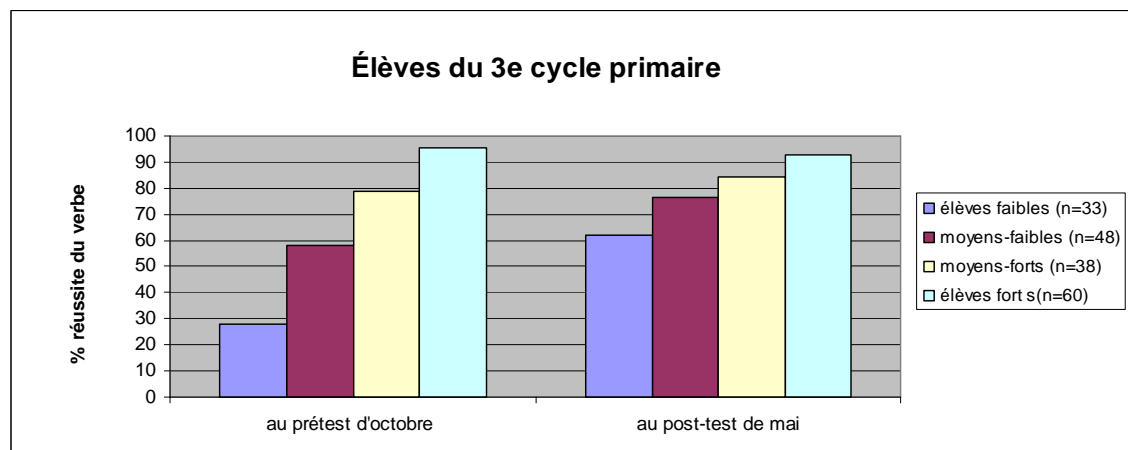
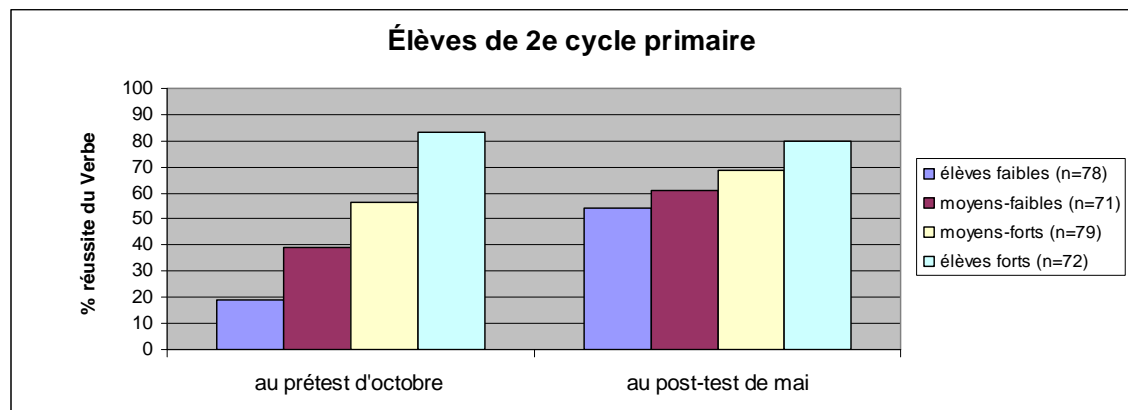
qu'au 3^e cycle du primaire et qu'au secondaire. Ces résultats s'expliquent par le niveau de compétence en début d'année. Comme la réussite du verbe progresse avec l'âge (sauf chez les élèves de 3^e secondaire, qui sont tous dans des classes avec mesures d'appui), les résultats des élèves plus âgés sont plus élevés dès le début d'année, comme le montre le tableau suivant.

% de réussite de l'accord du verbe en rédaction	octobre,	mai	<i>progrès</i>
2^e cycle primaire (300 élèves)	50.2%	65.6%	+15.4
3^e cycle primaire (179 élèves)	69.3%	80.6%	+11.3
1^{re} secondaire (172 élèves)	81.5%	86.0%	+4.5
3^e secondaire (71 élèves)	80.3%	80.9%	+0.6

Il semble qu'alors, il soit plus difficile de progresser substantiellement lorsque le taux de réussite est déjà élevé, sans doute parce que les cas qui présentent encore des erreurs sont également plus difficiles à maîtriser en raison de divers facteurs linguistiques ou cognitifs (régularité ou non du verbe, temps, contexte syntaxique, ressources attentionnelles, etc.).

Ces résultats généraux pour chaque cycle laissent croire que la pratique des dictées innovantes mène à un transfert significatif des compétences en écriture, seulement pour les élèves les plus jeunes. Toutefois, l'analyse des progrès des élèves selon le niveau de réussite du verbe en début d'année montre que les élèves faibles progressent beaucoup plus que les élèves forts, quel que soit le cycle d'études. Ces résultats sont illustrés dans les figures ci-dessous. Pour cette analyse, les sous-groupes d'élèves faibles et moyens-faibles se situent sous la moyenne générale du groupe au prétest et les élèves forts ou moyens-forts, au-dessus de cette moyenne.

Réussite de l'accord du verbe en rédaction : évolution des élèves de chaque cycle par sous-groupes, déterminés par le niveau de compétence en octobre



En 3^e secondaire, le peu d'élèves de ce niveau (71 au total) rend l'analyse en quatre sous-groupes peu fiables, mais on observe tout de même un progrès important du groupe le plus faible (de 55% à 70%).

Cette analyse de l'évolution des élèves selon le niveau de performance en début d'année, pour chaque cycle d'études, montre que les dictées innovantes ont eu comme effet de rendre la classe à la fois plus performante et plus homogène. On peut parler d'un nivellement vers le haut, puisque les légères baisses de performances des plus forts ne sont pas significatives.

Concernant la réussite des homophones grammaticaux en rédaction, le premier constat est que ces mots sont correctement orthographiés par la majorité des élèves, dès le prétest d'octobre. Pour les autres élèves, l'analyse de l'évolution des taux de réussite selon les sous-groupes, des plus forts aux plus faibles montre un effet semblable à celui observé pour l'accord du verbe, et même, un effet de nivellement vers le haut encore plus marqué. Il en résulte des classes aux performances beaucoup plus homogènes en fin d'année qu'en début d'année.

Ces résultats en rédaction, tant pour la réussite de l'accord du verbe que pour l'orthographe des homophones grammaticaux, montrent qu'un transfert des connaissances grammaticales en rédaction s'est bel et bien produit, et ce, surtout chez les élèves qui se situaient sous la moyenne du groupe en début d'année. Il convient maintenant de démontrer que ce transfert est bien le fruit de la pratique régulière de la dictée 0 faute et de la Phrase dictée du jour.

En rédaction, aucune étude à grande échelle n'est disponible pour comparaison avec les progrès observés dans nos classes expérimentales. Néanmoins, les résultats des élèves de chaque cycle en début d'année tels que présentés dans les figures précédentes, permettent d'estimer ce qu'est un progrès normal, comme dans une étude transversale. Il suffit d'observer les histogrammes du côté gauche pour chaque cycle. Bien que des progrès soient

observés, ce qui frappe le plus est le portrait hétérogène des élèves d'un cycle, c'est-à-dire les grandes différences entre les plus faibles et les plus forts. Sur cette base, des progrès lents et des niveaux de compétences hétérogènes semblent une réalité incontournable et plaident en faveur d'une pédagogie de la différenciation. Toutefois, après l'intervention par une pratique régulière des dictées innovantes, le portrait de chaque cycle au post-test de mai (histogrammes du côté droit) devient tout autre : les taux de réussite sont à la fois plus homogènes et plus élevés. Le fait de retrouver ce portrait hétérogène à chaque début d'année, à tous les cycles, pour deux variables reliées aux connaissances grammaticales et un portrait plus homogène à chaque cycle après seulement sept mois d'intervention (d'octobre à mai), renforce l'idée qu'il s'agit bien de l'effet de la pratique régulière des dictées innovantes, sinon, le portrait des élèves à la fin d'un cycle ressemblerait au portrait des élèves au cycle suivant, or ce n'est pas le cas. Par ailleurs, ces résultats concordent avec les bases théoriques qui font des dictées innovantes le chaînon manquant entre les exercices et l'écriture de textes. **En verbalisant ainsi les raisonnements sous-jacents à la réalisation des accords et en mobilisant l'ensemble des connaissances grammaticales, les élèves, surtout ceux sous la moyenne de leur groupe, « gagnent » environ deux ans pendant ces sept mois et s'approchent des performances des plus forts.**

1.2 Manière de conduire l'activité et changements pédagogiques

Le second objectif de la recherche portait sur la manière dont les enseignants conduisent l'une ou l'autre des dictées innovantes et sur l'éventuel effet de l'adoption de ces pratiques sur leur enseignement du français en général.

Deux moyens ont permis de répondre à cet objectif : les enregistrements vidéos réalisés dans les classes et les rencontres d'équipe.

Pour chacune des années de la recherche, une séance complète de la pratique expérimentée a été filmée dans chaque classe au mois d'octobre et au mois de mai. Ces enregistrements ont ensuite été dépouillés, transcrits intégralement pour certains, et soumis à l'analyse. Il est possible de décrire l'évolution qui a eu lieu chez les enseignants dans la conduite de l'activité entre le début et la fin de l'année, de même qu'entre la première et la deuxième année d'expérimentation. Les principales tendances observées sont l'augmentation dans l'emploi du métalangage grammatical, un recours plus fréquent aux manipulations syntaxiques et une plus grande aisance à susciter la réflexion des élèves. En somme, la mise en œuvre de ces pratiques tend à développer des habiletés d'animation qui favorisent l'approfondissement de raisonnements grammaticaux par les élèves, ce qui contribue à leur apprentissage. En effet, plus ces habiletés se manifestent dans la conduite de l'activité par l'enseignant et plus importants sont les progrès des élèves.

Une autre question reliée au 2^e objectif de la recherche concernait les changements que l'intégration d'une pratique de dictée innovante pouvait éventuellement apporter à la pédagogie générale de l'enseignant. Cet aspect a été documenté au moyen des rencontres d'équipe que nous avons animées régulièrement. Au cours de ces échanges, notamment lors du bilan de fin d'année, les enseignant(e)s ont témoigné que de tels changements avaient eu lieu, l'une d'elles affirmant même que la pratique l'avait guidée *pour tout* : « *comment enseigner les classes de mots, comment travailler les mots de vocabulaire, comment appliquer le code de correction, comment montrer ce dernier aux élèves pour qu'ils le comprennent* ». Des nombreuses remarques

émanant des enseignants au sujet de l'apport des dictées innovantes, on peut dégager les consensus suivants : - le fait de penser à ce qui sous-tend les erreurs des élèves aide les enseignants à orienter leur travail au quotidien; - une attitude différente devant l'erreur modifie la manière d'enseigner et améliore la réceptivité des élèves devant le français; - ces pratiques de dictées rendent les enseignants plus sensibles au fait que l'élève doit agir et interagir pour apprendre, ce qui les amène à délaisser les activités dans lesquelles les élèves sont passifs; - pratiquées de manière régulière, ces activités permettent de faire apprendre et diminuent d'autant le recours à des exercices papier traditionnels comme à des leçons de grammaire décontextualisées.

Finalement, les témoignages des enseignants à l'issue de leur expérience conduisent à deux principaux constats : 1) l'appropriation des pratiques innovantes a demandé du temps et des efforts à tous les enseignants; 2) la possibilité d'échanger et de trouver des réponses à leurs questions a permis aux enseignants de persévérer et de constater les effets positifs des deux pratiques.

2. Conclusions et pistes de solution

Grâce à la pratique régulière de la *dictée 0 faute* ou de la *phrase dictée du jour*, un transfert des connaissances grammaticales en rédaction a été observé, et ce, surtout chez les élèves qui se situaient sous la moyenne du groupe en début d'année. À tous les cycles, les performances des élèves en orthographe grammaticale sont ainsi devenues plus homogènes tout en étant plus élevées. Toutefois, ces progrès n'auraient pu être observés sans un accompagnement des enseignants et enseignantes afin qu'ils adoptent une posture différente face aux erreurs, acquièrent de l'aisance à utiliser eux-mêmes les outils de la nouvelle grammaire et s'approprient les gestes professionnels les plus efficaces.

3. Principales contributions de cette recherche en termes d'avancement des connaissances

Nos résultats fournissent une preuve empirique de l'effet positif des dictées innovantes sur la compétence des élèves en orthographe grammaticale à divers niveaux scolaires. Ces activités par lesquelles les élèves s'entraînent à utiliser les outils de la nouvelle grammaire, à produire des raisonnements grammaticaux complets et à mobiliser l'ensemble de leurs connaissances grammaticales et orthographiques constituent bien un intermédiaire entre les exercices pouvant être réussis sans effort et la révision de texte dont la tâche est très exigeante au plan cognitif.

Sur le plan théorique, les résultats de cette recherche apportent un éclairage au débat sur le rôle des apprentissages implicites et explicites en grammaire. Ils démontrent que des apprentissages explicites, qui incluent des procédures conscientes, mais également des jugements grammaticaux (conscience syntaxique), sont bénéfiques pour la maîtrise de l'orthographe grammaticale malgré l'effort cognitif qu'ils exigent parce qu'ils permettent un transfert des connaissances en écriture. Ces résultats concordent avec les caractéristiques des apprentissages explicites par rapport aux apprentissages implicites réputés moins coûteux au plan cognitif, mais à faible capacité de transfert.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Des analyses sont à poursuivre pour valider certaines hypothèses explicatives que nos résultats suggèrent ; par exemple : une analyse fine des erreurs dans les textes d'élèves, qui tiendrait compte des contextes linguistiques pour l'accord du verbe, ainsi que des temps et groupes de verbes (réguliers-irréguliers, fréquents ou non) pour vérifier la difficulté des cas maîtrisés ou non.

Une recherche plus fondamentale sur les conceptions que les élèves développent autour des notions de la nouvelle grammaire nous semble nécessaire, comme celles menées dans les années 1980 et 1990 sur les conceptions en grammaire traditionnelle. En effet, lorsque ces conceptions peuvent être identifiées par la recherche et diffusées auprès des enseignants, ces derniers sont mieux préparés à reconnaître en temps réel la conception sous-jacente à l'erreur, c'est-à-dire à brule-pourpoint, lors des séances de dictées innovantes, et ainsi traiter l'erreur plus efficacement.

Enfin, l'analyse des données recueillies dans ce projet peut être poursuivie pour approfondir l'étude de certaines caractéristiques des élèves ou encore, examiner l'effet des dictées innovantes sur leur compétence en orthographe d'usage.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- Bousquet, S., D. Cogis, et al. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie* (126): 23-37.
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège, pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave, 255 p
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris, Hatier, 319 p.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM », *Lidil*, no 25, p. 31-42.
- Brissaud, C., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (dir.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte, dans: S.-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Éditions Logiques, p. 197-225.
- Chemla, M.-T. et Touchard, Y. (2003) Travailler la langue à l'école primaire, la place de l'oral et de l'écrit, *Le français aujourd'hui*, 141, p. 98-100.
- Cogis D. et Brissaud, C. (2003), L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue?, *Repères*, 28, pp. 47-65.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 89-98.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008), *Orthographier*, Paris, PUF, 233 p.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AIRDF*, n° 52, 31-35.

- Guyon, O. (2003), Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no 9, 55-66.
- Haas, G., (2002)(dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée*. Dijon, CRDP de Bourgogne.
- Haas, G. (1999), Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement de compétences métalinguistiques pour les élèves du cycle 3, *Repères*, 20, p. 127-142.
- Huneault, M. (2013) « Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute », Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
<http://www.archipel.uqam.ca/5537/>
- Isidore-Prigent, J. (2002). Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique, in G. Haas (dir.). *Apprendre/comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, Dijon : CRDP de Bourgogne, 62-68.
- Largy, P., Cousin, M.-P. & Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *LIDIL*, 30, 39-54.
- Largy, P., Cousin, M.-P. & Dédéyan (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre : de l'accès à une expertise. *Psychologie française*, 50, 339-350.
- Lepoivre-Duc et Sautot « La grammaire un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi », *Repères*, 39, p. 125-142.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF, 250 p.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2013), Le raisonnement grammatical des élèves mis en œuvre dans la dictée 0 faute ou dans la phrase dictée du jour, *Vivre le primaire*, Vol. 26, no.1. 44-46.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009), Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ?, in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, AIRDF/PUL, p. 209-229.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 239 p.
- Plane, S., T. Olive et D. Alamargot (dir.) (2010). « Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langages*, 177.
- REPÈRES, 39, (2009), « La construction des savoirs grammaticaux », no coordonné par C. Brissaud et F. Grossmann.
- Thévenin, M.-G., C. Totereau, et al. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 39-52.
- Vargas, C. (dir.) (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Publications de l'Université de Provence.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence orthographique d'élèves de 3e secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
<http://www.archipel.uqam.ca/2597/>
- Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010) La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre, *Québec Français*, 156, 71-73.

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	
Milieus de recherche et participants.....	27
Annexe II	
Corpus.....	29
Annexe III	
Outils méthodologiques.....	32
Annexe IV	
Vue d'ensemble du projet et des résultats.....	54
Annexe V	
Résultats détaillés en dictée.....	81
Annexe VI	
Résultats détaillés en rédaction.....	88
Annexe VII	
Conduite de l'activité et progrès.....	102

Annexe I

Milieus de recherche et participants

Contenu de l'annexe :

1. Liste des commissions scolaires et des participants

1. Liste des commissions scolaires et des participants

Équipe de cochercheurs :

France Lepetitcorps, conseillère pédagogique

Kathy Wilkinson, enseignante-ressource

Line Lavoie, conseillère pédagogique (année 1) et enseignante (année 2)

Jacynthe Fortin, conseillère pédagogique (année 2)

Jocelyne Cauchon, conseillère pédagogique retraitée

- **Commission scolaire Marguerite Bourgeoys:**
 - Isabelle D.Tremblay, enseignante, 3^e primaire
 - Nicole Gagnon, enseignante, 3^e primaire
 - François C. Normandeau, enseignant, 4^e primaire
 - Selma Aïssiou, enseignante, 5^e primaire
 - Sophie Pellerin, enseignante, 6^e primaire
 - Nancy Geoffroy, CP; Nadia Haulbert et Liliane Carrière, orthopédagogues

- **Commission scolaire Marie-Victorin:**
 - Danielle Rodrigue, enseignante, 3^e primaire
 - Nathalie Brosseau, enseignante, 4^e primaire
 - Julie Pineault, enseignante, 5^e/6^e primaire
 - Anne Chauret, enseignante, 5^e et 4^e primaire
 - Marie-Pier Lacombe, enseignante, 5^e primaire
 - Martine Bédard, enseignante, 4^e primaire

- **Commission scolaire du Lac-Saint-Jean:**
 - Mélanie Beaumont, 3^e/4^e primaire
 - Édith Gauthier, 4^e primaire (Audrey Larouche, suppl. 4 mois)
 - Nancy Thivierge, 6^e et 2^e primaire
 - Annie Tremblay, 4^e primaire
 - Line Lavoie, 1^{re} secondaire
 - Élisabeth Côté, 1^{re} secondaire
 - Karine Claveau, 4^e secondaire

- **Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île:**
 - Yves Desjardins, enseignant, 3^e secondaire
 - Kathy Wilkinson, 3^e secondaire

- **Commission scolaire de Laval**
 - Sébastien Gagnon, CP
 - Julie Ayotte, enseignante, 1^{re} secondaire
 - Geneviève East, enseignante, 1^{re} secondaire

- **Assistants de recherche et étudiantes à la maîtrise:**
 - Mélanie Huneault, Anne-Marie Chagnon, Agnès Royo, Valérie Breault, Jacinthe Gagnon, Claude Quévillon-Lacasse, Marie-Hélène Caissie (UQÀM)
 - Jessica Goulet-Potvin, Nathalie Carter, Josiane Riverin-Coutlée, Maude Martineau (UQAC)

Annexe II

Corpus

Contenu de l'annexe :

2. Tableau des classes et du nombre d'élèves

2. Tableau des classes et du nombre d'élèves

PRIMAIRE	AN 1 DU PROJET				
Pseudo.	Niveau	Nb. élèves	Consentants	Pairés dictée	Pairés rédaction
A-3	3e	22	21	18	20
B-3	3e	14	13	13	12
H-3	3e	13	12	11	10
I-3.4	3e-4e	19	19	16	15
C-4	4e	13	12	10	11
D-4	4e	23	22	22	21
E-4	4e	19	16	14	15
F-4	4e	29	26	26	26
G-4	4e	26	24	23	22
K-5	5e	25	21	19	17
J-5	5e	26	25	24	23
L-5	5e	22	18	18	18
M-5	5e	14	13	12	10
M-6	6e	13	13	13	13
N-6	6e	28	27	21	19
O-6	6e	19	17	17	16
Total	16 classes	325	299	277	268

SECONDAIRE	AN 1 DU PROJET				
Pseudo.	Niveau	Nb. élèves	Consentants	Pairés dictée	Pairés rédaction
P-S1a	1 ^{re} sec.	32	31	26	27
P-S1b	1 ^{re} sec.	20	18	17	15
R-S1a	1 ^{re} sec.	31	29	27	27
R-S1b	1 ^{re} sec.	33	32	25	27
S-S1	1 ^{re} sec.	17	15	13	NIL
U-S3a	3 ^e sec.	31	27	23	23
U-S3b	3 ^e sec.	26	23	19	14
V-S3	3 ^e sec	25	24	21	NIL
Total	8 classes	215	199	171	133

PRIMAIRE	AN 2 DU PROJET				
Pseudo.	Niveau	Nb. élèves	Consentants	Pairés dictée	Pairés rédaction
O-2	2e	22	22	16	5
I-2.3	2e-3e	19	19	19	18
H-3	3e	16	13	13	11
A-3.4	3e-4e	24	24	24	24
C-3.4	3e-4e	14	14	14	14
F-3.4	3e-4e	23	21	20	21
D-4	4e	26	26	24	22
G-4	4e	20	19	15	16
E-4	4e	20	15	15	15
J-4	4e	18	14	13	13
K-5	5e	26	25	25	22
L-5	5e	20	18	17	16
M-5	5e	13	13	11	13
M-6	6e	12	11	11	11
Total	14 classes	273	254	237	221

SECONDAIRE	AN 2 DU PROJET				
Pseudo.	niveau	Nb. élèves	Consentants	Pairés dictée	Pairés rédaction
P-S1	1 ^{re} sec.	31	31	31	29
R-S1	1 ^{re} sec.	31	29	26	25
T-S1	1 ^{re} sec.	31	23	22	22
U-S3	3 ^e sec.	27	18	16	14
W-S3	3 ^e sec.	26	24	20	21
Total	5 classes	146	125	115	111

Annexe III

Outils méthodologiques

Contenu de l'annexe :

- 3.1 Consignes aux enseignants et enseignantes pour la rédaction
- 3.2 Consignes aux enseignants et enseignantes pour la dictée
- 3.3 Dictées-tests de la première année de recherche
- 3.4 Dictées-tests de la deuxième année de recherche
- 3.5 Questionnaire sur la langue pour les élèves du primaire
- 3.6 Questionnaire sur la langue pour les élèves du secondaire
- 3.7 Guide pour les entrevues
- 3.8 Formulaire de consentement UQAC
- 3.9 Formulaire de consentement UQÀM

3.1 Consignes aux enseignants et enseignantes pour la rédaction

PROJET DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES INNOVANTES :

Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour

PRÉ-TEST

PRODUCTION ÉCRITE – 2^e et 3^e CYCLES DU PRIMAIRE

CONSIGNES AUX ENSEIGNANTES – ENSEIGNANTS

Aperçu d'ensemble

Ce pré-test consiste à faire écrire un texte aux élèves à la suite de la projection d'un extrait de film d'une durée de 5 minutes. L'extrait sera projeté à deux reprises. Entre les deux, les élèves pourront poser des questions de compréhension. La consigne de production sera communiquée aux élèves au début de l'activité. Le visionnement et la rédaction occupent une période de 60 minutes. La révision du texte peut se faire le lendemain (ou le surlendemain au plus tard) en 60 minutes (maximum) mais vous devrez conserver les copies entre les deux périodes. La révision se fera sans aucune aide : pas de dictionnaire, de conjugueur, d'outil de référence, etc., puisqu'il est nécessaire d'uniformiser les conditions de passation dans l'ensemble des classes et que le pré-test vise à évaluer la compétence à orthographier des élèves sans aide, avant vos interventions par les pratiques innovantes.

