

dm11.2665.9

Université de Montréal

La révision par la détection des mots-pièges: mise à  
l'essai d'une approche didactique pour l'apprentissage  
de l'orthographe grammaticale en deuxième année

par

Lucie Bourgoïn

Département de didactique

Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès Arts (M.A.)  
en option didactique

31 août 1998

c Lucie Bourgoïn



F 1112 1000

LB  
5  
U57  
1999  
V.002

Document de référence

Document de référence  
Document de référence  
Document de référence

Page

Document de référence

Document de référence

Document de référence

Document de référence  
Document de référence  
Document de référence

\*

Document de référence

Document de référence



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

La révision par la détection des mots-pièges: mise à  
l'essai d'une approche didactique pour l'apprentissage  
de l'orthographe grammaticale en deuxième année

présenté par

Lucie Bourgoin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

*Gilles Bi'Beau  
Christophe Hopper  
Flora Guerin*

Mémoire accepté le ..... 18. 11. 1998 .....

## **SOMMAIRE**

La qualité du français est un thème qui se retrouve au coeur de bien des débats contemporains et chacun connaît l'importance sociale accordée à une performance orthographique de haut vol. Bien qu'il ne soit ni récent ni particulier à notre époque, le problème de l'orthographe soulève tantôt l'opinion publique, tantôt l'ire des parents quand ce n'est l'insatisfaction des enseignants.

Doit-on toutefois parler de crise? Si certains auteurs abondent dans ce sens précisons que notre recherche traitera plutôt de la difficulté des élèves à exploiter les règles de grammaire en situation d'écriture pour résoudre les difficultés d'orthographe grammaticale. Plusieurs causes peuvent être à l'origine de ce problème. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous nous attarderons au processus de révision comme lieu possible de la difficulté.

Trois opérations mentales sont à la base d'une révision efficace (Bartlett, 1982, dans Hinckel 1991; Bisailon, 1991; Fayol, 1987). Si tous ces chercheurs s'entendent pour définir ces opérations de la même façon, ils les ont toutefois nommées de manières variées. Dans le cadre de notre recherche, ce sont les termes de Bisailon (1991) qui ont retenu notre attention. Nous parlerons donc de **Détection** de l'erreur, d'**Identification** et de **Correction**.

En l'absence d'un grand nombre de recherches traitant de la difficulté de l'orthographe grammaticale sous l'angle particulier de la révision, notre démarche sera donc exploratoire. Nous avons élaboré une stratégie visant à soutenir les élèves dans leur démarche de révision et nous l'avons mise à l'essai auprès d'un groupe d'enfants âgés de 7-8 ans.

Nous avons été à même de remarquer une amélioration marquée des résultats de nos élèves, une amélioration dépassant largement nos prévisions et nos attentes.

La détection est une étape importante dans le processus de révision et elle a une influence sur la performance. Si nous réussissons à soutenir nos élèves lors de cette étape, nous leur assurons une plus grande chance de réussite.

Les résultats de cette recherche nous laissent même entrevoir la possibilité de favoriser plus rapidement le développement de la maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les élèves, ce qui répond bien à la mission de l'école. Elle nous fait progresser dans la connaissance du comportement des scripteurs en situation de révision et ouvre de nouvelles perspectives dans la didactique du français écrit.

# TABLE DES MATIERES

Sommaire .....	p.III
1. LA RECHERCHE .....	p.1
1.1 Son origine .....	p.2
1.2 But de la recherche .....	p.4
1.3 Type de recherche .....	p.6
1.4 Définitions .....	p.7
2. LA PROBLEMATIQUE .....	p.9
2.1 Contexte pratique .....	p.10
2.1.1 L'orthographe grammaticale: de la théorie à la pratique .....	p.10
2.1.2 L'orthographe grammaticale et la révision .....	p.11
2.2 Contexte théorique .....	p.13
2.2.1 La crise de l'orthographe .....	p.13
2.2.1.1 Le français:une matière pas comme les autres .....	p.13
2.2.1.2 La crise de l'orthographe: mythe ou réalité .....	p.14
2.2.1.3 Les causes de la crise .....	p.16