Déroulement détaillé : pages suivantes ➡

1^{re} partie : écoute et rédaction

Les élèves doivent avoir en mains des feuilles de papier, crayon et efface.

1) Présenter rapidement aux élèves le contexte d'écriture.

Vous leur expliquez qu'il s'agit de voir leurs compétences au début de l'année, afin de pouvoir mesurer leur progrès quand ils seront rendus à la fin de l'année. Expliquez pourquoi ils n'auront pas droit aux outils de référence comme ils en ont l'habitude : pour mesurer leur compétence à utiliser adéquatement les connaissances grammaticales et orthographiques qu'ils possèdent « dans leur tête ». Rassurez-les sur la correction de ces textes (ne comptera pas au bulletin), tout en spécifiant que ces textes seront lus par l'équipe de recherche qui a besoin de connaître le niveau précis de chacun en début d'année pour mieux mesurer les progrès en fin d'année.

2) Écrire la consigne d'écriture au tableau, selon le cycle concerné :

Consigne pour le 2^e cycle du primaire :

- Au cours de cette activité, tu vas voir un extrait de film sur la vie des loups.
- Après avoir vu cet extrait deux fois, tu vas rédiger un texte de une page à 1 ½ page (à double interligne), en respectant la consigne suivante :

Décris dans tes mots la vie des jeunes loups à un jeune de ton âge qui n'a pas vu le film. Donne

le plus de détails possibles.

Termine ton texte en précisant ce qui t'a le plus impressionné dans la vie des jeunes loups.

Notes à l'enseignant :

- Au besoin, faire visionner l'extrait 3 fois, ou faire des pauses lors du 2^e visionnement pour laisser du temps aux élèves pour la prise de notes.
- La longueur du texte est fournie à titre indicatif, ce n'est pas une obligation absolue
- Faire écrire à triple interligne si les élèves en ont l'habitude, en modifiant légèrement la consigne pour la longueur du texte (de 1 ½ à 2 pages)

Consigne pour le 3^e cycle du primaire :

- Au cours de cette activité, tu vas voir un extrait de film sur la vie des loups.
- Après avoir vu cet extrait deux fois, tu vas rédiger un texte de 1 ½ à 2 pages (à double interligne), en respectant la consigne suivante :

Décris dans tes mots la vie des jeunes loups à un jeune de ton âge qui n'a pas vu le film. Donne le plus de détails possibles.

Termine ton texte en précisant ce qui t'a le plus impressionné dans la vie des jeunes loups.

Notes à l'enseignant :

- Au besoin, faire visionner l'extrait 3 fois, ou faire des pauses lors du 2^e visionnement pour laisser du temps aux élèves pour la prise de notes.
- La longueur du texte est fournie à titre indicatif, ce n'est pas une obligation absolue
- Faire écrire à triple interligne si les élèves en ont l'habitude, en ajustant la consigne pour la longueur du texte (de 2 à 2 ½ pages)

3) Distribuer une feuille pour la prise de notes.

Dites aux élèves qu'ils peuvent prendre des notes durant la projection, mais qu'il est préférable de le faire lors de la discussion qui suivra et pendant la 2^e (voire la 3^e) passation de l'extrait. Ils doivent surtout écouter afin de bien comprendre.

4) Situer l'extrait vidéo qu'ils vont voir : il s'agit d'un documentaire sur les jeunes loups.

- **Première passation de l'extrait**

5) Discussion sur la vidéo.

Avant de procéder à la seconde passation de l'extrait, les élèves peuvent vous poser des questions de compréhension au sujet de ce qui a été vu. Vous pourrez aussi clarifier le sens de certains mots qu'ils ne connaissent peut-être pas, comme *louveteaux*, *régurgiter*, *s'hydrater*. **Ces explications seront données à l'oral**; les élèves ne doivent pas consulter le dictionnaire. Vous pouvez poser aux élèves la question suivante : qu'avez-vous retenu sur la vie des jeunes loups? Ainsi, les élèves entendront diverses informations qu'ils peuvent écrire sur leur feuille de notes, mais il ne s'agit surtout pas, pour vous, de

vérifier la compréhension de toutes les informations ni de dicter aux élèves des informations à prendre en notes.

➤ **Deuxième passation de l'extrait** – les élèves peuvent prendre des notes.

Au besoin, procéder à une 3^e passation ou faire des pauses lors du 2^e visionnement pour laisser du temps aux élèves pour la prise de notes.

6) Début de la rédaction : Distribuer deux ou trois feuilles et faire écrire le nom de l'élève en haut à gauche sur chaque feuille.

- Ne pas écrire au verso d'une feuille.

Les élèves relisent la consigne de rédaction et se mettent au travail. Durée : jusqu'à la fin de la période de 60 minutes.

Durant le travail, les élèves n'ont droit à aucun ouvrage (dictionnaire, grammaire, conjugueur, etc.) (cf. explications données au début).

7) À la fin de la période, ramassez les copies.

2^e partie : révision du texte

1) Remettre les premiers jets aux élèves. Ils doivent avoir en mains crayon et efface. La copie au propre n'est pas nécessaire.

2) Révision et correction du texte

Laissez aux élèves du temps pour améliorer leur texte et le corriger.

Écrire au tableau les pistes d'amélioration suivantes :

Relis ton texte attentivement pour l'améliorer.
Peux-tu y ajouter des détails? Peux-tu préciser des informations?
Relis maintenant ton texte pour le corriger du mieux possible sans aide.

Les élèves peuvent utiliser la méthode de révision qu'ils utilisent habituellement (ex. : faire des traces) **mais** ils n'ont pas droit au dictionnaire, ni à des ouvrages ou outils de référence. Durée maximale: 60 minutes.

3) Quand c'est fini : ramasser les textes (si certains élèves ont recopié leur texte au propre, ramasser les deux versions : propre et brouillon), enlever les textes des élèves qui ne participent pas au projet (refus des parents) et mettre les autres en sécurité jusqu'à notre prochaine rencontre.

4) Remplir le tableau à la page suivante et le placer avec les copies.

MERCI !

**PRÉ-TEST
PRODUCTION ÉCRITE – PRIMAIRE**

Nom de l'enseignant(e)	
Niveau :	
Date du pré-test :	1 ^{re} partie : 2 ^e partie :
Nombre d'élèves présents* à la 1 ^{re} partie	
Temps alloué pour la 2 ^e partie	
Remarques sur le déroulement	

* Si un élève est présent à la 1^{re} partie mais absent à la 2^e, vous pouvez lui demander de terminer et réviser son texte à un autre moment, mais vous ne recommencerez pas les visionnements pour des élèves absents à la 1^{re} partie.

3.2 Consignes aux enseignants et enseignantes pour la dictée

PROJET DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES INNOVANTES :

Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour

PRÉ-TEST

DICTÉE – 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

CONSIGNES AUX ENSEIGNANTES – ENSEIGNANTS

1. Mise en place

- Les élèves prennent la dictée sur une feuille lignée.
- Ils doivent écrire à double interligne (à moins d'utiliser des feuilles à lignes très espacées).
- Ils ne doivent pas écrire au verso d'une feuille.
- Faire écrire le nom de l'élève au haut de la page, à gauche. Si un élève a besoin d'une 2^e feuille, faire réécrire son nom en haut à gauche.
- La dictée se fait sans aucune aide : pas de dictionnaire, de conjugueur, d'outil de référence, etc., puisqu'il est nécessaire d'uniformiser les conditions de passation dans l'ensemble des classes et que le prétest vise à évaluer la compétence à orthographier des élèves sans aide, avant vos interventions par les pratiques innovantes.
- Expliquez aux élèves que la dictée sera sans doute plus difficile que d'habitude pour les besoins de la recherche. Vous pouvez leur annoncer qu'à la fin de l'année, ils verront tous les progrès qu'ils auront faits, mais **ne pas dire** qu'ils auront la même dictée à la fin de l'année!

2. Déroulement

1) Lire une première fois le texte de la dictée au complet.

2) Dictier ensuite le texte, phrase par phrase, à votre rythme habituel.

- Faire normalement les liaisons obligatoires : *Les z'ours – un n'ours*
- Ne pas faire de liaison sur ce passage : *de nos villes / et villages*

3) Vous ne pouvez pas répondre aux questions des élèves.

4) Laissez aux élèves du temps pour se relire et se réviser. Ils peuvent utiliser la méthode de révision qu'ils utilisent habituellement (ex. : faire des traces) **mais** ils n'ont pas droit au dictionnaire, ni à des ouvrages ou outils de référence.

3. Quand c'est fini : ramasser les copies, enlever celles des élèves qui ne participent pas au projet (refus des parents) et mettre les autres en sécurité jusqu'à notre prochaine rencontre.

MERCI !

3.3 Dictées-tests de la première année de recherche

1. Deuxième cycle du primaire (64 mots + le titre)

Les monarques

Les monarques sont de magnifiques papillons. Ces insectes très colorés ont une minuscule tête, six pattes très fines et deux ailes recouvertes d'écailles. Chaque aile porte une bordure noire.

Les monarques habitent au Québec durant l'été et volent jusqu'au Mexique pour passer l'hiver au chaud. Ils voyagent alors 4 000 kilomètres! Ce voyage dure environ deux mois. Au printemps, ils reviennent dans nos régions.

2. Troisième cycle du primaire (95 mots + titre)

Les ours noirs

Les ours noirs habitent généralement dans les forêts d'arbres feuillus et de conifères. Ils peuvent toutefois s'adapter à d'autres milieux si la nourriture y est suffisante. Heureusement, les ours mangent de tout : des plantes et des fruits sauvages, de la viande et plusieurs variétés d'insectes.

Ces mammifères préfèrent rester loin de nos villes et villages. Par contre, si un ours manque de nourriture, il sera attiré par les déchets domestiques. En effet, dans la période où l'ours noir grossit et fait ses réserves de graisse pour l'hiver, cet animal dépasse parfois ses frontières naturelles.

3. Premier cycle du secondaire (120 mots incluant le titre)

Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion !¹

Hier, à Katmandou, une compagnie aérienne nationale a annoncé qu'elle avait sacrifié deux jeunes chèvres dans l'espoir de satisfaire les dieux et, ainsi, de mettre fin aux problèmes techniques fréquents de ses avions. Les malheurs semblent, en effet, s'acharner sur cette compagnie pourtant très expérimentée. Un appareil est cloué au sol pour des travaux routiniers et deux autres connaissent des ennuis techniques graves qui ont entraîné l'annulation de plusieurs vols.

Des photos explicites sur lesquelles figurent les deux chèvres sacrifiées ont été publiées dans une foule de quotidiens. Les journalistes de la presse locale y mentionnent que les sacrifices animaliers existent encore au Népal : ils sont pratiqués dans le but d'attirer la chance.

¹ Source : Mémoire de maîtrise de Kathy Wilkinson (2009, p. 261). Adaptation libre de l'auteure à partir d'un article publié sur le site: <http://www.7sur7.be:insolite>, retouchée pour les besoins de la présente recherche.

3.4 Dictées-tests de la deuxième année de recherche

1. Deuxième cycle du primaire (67 mots + le titre)

Les ours

Les ours noirs habitent dans nos magnifiques forêts. Ces animaux semblent lents, mais ils sont capables de courir rapidement. Ils peuvent aussi grimper aux arbres. Les ours mangent des plantes vertes et des fruits sauvages, de la viande et plusieurs sortes d'insectes. Ces mammifères préfèrent rester loin de nos villes et de nos villages. Mais si un ours manque de nourriture, il approche parfois des maisons habitées.

2. Troisième cycle du primaire (98 mots + titre)

Les ours noirs

Les ours noirs habitent dans nos magnifiques forêts. Ces animaux semblent lents, mais ils sont capables de courir rapidement. Ils peuvent aussi grimper aux arbres car les ours ont cinq griffes recourbées à chaque patte. Ils se servent aussi de leurs griffes pour creuser ou déplacer des branches mortes. Les ours mangent des plantes vertes et des fruits sauvages, de la viande et plusieurs sortes d'insectes. Ces mammifères préfèrent rester loin de nos villes et de nos villages. Mais si un ours manque de nourriture, il sera attiré par les déchets domestiques et s'approchera parfois des maisons habitées.

3. Secondaire (120 mots incluant le titre)

Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion!²

Hier, à Katmandou, une compagnie aérienne nationale a annoncé qu'elle avait sacrifié deux jeunes chèvres dans l'espoir de satisfaire les dieux et, ainsi, de mettre fin aux problèmes techniques fréquents de ses avions. Les malheurs semblent, en effet, s'acharner sur cette compagnie pourtant très expérimentée. Un appareil est cloué au sol pour des travaux routiniers et deux autres connaissent des ennuis techniques graves qui ont entraîné l'annulation de plusieurs vols.

Des photos explicites sur lesquelles figurent les deux chèvres sacrifiées ont été publiées dans une foule de quotidiens. Les journalistes de la presse locale y mentionnent que les sacrifices animaliers existent encore au Népal : ils sont pratiqués dans le but d'attirer la chance.

² Source : Mémoire de maîtrise de Kathy Wilkinson (2009, p. 261). Adaptation libre de l'auteure à partir d'un article publié sur le site: <http://www.7sur7.be:insolite>, retouchée pour les besoins de la présente recherche.

3.5 Questionnaire sur la langue pour les élèves du primaire

Classe : _____ (primaire)

Prénom : _____ Nom: _____

Quelle est ta date de naissance ? Jour : _____ mois : _____ année : _____

Quel âge as-tu ? _____ ans

Remplis le tableau ci-dessous sur la ou les langues que tu parles à la maison et avec tes amis.

	Langue parlée le plus souvent	Autre(s) langue(s) parlée(s) parfois
Avec mes parents, je parle...		
Avec mes frères ou mes sœurs, je parle ...		
Avec mes amis ou amies, je parle		

Es-tu né au Québec ? Oui Non (*Encerle ta réponse*)

Si OUI : Encerle **toutes** les années d'école que tu as faites **en français**.

Maternelle 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année 6^e année

Si NON : Dans quelle province ou dans quel pays es-tu né ? _____

As-tu fréquenté une classe d'accueil?

(Encerle la réponse la plus précise pour toi)

- OUI, moins d'une année scolaire (< 1 an)
 OUI, une année scolaire complète (= 1 an)
 OUI, plus d'une année scolaire (> 1 an)
 NON, je n'ai jamais fréquenté une classe d'accueil

Encerle toutes les années d'école que tu as faites en français après la classe d'accueil.

Maternelle 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année 6^e année

3.6 Questionnaire sur la langue pour les élèves du secondaire

Classe : _____ (secondaire)

Prénom : _____ Nom: _____

Quelle est ta date de naissance ? Jour : _____ mois : _____ année : _____

Quel âge as-tu ? _____ ans

Remplis le tableau ci-dessous sur la ou les langues que tu parles à la maison et avec tes amis.

	Langue parlée le plus souvent	Autre(s) langue(s) parlée(s) parfois
Avec mes parents, je parle...		
Avec mes frères ou mes sœurs, je parle ...		
Avec mes amis ou amies, je parle		

Es-tu né au Québec ? Oui Non (*Encerle ta réponse*)

Si OUI : Encerle toutes les années d'école que tu as faites en français.

Maternelle

Primaire : 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année 6^e année

Secondaire : 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année

Si NON : Dans quelle province ou dans quel pays es-tu né ? _____

As-tu fréquenté une classe d'accueil?

(Encerle la réponse la plus précise pour toi)

- OUI, moins d'une année scolaire (< 1 an)
 OUI, une année scolaire complète (= 1 an)
 OUI, plus d'une année scolaire (> 1 an)
 NON, je n'ai jamais fréquenté une classe d'accueil

Encerle toutes les années d'école que tu as faites en français après la classe d'accueil.

Maternelle

Primaire : 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année 6^e année

Secondaire : 1^{re} année 2^e année 3^e année 4^e année

3.7 Guide pour les entretiens

DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE

1. Accueil et présentation

- Se présenter chaleureusement;
- Expliquer à l'enseignant ou à l'enseignante :
 1. les objectifs de l'entretien en soulignant clairement qu'il ne s'agit d'aucune façon d'une évaluation;
 2. le déroulement de l'entretien :
 - nous poserons des questions,
 - la durée sera d'environ une heure,
 - il y aura enregistrement pour que l'entretien soit transcrit;
- Nous respecterons la confidentialité et si des extraits sont utilisés à titre d'exemple pour la recherche, l'identité ne sera pas divulguée (enregistrement avec la caméra vidéo sans l'image).
- Questionnaire sur renseignements généraux : nombre d'années d'expérience en enseignement et caractéristiques de la classe (10 minutes).
- Questions de l'enseignant interviewé.
- Demander s'il ou si elle a des questions.

2. Présentation des objectifs de l'entrevue aux enseignants

Nous souhaitons prendre connaissance de :

- vos pratiques en enseignement du français écrit (grammaire, productions écrites, type d'exercices, etc.);
- votre manière de conduire la dictée 0 faute ou la phrase dictée du jour;
- vos observations quant à l'effet des pratiques sur les élèves, notamment sur leur comportement à l'égard de leurs apprentissages;
- vos impressions quant aux éventuels effets sur votre enseignement en général.

3. Entrevue

3.1 Thèmes et questions à remettre aux enseignants et enseignantes avant l'entrevue

Thème 1 : Activités d'écriture

Comment se déroule une situation d'écriture typique dans votre classe?

Thème 2 : Orthographe grammaticale

Pourriez-vous décrire votre approche, en général, lorsque vous enseignez une règle ou une notion de grammaire ? Quelle suite y donnez-vous?

Thème 3 : L'évolution de l'activité dictée 0 faute (D0F) ou phrase dictée du jour (PDJ)

Comment se passe une dictée 0 faute (D0F) ou une phrase dictée du jour (PDJ) dans votre classe? Si

vous avez opéré des changements dans votre manière de conduire l'activité depuis le début de l'expérience, quels sont-ils? Pourquoi?

Comment sont les élèves lors de l'activité? Quels changements avez-vous notés au cours de l'année?

Thème 4 : L'impact de la dictée 0 faute ou de la phrase dictée du jour sur l'enseignement et l'apprentissage en général

Avez-vous l'impression que la PDJ ou la D0F a modifié quelque chose dans votre enseignement en général? Si oui, pourriez-vous expliquer ces modifications?

Avez-vous noté des différences dans l'attitude générale des élèves vis-à-vis leurs apprentissages? Si oui, qu'avez-vous remarqué?

3.2 Thèmes et questions détaillés pour permettre à l'intervieweuse d'approprier le contenu de l'entrevue

*Lors de l'entrevue, l'intervieweuse aura seulement les grands thèmes et les points principaux à aborder.

Thème 1 : Activités d'écriture

1. Comment se déroule une situation d'écriture typique dans votre classe?

1.1. Activités de préparation

1.2. Qui écrit quoi à qui ?

- a) Travail seul, en dyade, en groupe
- b) Choix du sujet
- c) **Exemples de sujets choisis cette année** (c'est ce qui importe dans ce sous-thème, faire préciser les paramètres de la situation si l'enseignante ne le fait pas (qui écrit? élève seul, en groupe? à qui? quels destinataires? et diffusion?))
- d) Éléments importants à retrouver dans le texte, sur quoi l'enseignante insiste?
- e) Intention, destinataire, situation réelle

1.3. Brouillon et propre

- a) Place de la révision
- b) Déroulement de la révision : collaboration des pairs, de façon individuelle, etc.
- c) Outils

1.4. Rôle de l'enseignant durant une situation d'écriture

2. Autres activités d'écriture en dehors des projets

3. Les plus grandes satisfactions de l'enseignant et les difficultés des élèves en production écrite

4. Temps accordé aux situations et aux activités d'écriture par rapport à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe lexicale

Thème 2 : Orthographe

1. **En général, comment procédez-vous pour enseigner une notion grammaticale?**
2. Notions travaillées au cours des semaines précédant l'entrevue (exemples)
 - 2.1. Approches d'enseignement
 - 2.2. Phase d'appropriation des notions par les élèves
 - Exercices : description, type, provenance
 - Déroulement d'un travail : seul, en dyade ou en équipe
 - Les devoirs
3. Le choix des règles à enseigner, la progression des apprentissages
 - Qu'est-ce qui motive le choix d'une notion?
(Selon le manuel des élèves? les difficultés des élèves? le programme?)
4. Méthodes en analyse grammaticale
 - 4.1. Manipulations syntaxiques, groupes, phrase de base/questions
5. Comment travaillez-vous l'orthographe lexicale?
6. Les plus grandes difficultés des élèves et les réussites
7. Liens faits entre l'orthographe et l'écriture de texte

Conclusion pour thèmes 1 et 2 : En français en général

Apprentissages considérés les plus importants

Apprentissages sur lesquels il/elle passe le plus de temps

Apprentissages sur lesquels il/elle aimerait passer plus de temps

Thème 3 : L'évolution de l'activité *dictée 0 faute* ou *phrase dictée du jour*

1. L'évolution dans la conduite de l'activité
 - 1.1. Approche utilisée ou animation, **au moment de l'entrevue**, lors de la dictée 0 faute ou de la phrase dictée du jour
 - 1.2. Changements dans l'approche/l'animation depuis le début de l'année
 - 1.3. Motivations des changements (pourquoi?)
 - 1.4. Difficultés rencontrées
 - 1.5. Solutions apportées
 - 1.6. Adaptation particulière de l'activité
 - 1.7. Le choix des textes ou des phrases
2. L'évolution des élèves dans leur participation
 - 2.1. Participation **au moment de l'entrevue** : façon d'écouter, de questionner, d'argumenter et de percevoir les erreurs
 - 2.2. Changements dans leur participation depuis le début
 - 2.3. Échanges entre les élèves

3. L'évolution dans leurs connaissances
 - 3.1. Utilisation du métalangage, justification des graphies et raisonnement grammatical
 - 3.2. Connaissances acquises

Thème 4 : L'impact de la dictée 0 faute ou de la phrase dictée du jour sur les pratiques générales de l'enseignant et sur l'attitude et la compétence générales des élèves

Enseignant

1. Impact ou changements dans son approche d'enseignement en général

Élèves

2. Impact ou changements dans la classe qui pourraient être un effet de l'activité
 - 2.1. Participation : façon d'écouter, de questionner, etc.
 - 2.2. Façon de percevoir les erreurs
 - 2.3. Engagement dans leurs apprentissages
 - 2.4. Manière d'apprendre
 - 2.5. En analyse grammaticale
 - 2.6. Dans leurs productions écrites
 - 2.7. Sur les autres matières (démarche de résolution de problèmes)
3. Autres changements qui pourraient être liés à cette pratique

Thème 4 : Conclusion de l'activité

1. En général, ce que l'activité a apporté
2. Attentes (s'il y en avait) comblées ou non
3. Degré de satisfaction

3.8 Formulaire de consentement UQAC

Le 23 septembre 2011

Aux parents des élèves de la classe de _____

École _____ – Commission scolaire du Lac-St-Jean

Objet : Information sur un projet de recherche dans la classe de votre enfant et demande de consentement et cession de droits

L'enseignant(e) de votre enfant participe à un projet de recherche-action en écriture (grammaire – orthographe), en collaboration avec des enseignants et des conseillères pédagogiques de la région de Montréal et du Lac-St-Jean sous la responsabilité de deux chercheuses universitaires :

- a) Marie Nadeau, responsable du projet (Université du Québec à Montréal);
- b) Carole Fisher, co-chercheure (Université du Québec à Chicoutimi).

Nous voulons vérifier l'effet de deux sortes de dictées utilisées par les enseignants pour enseigner la grammaire et l'orthographe aux élèves. Nous voulons vérifier les effets positifs possibles de ces dictées sur l'apprentissage de l'orthographe par les élèves et ainsi améliorer leur compétence à écrire. Ces activités feront partie du déroulement normal de la classe.

Cette recherche est subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (organisme provincial), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le projet a également reçu l'approbation **de votre commission scolaire.**

Dans le cadre de la recherche, avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, son enseignant(e) collectera et remettra à l'équipe de recherche divers documents et il sera filmé. Il s'agit :

- 1- d'enregistrements vidéo** de 30 à 50 minutes, trois fois dans l'année, réalisés pendant l'une ou l'autre sorte de dictée à l'étude;
- 2- de deux rédactions et de trois dictées traditionnelles** pour évaluer la progression en orthographe de votre enfant;
- 3- d'un mini-questionnaire** (de 5 à 10 minutes) demandant à votre enfant son âge, son sexe, la langue parlée à la maison et le nombre d'années d'école en français.

En participant à la recherche, votre enfant ne court aucun risque puisque les activités reliées à la recherche font toujours partie du déroulement normal de la classe.

Il est entendu que tous les documents et renseignements recueillis auprès de votre enfant resteront confidentiels, c'est-à-dire que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux documents originaux ou à leur copie informatisée.

Les rédactions et dictées de votre enfant seront rendues anonymes, c'est-à-dire que le prénom et le nom de votre enfant seront remplacés par un pseudonyme pour garantir son anonymat.

Sur les enregistrements vidéo, votre enfant sera identifiable seulement par son image et son prénom. Des extraits vidéo de la classe avec votre enfant pourront être utilisés lors de conférences scientifiques seulement. Aucune exploitation commerciale ne sera faite de ces vidéos. À la fin du projet, quelques extraits vidéo présentant les enfants en classe sous un jour favorable seront conservés pour la formation du personnel enseignant.

L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé en lieu sûr au laboratoire de la chercheure responsable pour toute la durée du projet. Deux ans après les dernières publications scientifiques, tout le matériel de recherche sera détruit sauf les enregistrements vidéo servant au montage et les écrits anonymes des élèves (avec pseudonymes) qui pourront servir pour des recherches futures sur l'écriture.

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Vous, de même que votre enfant, êtes libres de consentir ou de refuser de participer à cette recherche. Votre enfant demeure libre de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet sans donner de raisons, en contactant la chercheure responsable. **Votre refus, ou celui de votre enfant, de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable pour vous ou votre enfant.** Les activités visées par cette recherche s'intègrent dans le cours normal de la classe; mais en cas de refus, votre enfant ne sera pas filmé et, si ses interventions peuvent être entendues sur la vidéo, elles ne seront pas transcrites ni analysées. De même, ses écrits ne seront pas remis à l'équipe de recherche. En cas de retrait, les données déjà recueillies ne pourront être retirées.

L'école de votre enfant recevra le rapport de recherche à l'hiver 2013 et elle le rendra disponible aux parents sous forme électronique (sur le site web de l'école de votre enfant). Vous serez invités à le consulter en fournissant votre adresse courriel.

La recherche a été approuvée par les Comités institutionnels d'éthique de la recherche de l'UQÀM et de l'UQAC. Pour toute question touchant les responsabilités éthiques des chercheurs ou pour formuler une plainte, contacter le comité d'éthique de l'UQAC, tél. 418-545-5011 poste 2493; adresse électronique : marie-julie_potvin@uqac.ca.

Nous vous demandons de compléter le formulaire sur cette page et de le retourner, par l'entremise de votre enfant, à son enseignante ou enseignant dès que possible. Pour des renseignements supplémentaires sur le projet, avant de prendre votre décision, vous pouvez contacter l'enseignante ou l'enseignant de votre enfant, ou une des responsables du projet.

Veillez conserver la copie de ce document pour communiquer au besoin avec une des responsables de la recherche. **Nous vous remercions pour votre collaboration.**



Marie Nadeau
Chercheure responsable du projet
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation, UQÀM
514 987-3000 poste 4676
Nadeau.marie@uqam.ca



Carole Fisher
Co-responsable du projet
Professeure de didactique du français
Département des arts et lettres, UQAC
418 545 5011 poste 5388
Carole.Fisher@uqac.ca

Déclaration du parent

S'il vous plaît, compléter et retourner ce formulaire à l'enseignante de votre enfant.

J'autorise mon enfant à participer à la recherche. J'ai discuté du projet avec mon enfant qui accepte volontairement d'y participer. Nous consentons à la collecte et à l'utilisation des documents (vidéos, textes et dictées) tels que décrits dans la demande de consentement et selon les modalités qui y sont indiquées.

Dans ce contexte, nous cédon^s gratuitement le droit de reproduire et de diffuser les documents (vidéos, textes et dictées) en exclusivité à l'Université du Québec à Montréal pour toute la durée de leur utilisation à des fins éducatives et nous renonçons à toute réclamation qui y serait reliée.

Je refuse que mon enfant participe à la recherche et à la collecte de documents sous quelque forme que ce soit. Je comprends que mon enfant participera à toutes les activités de sa classe mais que ses écrits ne seront pas transmis aux chercheurs et qu'il ne sera pas filmé.

Nom de l'élève _____ **Classe** _____

Signature du parent ou tuteur _____

Pour être informé des résultats de la recherche :

Adresse courriel _____

Signature de l'élève _____

Date _____

3.8 Formulaire de consentement UQÀM

Le _____

Aux parents des élèves de la classe de _____

École _____, Commission scolaire _____

Objet : Information sur un projet de recherche dans la classe de votre enfant et demande de consentement et cession de droits

L'enseignant(e) de votre enfant participe à un projet de recherche-action en écriture (grammaire – orthographe), en collaboration avec des enseignants et des conseillères pédagogiques de la région de Montréal et du Lac St-Jean sous la responsabilité de deux chercheuses universitaires :

- a) Marie Nadeau, responsable du projet (Université du Québec à Montréal) ;
- b) Carole Fisher, co-chercheuse (Université du Québec à Chicoutimi).

Nous voulons vérifier l'effet de deux sortes de dictées utilisées par les enseignants pour enseigner la grammaire et l'orthographe aux élèves. Nous voulons vérifier les effets positifs possibles de ces dictés sur l'apprentissage de l'orthographe par les élèves et ainsi améliorer leur compétence à écrire. Ces activités feront partie du déroulement normal de la classe

Cette recherche est subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (organisme provincial), en collaboration avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le projet a également reçu l'approbation **de votre commission scolaire.**

Dans le cadre de la recherche, avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, son enseignant(e) collectera et remettra à l'équipe de recherche divers documents et il sera filmé. Il s'agit :

- 1-d'enregistrements vidéos** de 30 à 50 minutes, trois fois dans l'année, réalisés pendant l'une ou l'autre sorte de dictée à l'étude ;
- 2- de deux rédactions et de trois dictées traditionnelles** pour évaluer la progression en orthographe de votre enfant.
- 3- d'un mini questionnaire** (de 5 à 10 minutes) demandant à votre enfant son âge, son sexe, la langue parlée à la maison et le nombre d'années d'école en français.

En participant à la recherche, votre enfant ne court aucun risque puisque les activités reliées à la recherche font toujours partie du déroulement normal de la classe.

Il est entendu que tous les documents et renseignements recueillis auprès de votre enfant resteront confidentiels, c'est-à-dire que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux documents originaux ou leur copie informatisée.

Les rédactions et dictées de votre enfant seront rendues anonymes, c'est-à-dire que le prénom et le nom de votre enfant seront remplacés par un pseudonyme pour garantir son anonymat.

Sur les enregistrements vidéo, votre enfant sera identifiable seulement par son image et son prénom. Des extraits vidéo de la classe avec votre enfant pourront être utilisés lors de conférences scientifiques

seulement. Aucune exploitation commerciale ne sera faite de ces vidéos. À la fin du projet, quelques extraits vidéo présentant les enfants en classe sous un jour favorable sera conservé pour la formation du personnel enseignant.

L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé en lieu sûr au laboratoire de la chercheure responsable pour toute la durée totale du projet. Deux ans après les dernières publications scientifiques, tout le matériel de recherche sera détruit sauf les enregistrements vidéo servant au montage et les écrits anonymes des élèves (avec pseudonymes) qui pourront servir pour des recherches futures sur l'écriture.

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Vous, de même que votre enfant, êtes libres de consentir ou de refuser de participer à cette recherche. Votre enfant demeure libre de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet sans donner de raisons, en contactant la chercheure responsable. **Votre refus, ou celui de votre enfant, de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable pour vous ou votre enfant.** Les activités visées par cette recherche s'intègrent dans le cours normal de la classe ; mais en cas de refus, votre enfant ne sera pas filmé et, si ses interventions peuvent être entendues sur la vidéo, elles ne seront pas transcrites ni analysées. De même, ses écrits ne seront remis à l'équipe de recherche.

L'école de votre enfant recevra le rapport de recherche à l'hiver 2013 et elle le rendra disponible aux parents sous forme électronique (sur le site web de l'école de votre enfant). Vous serez invités à le consulter en fournissant votre adresse courriel.

La recherche a été approuvée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQAM. Pour toute question touchant les responsabilités éthiques des chercheurs ou pour formuler une plainte, contacter le président du comité, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483 ou # 7753.

Nous vous demandons de compléter le formulaire sur cette page et de le retourner, par l'entremise de votre enfant, à son enseignante ou enseignant dès que possible. Pour des renseignements supplémentaires sur le projet, avant de prendre votre décision, vous pouvez contacter l'enseignante de votre enfant _____ou _____ la responsable du projet.

Veillez conserver la copie de ce document pour communiquer au besoin avec la responsable de la recherche. **Nous vous remercions pour votre collaboration.**

Marie Nadeau,
Département de didactique des langues,
Faculté des sciences de l'éducation,
UQAM

Chercheure responsable du projet,
Professeure de didactique du français,
514 987-3000 poste 4676
Nadeau.marie@uqam.ca

Déclaration du parent

S'il vous plaît, compléter et retourner ce formulaire à l'enseignant(e) de votre enfant.

J'autorise mon enfant à participer à la recherche. J'ai discuté du projet avec mon enfant qui accepte volontairement d'y participer. Nous consentons à la collecte et à l'utilisation des documents (vidéos, textes et dictées) tels que décrits dans la demande de consentement et selon les modalités qui y sont indiquées.

Dans ce contexte, nous cédon^s gratuitement le droit de reproduire et de diffuser les documents (vidéos, textes et dictées) en exclusivité à l'Université du Québec à Montréal pour toute la durée de leur utilisation à des fins éducatives et nous renonçons à toute réclamation qui y serait reliée.

Je refuse que mon enfant participe à la recherche et à la collecte de documents sous quelque forme que ce soit. Je comprends que mon enfant participera à toutes les activités de sa classe mais que ses écrits ne seront pas transmis aux chercheurs et qu'il ne sera pas filmé.

Nom de l'élève _____ **Classe** _____

Signature du parent ou tuteur _____

Pour être informé des résultats de la recherche :

Adresse courriel _____

Signature de l'élève _____

Date _____

Annexe IV

Vue d'ensemble du projet et des résultats

Contenu de l'annexe :

- 4.1 Présentative de la communication faite à Lausanne en aout 2013
- 4.2 Présentative de la communication faite à l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
- 4.3 Extraits commentés de discussions grammaticales filmées dans deux classes du primaire

4.1 Présentative de la communication faite à Lausanne en aout 2013




*Pratiques innovantes
et développement
de compétences
en orthographe grammaticale*

Carole Fisher (UQAC) cfisher@uqac.ca
Marie Nadeau (UQAM) nadeau.marie@uqam.ca

XI^e colloque de l'Association internationale
pour la Recherche en Didactique du Français
(AIRDF) – Lausanne 29 – 31 aout 2013


1



Plan de la présentation


- 1) Problématique
- 2) Le projet et les pratiques expérimentées
- 3) Résultats en dictée et en rédaction
- 4) Analyse des progrès
- 5) Facteurs influençant l'apprentissage
- 6) Conclusion

2



1. PROBLÉMATIQUE

3



Les recherches sur l'orthographe

↓	↓
Psychologie cognitive	Didactique - linguistique
Importance du mode d'apprentissage implicite dans l'acquisition des régularités orthographiques	Importance des conceptions des élèves et nécessité de les faire évoluer par des dispositifs appropriés
(Pacton et Perruchet 2006, Gombert 2006, Lété 2006)	(Jaffré 1995, Haas 2002, Cogis 2005, Nadeau et Fisher 2006, Brissaud et Cogis 2011)

Apprentissage implicite et orthographe

Même en orthographe grammaticale:

- Effet de la graphie la plus fréquente
(ex. *bottés, pluie* - Lété 2006; Largy, Cousin et Fayol 2004)
- Effet d'indices de pluriel à l'oral
(ex. *ils doivent, ils arrivent* - Largy et Fayol 2001, Nadeau et al. 2005; *plusieurs humains*- Nadeau et Fisher 2009)
- Effet de proximité
(ex. *il les *portes* -nombreuses études sur les « erreurs d'experts », depuis Fayol & Got 1991, de Fayol et divers collaborateurs)

5

APPRENTISSAGES IMPLICITES

- Non conscients
- Non verbalisables
- Non intentionnels
- Peu coûteux cognitivement

- Par association
- Fréquence d'exposition à des exemples positifs

(Perruchet et Nicolas, 1998; Perruchet et Pacton, 2004; Gombert, 2006; Lété, 2006)

APPRENTISSAGES EXPLICITES

- Conscients
- Verbalisables
- Contrôle intentionnel
- Processus long et coûteux (surtout au début)

- Résolution de problème
- Traitement de l'erreur (exemples positifs et négatifs)

(Gasparini, 2004; Gombert, 2006)

6

Limites des apprentissages implicites

- leur empan : toutes les structures ne peuvent être détectées par A.I. (Perruchet et Pacton 2004)
Ex. *Les copines que mon frère a invitées sont arrivées.*
- leurs faibles possibilités de transfert (Gasparini 2004) : aucune règle, même simple, n'est extraite (Pacton et Perruchet 2006)
- le niveau de réussite socialement et scolairement très peu satisfaisant pour l'écriture (Nadeau et Fisher 2011)

7

Apprentissage explicite et langue

- Importance de la conscience morphosyntaxique sur la compréhension en lecture (Gaux et Gombert, 1999; Westby, 2004)
- Consensus chez plusieurs didacticiens quant à la nécessité de développer des savoirs métalinguistiques pour maîtriser l'écriture
(Jaffré 1995; Chartrand 1996; Brissaud & Bessonnat 2001; Haas 2002; Cogis 2005; Nadeau & Fisher 2006; Brissaud & Cogis 2011; Fontich et Camps 2013)
- Mais peu d'études empiriques pour le démontrer

8

Implication pour l'enseignement

Perspective de l'implicite :

- Éviter de centrer l'attention sur les erreurs
- Privilégier l'exposition à des exemples positifs

(Rey, Pacton et Perruchet 2005)

Perspective de l'explicite :

- Nécessité de traiter l'erreur afin de faire évoluer les conceptions des apprenants et de les doter de raisonnements efficaces

(Reuter 1996, Haas 2002, Nadeau et Fisher 2006, Brissaud et Cogis 2011)

Liens entre la réussite de l'analyse et celle des accords (Nadeau et Fisher 2009)

42 élèves de 11-12 ans	% d'accords pluriels réussis...			
	parmi les élèves qui ont réussi l'analyse du GN plur.			
	Texte 1 16 GN simples (Déf. + N)	Texte 2 9 GN avec expansions		
Moyenne	91%	88%		
Écart-type	7.9	8.7		

Liens entre la réussite de l'analyse et celle des accords (Nadeau et Fisher 2009)

42 élèves de 11-12 ans	% d'accords pluriels réussis...			
	parmi les élèves qui ont réussi l'analyse du GN plur.		parmi les élèves qui n'ont pas réussi l'analyse du GN plur.	
	Texte 1 16 GN simples (Déf. + N)	Texte 2 9 GN avec expansions	Texte 1 16 GN simples (Déf. + N)	Texte 2 9 GN avec expansions
Moyenne	91%	88%	59%	63%
Écart-type	7.9	8.7	25.6	19.7

2. PROJET ET PRATIQUES EXPÉRIMENTÉES

Objectifs de la recherche-action

- 1- Mesurer l'impact de deux dispositifs (*dictée 0 faute* et *phrase dictée du jour*) sur la compétence orthographique des élèves de divers niveaux scolaires
- 2- Documenter l'évolution des pratiques des enseignants dans la conduite de ces dictées innovantes

13

Le projet en chiffres

- 5 commissions scolaires (4 dans la région de Montréal, 1 au Lac-St-Jean)
- 23 classes en 2010-2011 (498 élèves participants)
- 18 classes en 2011-2012 (379 élèves participants)
- Pratiques expérimentées :

	phrase dictée du jour	dictée 0 faute
2010-2011	11	12
2011-2012	10	8

Les principales données recueillies

Deux fois par année (en octobre et en mai) :

- Une dictée-test (adaptée au cycle)
- Une production écrite réalisée après le visionnage d'un court vidéo sur la vie d'animaux (contenu favorisant le pluriel)
- Un enregistrement vidéo dans la classe durant une des pratiques (*phrase dictée du jour* ou *dictée 0 faute*)

14

Pratiques expérimentées

DICTÉE 0 FAUTE (Arabyan 1990, Nadesu 1998, Wilkinson et Nadesu 2010)	
- Un court texte dicté aux élèves	
- Les élèves écrivent une phrase à la fois	
- Ils soulèvent des problèmes orthographiques (questions)	
- Ils cherchent des solutions en participant à une discussion animée par l'enseignant	
- À la fin, l'enseignant valide la graphie juste	

Extrait d'une dictée 0 faute en 4^e année



Question de l'élève:

« Est-ce que donne est accordé avec nous ? »

Phrase dictée :

Une lampe de poche nous *donne* un avantage dans la noirceur.