2.2.1.4 Un autre débat: la réforme .....	p.17
2.2.2 Difficultés d'orthographe grammaticale:	
les causes .....	p.17
2.2.2.1 Des causes liées à l'apprentissage de l'orthographe .....	p.18
2.2.2.2 Des causes liées à la surcharge cognitive .....	p.20
2.2.2.3 Des causes liées au processus de révision .....	p.21
2.3 Questions et objectif de recherche .....	p.22
3. CADRE THEORIQUE .....	p.24
3.1 Le processus d'écriture .....	p.25
3.2 La révision: une composante importante du processus d'écriture .....	p.26
3.2.1 Trois opérations mentales .....	p.28
3.2.2 Les difficultés de la révision .....	p.29
3.2.3 La détection, problème majeur de la révision .....	p.30
3.3 L'apport de la psychologie cognitive .....	p.32
3.3.1 Le fonctionnement de la mémoire.....	p.32



3.3.2 Les automatismes .....	p.33
3.4. Objectif de la recherche .....	p.35
3.4.1 La stratégie des mots-pièges: une stratégie de détection .....	p.37
3.4.1.1 Une stratégie en 5 étapes basée sur la détection des mots-pièges	p.38
4. METHODOLOGIE .....	p.44
4.1 Choix des sujets .....	p.45
4.2 Cueillette des données .....	p.46
4.3 Analyse des données .....	p.49
4.4 Démarche de révision .....	p.51
4.4.1 Choix des activités .....	p.52
4.4.2 Choix des mots-pièges .....	p.57
4.5 Déroulement de l'expérimentation .....	p.59
4.5.1 Pré-expérimentation .....	p.59
4.5.1.1 Quelques données empiriques ....	p.60
4.5.1.2 Quatre situations d'expérimentation .....	p.61
4.5.1.3 Brève analyse .....	p.70
4.5.2 Calendrier de l'expérimentation proprement dite .....	p.72

5. ANALYSE DES DONNEES .....	p.73
5.1 Un constat de réussite .....	p.74
5.2 Autres bénéfices de la stratégie .....	p.81
5.2.1 Réflexion métalinguistique .....	p.81
5.2.2 Automatisation .....	p.83
5.2.3 Accélération de l'apprentissage .....	p.84
5.3 Généralisation de la stratégie à d'autres éléments d'apprentissage .....	p.86
5.4 Quelques difficultés d'application .....	p.87
5.4.1 Période d'implantation .....	p.87
5.4.2 Autres problèmes d'application .....	p.89
5.5 Autres observations .....	p.94
5.5.1 Influence du type d'activité .....	p.94
5.5.2 Choix des mots-pièges .....	p.96
5.6 Autres avantages .....	p.97
CONCLUSION .....	p.99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	p.102
ANNEXE 1: CALENDRIER DES ACTIVITES .....	p.106
ANNEXE 2: LE JOURNAL .....	p.109
ANNEXE 3: L'HISTOIRE .....	p.117
ANNEXE 4: LA DICTEE .....	p.121

REMERCIEMENTS ..... p.128

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Histogramme des résultats ..... p.76

## **1. LA RECHERCHE**

## 1.1 Son origine

Non seulement l'orthographe est-elle un problème de tous les temps mais c'est une question qui nous tient personnellement à coeur depuis toujours. Dès notre inscription à la maîtrise, nous souhaitions aborder ce thème dans le cadre de notre recherche.

A titre d'enseignante, le français a toujours été pour nous une matière favorite. Utiliser un vocabulaire approprié, une syntaxe correcte, avoir le souci d'une bonne orthographe sont pour nous des habitudes à inculquer. Cependant, malgré notre enthousiasme et notre bonne volonté, il faut nous rendre à l'évidence: les enfants peuvent bien adopter nos valeurs, cela n'assure pas automatiquement leur réussite.

Ouvrant auprès des enfants depuis plus de vingt ans déjà, nous constatons que le développement de la maîtrise de l'orthographe, tant lexicale que grammaticale, peut être un enfer pour certains élèves alors qu'il semble facile pour d'autres.

Chaque nouvelle année scolaire marque le retour de cette situation qui, au dire des praticiens, perdure depuis toujours. Combien de fois avons-nous entendu, lors de réunions pédagogiques, des commentaires comme les suivants:

Lorsqu'ils écrivent, nos élèves répètent les mêmes erreurs d'une fois à l'autre. Ils connaissent les règles de grammaire mais ne les appliquent pas dans leurs textes. Nous (les enseignants) passons des heures à corriger leurs copies et ils ne sont même pas capables de corriger correctement les erreurs soulignées. Bien pire, ils ont de la difficulté à recopier un mot, une phrase ou un court texte au propre sans erreurs.

Le problème est vaste et présent tant sur le plan de l'orthographe lexicale que de l'orthographe grammaticale. Toutefois si cette situation nous intrigue de manière générale, le problème de l'application des règles de grammaire retient plus particulièrement notre attention pour la présente recherche.

Que faire face à cette situation? Quelles sont les causes de ce problème? Existe-t-il une solution ou est-ce une maladie incurable? Est-il possible d'augmenter la performance orthographique des élèves? Cette amélioration orthographique passe-t-elle obligatoirement par une augmentation du temps d'enseignement? C'est dans cet état d'esprit que nous nous sommes inscrite au cours de M. Hopper "Didactique de la production écrite au primaire" en septembre 1992.

Dans le cadre des lectures effectuées à l'intérieur de ce cours, le texte de Valiquette (1990) fut un élément déclencheur à notre recherche. Le thème de la révision s'est ensuite rapidement associé à notre problématique de même que celui de la surcharge cognitive.

De là est également née l'idée de la stratégie qui se retrouve au coeur de notre recherche.

## **1.2 But de la recherche**

Nous questionnant sur notre pratique pédagogique, nous étions curieuse de mieux comprendre ce qui se passait dans la tête des élèves (ou ce qui ne s'y passait pas) lorsque nous leur demandions de réviser un écrit. Serait-il possible de leur apporter un élément stratégique, une technique, un moyen concret qui les aiderait à réviser leur texte avant de remettre la copie finale?

Notre première préoccupation fut donc de développer pour nous-même une plus grande compréhension du processus d'écriture et plus précisément du processus de révision en vue d'une amélioration de nos moyens d'enseignement aboutissant, du point de vue grammatical, à une meilleure performance orthographique chez les élèves.



Cette première étape nous est apparue essentielle lorsque, à notre grand étonnement, nous nous sommes rendu compte qu'il nous était difficile de décrire, de façon simple et concrète, ce qu'était la révision. Nous demandions à nos élèves de réviser mais nous n'étions capable de leur dire ni en quoi cela consistait exactement ni quelles opérations intellectuelles ils devaient mettre en branle pour réussir.

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à élaborer un procédé qui aiderait les élèves dans leur révision. Nous avons mis sur pied une stratégie de détection déclenchant la recherche de phénomènes grammaticaux et orthographiques.

Le lecteur retrouvera une description de cette stratégie (nommée stratégie des mots-pièges) à la section 3.4.1.1.

Le but de notre recherche est donc d'explorer une démarche d'enseignement favorisant la mise en place d'une stratégie de révision visant à soutenir et à systématiser les efforts de nos élèves au cours de leur processus de révision afin d'améliorer, du point de vue grammatical, leur performance orthographique lors de situations d'écriture.