Pratiques expérimentées

DICTÉE 0 FAUTE
(Agoujard 1994, Nadeau 1998, Wilkinson et Nadeau 2010)

- Un court texte dicté aux élèves
- Les élèves écrivent une phrase à la fois
- Ils soulèvent des problèmes orthographiques (questions)
- Ils cherchent des solutions en participant à une discussion animée par l'enseignant.
- À la fin, l'enseignant valide la graphie juste

PHRASE DICTÉE DU JOUR
(Cogis et Ros, 2003; Cogis, 2005)

- Une phrase dictée aux élèves
- Un élève porte sa phrase au tableau
- L'enseignant ajoute au tableau toutes les graphies différentes des premières (en questionnant sur les raisons des choix graphiques des élèves)
- L'enseignant anime la discussion sur les graphies proposées
- À la fin, il valide la graphie juste

La Phrase dictée du jour dans une classe de 3^e année primaire



Phrase:

Les jeunes enfants gourmands **mangent** des oranges juteuses et sucrées.

Exemple des graphies produites par les élèves dans cette classe (3^e primaire)

Les jeuns	enfant	gourman	mangent ...
jeunes	s'enfants	gourmants	manges
jeunes	enfants	gourment	mange
jenes		gourmands	
		gourmend	
		gourmant	
		gourments	
		gourmans	

3. RÉSULTATS EN DICTÉE ET EN RÉDACTION

Dictée : accord des mots variables et
progrès au 2^e cycle du primaire

2 ^e cycle primaire (8-10 ans)	NB MOYEN D'ACCORDS RÉUSSIS (%)		
	Octobre	Mai	Progrès
An 1 : 2010-11 133 élèves 34 mots variables	37,7 (69,9 %)	43,5 (80,5 %)	5,8 (10,6 %)***
An 2: 2011-12 130 élèves 50 mots variables	33,9 (67,7 %)	38,9 (77,6%)	4,9 (9,9 %)

22

Accord des mots variables en dictée et
progrès au 3^e cycle du primaire

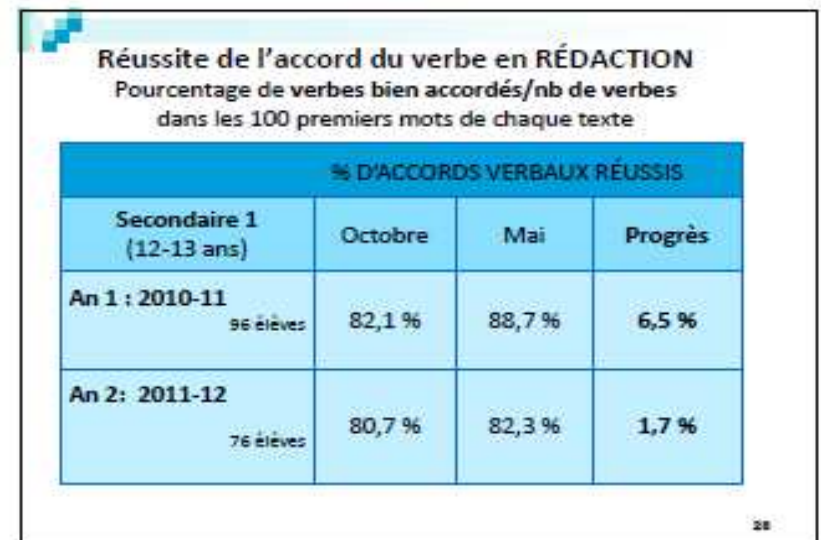
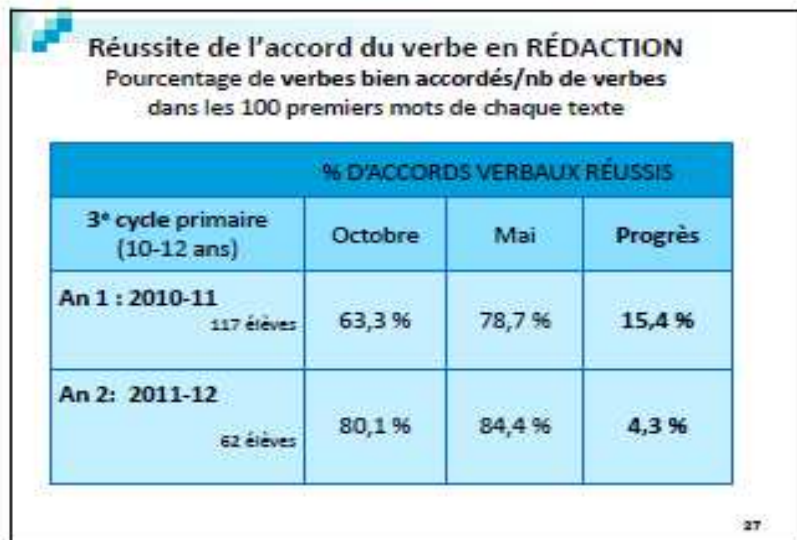
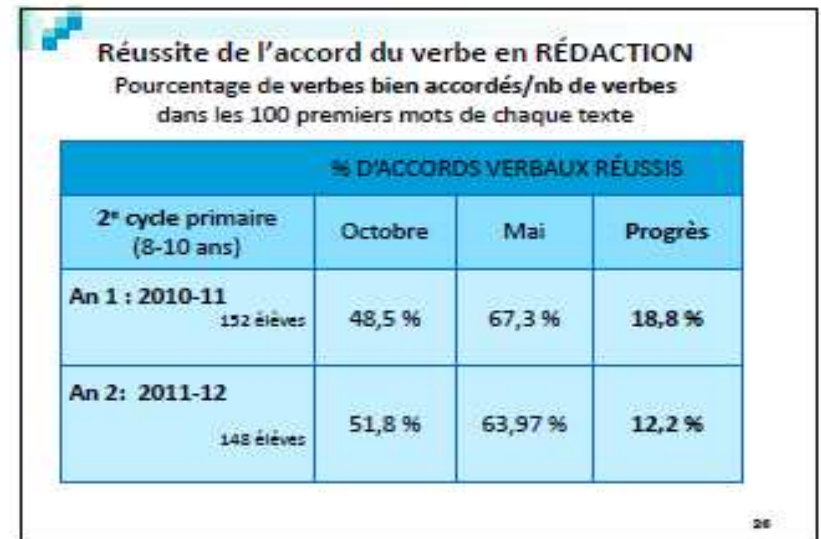
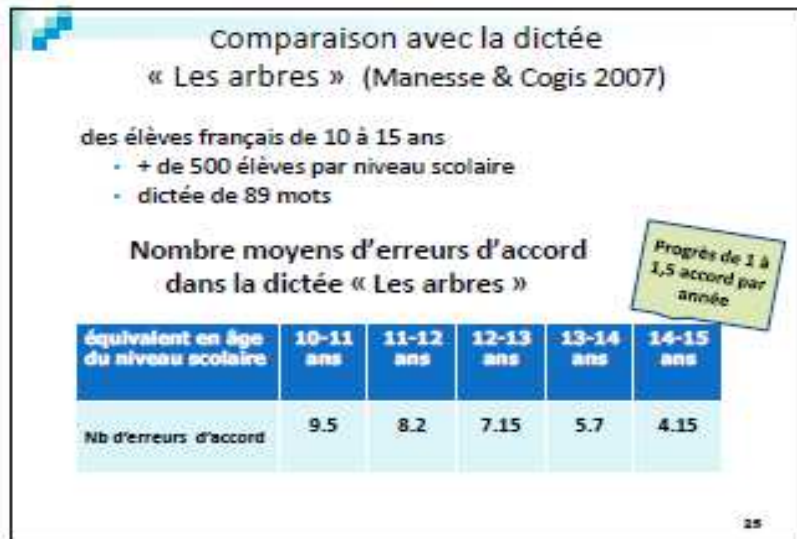
3 ^e cycle primaire (10-12 ans)	NB MOYEN D'ACCORDS RÉUSSIS (%)		
	Octobre	Mai	Progrès
An 1 : 2010-11 124 élèves 69 mots variables	54,20 (78,5 %)	59,36 (86,0 %)	5,2 (7,5 %)***
An 2: 2011-12 53 élèves 72 mots variables	54,96 (79,6 %)	60,08 (87,1 %)	5,1 (7,4 %)

23

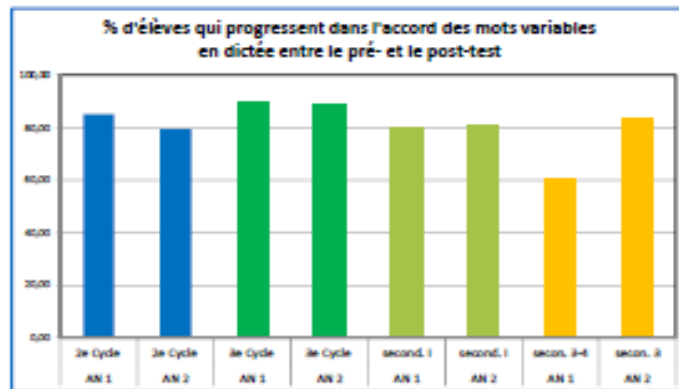
Accord des mots variables en dictée et
progrès en secondaire 1

Secondaire 1 (12-13 ans)	NB MOYEN D'ACCORDS RÉUSSIS (%)		
	Octobre	Mai	Progrès
An 1 : 2010-11 108 élèves 89 mots variables	71,9 (80,9 %)	75,8 (85,2 %)	3,8 (4,3 %)
An 2: 2011-12 90 élèves 89 mots variables	74,6 (83,7 %)	78,6 (88,3 %)	4,0 (4,5 %)

24



Est-ce que **tous** les élèves progressent ?



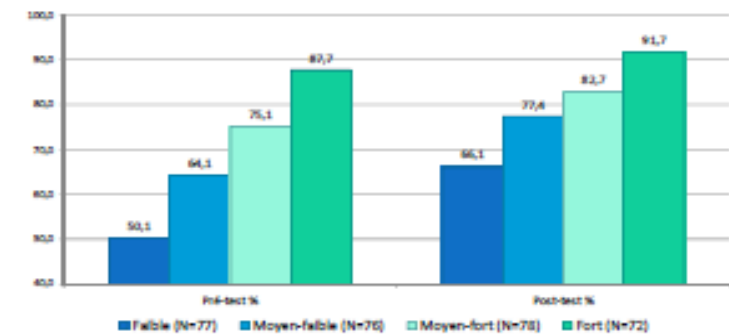
4. ANALYSE DES PROGRÈS

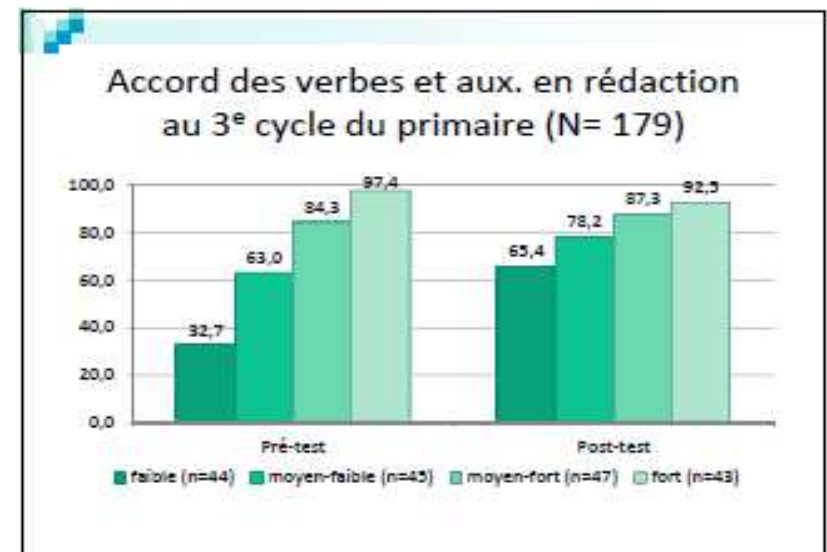
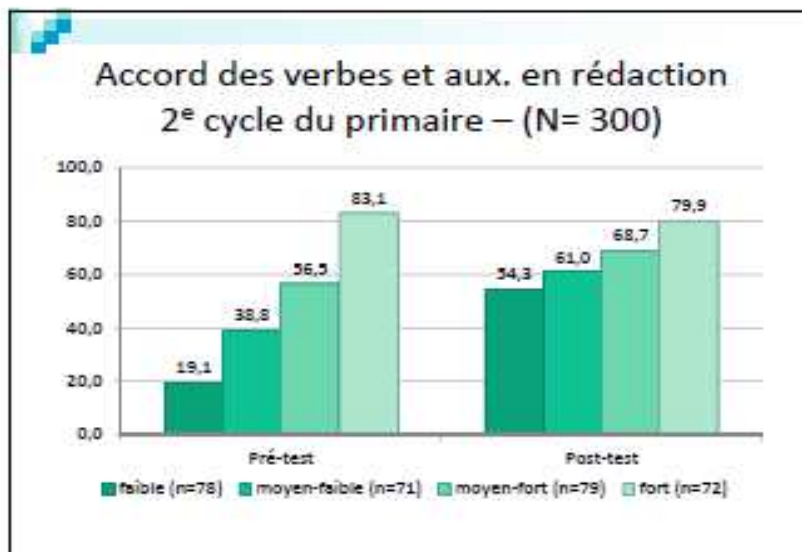
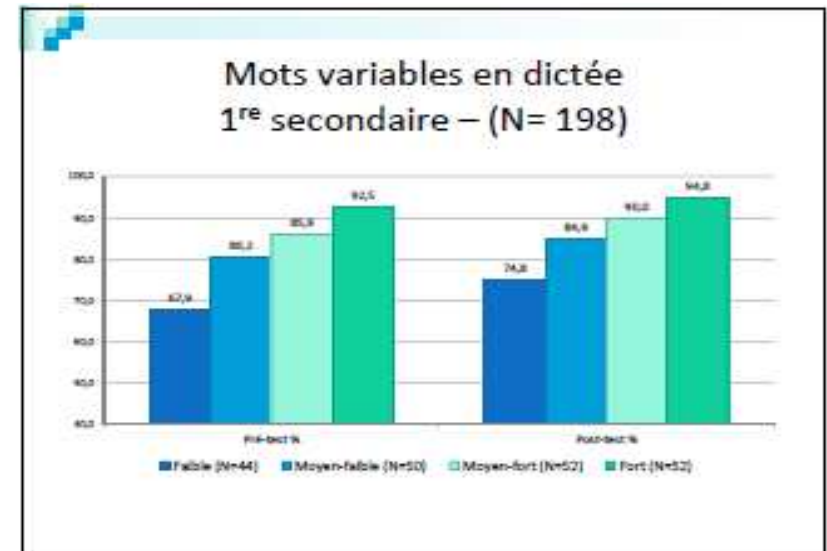
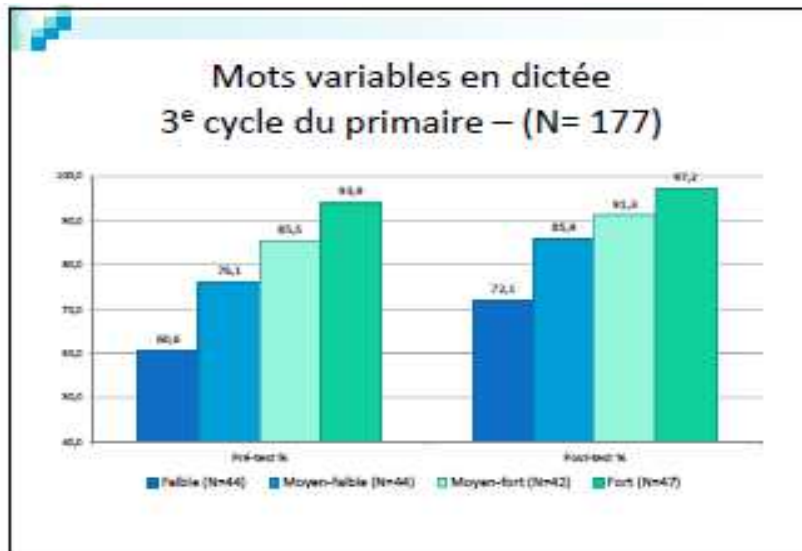
39

Résultats par quartile à chacun des cycles : accords et homophones

% moyen de réussite
au pré-test et au post-test
dans les différents sous-groupes
(faible, moyen faible, moyen fort, fort)
délimités par le score obtenu au pré-test

Mots variables en dictée 2^e cycle du primaire – (N= 303)

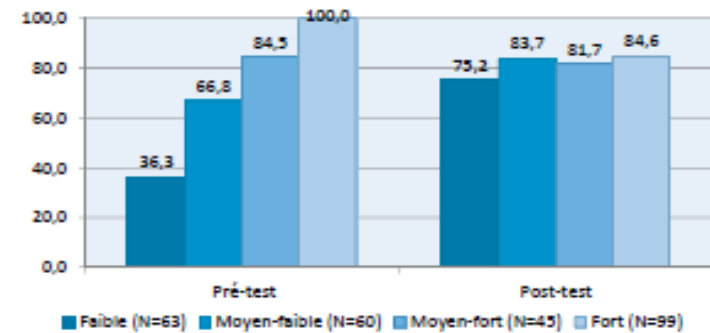




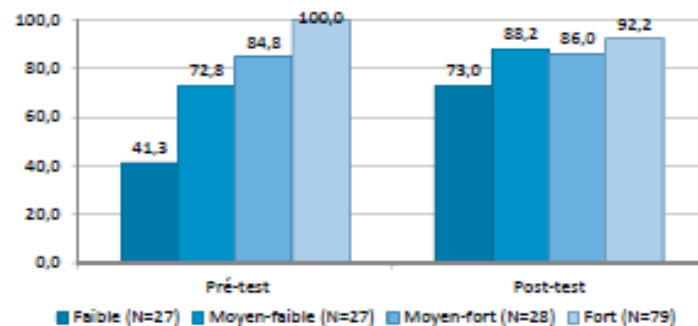
Les homophones dans les rédactions

- Nb d'occurrences en moyenne
 - Au pré-test : 6,3
 - Au post-test : 7,1
- 10% des textes seulement ont moins de 4 occurrences d'homophones
- **Surprise :**
37% des élèves du 2^e cycle et 49% des élèves du 3^e cycle ont un score parfait au prétest !

Réussite de homophones en rédaction au 2^e cycle du primaire (N = 267)



Réussite de homophones en rédaction au 3^e cycle du primaire (N = 161)



Bilan sur ces résultats

- Interprétables en termes de progrès liés à l'intervention
- Ce sont les élèves faibles ou moyennement faibles au départ qui profitent le plus de l'intervention
- Effet : homogénéisation des groupes
- Baisse chez les forts : seraient-ils déstabilisés par le recours à des connaissances explicites ?