Nous voulons observer les avantages et les inconvénients de cette stratégie, analyser son impact sur la performance orthographique de nos élèves (du point de vue grammatical),

trouver des pistes de solutions possibles aux difficultés rencontrées, vérifier s'il existe une forme de généralisation pour ce procédé et en discuter la rentabilité.

### **1.3 Type de recherche**

Notre travail ne présente pas une nouvelle forme de grammaire qui explique le fonctionnement de la langue. Il s'agit d'une recherche de développement pédagogique faisant état d'un procédé pédagogique, de son exploration et de ses résultats.

Ayant un caractère exploratoire, notre recherche ne vise pas à prouver ou à établir un lien de cause à effet ni une corrélation entre notre stratégie et une amélioration de la performance orthographique (au point de vue grammatical) des élèves.

Nous reconnaissons également les limites probables et éventuelles de cette recherche. D'autres chercheurs pourront explorer à plus grande échelle les pistes amorcées ici et tenter d'en valider les résultats.

## **1.4 Définitions**

Dans un souci d'exactitude et afin de faciliter la lecture de ce travail pour nos lecteurs, il nous est apparu important de définir certains termes utilisés tout au long de cette recherche.

### **Mot-piège:**

Dans le cadre de cette recherche l'expression mot-piège est utilisée pour désigner une série de mots devant servir à déclencher le rappel et l'application d'une règle grammaticale.

Nous concevons qu'une expression telle que mot-déclencheur aurait peut-être été plus juste au sens de notre définition. Toutefois le terme mot-piège nous a semblé plus accrocheur et plus approprié à l'âge des sujets.

### **Revision:**

Le mot revision est utilisé pour désigner l'activité de retour sur le texte, que ce retour soit fait pendant ou après la mise en texte.

**Détection:**

Le mot détection désigne la première des trois opérations mentales constituant le processus de révision. C'est l'étape au cours de laquelle le scripteur prend conscience que quelque chose ne va pas.

## **2.LA PROBLEMATIQUE**

L'orthographe, bête noire des étudiants et des enseignants, disons-le, fonctionne encore aujourd'hui comme un instrument de sélection dans la société (Le Pailleur, 1996) et contribue parfois trop souvent à déterminer, à elle seule, la compétence de l'individu. Elle a été et est encore l'objet de plusieurs recherches. Pourtant aucune nouvelle conception, aucun nouveau principe, aucune conclusion n'a réussi à influencer le rôle social de l'orthographe ni à changer en profondeur la conception de son enseignement. La grammaire scolaire s'enseigne encore, à peu de choses près, comme elle s'enseignait il y a 10 ans, il y a 20 ans, ... (Roy, 1991).

## **2.1 Contexte pratique**

### **2.1.1 L'orthographe grammaticale: de la théorie à la pratique**

Le temps accordé à l'enseignement de l'orthographe grammaticale est important et malgré tout, les résultats restent décevants (Mauffrey dans Jaffré, 1992). Nous constatons un divorce entre la connaissance des règles grammaticales et leur application à l'écrit (Causy, 1989; Estienne, 1973; Valiquette, 1990; 1991; Van Grunderbeeck et Trottier, 1984). "Des observations empiriques (et l'expérience quotidienne) montrent qu'il ne suffit pas de

connaître et de formuler une règle de grammaire pour être capable de l'appliquer." (M.E.Q., 1992, p.30)

Les statistiques fournies par le M.E.Q. (1989) concordent avec ces observations. En effet, l'analyse des résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1988 fait ressortir les difficultés importantes qu'un grand nombre d'élèves rencontrent dans l'application des règles de la langue écrite.

Le critère de l'orthographe grammaticale est celui qui obtient le taux de réussite le moins élevé avec un pourcentage d'échec de 69.2%. De toutes les erreurs recensées, 41% sont des erreurs d'orthographe grammaticale.

Ce constat d'échec est alarmant et nous pousse à vouloir diminuer cet écart observé entre la théorie et la pratique.

### **2.1.2 L'orthographe grammaticale et la révision**

Notre expérience nous amène également à observer que les enfants sont peu motivés à réviser. Questionnés à ce sujet nos élèves avouent trouver cette activité longue et ennuyeuse car ils ne font que relire sans écrire. C'est pour eux une activité passive puisqu'elle ne fait pas appel à

l'imagination. Ils trouvent cela difficile. Ils ne savent pas comment faire et pensent que l'investissement ne rapporte pas. Convaincus d'avoir déjà bien écrit (réussi), les enfants ne voient pas la nécessité de réviser. C'est une perte de temps.

Si pour eux réviser veut dire relire le texte, le pourquoi et le comment ne semble toutefois pas bien défini. En théorie ils disent relire pour voir s'il ne manque pas de mots, si ce qu'ils ont écrit est correct, s'il ne manque pas de lettres, ... mais qu'en est-il de la pratique? Quelles stratégies utilisent-ils pour chacune de ces relectures?

Notre recherche ne visant pas à décrire la démarche d'écoliers en situation de révision en général, contentons-nous de noter que cette activité de retour sur le texte en situation d'écriture réelle ou significative ne donne pas les résultats escomptés, du moins au point de vue grammatical. Le lecteur gagnera toutefois à lire Beauregard (1989) pour plus d'informations sur les opérations mentales et les sous-opérations mises en causes lors du processus de révision.



## **2.2 Contexte théorique**

### **2.2.1 La crise de l'orthographe**

Dès que nous parlons d'apprentissage de la langue, dès que nous abordons le thème de l'orthographe, le spectre de la crise se dresse à l'horizon blâmant tantôt les artisans de l'éducation tantôt le système lui-même. Notre travail ne consistera pas à en débattre ni à l'exorciser mais à rapporter l'opinion de certains auteurs à son sujet.

#### 2.2.1.1 Le français: une matière pas comme les autres

Si l'on parle si souvent de crise c'est peut-être parce que le français n'est pas une matière comme les autres. Notons tout d'abord qu'il suscite de vives réactions tant dans les journaux que sur la place publique, beaucoup plus que ne le font la géographie, la chimie ou même les mathématiques. (Brossard, 1996)

Ajoutons à cela qu'il constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à l'intégration socioculturelle des individus (Simard, 1996) tout comme elle est aussi nécessaire

à l'enseignement et à l'apprentissage des autres matières scolaires. (Brossard, 1996)

Brossard soutient que nos attentes et nos exigences sont beaucoup plus élevées en français que dans les autres matières en ce sens qu'on s'attend à ce que tous les élèves aient acquis une maîtrise presque parfaite de la langue orale et écrite dès la fin du secondaire (quand ce n'est dès la fin du primaire! ajouterions-nous) et "les fautes, quel qu'en soit le nombre, sont toujours de trop." (Brossard, 1996, p.17)

#### 2.2.1.2 La crise de l'orthographe: mythe ou réalité

Bien sûr, "force nous est de constater qu'actuellement, la maîtrise de la langue constitue un avantage significatif, une plus-value, une valeur ajoutée, une monnaie d'échange." (Le Pailleur, 1996, p.24) "Selon certains sociologues, la langue serait un instrument de pouvoir et un signe extérieur de richesse. (...) Sommes-nous donc en train de devenir pauvres et impuissants?" (Noël-Gaudreault, 1996, p.21)

La crise de l'orthographe est-elle bien réelle? Pour Legrand, Ters et Guion (dans Jaffré, 1992), on n'observe aucune baisse significative du niveau orthographique tant au début des années 60 que dans les années 80. La crise n'est

qu'une illusion. Guion (dans Jaffré, 1992) ajoute même que c'est une idée gratuite, impressionniste et montée de toute pièce. Pour lui, c'est un mythe typique de la mentalité du vingtième siècle.