5. FACTEURS INFLUENCANT L'APPRENTISSAGE

Facteurs qui semblent influencer les résultats d'une classe à l'autre

- La taille du groupe-classe : de 13 à 30 élèves
- Les caractéristiques des élèves: milieu et nombre d'élèves avec « étiquettes »
- La fréquence des dictées innovantes: de une fois par mois à 2 fois par semaine
- La manière de conduire l'activité et de se servir de la grammaire nouvelle : *manipulations, raisonnement complet, métalangage*

Diversité des progrès dans l'accord des mots variables en dictée selon le groupe-classe

AN 1	Progrès dans le nombre d'accords réussis en mai par rapport à octobre								
2 ^e cycle primaire sur 54 mots variables dans la dictée <i>les monarches</i>	2,4	3,0	3,8	4,8	5,3	5,8	7,6	9,7	15,7
3 ^e cycle primaire sur 69 mots variables dans la dictée <i>les ours</i>	3,1	3,8	4,2	5,0	6,4	6,6	6,8		
Secondaire 1 et 3 sur 89 mots variables dans la dictée <i>les chèvres</i>	3,0	3,1	3,3	4,5	4,8	5,2			

Emploi du métalangage

- Quoi: les termes désignant : les classes de mots, les fonctions, les catégories grammaticales (temps, personne...), les manipulations syntaxiques
- Quand: au cours des discussions portant sur des questions d'orthographe grammaticale
- Mesure : nombre moyen de mots de métal. utilisés dans la classe (ens. + élèves) par minute de discussion grammaticale

Lien entre l'emploi du métalangage et les progrès en dictée

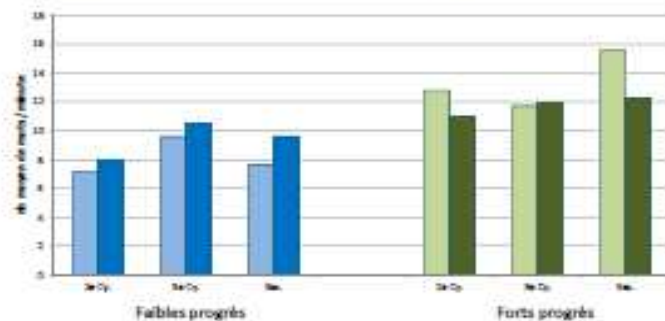
- Classes contrastées : en tenant compte à la fois du niveau initial et du progrès réalisé
- Nombre de classes retenues :

	Faibles progrès	Forts progrès
2 ^e cycle primaire	2 (x 2 séances)	3 (x 2 séances)
3 ^e cycle primaire	2 (x 2 séances)	3 (x 2 séances)
1 ^{er} secondaire	2 (x 2 séances)	2 (x 2 séances)
Total :	6 classes	8 classes

Nombre moyen de mots de métalangage par minute de discussion grammaticale dans l'échantillon selon le moment de l'année et le progrès de la classe

Séance	Classes à progrès faibles (n=6)		Classes à progrès forts (n=8)	
	Nb moyen de mots	étendue	Nb moyen de mots	étendue
OCTOBRE	8,1	5 à 12	13,1	8 à 17
MAI	9,4	6 à 13	11,6	8 à 15

Taux de métalangage en octobre et en mai dans les classes contrastées par le progrès



Évolution d'une enseignante : taux de métalangage et progrès

	Octobre	Mai	Progrès des élèves
AN 1	5,2	7,2	Faibles
AN 2	11,3	7,7	Forts

Emploi du métalangage et pratique

Pratique	Nb total de mots	Nb moyen / min.	Part de l'ens.	Part des élèves
Phrase du jour (14 séances)	2864	11,7	66 %	33 %
Dictée 0 faute (14 séances)	2469	10,0	75 %	25 %

CONCLUSION

- Résultats qui plaident pour des pratiques didactiques qui développent des connaissances grammaticales explicites chez les élèves, en faisant appel :
 - à une mobilisation consciente des connaissances
 - à la verbalisation du savoir
 - au traitement des erreurs
 - à confrontation des points de vue entre pairs

Fontich and Camps (2013) : l'enseignement grammatical doit intégrer trois dimensions

- une grammaire pédagogique s'inspirant des perspectives de la linguistique fonctionnelle;
- la prise en considération de l'activité métalinguistique comme base et outil pour développer la réflexion sur le langage;
- des activités en classe basées sur l'interaction, et centrées à la fois sur l'usage du langage et les capacités métalinguistiques des élèves.

Fontich and Camps. 2013. Research Papers in Education, 2013.
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>

4.2 Présentative de la communication faite à l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

Questions et réponses autour des dictées innovantes

Marie Nadeau, Université du Québec à Montréal
Carole Fisher, Université du Québec à Chicoutimi

Projet financé dans le cadre d'une action concertée FQRSC-MELS:
Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée *0 faute*
et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la
compétence orthographique des élèves en production de texte

Congrès de l'AQPF, Québec, 1^{er} nov. 2012

Objectifs de la recherche

- 1- Mesurer l'impact de deux dispositifs (*dictée 0 faute* et *phrase dictée du jour*) sur la compétence orthographique des élèves de divers niveaux scolaires.
- 2- Documenter l'évolution des pratiques des enseignants dans la conduite de ces dictées innovantes.

Pratiques expérimentées

DICTÉE 0 FAUTE

- Un court texte dicté aux élèves
- Les élèves écrivent une phrase à la fois
- Ils soulèvent des problèmes orthographiques (questions)
- Ils cherchent des solutions en participant à une discussion animée par l'enseignant.
- À la fin, l'enseignant valide la graphie juste

PHRASE DICTÉE DU JOUR

- Une phrase dictée aux élèves
- Un élève porte sa phrase au tableau
- L'enseignant ajoute au tableau toutes les graphies différentes des premières (en questionnant sur les raisons des choix graphiques des élèves)
- L'enseignant anime la discussion sur les graphies proposées
- À la fin, il valide la graphie juste

Intérêt de ces pratiques

Du côté de l'élève : apprentissage

mobilisation et accroissement
des connaissances

entraînement
• à formuler un raisonnement
grammatical complet
• à utiliser le métalangage

développement du doute
orthographique

Intérêt de ces pratiques

Du côté de l'élève : apprentissage	Du côté de l'enseignant : information
<p>mobilisation et accrassement des connaissances</p> <p>entraînement • à formuler un raisonnement grammatical complet • à utiliser le métalangage</p> <p>développement du doute orthographique</p>	<p>accéder aux conceptions des élèves et repérer les obstacles</p> <p>faire évoluer ces conceptions • par la confrontation • par les demandes de « preuves »</p> <p>organiser l'enseignement • cibler ce qui n'est pas acquis • planifier la progression des apprentissages</p>

Le projet implique...

- 5 commissions scolaires (4 dans la région de Montréal, 1 au Lac-St-Jean)
- Plus de 500 élèves
- 21 enseignants
- 24 classes en 2010-2011:
 - 15 au primaire, 9 au secondaire
 - 17 dans la région de Montréal, 7 au Lac-St-Jean
- 2011-2012: suivi de 18 enseignants pour une 2^e année d'expérimentation
 - 13 au primaire, 5 au secondaire
 - 13 dans la région de Montréal, 5 au Lac-St-Jean

Données recueillies la première année

- pour chaque élève : une dictée évaluative et une rédaction, en octobre 2010 et en mai 2011
- rédaction d'un texte après avoir visionné un court vidéo
- au total, plus de 1 000 dictées et 1000 rédactions

Pour la seconde année : mêmes données avec 18 enseignants

Plan de l'atelier

- Des dictées innovantes : pour quels résultats ?
Effet de l'expérimentation sur la réussite des accords en dictée et en production écrite
- Le choix des phrases et des textes : un équilibre à rechercher
- La mise en œuvre de l'activité
Extraits vidéos de chaque pratique
- Synthèse: les « gestes gagnants »

Première partie

DES DICTÉES INNOVANTES : POUR QUELS RÉSULTATS ?

Qu'est-ce qu'un progrès « normal » ?

En orthographe grammaticale
L'enquête de Manesse et Cogis (2007) :
Une même dictée, *Les arbres* (83 mots)
à plus de 2700 élèves
de la 5^e année à la 3^e secondaire

Résultats pour les accords grammaticaux:
Environ une erreur de moins par année dans la
dictée.

(plus 500 élèves par niveau scolaire)

Progrès dans les classes ayant
pratiqué la dictée 0 faute ou
la phrase dictée du jour

Résultats en dictée à l'an 1, pour les accords

	Progrès dans le nombre d'accords réussis en mai par rapport à octobre, dans chaque classe									
2^e cycle primaire Sur 64 mots variables dans la dictée <i>les monarches</i>	2,4	3,0	3,8	4,8	5,3	6,8	7,8	8,7	10,7	16,7
3^e cycle primaire Sur 88 mots variables dans la dictée <i>les ours</i>	3,1	3,8	4,2	5,0	6,4	8,8	8,8			
Secondaire 1 et 3 Sur 88 mots variables dans la dictée <i>les chèvres</i>	3,0	3,1	3,3	4,5	4,8	6,2				

Résultats en dictée à l'an 2, pour les accords

Parmi les 13 enseignants participant au projet pour une 2^e année à Montréal:

- 8 sur 13 font progresser leurs élèves davantage à l'an 2 qu'à l'an 1
- 2 font beaucoup moins progresser leurs élèves :
il s'agit des 2 classes dont les élèves font des dictées innovantes dans le projet depuis 2 ans; une a reçu un stagiaire pendant trois mois.
- 1 fait moins progresser ses élèves mais les progrès demeurent très élevés (+6,8 an 2), sans être aussi spectaculaires (+9,7 an1)
- 1 fait moins progresser ses élèves
- 1 classe ne fait aucun progrès à l'an 2 alors que l'enseignante avait +5 à l'an 1 (milieu différent, défavorisé, niveau scolaire différent, fréquence moins grande de l'activité)

Facteurs qui semblent influencer les résultats d'une classe à l'autre

- La taille du groupe-classe :
de 13 à 30 élèves
- Les caractéristiques des élèves:
Milieu et nb d'élèves avec « étiquettes »
- La fréquence des dictées innovantes:
De une fois par mois à 2 fois par semaine
- La manière de conduire l'activité:
En traitant l'erreur ou les conceptions erronées
En se servant de la grammaire nouvelle
- manipulations, jugement grammatical, raisonnement complet

Deuxième partie

LE CHOIX DES PHRASES ET DES TEXTES : QUELS JALONS ?

Conséquences du choix des textes ou des phrases

Constats de Mélanie Huneault (mémoire de maîtrise 2012), après étude de trois classes de 4^e primaire aux progrès d'élèves contrastés:

- **Phrases trop faciles**
Modélage du « bon raisonnement » seulement
moins de progrès
- **Phrases trop difficiles**
Élèves incapables de résoudre le problème
moins de progrès
- **Phrases bien adaptées aux élèves**
Difficulté d'analyse qui peuvent être résolues par des manipulations connues des élèves
de plus grands progrès

Quelques conseils pour le choix des textes ou des phrases

- Éviter les difficultés lexicales surtout pour les mots pour lesquels aucune stratégie n'est possible, ou aucune règle ne peut être rappelée (comme s entre 2 voyelles)
- Éviter de choisir parmi les « mots à l'étude » de la semaine, choisir plutôt des mots déjà travaillés dans les semaines précédentes
- **Ne pas hésiter à choisir des phrases ou des extraits de textes d'élèves**

Quelques conseils pour le choix des textes ou des phrases (suite)

- Choisir des phrases courtes ou des textes courts, surtout lors des premières activités
 - Choisir des textes ou des phrases dans lesquelles on retrouve de grandes régularités déjà étudiées, surtout lors des premières activités
- Ce n'est pas le lieu pour l'apprentissage de nouvelles notions, mais pour l'apprentissage de l'utilisation de l'ensemble des connaissances déjà vues.*

Troisième partie

LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACTIVITÉ :

QUELLES HABILITÉS À DÉVELOPPER COMME ENSEIGNANT ?

Extraits vidéos de chaque pratique au primaire et au secondaire

quatrième partie

SYNTHÈSE: LES «GESTES GAGNANTS»

...ET CEUX À ÉVITER

Constats de Mélanie Huneault (mémoire de maîtrise 2012)

Après étude de trois classes de 4^e primaire aux progrès d'élèves contrastés:

• Pour obtenir de fausses pistes d'analyse ou des conceptions erronées en DOF:

Questionner l'élève qui a posé la question avant de rediriger le problème aux autres :
Comment tu l'écrirais? Pourquoi?
Comment tu fais pour le savoir?

Permet d'apprendre à tester une hypothèse et à la rejeter...
(exemples négatifs en plus d'exemples positifs)

Erreurs de débutants ... du côté des enseignants

- Aller rechercher trop vite la « bonne réponse », le « bon raisonnement »
- Se contenter d'un résultat d'analyse grammaticale, sans le raisonnement ou les preuves:
Ex.: un élève dit: « C'est un verbe à l'infinitif, donc il se termine par -er »
Si les manipulations qui prouvent une analyse ne sont pas verbalisées, il n'en résulte alors aucun modelage pour les autres élèves.

Erreurs de débutants ... du côté des enseignants

- Ne pas laisser assez de temps à un élève pour répondre
Aller rechercher en mémoire les connaissances grammaticales ou orthographiques pertinentes est une tâche difficile pour l'élève, qui lui demande un certain temps de réflexion
- Fournir la réponse ou valider une graphie par l'intonation ou le comportement non verbal

Du côté des élèves, difficultés de débutants ...

- À employer le métalangage (besoin du modelage intensif de l'enseignant)
- À justifier leurs graphies (PdJ) (« je l'ai écrit comme ça, mais je sais pas pourquoi »)
- À accepter l'explication des autres
certains restent sur leur position (PdJ)
- À douter de leurs graphies (DOF)
- À préciser leur doute (DOF)
- À se sentir concerné par les questions des autres (DOF)

Des gestes à développer pour la conduite de l'activité

- Pour rester neutre, demander systématiquement « Qui est d'accord? ... Qui n'est pas d'accord? » (Éviter de dire seulement « Tout le monde est d'accord? »)
- Systématiquement, demander de préciser un doute, de justifier une graphie, de prouver une analyse
- Réaliser concrètement une manipulation en transformant une phrase ou un groupe de mot et en évaluant son résultat (ça se dit... ça ne se dit pas...)

Des gestes à développer pour la conduite de l'activité (suite)

- Nommer ce que l'élève est en train de faire (« Tu te questionnes sur la terminaison du verbe X », « Pour prouver que tel mot est un adjectif, tu le remplaces par un autre adjectif »)
- Récapituler un raisonnement complet à la suite d'un échange entre élèves, pour clore la discussion (ou demander de récapituler)

Bon succès et beaucoup de plaisir dans vos dictées 0 faute et vos phrases dictées du jour!

Marie Nadeau nadeau.marie@ugam.ca

Carole Fisher cfisher@uqac.ca

4.3 Extraits commentés de discussions grammaticales filmées dans deux classes du primaire

Exemple 1 - Phrase dictée du jour

L-5 - 5e année - Octobre 2011

La phrase dictée est : *Les feuilles colorées des arbres composent un paysage merveilleux.*

Dans l'extrait suivant, la discussion porte sur « composent » (6.5 min)

À remarquer :

- avec deux noms sémantiquement plausibles, les élèves rencontrent un véritable obstacle;
- ils essaient la manipulation syntaxique (MS ci-dessous) sur une partie du GN seulement; l'ens. fait voir que ça ne fonctionne pas;
- l'ens. ne précipite rien : elle laisse les élèves réfléchir et faire des hypothèses;
- l'ens. va chercher des opinions variées;
- la discussion fait émerger une conception erronée (surgénéralisation de la règle du masc. qui l'emporte sur le fém. dans le cas d'accord avec 2 noms) ;
- la notion de noyau n'est pas claire pour tous, mais apparaît vers la fin;
- l'enseignante repère cette difficulté pour en faire une activité décrochée plus tard;
- le métalangage est employé aussi bien par les élèves que par l'enseignant.

Ens : Quelle graphie tu enlèves et explique-moi pourquoi c'est cette graphie-là ?

É01 : (silence)

Ens : Ok. Je recommence. C'est quoi la classe de mots ?

É01 : Un verbe.

Ens : C'est un verbe. Quel verbe ?

É01 : Composer.

Ens : C'est le verbe « composer ». Quand on a un verbe dans une phrase, qu'est-ce qu'on fait ?

É01 : (silence)

Ens : Quand on a un verbe dans une phrase. Et là, on sait pas comment l'écrire, on sait pas comment le conjuguer, qu'est-ce qu'on fait ?

É02 : On regarde le groupe-sujet.

Ens : On regarde le groupe-sujet. On va aller chercher de l'aide. [...] OkÉ03, veux-tu continuer ce que É02 a dit ? Ok. On est rendu là. On regarde, on cherche le groupe-sujet.

É03 : (silence)

Ens : Ok. On va aller chercher un peu d'aide encore. [É04]

É04 : Le groupe sujet, c'est « des arbres ».

Hypothèse de É

Ens : Ok. Est-ce que tu peux continuer ? Comment t'as fait pour trouver... Est-ce que vous êtes d'accord avec É04 ?

Élèves : Non !

Ens : É04, explique-moi.

É04 : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux.

Ens : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux. Jusque là, ça fonctionne. Mais est-ce que tu as relu toute ta phrase ? Relis la phrase.

É04 : Les feuilles et des arbres...

Ens.
demande
à É. de
justifier

Question
de base

Elle
laisse du
temps

Elle
explicite la
tâche

Reçoit Hyp.
Demande
l'opinion des
autres

Guide

Ens : Ah! toi, tu as utilisé la manipulation. Quelle manipulation il a utilisé, É04 ?

Demande de nommer la MS

É05 : Ce sont qui

Ens : Ce sont qui ou c'est qui. Il a essayé d'encadrer son groupe sujet pour le trouver. Mais là, il hésite. Il dit : ce sont les arbres qui composent ; mais ce sont aussi les feuilles

Nomme ce que É a fait

É04 : Les feuilles colorées et les arbres

Ens : Ok. É05

É05 : Les feuilles colorées des arbres, on peut le remplacer par « elles », à la 3^e personne du pluriel, faque « composent » va prendre « e-n-t » à la fin.

présence de conflit

É06 : C'est « ils », parce que c'est « un arbre ».

Ens : Ok. Il y a beaucoup d'information, là. Les deux ensemble, votre idée se rejoint. Vous dites que « les feuilles colorées des arbres », c'est tout ça qui compose un paysage merveilleux. Alors, est-ce qu'on peut encadrer tout ça comme ça ? (*l'enseignante fait des crochets autour du groupe sujet « les feuilles colorées des arbres »*)

Ens. résume

Élèves : Oui.

Ens : Et on va mettre la manipulation (*l'enseignant écrit au tableau « ce sont...qui »*) « ce sont les feuilles colorées des arbres qui composent un paysage merveilleux ». Mais, là, on a un doute. On entend : mais on peut remplacer mon groupe sujet par « ils », on peut le remplacer par « elles ». On va aller départager ça un peu. É07, qu'est-ce que t'en penses ?

Ens. fait voir la manip. au tableau

É07 : [inaudible] c'est un groupe du nom

Ens : Mon groupe sujet

Résume le problème

É07 : il faut qu'il aille donner à « composent », c'est un verbe.

Ens : Oui. Qu'est-ce qu'on fait avec mon groupe-sujet ?

É07 : Pis là, « composent » se termine par « e-n-t », parce qu'il y en a beaucoup, c'est les arbres, 3^e personne du pluriel.

Ens : Mais quelle 3^e personne du pluriel : ils ou elles ?

Repose le problème

Élèves : ils / elles

É08 : Parce qu'il y a un garçon, un arbre, c'est au masculin.

Ens : On a un doute ici. On a un doute. Je veux écouter, je veux écouter une autre opinion.

Demande d'autres avis

É09 : On prend « ils » parce que [inaudible] tu nous as dit que c'est toujours le masculin qui l'emporte, fait que c'est « ils ».

Ens : Là, vous voyez les feuilles, vous voyez les arbres et vous vous dites : « Les feuilles, c'est féminin; les arbres, c'est masculin. Et si je comprends ce que vous me dites, c'est le masculin qui l'emporte dans ce cas-ci.

Redit l'idée de É

Reflète le raisonnement des élèves

É10 : Ouais.

Ens : J'aimerais entendre une autre opinion. Qu'est-ce que t'en penses, É11.

É11 : Qu'on devrait aller voir le noyau.

Ens : Avez-vous entendu ça ? On devrait aller voir le noyau ? C'est quoi le noyau ?

Laisse du temps

É11 : Il y en a deux. C'est ça le problème.

Ens : Vous créez un doute, là. On va continuer.

É05 : C'est les feuilles DES arbres qui composent ; c'est LES FEUILLES COLORÉES des arbres qui font un paysage merveilleux. Faque c'est « elles » parce que « les feuilles », c'est au féminin.

Vérifie l'adhésion

Ens : Est-ce que vous êtes d'accord avec É05 essaie de nous dire ?

Élèves : Ouais

Ens : T'es convaincante, hein, É05 ! É05 dit, ben c'est les feuilles qui composent, dans le fond, un paysage merveilleux. Oui, c'est les arbres, mais c'est les feuilles qui sont colorées, parce que c'est le fait qui ait plein de couleurs dans les feuilles que ça fait un paysage

Reformule ce que É a dit Valide

merveilleux. Alors, notre noyau qu'on devrait garder, c'est « les feuilles ». On va voir plus tard « des arbres », qu'est-ce que ça fait dans mon groupe du nom. On a vu les constructions du groupe du nom, on en a fait un survol, vous allez le voir plus tard. On va réanalyser cette même phrase-là. Alors, ce sont les feuilles qui composent. On va remplacer mon groupe sujet par quoi ?

É05 : Elles

Ens : Elles, au ...

Élèves : Pluriel

Exemple 2 - Dictée 0 faute

E-4 4^e année – Mai 2011

La phrase dictée est : *Une lampe de poche nous donne un avantage dans la noirceur.*

Dans l'extrait suivant, la discussion porte sur « donne » (2.51 min)

À remarquer :

- L'enseignant questionne d'abord l'élève qui a posé la question (ce qu'elle en pense);
- Sa neutralité devant une mauvaise analyse: « Pourquoi tu penses que ça s'accorderait avec nous ? ».
- Les fausses hypothèses sont traitées (testées en fait) et non pas écartées.
- Les manipulations sont réalisées par les élèves.
- Un jugement de grammaticalité est demandé après l'exécution d'une manipulation.
- L'ens. se rend jusqu'au choix du morphème.
- Le métalangage employé par l'enseignant.

É01 : Est-ce que « donne » s'accorde avec « nous » ? **Question de É (Hypoth. 1)**

Ens. : Est-ce que « donne » est accordé avec « nous » ? Qu'est-ce que tu pourrais me dire là-dessus ?, [*Gestion*] - Qu'est-ce que tu aurais comme indice, ici ?

É01 : Je sais pas.

Ens. : Tu sais pas. Tu me demandes : Est-ce que « donne » s'accorde avec « nous »? Moi, je te pose la question : pourquoi tu penses que ça s'accorderait avec « nous » ?

É01 : Parce que ((*donner est juste en arrière*)) [= très bas]

Ens.: Ok. Mais pourquoi il s'accorderait avec « nous » ? Qu'est-ce qui s'accorde avec « nous » ? Quel genre de mots ?

É01 : Un verbe

Ens.: Un verbe. Donc la classe de mots de « donne », c'est un verbe. Est-ce que « donne » ici s'accorde avec « nous » ? (silence) Accorde-le donc avec « nous » pour voir.

É01 : Nous donnons.

Ens.: Ah ! On dirait : « Nous donnons ». Ici, est-ce qu'on dit : « Une lampe de poche nous donnons un avantage. » ?

É01 : Non.

Ens.: Non. Il est accordé avec qui, « donne » ?

Renvoie
la quest.
à É

Demande
pourquoi
Guide

Demande
de faire
l'accord

Fait juger
du
résultat

Repose
le
problème

É01 : (silence)

Ens.: Qui peut aider É01 ? « Donne », ici, il est accordé /

É02 : « Un avantage »

Hypothèse 2 de É

Ens.: « Un avantage ». Vérifie, fais ta manipulation.

É02 : Ben, je sais pas.

Ens.: Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe ?

É03 : [...] On fait « c'est... qui » autour de [inaudible].

Ens.: On fait « c'est...qui » autour du sujet. Essaie donc pour voir.

É03 : Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur.

Ens.: Est-ce que ça se dit, ça : « Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur. » ?

É02: Non !

Ens.: Qu'est-ce que ce serait le sujet ?

É04 : « Une lampe de poche ».

Hypothèse 3 de É

Ens.: Vérifie donc.

É04 : C'est une lampe de poche qui nous donne un avantage dans la noirceur.

Ens.: Est-ce que ça se dit ?

Élèves : Oui !

Ens.: Est-ce que ça fonctionne ? Donc, « une lampe de poche » serait mon sujet. Si « une lampe de poche » est mon sujet, est-ce que « donne » / Comment on va accorder « donne » ? Comment on va l'écrire, « donne » ?

É03 : Avec un « e » à la fin.

Ens.: Avec un « e » à la fin. Bonne explication !

Reste neutre
Demande de
vérifier par MS

Rappel
de la MS

Reformule
Demande
de la faire

Fait juger
du résultat

Repose
le
problème

Demande
de faire la MS

Demande
de juger du
résultat

Valide la
conclusion

Quelle
terminaison
alors ?

Valide la
graphie et
félicite.

Annexe V

Résultats détaillés en dictée

Contenu de l'annexe :

- 5.1 Progrès dans l'accord des mots variables pour chacun des cycles
- 5.2 Progrès dans l'accord des mots variables : résultats par classe
- 5.3 Résultats de Manesse et Cogis
- 5.4 Nombre d'élèves ayant progressé

5.1 Progrès dans l'accord des mots variables pour chacun des cycles

2^e cycle du primaire

Dictée	Nb. élèves	N. moyen mots réussis		% de mots réussis		Progrès moyen
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
AN 1 (54 mots)	143*	38,32	44,12	70,97%	81,70%	5,8 mots (10,74 %)
AN 2 (50 mots)	150	33,87	38,81	67,73 %	77,61 %	4,9 mots (9,88 %)

* 1 classe qui a fait une version légèrement différente a été écartée (10 élèves)

3^e cycle du primaire

Dictée	Nbre élèves	N. moyen mots réussis		% de mots réussis		Progrès moyen
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
AN 1 (69 mots)	124	54,20	59,36	78,55	86,03	5,2 mots (7,48%)
AN 2 (72 mots)	53	58,13	63,66	80,74 %	88,42 %	5,5 mots (7,68%)

1^{re} secondaire

Dictée	Nbre élèves	N. mots réussis		% de mots réussis		Progrès moyen
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
AN 1 et 2 (89 mots)	198	73,16	77,07	82,20 %	86,60 %	3,9 mots (4,40%)

3^{re} secondaire*

Dictée	Nbre élèves	N. mots réussis		% de mots réussis		Progrès moyen
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
AN 1 et 2 (89 mots)	99	70,12	73,47	78,79 %	82,56 %	3,3 mots (3,77%)

*Comprenant 1 classe de secondaire 4 à l'an 1

5.2 Progrès dans l'accord des mots variables : résultats par classe

An 1, 2^e cycle du primaire. Dictée : 54 mots variables.

			N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
Classe	Niveau	N. Élèves	Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
A-3	3e	18	36,61	40,44	3,83	67,80	74,90	7,09
B-3	3e	13	31,85	47,54	15,69	58,98	88,03	29,06
H-3	3e	11	36,73	46,45	9,72	68,02	86,03	18,00
G-4	4e	23	40,78	43,22	2,44	75,52	80,03	4,52
F-4	4e	26	41,77	44,73	2,96	77,35	82,83	5,48
E-4	4e	14	40,71	45,50	4,79	75,39	84,26	8,87
I-3.4	3e-4e	16	33,88	41,44	7,56	62,74	76,74	14,00
D-4	4e	22	39,41	45,23	5,82	72,98	83,75	10,78
C-4	4e	10	29,3	34,10	4,80	59,80	69,59	9,80

An 2, 2^e cycle du primaire. Dictée : 50 mots variables.

			N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
Classe	Niveau	N. Élèves	Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
I-3	3e	13	26,15	35,31	9,15	52,31	70,62	18,31
H-3	3e	13	29,00	35,77	6,77	58,00	71,54	13,54
C-3.4	3e -4e	14	28,93	33,43	4,50	57,86	66,86	9,00
A-3.4	3e-4e	24	36,54	40,13	3,58	73,08	80,25	7,17
F-3.4	3e-4e	20	33,05	36,85	3,80	66,10	73,70	7,60
J-4	4e	13	31,54	31,08	-0,46	63,08	62,15	-0,92
D-4	4e	24	36,21	44,58	8,38	72,42	89,17	16,75
E-4	4e	15	41,07	42,73	1,67	82,13	85,47	3,33
G-4	4e	14	37,50	43,86	6,36	75,00	87,71	12,71

An 1, 3^e cycle du primaire. Dictée : 69 mots variables.

			N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
Classe	Niveau	N. Élèves	Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
K-5	5e	19	48,89	55,26	6,37	70,86	80,09	9,23
J-5	5e	24	53,42	58,46	5,04	77,42	84,72	7,31
L-5	5e	18	56,11	62,89	6,78	81,32	91,14	9,82
M-5	5e	12	61,92	65,75	3,83	89,73	95,29	5,56
M-6	6e	13	62,23	66,38	4,15	90,19	96,21	6,02
N-6	6e	21	52,81	55,86	3,05	76,54	80,95	4,42
O-6	6e	17	49,35	55,94	6,59	71,53	81,07	9,55

An 2, 3^e cycle du primaire. Dictée : 72 mots variables.

			N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
Classe	Niveau	N. Élèves	Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
K-5	5e	25	55,00	62,64	7,64	76,39	87,00	10,61
L-5	5e	17	59,18	61,35	2,18	82,19	85,21	3,02
M-5	5e	11	63,64	69,55	5,91	88,38	96,59	8,21

An 1 & 2, 1^{re} secondaire. Dictée : 89 mots variables.

Classe	Niveau	N. Élèves	N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
			Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
P-S1a	sec.1	26	72,50	77,27	4,77	81,46	86,82	5,36
P-S1b	sec.1	17	68,00	71,06	3,06	76,40	79,84	3,44
R-S1a	sec.1	27	72,85	76,11	3,26	81,86	85,52	3,66
R-S1b	sec.1	25	74,56	79,76	5,20	83,78	89,62	5,84
S-S1	sec.1	13	69,46	70,77	1,31	78,05	79,52	1,47
M-6*	6e	11	79,55	85,82	6,27	89,38	96,42	7,05
P-S1	sec.1	31	75,10	77,74	2,65	84,38	87,35	2,97
R-S1	sec. 1	26	72,38	78,42	6,04	81,33	88,12	6,78
T-S1	sec. 1	22	73,86	76,41	2,55	82,99	85,85	2,86

* Une groupe fort de 6^e année a fait la même dictée que le secondaire 1

An 1 & 2, 3^e et 4^e secondaire. Dictée : 89 mots variables.

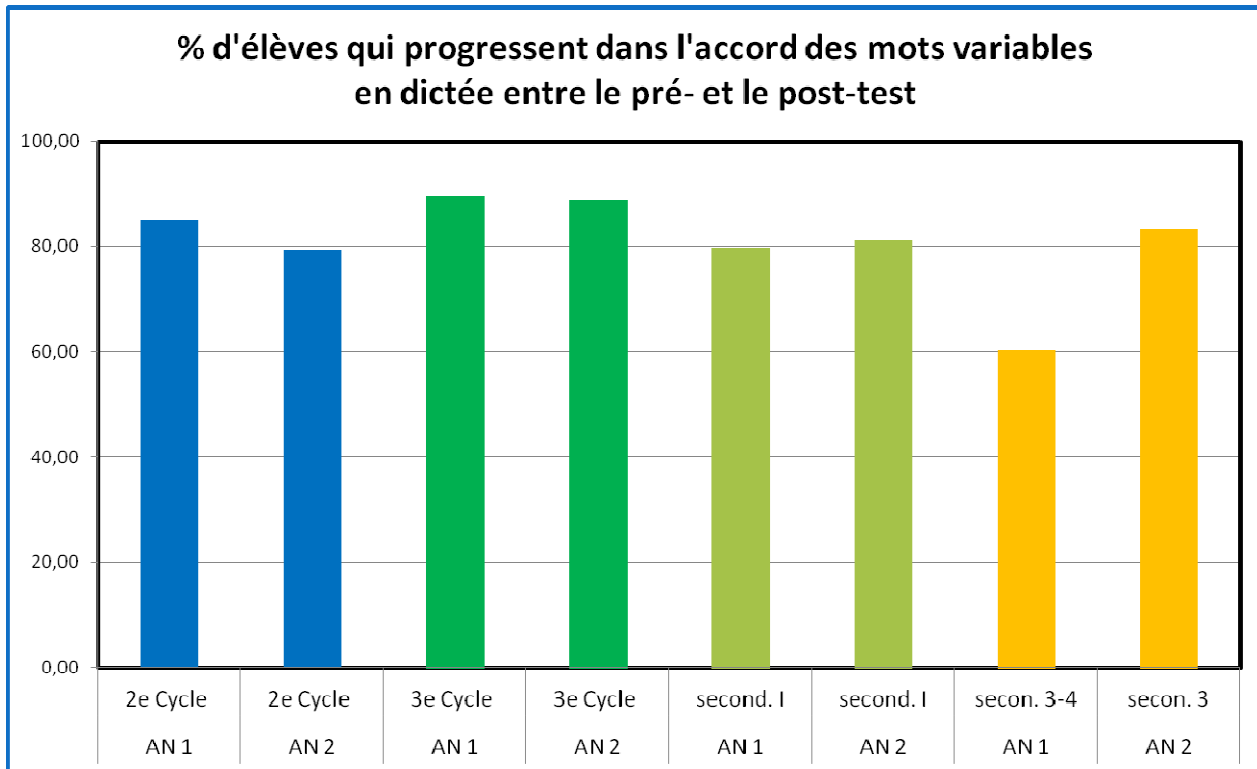
Classe	Niveau	N. Élèves	N. MOTS RÉUSSIS			% MOTS RÉUSSIS		
			Pré-test	Post-test	Progrès	Pré-test	Post-test	% Progrès
U-S3a	sec. 3	23	72,87	75,83	2,96	81,88	85,20	3,32
U-S3b	sec. 3	19	62,42	66,95	4,53	70,14	75,22	5,09
V-S3	sec. 4	21	76,43	76,48	0,05	85,87	85,93	0,05
U-S3	sec. 3	16	65,44	69,00	3,56	73,53	77,53	4,00
W-S3	sec. 3	20	71,40	77,40	6,00	80,22	86,97	6,74

5.3 Résultats de Manesse et Cogis

Nombre moyen d'erreurs grammaticales chez les élèves français dans la dictée « Les arbres » (Manesse et Cogis 2007, p.93)

Niveau scolaire français	CM2	6 ^e du collège	5 ^e du collège	4 ^e du collège	3 ^e du collège
<i>équivalent au Québec</i>	<i>5^e primaire</i>	<i>6^e primaire</i>	<i>1^{re} secondaire</i>	<i>2^e secondaire</i>	<i>3^e secondaire</i>
Nombre moyen d'erreurs grammaticales	9,5	8,2	7,15	5,7	4,15
<i>Nombre d'élèves</i>	<i>545</i>	<i>585</i>	<i>561</i>	<i>548</i>	<i>528</i>

5.4 Nombre d'élèves ayant progressé



Annexe VI

Résultats détaillés en rédaction

Contenu de l'annexe :

- 6.1 Résultats concernant les verbes conjugués et les auxiliaires par cycle
- 6.2 Bilan de l'étude des homophones en rédaction
- 6.3 Exemples de progrès dans les textes d'élèves

6.1 Résultats concernant les verbes conjugués et les auxiliaires par cycle

% de réussite des verbes et auxiliaires en rédaction					
		N. élèves	Pré-test	Post-test	Progrès
2 ^e cycle	An 1	152	48,5	67,3	18,8
	An 2	148	51,8	64,0	12,2
3 ^e cycle	An 1	117	63,3	78,7	15,4
	An 2	62	80,1	84,4	4,3
1 ^{re} sec.	An 1	96	82,1	88,7	6,5
	An 2	76	80,7	82,4	1,7

6.2 Bilan de l'étude des homophones en rédaction

6.2.1 Bilan de tous les élèves ensemble (2^e et 3^e cycle + 1^{re} sec) par force

Échantillon : 599 élèves (note : ceux suivis sur les deux années de l'expérimentation ont été retirés de l'année 2011-2012 uniquement)

Parmi les 599 élèves étudiés, 270 n'ont fait aucune erreur au prétest (années 2010-2011-2012) et 329 en ont fait une ou plusieurs (peu importe le nombre d'occurrences).

Les élèves excellents ou forts sont ceux qui ont un taux d'erreurs inférieur à la moyenne (< 19,2%) au prétest (T0)

Les élèves moyens, faibles et très faibles un taux d'erreurs supérieur à la moyenne (> 19,9%) au T0

Tableau croisé						
Niveau scolaire*Force des élèves (% d'élèves dans la catégorie et nb absolu d'élèves)						
	Force des élèves					
	Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible	Ensemble
3^e primaire	26,3 % (26)	7,1 % (7)	14,1 % (14)	14,1 % (14)	38,4 % (38)	100 % (99)
4^e primaire	43,5 % (73)	13,7 % (23)	13,1 % (22)	14,9 % (25)	14,9 % (25)	100 % (168)
5^e primaire	45,1 % (46)	15,7 % (16)	17,6 % (18)	10,8 % (11)	10,8 % (11)	100 % (102)
6^e primaire	55,0 % (33)	11,7 % (7)	13,3 % (8)	10,0 % (6)	10,0 % (6)	100 % (60)
1^{re} secondaire	54,1 % (92)	17,6 % (30)	11,8 % (20)	12,4 % (21)	4,1 % (7)	100 % (170)
Ensemble	45,1 % (270)	13,9 % (83)	13,7 % (82)	12,9 % (77)	14,5 % (87)	100 % (599)

		Force des élèves				
		Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible
			Q1	Q2	Q3	Q4
% d'erreurs au prétest (étendue)		0 %	7,1 à 18,2 %	20 à 28,6 %	30 à 45,5 %	50 à 100 %
Nb d'élèves		270	83	82	77	87
		Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible
			Q1	Q2	Q3	Q4
Taux moyen d'erreurs au T0		0,0 %	13,3 %	23,6 %	37,3 %	64,0 %
Taux moyen d'erreurs au T1		10,6 %	13,5 %	16,0 %	17,9 %	23,3 %

		Force des élèves				
Post-test	Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible	Ensemble
0 %	159	40	35	32	28	294
Q1	49	20	16	14	18	117
Q2	30	10	15	11	15	81
Q3	19	5	11	10	10	55
Q4	13	8	5	10	16	52
Ensemble	270	83	82	77	87	599

On note que 270 élèves (sur 599) ne font aucune erreur dès le prétest (T0) et ce quel que soit le nombre d'occurrences relevées.

Au post-test (T1), bien que ces mêmes élèves enregistrent un taux moyen d'erreurs de 10,6 %, 159 d'entre eux (59 % de ces élèves) ne font toujours aucune erreur.

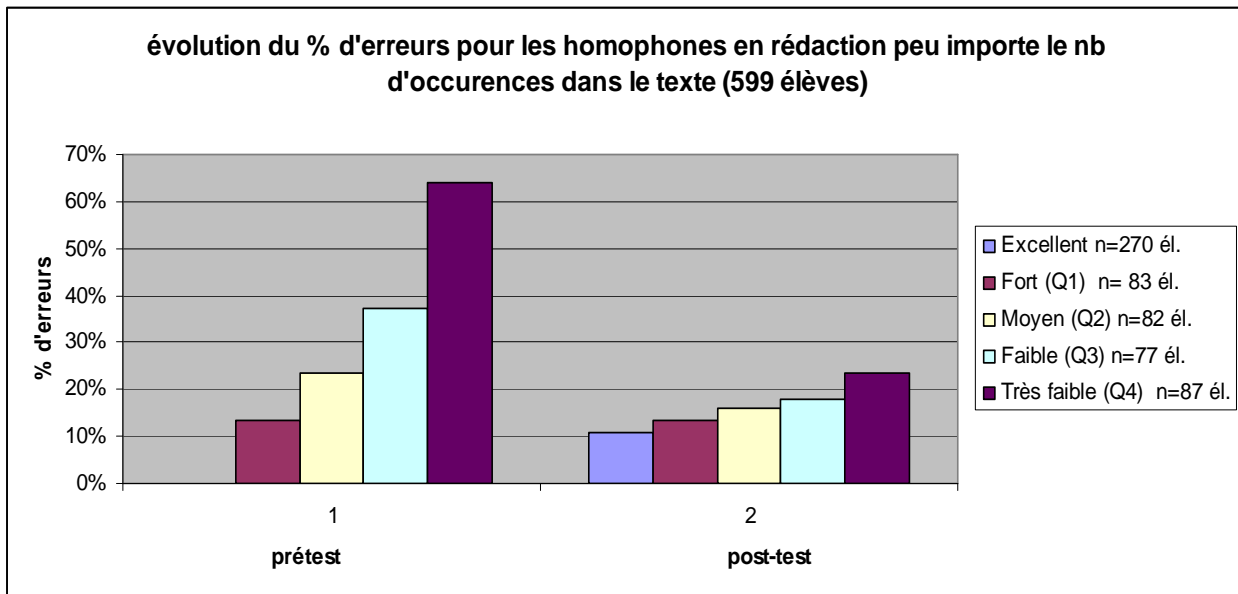
	T0	T1	Différence	Test de Wilcoxon	Signification
Excellent	0,0 %	10,6 %	11 %	$z = -9,152$	$p < ,000$
Fort	13,3 %	13,5 %	0 %	$z = -1,357$	<i>NS</i>
Moyen	23,6 %	16,0 %	-8 %	$z = -3,630$	$p < ,000$
Faible	37,3 %	17,9 %	-19 %	$z = -5,910$	$p < ,000$
Très faible	64,0 %	23,3 %	-41 %	$z = -7,433$	$p < ,000$

Corrélations			
T0		Niveau scolaire	Force des élèves
Niveau scolaire	Corrélation de Pearson	1	-,271**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	599	599
Force des élèves	Corrélation de Pearson	-,271**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	599	599

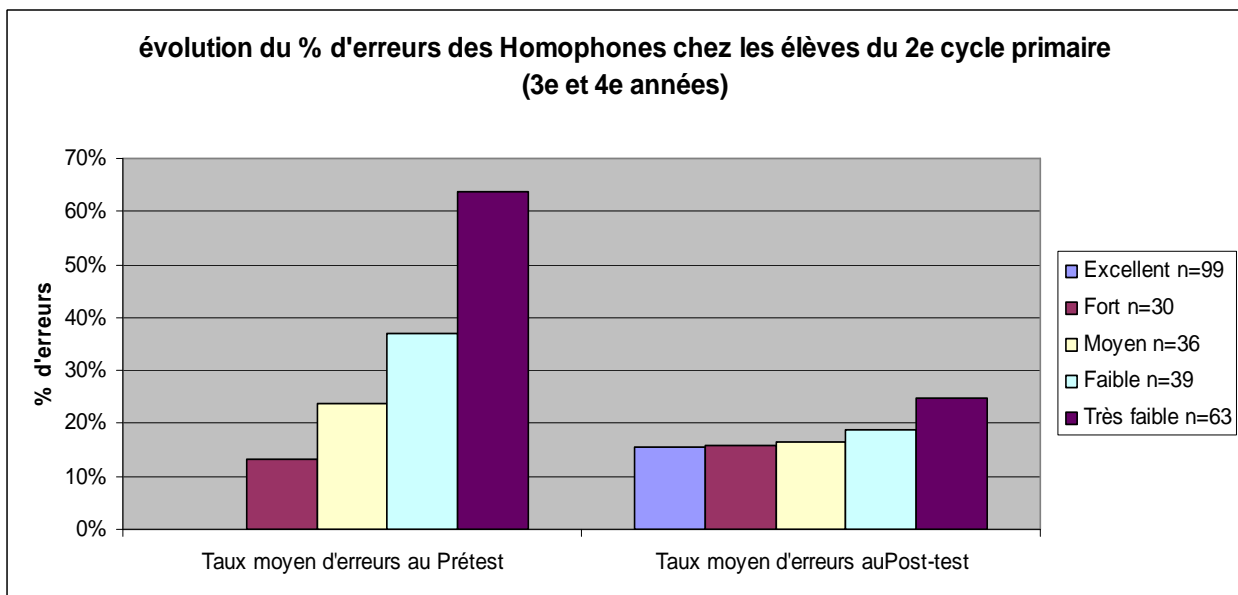
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

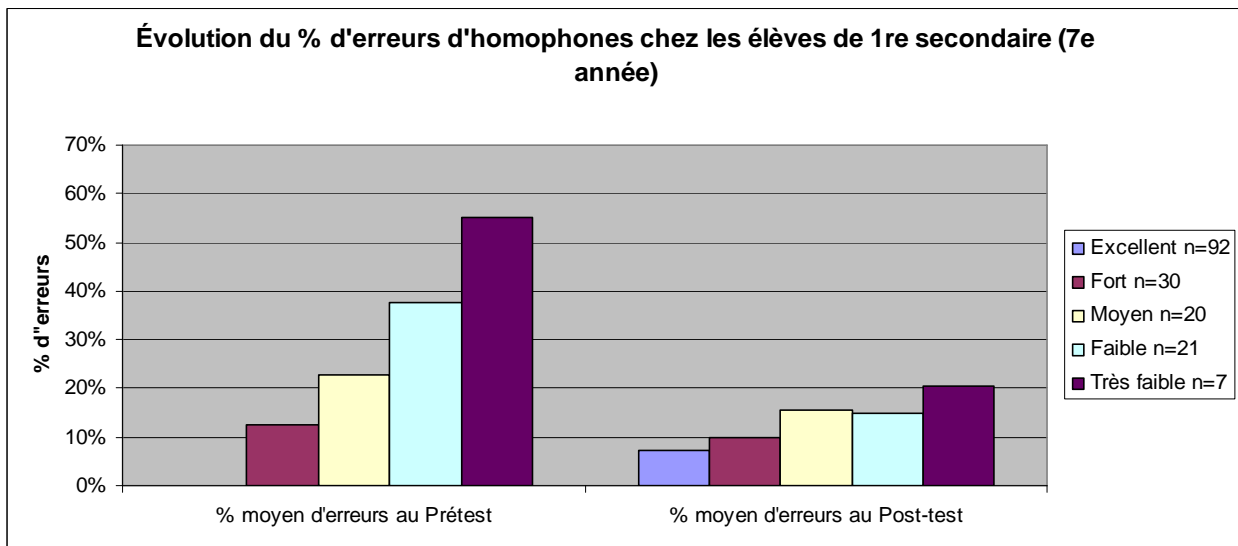
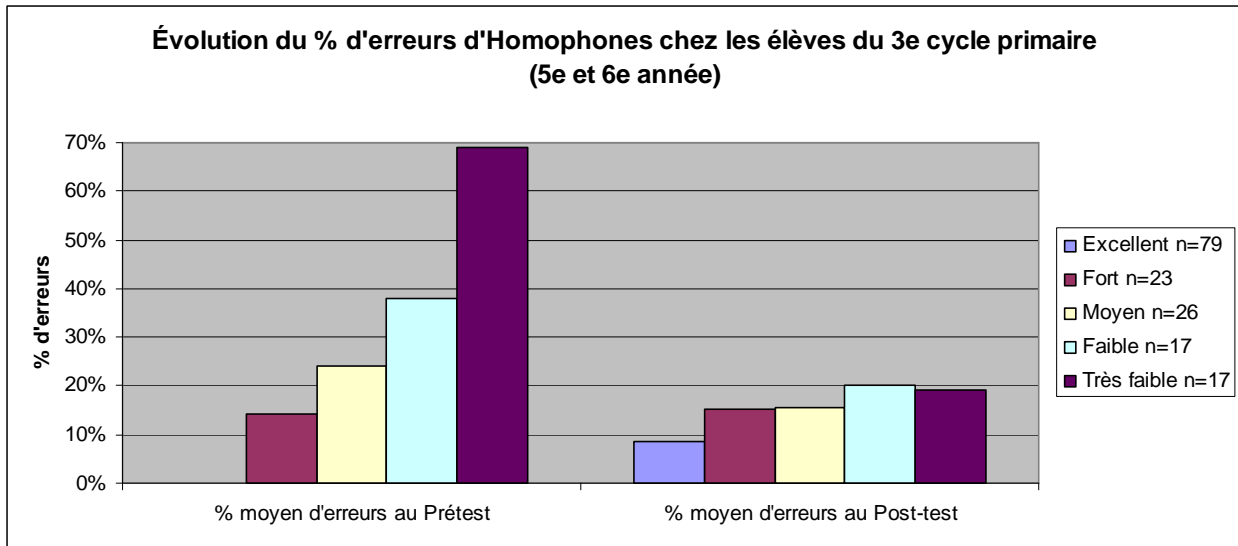
Bien que la corrélation entre le *niveau scolaire* et la *force des élèves* soit très significative au prétest, la force de cette corrélation (la taille de l'effet) est toutefois relativement faible ($r = -,271$).

6.2.2 Graphiques



Évolution pour chaque cycle, en conservant les mêmes bornes pour les sous-groupes d'élèves. Avec l'âge, on constate une amélioration par le fait que de moins en moins d'élèves se situent dans le groupe des plus faibles. Néanmoins, il s'en trouve tout de même.

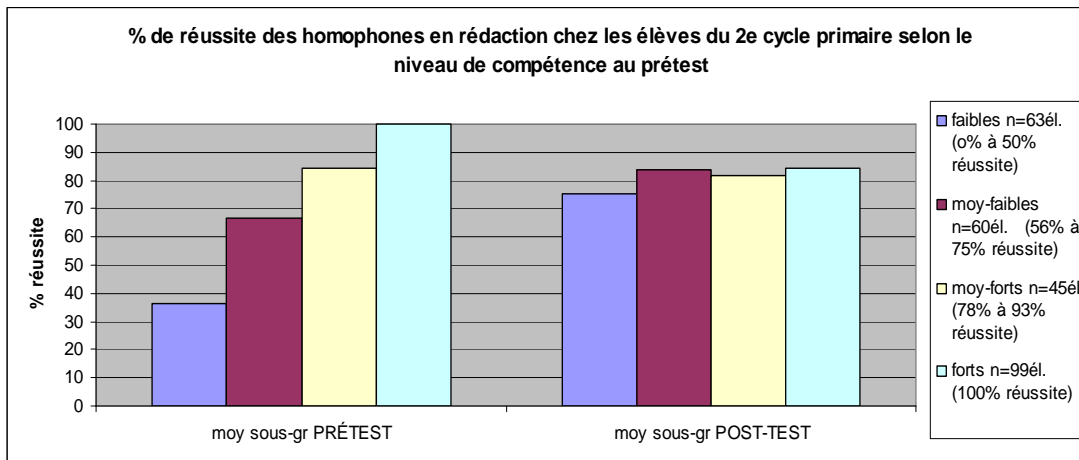




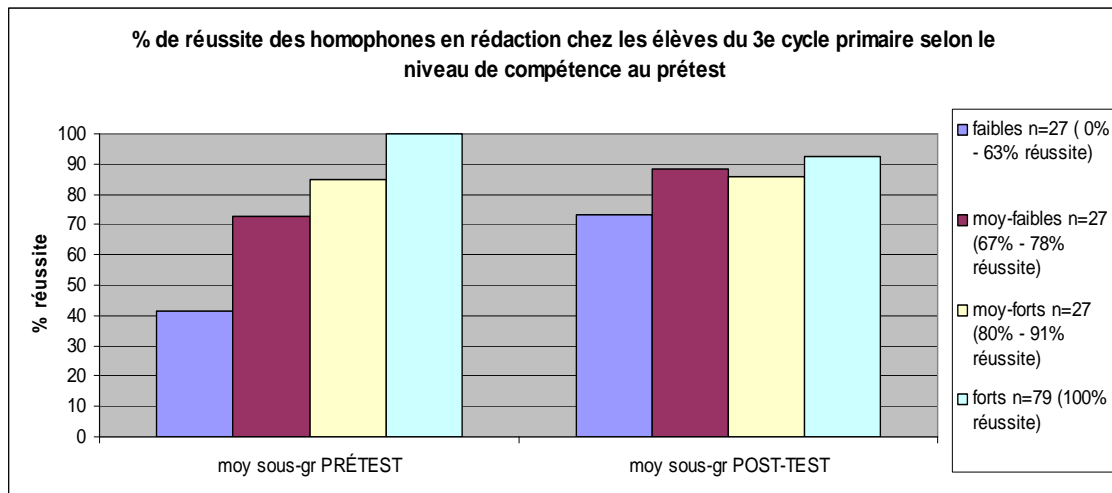
6.2.3 Évolution des taux de réussite par cycle (sous-groupes par quartiles recalculés pour le cycle)

Constitution des sous-groupes selon les résultats au prétest : les plus forts sont ceux qui ne font aucune erreur. Les autres élèves sont répartis en quartiles autant que possible, sans toutefois séparer dans des groupes différents, des élèves qui ont un résultat identique.

RÉUSSITE DES HOMOPHONES EN RÉDACTION AU 2^E CYCLE



RÉUSSITE DES HOMOPHONES EN RÉDACTION AU 3^E CYCLE



6.2.4 Résultats des élèves ayant utilisé quatre mots-homophones et plus dans leur rédaction

Echantillon : 599 élèves (note : ceux suivis sur les deux années de l'expérimentation ont été retiré de l'année 2011-2012 unique)
 Sous-échantillon : 512 élèves ayant utilisés 4 et plus de mots-homophones dans leur rédaction

Tableau croisé Niveau scolaire*Force des élèves

	Force des élèves					Ensemble
	Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible	
3e primaire	14	7	14	11	22	68
4e primaire	54	23	22	22	19	140
5e primaire	42	16	18	10	9	95
6e primaire	28	7	8	5	6	54
1re secondaire	80	30	20	18	7	155
Ensemble	218	83	82	66	63	512

Parmi les 512 élèves qui ont utilisés 4 et plus de mots-homophones dans leur rédaction, 218 n'ont fait aucune erreur au prétest (années 2010-2011-2012) et 294 en ont fait une ou plusieurs (peu importe le nombre d'occurrences).

	Excellent	Force des élèves			
		Fort	Moyen	Faible	Très faible
		Q1	Q2	Q3	Q4
% d'erreurs au prétest (étendue)	0%	7,1 à 18,2%	20 à 28,6%	30 à 45,5%	50 à 100%
Nb d'élèves	218	83	82	66	63

	Excellent	Force des élèves			
		Fort	Moyen	Faible	Très faible
		Q1	Q2	Q3	Q4
Taux moyen d'erreurs au T0	0,0%	13,3%	23,6%	38,0%	61,7%
Taux moyen d'erreurs au T1	8,4%	13,5%	16,0%	19,3%	22,7%

Post-test	Force des élèves					Ensemble
	Excellent	Fort	Moyen	Faible	Très faible	
0%	137	40	35	24	18	254
Q1	39	20	16	13	16	104
Q2	24	10	15	10	10	69
Q3	13	5	11	10	8	47
Q4	5	8	5	9	11	38
Ensemble	218	83	82	66	63	512

On note que 218 élèves (sur 512) ne font aucune erreur dès le prétest (T0) lorsqu'ils utilisent 4 et plus de mots-homophones dans le Au post-test (T1), bien que ces mêmes élèves enregistrent un taux moyen d'erreurs de 8,4%, 137 d'entre-eux ne font toujours

	T0	T1	Différence	Test de Wilcoxon	Signification	Nb d'élèves
Excellent	0,0%	8,4%	8%	$z = -7,826$	$p < ,000$	218
Fort	13,3%	13,5%	0%	$z = -1,357$	NS	83
Moyen	23,6%	16,0%	-8%	$z = -3,630$	$p < ,000$	82
Faible	38,0%	19,3%	-19%	$z = -5,510$	$p < ,000$	66
Très faible	61,7%	22,7%	-39%	$z = -6,553$	$p < ,000$	63

Corrélations			
T0			
		Niveau scolaire	Force des élèves
Niveau scolaire	Corrélation de Pearson	1	-,257**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	512	512
Force des élèves	Corrélation de Pearson	-,257**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	512	512

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Bien que la corrélation entre le *niveau scolaire* et la *force des élèves* soit très significative au prétest, la force de cette corrélation (la taille de l'effet) est toutefois relativement faible ($r = -,257$).

6.3 Exemples de progrès dans les textes d'élèves

Légende :

en bleu, les verbes dont l'accord avec le sujet est adéquat, indépendamment de l'orthographe d'usage

en rouge : erreurs d'accord du verbe

Vc = verbes conjugués ou auxiliaires

Elève : LEFJ-F 3^e Primaire

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	Progrès
Nombre de Vc réussis sur nb dans le texte	2 sur 14	15 sur 16	
% de réussites	14,3%	93,8%	+ 79,5%

Rédaction Prétest

Les louveteau, **ouvre** ses yeux à douze jour et **devlope** son ouïs à vingt jour.

Il **sort** du terier à vingt-un jour

Quand il **son** tout petit est que la maman **sans** que les endrois à l'en tour du terier elle les **deplasse** avec la bouche

Quand les louvetaux **son** petit il **suive** les grands loups et **imitté** leure crie.

Il **n'aisse** au mois d'avrile.

Les frère et sœur de un an **joue** avec les louvetaux chacun leur tour.

Pour la premiere nourriture solide il **prend** se que un loup **a** régorgité

Leur premier jour les louvetau **dois** rester près de leur mère.

Rédaction Post-test

Les termites

Le roi et la reine **commencent** la termitière.

Ils **utilisent** la terre et leur salive pour la construire.

Les ouvrières **construisent** la termitière en quelque mois.

Les soldas **ont** une monstrueuse tête.

Ils **ont** leur arme est leure pinces.

Pour se nourrir il **vont** rammaser des branches de bois.

Ensuite ils **mettent** les branches de bois sous un champignons.

Ils **mangent** le bois qui **est** décomposer.

Les termite **sont** aveugle.

Mais leur odorat **est** très développer.

Au fond de la termitière on **éleve** les bébés ouvriers ou soldas.

Ce qui **ma** le plus impressionné **est** qu'il **comunique** ensemble grasse a leur enternes.

Elève : CADN-F 5^e Primaire

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	Progrès
Nombre de VC réussis sur nb dans le texte	1 sur 11	10 sur 13	
% de réussites	9,0%	76,9%	+ 67,8%

Rédaction Prétest

Les louvetos

Les louvetos **naisse** au début du mois de mai.

Si leur nit d'origine **est** attaquer les loups **change** de nit en transportans un par un les petits.

Les louvetos **son** bientôt les chefs de la meute les loups atans ça avec inpassiance.

Des la naissaice les petits **doive** se réchauffer auprès de leur mère.

Avec une passiance les frères et sœurs **s'occupe** des louvetos.

12 jours après la naissance, les louvetos **on** la vue, 20 jours les petits **on** louï, 21 jours les petits **sort** de leur terrier.

À 1 ans les frères et sœurs **joue** avec eu à des jeux à toure de role.

Rédaction Post-test

Les termites **prennent** quelques mois avant d'avoir fini leur forteres.

Le roi et la reine **s'enferment** dans la chambre nuptiale pour ne plus en sortir.

Ces dans cette endroit qu'ils se **reproduisent**.

Avant de s'enfermer, la reine **rapporte** de son voyage nuptiale un champignon que l'**ont mélange** avec le bois qui **sert** à nourrire.

La nourriture ce **transporte** mandibules à mandibules.

Seule les termites avec des ailes **peuvent** aller chercher du bois qui **sert** à nourrire ou à construire.

Les termites **dégradent** le bois et le **mélange** avec leur salive pour en faire leur forteres.

Les larves **naissent** aveugle et se **dirige** par audeur.

Elève : BREA-G 6^e Primaire (SP)

	<i>Pré test</i>	<i>Post-test</i>	Progrès
Nombre de VC et U réussis sur nb dans le texte	1/10	10/10	
% de réussites	10,0 %	100 %	+ 90,0

Rédaction Pré test

Quand les loups **naisse** au premier mai la mère les **s'amaines** un par un dans une nouvelle demeure et les bébés **na** pas daudora il ne **roconais** pas la chaleur la seul chaleur néssersair pour les bébés ses la chaleur de leur.
Et il **sort** dehors à l'ocasion mais il en **a** qu'il **veux** pas sortir mais à 12 ans les yeux des bébés se **rouvres** et les loups de un ans **vien** les chercher pour jouer avec les petits loups et les promener dehors avec plusieurs loups de un ans tout la journée pour les apprende les chemains.

Rédaction Post-test

Les termites **construisent** un grand château de terre pour se protéger des animaux dangereux et le châteaux **est** protégé par des gardes et les gardes **sont** des termites mais pas comme tous les autres termites.
Le châteaux **est** comme tous les autres châteaux, il **a** beaucoup de chemain et plusieurs termites se **perdent** dans ce grand château.
Le château **est** construis avec de la terre mastiqué par les termites.
Et la reine **pond** des s'œufs tous les journées et quand les enfants **sont** prêt avec leur s'ailes il **s'envolent** pour la première fois de sa vie.

FAUSSE RÉGRESSION ?

Elève : CHOM-F 3^e Primaire

	<i>Pré test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Progrès</i>
Nombre de VC et U réussis sur nb dans le texte	13/ 15	11 / 16	
% de réussites	86,7 %	68,8 %	-- 17,9

Rédaction Pré test

J'ai trouver drôle quand la maman louve elle **avait** fin, elle **avait** pousser les petit et quand la viande **est** fini il **mange** losse.
 J'ai trouver la dificuté a comprendre les mots.
 J'ai trouver trop dégueux les animaux qu'il **chasser**.
 J'ai trouver sa trop drôle.
 J'ai trouver le film **est** trop vite que 5 minute.
 J'ai trouver bizarre que la maman louve **est** pas la même couleurs de la peaux que les petits loups.
 J'ai trouver bizarre que la maman **est** sur les petit loup.

Rédaction Post-test

On **a** vus un video.
 Ça **parlait** des termites.
 Des termites **ces** des insects qui **ressemble** à des fourmis mais les termites **sont** plus grands que les fourmis.
 Le roi et la reine **habite** dans une loge.
 Dans la termitière il y **a** beaucoup de chambres.
 Les termites blanches **sont** aveugle il **utilise** leure entaine pour savoir ou il **sont**.
 Les termites **sont** tout gluantes.
 Il y **avait** aussi une montagne de termites.
 Le roi et la reine **sont** plus grands des termites.
 Les soldats **protège** la loge.
 Quand j'**ai** vue la reine ça **ma** impressioné.
 J'**ai** trouver ça dégueulasse les termites.

Annexe VII

Conduite de l'activité et progrès

Contenu de l'annexe :

- 7.1 Comparaison dans l'emploi du métalangage
- 7.2 Comparaison dans l'utilisation des manipulations syntaxiques
- 7.3 Les gestes à privilégier pour la conduite de l'activité
- 7.4 Extraits de séances ou de dictée 0 faute ou de phrase dictée du jour

7.1 Comparaison dans l'emploi du métalangage

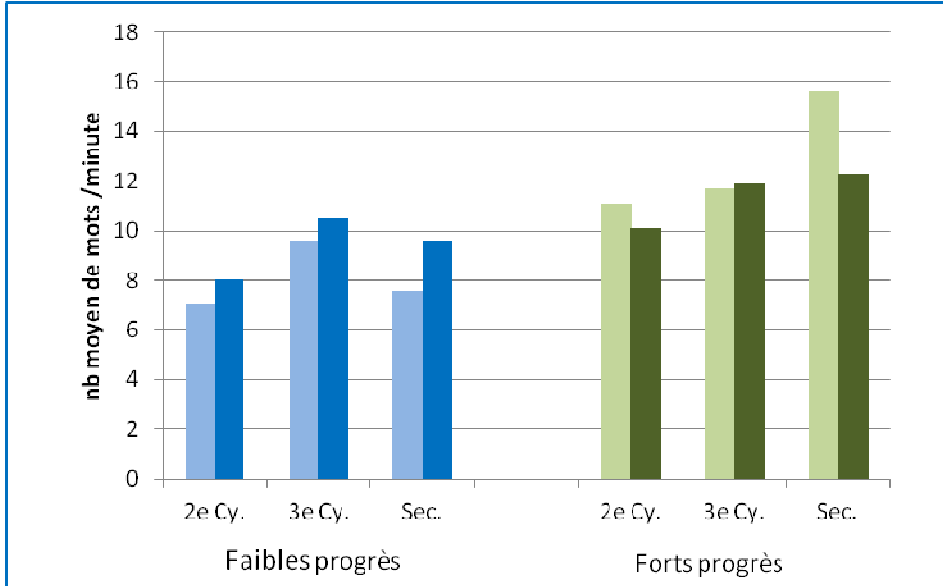


Fig. 1 : Comparaison du taux moyen de mots de métalangage par minute de discussion grammaticale dans les séances d'octobre (colonne pâle) et dans celles de mai (colonne foncé) pour les classes contrastées par les progrès des élèves.

PRÉCISIONS

- Les mots de métalangage comprennent les termes désignant les classes de mots (nom, verbe, groupe du nom), les fonctions (sujet, donneur...) et les catégories grammaticales (singulier, 3^e personne) ainsi que les manipulations syntaxiques (remplacer, encadrer...). Ils sont compilés pour l'ensemble des discussions grammaticales qui ont lieu au cours de la séance enregistrée, lesquelles ont été minutées. Le taux de métalangage est calculé par minute de discussion.
- Le choix des classes s'est effectué en tenant compte de la performance des élèves au pré-test, du progrès réalisé entre le pré- et le post-test, et en écartant les classes pour lesquelles des facteurs externes pouvaient avoir joué. Les limites de la comparaison tiennent au fait que les classes à faibles progrès sont peu nombreuses dans notre corpus, elles demeurent donc sous-représentées dans ce sous-échantillon. La répartition est la suivante :

	Faibles progrès	Forts progrès
2 ^e cycle du primaire	2	6
3 ^e cycle du primaire	2	3
secondaire	2	2

7.2 Comparaison dans l'utilisation des manipulations syntaxiques

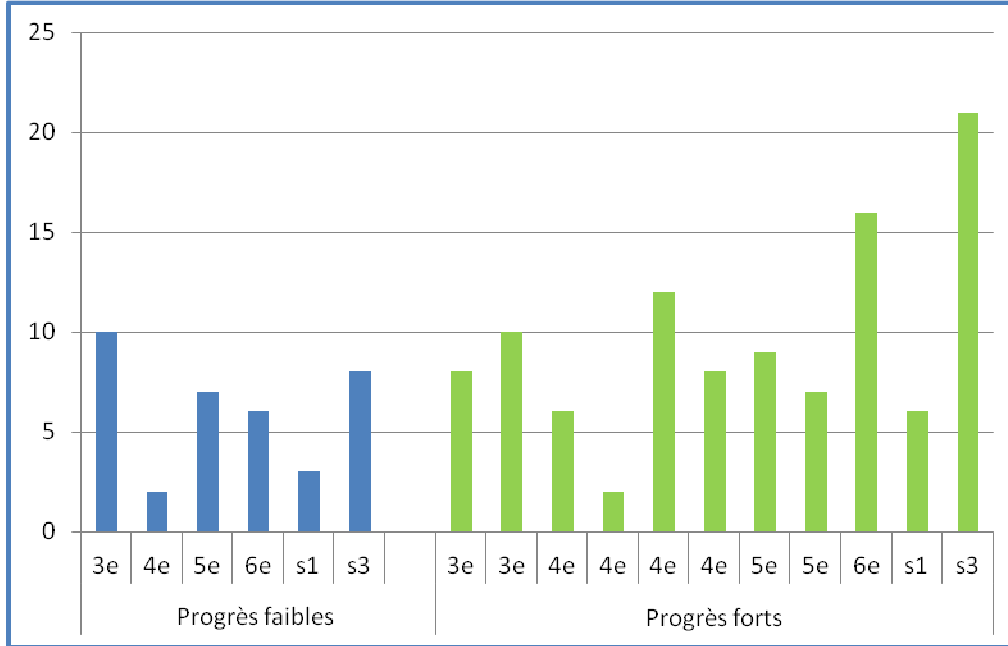


Fig. 2 : Comparaison du taux moyen de manipulations syntaxiques (nommés, réalisés ou jugés) par minute de discussion grammaticale pour les deux séances enregistrées dans les classes contrastées par les progrès des élèves.

PRÉCISIONS

- Les manipulations syntaxiques sont décrites par M. Laporte et G. Rochon (2007) dans *La nouvelle grammaire pratique*, p. 8-11.
- Les chiffres donnés ici comprennent toutes les manipulations, que le raisonnement ait été complet (manipulation à la fois nommée, réalisée et jugée) ou non. Sans remettre en cause la tendance observée, les résultats actuels demeurent bruts. Une analyse plus fine s'impose pour distinguer les contextes qui font véritablement appel aux outils de la grammaire moderne de ceux où l'on est plus proche de l'application d'un *truc* sans réelle compréhension.

7.3 Les gestes à privilégier pour la conduite de l'activité

Le document qui suit provient d'un atelier donné au de l'AQEP à l'automne 2012 et diffusé aux enseignants à l'occasion d'autres rencontres.

Carole Fisher & Marie Nadeau, « *S'approprier des dictées innovantes au primaire pour faire progresser les élèves en orthographe* », AQEP, Montréal, 6/12/2012

103

Petit guide des gestes à développer dans l'animation de la dictée 0 faute ou de la phrase dictée du jour

Les quatre interventions « gagnantes » pour apprendre à raisonner avec les outils de la grammaire nouvelle

Dans le contexte où l'on cherche à résoudre un problème d'orthographe grammatical :

- **Faire appel aux manipulations** syntaxiques comme moyens (outils) pour identifier la classe d'un mot, délimiter un groupe, identifier une fonction, choisir entre deux possibilités (manipulations : ajouter, effacer, remplacer, déplacer, encadrer).
- Lorsqu'une manipulation est exécutée, **demander un jugement grammatical** sur le résultat (ex. : est-ce que ça se dit ? est-ce que c'est une phrase correcte ?)
- Exiger un **raisonnement grammatical complet** (ex. : aller jusqu'au choix de la terminaison dans le cas de l'accord du verbe).
- Utiliser le **métalangage grammatical** (termes précis, termes justes) et être explicite (ex. : le pronom de 2^e personne du singulier; le donneur d'accord).

Autres gestes importants pour la conduite de l'activité

Modéliser régulièrement, de manière explicite, les étapes à réaliser (quelle question il faut se poser, quelle manipulation s'applique, faire la manipulation, juger du résultat, tirer une conclusion...) et l'emploi du métalangage.

Demeurer neutre en contrôlant son expression non-verbale, son intonation; demander « *Qui est d'accord ?* » « *Qui n'est pas d'accord ?* »

Questionner l'élève qui a posé une question (dictée 0 faute) avant de solliciter un autre élève (ex. *qu'est-ce que tu en penses ? pourquoi tu penses que ce serait comme ça ?*)

Laisser à l'élève du **temps pour répondre**.

Amener l'élève à **préciser son doute** (sur quoi il porte exactement), **sa question** ou **son avis**.

Reformuler la question ou la réponse d'un élève pour que tout le monde entende et que l'attention de tous soit focalisée sur le même point.

Verbaliser ce que l'élève est en train de faire (*ex. tu te questionnes sur la terminaison du verbe; pour vérifier si ce mot était un adjectif, tu l'as remplacé par un autre adjectif*).

Exiger **plus d'une preuve**.

Solliciter l'utilisation du **métalangage** de la part de l'élève.

Récapituler un raisonnement complet donné par un élève, ou récapituler à la fin d'une discussion, ou lorsque différents avis ont été exprimés (faire le point).

Valider la solution.

Faire une **synthèse** de ce qui a été observé ou trouvé.

7.4 Extraits de séances de dictée 0 faute ou de phrase dictée du jour

Phrase dictée du jour							Primaire, 3 ^e année		
<i>Les jeunes enfants gourmands mangent des oranges juteuses et sucrées.</i>									
Les	jeuns	enfant	gourman	mangent	des	oranges	juteurs	et	sucrées
	jeunes	s'enfants	gourmants	manges		orange	juteuse		sucrer
	jeunes	enfants	gourment	mange			jutèses		sucrée
	jeunes		gourmands				juteuses		sucré
			gourmend				jutesse		surcée
			gourmant						
			gourments						
			gourmans						
Graphie discutée : <i>gourman</i> À remarquer : <ul style="list-style-type: none"> - Manipulations exécutées par les élèves avec le jugement qui s'en suit: « Est-ce que ça se dit? » - 2^e preuve demandée 									

Enseignante : [Gourmands], j'ai huit façons de l'écrire. Quelle façon je peux éliminer et pourquoi ? [...]

Élève : On peut enlever le premier à cause que y a pas juste un enfant qui est gourmand, y en a plusieurs alors c'est au pluriel.

Enseignante : Ok. Puis, [dans « gourmand »], on voit pas de marque de pluriel, c'est ça ? Mais comment tu sais que le mot « gourmand » doit être au pluriel ?

Élève : Ben parce que y a « les » au début, « les enfants », y a un « s » pis y a pas juste un qui est gourmand.

Enseignante : Ok. Très bien. Mais « gourmand » là, c'est quelle classe de mots ?

Élève : Adjectif

Enseignante : Oui, c'est un adjectif. Comment t'as fait pour savoir que c'est un adjectif ?

Élève : On peut mettre « très » devant.

Enseignante : Ah ! Alors, lis-nous donc la phrase avec « très ».

Élève : Les jeunes enfants très gourmands mangent les oranges juteuses et sucrées.

Enseignante : Ok. Alors, « les jeunes enfants très gourmands », est-ce que ça se dit bien ?

Élèves : Oui !

Enseignante : Ouais. C'est quoi l'autre façon qu'on peut utiliser pour vérifier si c'est bien la classe de mots « adjectif » ici ? C'est quoi l'autre façon ? Continue.

Élève : On peut l'enlever.

Enseignante : On peut l'enlever, puis qu'est-ce qui arrive si on l'enlève ?

Élève : Ben, la phrase marche quand même.

Enseignante : La phrase marche quand même. Tu dis : « La phrase, elle se dit quand même. » C' a quand même du sens. Alors, lis la phrase en enlevant l'adjectif pour moi.

Élève : Les jeunes enfants mangent des oranges juteuses et sucrées.

Enseignante : Est-ce que ça se dit bien ?

Élèves : Oui !

Enseignante : Oui, ok parfait. Ton explication est bonne. Je peux l'enlever.

Phrase dictée du jour								Primaire, 5 ^e année		
<i>Avec les nombreuses heures passées, les professeurs voyaient les progrès réalisés.</i>										
Avec	les	nombreuses	heures	passées,	les	professeurs	voyaient	les	progrès	réalisés.
		nombreuses		passé		professeures	voyais		prograis	réaliser
				passées		professeurs	voilàit		progrès	réalisé
				passée		profeseurs	voillè		prograis	réalisées
Graphie discutée : passé										
À remarquer :										
- Demande de justification pour une mauvaise graphie.										
- Permet de comprendre le raisonnement erroné d'un élève et de revenir aux régularités										

Enseignante : Est-ce qu'y a quelqu'un d'autre qui a écrit « passées » comme ça [passé] ?

Élève 1 : Parce que euh « les heures passées », c'est le passé, alors je crois pas que ça va s'accorder avec « les nombreuses heures ».

[...]

Enseignante : Est-ce que tu veux dire le passé, comme le présent, le futur.

Élève 1 : Oui.

Enseignante : Comment je pourrais faire donc / faudrait que je vérifie / c'est bien ce qu'il dit. Il dit que « passé », c'est comme le passé, le présent, le futur, donc ça va pas nécessairement avec « heures ». Ça veut juste dire que c'est le passé. Donc, il dit : « Moi, je pense pas que ça va s'accorder avec "heures". » Comment on pourrait faire pour savoir quelle est la classe de ce mot-là ? [...]

Élève 1 : Un nom.

Enseignante : C'est un nom. C'est quoi les trucs pour savoir qu'on est en présence d'un nom ? [...]

Élève 2 : Tu mets un déterminant devant.

Enseignante : Tu mets un déterminant devant.

Élève 2 : Sauf que moi, c'est pour prouver que c'est un adjectif.

Enseignante : Ok. Mais avant on va demander à [Élève 1] de mettre un déterminant devant « passées ». Peux-tu mettre un déterminant en avant de « passées » ?

Élève 1 : Oui

Enseignant : En lisant la phrase, en lisant le complément du nom.

Élève 1 : « Avec les nombreuses heures le passées, les professeurs voyaient les progrès réalisés. »

Élève 3 : Ça se dit pas vraiment.

Enseignante : Ça se dit-tu ?

Élève 1 : Pas vraiment.

Enseignante : Pas vraiment, hein. Là, [Élève 2] veut dire : « Moi, je pense que c'est un adjectif. »

Élève 2 : Oui, on pourrait dire : « Avec les nombreuses heures euh suivantes ». Tu pourrais dire ça.

Enseignante : Tu le remplaces avec un autre adjectif.

Élève 2 : Oui.

Enseignante : [Élève 4], tu m'envoies la main. Qu'est-ce que tu veux me dire ?

Élève 4 : « Passées », c'est un participe passé.

Élève 3 : Oui, c'est ça ! Employé comme un adjectif.

Enseignante : Wo ! On se calme là ! Vous êtes pas mal bons, mais avant, moi, je veux être sûre que [Élève 1] a bien compris. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que [Élève 3] vient de dire ?

Élèves : Oui !

Enseignante : Il dit que je pourrais le remplacer, pour prouver que c'est un adjectif, tu dis : « Je le remplacerais par un autre mot, un autre adjectif : avec les nombreuses heures suivantes ».

Phrase dictée du jour											1 ^{re} secondaire	
<i>Enchantés, les parents ont applaudi vivement à la fin du spectacle organisé par leurs enfants.</i>												
Enchanté,	les	parents	ont	applaudi	vivement	à	la fin du	spectacle	organisé	par	leurs	enfants
Enchantés			en	applaudits	vivements	a		spèctacle	organisés		leur	enfant
Anchanté				applaudis	vivement							
Enchanter				aplaudi								
En chanté				applodit								
Enchantée				aplodie								
				applaudient								
				applaudit								
				applauddi								
				applodis								
Graphie discutée : organisé												
À remarquer :												
- Demande à l'élève de préciser son raisonnement, même en présence d'une bonne graphie parce que la connaissance explicite d'une règle a parfois quand même besoin d'être réajustée.												

Enseignante : Ensuite, « organisé ». [...]

Élève 1 : On peut éliminer le deuxième [organisés] parce que ça s'accorde avec « spectacle », « spectacle », c'est masculin, singulier, donc pas de « s ».

Enseignante : Voilà. Quelle est la classe de mots de « organisé » ?

Élève 1 : Un adjectif.

Enseignante : Oui. En fait, oui.

Élève 1 : C'est un participe passé.

Enseignante : Un participe passé. Quelle sorte ?

Élève 1 : Un PPE [participe passé employé avec l'auxiliaire être].

Enseignante : Ça prend un auxiliaire!

Élève 2 : Un PPS [participe passé employé seul].

Enseignante : [...] La règle du PPS, c'est quoi ?

Élève 1 : Euh ben s'accorde avec [inaudible].

Enseignante : Non, t'as pas d'auxiliaire. Participe passé employé seul. T'avais le bon raisonnement, mais t'es pas conscient de la règle.

Élève 3 : S'accorde avec le sujet.

Enseignante : Non, parce que le sujet de ma phrase, c'est quoi ?

Élève 4 : Les parents.

Enseignante : Les parents. Ok. Fait que si j'accorde « organisé » avec « parents », on va avoir un problème.

Élève 5 : Avec le nom.

Enseignante : Avec le nom. Un PPS, ça agit exactement comme quelle classe de mots ?

Élève 6 : Un adjectif.

Enseignante : Comme un adjectif. C'est pour ça que les PPS, on les appelle un adjectif participe. Ça vient d'un verbe, mais ça s'accorde avec un nom. Alors, tu avais repéré correctement le nom avec lequel ça s'accordait. Tu m'as dit : « Ça s'accorde avec "spectacle", qui est masculin, singulier. » Alors, je dois prendre le premier choix ; le deuxième choix, masculin, pluriel, c'était pas possible.

Dictée 0 faute

Primaire, 4^e année

Extrait du texte dicté :

*Une lampe de poche nous **donne** un avantage dans la noirceur.***Question posée par l'élève : Est-ce que *donne* s'accorde avec *nous* ?****À remarquer :**

- **Les manipulations sont réalisées par les élèves.**
- **La neutralité de l'enseignant devant une mauvaise analyse: « Pourquoi tu penses que ça s'accorderait avec nous ? ».**
- **Le métalangage employé par l'enseignant.**

Enseignant : Qu'est-ce que tu aurais comme indice, ici ?

Élève 1 : Je sais pas.

Enseignant : Tu sais pas. Tu me demandes : « Est-ce que "donne" s'accorde avec "nous" ? » Moi, je te pose la question : pourquoi tu penses que ça s'accorderait avec « nous » ?

Élève 1 : Parce que « donne » [inaudible].

Enseignant : Ok. Mais pourquoi il s'accorderait avec « nous » ? Qu'est-ce qui s'accorde avec « nous » ? Quel genre de mots ?

Élève 1 : Un verbe

Enseignant : Un verbe. Donc la classe de mots de « donne », c'est un verbe. Est-ce que « donne » ici s'accorde avec « nous » ? Accorde-le donc avec « nous » pour voir.

Élève 1 : Nous donnons.

Enseignant : Ah ! On dirait : « Nous donnons ». Ici, est-ce qu'on dit : « Une lampe de poche nous donnons un avantage. » ?

Élève 1 : Non.

Enseignant : Non. Il est accordé avec qui, « donne » ?

Élève 1 : (silence)

Enseignant : Qui peut aider [Élève 1] ? « Donne », ici, il est accordé /

Élève 2 : « Un avantage »

Enseignant : « Un avantage ». Vérifie, fais ta manipulation.

Élève 2 : Ben, je sais pas.

Enseignant : Qu'est-ce qu'on fait comme manipulation pour vérifier qui est le sujet du verbe ?

Élève 3 : On met « c'est... qui » autour de [inaudible].

Enseignant : On fait « c'est...qui » autour du sujet. Essaie donc pour voir.

Élève 3 : Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur.

Enseignant : Est-ce que ça se dit, ça : « Une lampe de poche nous donne c'est un avantage qui dans la noirceur. » ?

Élèves : Non !

Enseignant : Qu'est-ce que ce serait le sujet ?

Élève 4 : Une lampe de poche.

Enseignant : Vérifie donc.

Élève 4 : C'est une lampe de poche qui nous donne un avantage dans la noirceur.

Enseignant : Est-ce que ça se dit ?

Élèves : Oui !

Enseignant : Est-ce que ça fonctionne ? Donc, « une lampe de poche » serait mon sujet. Si « une lampe de poche » est mon sujet, est-ce que « donne » / Comment on va accorder « donne » ? Comment on va l'écrire, « donne » ?

Élève 3 : Avec un « e » à la fin.

Enseignant : Avec un « e » à la fin. Bonne explication !

Dictée 0 faute

1^{re} secondaire

Extrait :

Un jour, Julie promenait ses chiens dans un beau quartier de Montréal.

Question posée par l'élève : Comment ça s'écrit *promenait* ?

À remarquer :

- **Demande de préciser le doute.**
- **Reformule les propos de l'élève en les précisant.**
- **Laisse un temps de réflexion à l'élève avant de demander l'aide d'un autre.**

Élève 1 : Comment on écrit « promener » [L'élève prononce le mot de cette façon.] ?

Enseignante : « Promenait ». C'est quoi ton hypothèse ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour essayer de répondre à la question ? Tu hésites sur quoi ?

Élève 1 : Ben, j'hésite sur si c'est « e – r », « e accent aigu ».

Enseignante : Ah ! Toi, c'est sur la terminaison.

Élève 1 : [inaudible]

Enseignante : Ici, dans ton texte, tu dis : « Comment on écrit le verbe " promener ? ". Comment on fait pour accorder un verbe ? Parce que, toi, tu me parles de la terminaison comme on a fait tout à l'heure l'exemple. Comment on va faire ?

Élève 1 : Ben, on va regarder le pronom.

Enseignante : Le pronom. Pourquoi tu dis qu'on va regarder un pronom ?

Élève 1 : Parce que c'est « elle » que / c'est « Julie » qui va comme dire si c'est euh

Enseignante : « Julie », est-ce que c'est un pronom ?

Élève 1 : Non, mais il remplace « elle ».

Enseignante : Ok. Là, t'es en train de me dire qu'on peut remplacer, on pourrait remplacer « Julie » par un pronom et ça, ça peut t'aider à accorder ton verbe. C'est ça que tu me dis ? Ok. Tu peux remplacer « Julie » par quel pronom ?

Élève 1 : « Elle ».

Enseignante : « Elle ». Comment tu l'écris ?

Élève 1 : E – l – l – e.

Enseignante : (L'enseignante écrit au tableau.) E – l – l – e. Est-ce que tu es capable de me dire c'est quoi cette personne-là ? Est-ce que c'est la première, deuxième, troisième personne du singulier ou du pluriel ?

Élève 1 : C'est euh troisième personne du singulier.

Enseignante : (L'enseignante écrit au tableau.) Troisième personne du singulier. Est-ce que ça te donne un indice sur la finale de ton verbe qui suit. Est-ce que ça te donne un indice?

Élève 1 : Ouais.

Enseignante : Oui, ça te donne un indice ? Comment tu l'orthographierais ?

Élève 1 : P - r - e - m

Enseignante : C'est le verbe /pʁɔ̃mənə/.

Élève 1 : Oh!

Enseignante : T'as dit « pre », toi.

Élève 1 : P - r - o - m - e - n - e - a - i - t

Enseignante : Tu vas me répéter ça, s'il te plait. (L'enseignante écrit au tableau.) P - r

Élève 1 : P - r - o - m - e - n - a - i - t

Enseignante : a - i - t. Donc, toi, tu aurais une finale avec un « t ». Essaie de voir si c'est la bonne terminaison avec une troisième personne du singulier. Qu'est-ce que le groupe en pense ?

Élèves : Ouais.

Enseignante : Ok, ça bien du sens.