Tout comme Baudelot et Establet (1989), nous constatons que "la baisse du niveau fait partie des éléments qui composent le paysage intemporel de l'école tout comme l'odeur de la craie et l'agitation anxieuse de la rentrée." A l'aide d'une perspective historique de propos tenus à ce sujet au cours des 168 dernières années, ils nous démontrent qu'on "a beau la découvrir chaque année avec le même effroi comme un scandale inouï, on la déplore [encore] aujourd'hui dans les mêmes termes qu'hier." (Baudelot et Establet, 1989, p.9)

De son côté, A. Roberge (dans Jaffré, 1992) arrive à une conclusion tout à fait contraire et note une baisse considérable de la compétence orthographique entre 1961 et 1982.

Le M.E.Q. (1989) note également que 31 pour cent des élèves ont échoué quant à la forme lors de l'épreuve de français du mois de mai 1988 alors que cette proportion était de 28.9 pour cent en 1987 et de 22.1 pour cent en 1986. Ces statistiques étant toutefois basées sur une période très

courte (3 ans), elles peuvent difficilement servir à appuyer les conclusions de Roberge.

### 2.2.1.3 Des causes de la crise

Pour de Maistre (dans Jaffré, 1992), tout comme pour la majorité (86%) des enseignants interrogés par Milot (1980, dans Jaffré 1992), il existe un problème majeur au niveau de l'apprentissage de l'orthographe et ils iront même parfois jusqu'à parler de crise pour en marquer la gravité.

La similitude s'arrête cependant là car si les enseignants attribuent cette crise à des causes extérieures à l'école (télévision, morale, milieux, lecture, ...) ou encore rejettent le blâme sur le manque d'attention et de réflexion de l'élève, pour de Maistre (dans Jaffré, 1992), les causes socio-culturelles ne sont pas les seules responsables. En effet, la crise de l'orthographe aurait aussi des causes pédagogiques. Elle soutient que "les enseignants manquent de connaissances sur l'enfant et sur les opérations mentales impliquées dans les apprentissages de la lecture et de l'orthographe".

#### 2.2.1.4 Un autre débat: la réforme

Un autre débat accompagne celui de la crise de l'orthographe: doit-on effectuer une réforme de l'orthographe ou amorcer une réforme de l'enseignement?

Là encore les chercheurs s'opposent. Si Legrand (dans Jaffré, 1992) plaide pour une réforme prudente de l'orthographe, de Maistre (dans Jaffré, 1992) l'accepterait à la condition qu'elle apporte de réelles simplifications.

De son côté, A.Mauffrey (dans Jaffré, 1992) opterait plutôt pour une marge de tolérance alors que d'autres votent enfin pour une réforme de l'enseignement. C'est le cas de Muller, Charmeux et de Milot (tous cités dans Jaffré, 1992). Notons que c'est l'option dans laquelle s'insère notre recherche.

### **2.2.2 Difficultés d'orthographe grammaticale: les causes**

Si, avec l'expérience, les enseignants admettent généralement que les enfants connaissent bien les règles de grammaire en théorie et qu'ils réussissent bien lors d'exercices grammaticaux, on s'accorde également à dire qu'ils les appliquent peu ou pas lors de situations d'écriture plus

réelles et significatives (lettres, histoires, journal personnel, ...) ou même lors de situations dirigées telles les dictées.

Comment expliquer cette situation? Quelles en sont les causes? Existe-t-il un remède à ce malaise ou sommes-nous face à une maladie incurable?

Plusieurs auteurs ont tenté d'expliquer les difficultés qu'ont les enfants à orthographier correctement. Certains l'ont fait en discourant sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. D'autres, par contre, ont placé le débat dans la perspective de la surcharge cognitive ou encore sous la loupe de la révision.

#### 2.2.2.1 Des causes liées à l'apprentissage de l'orthographe

Tout en étant regroupés autour d'une même cause (l'apprentissage de l'orthographe), tous les auteurs ne situent pas la difficulté à un même niveau. Pour certains auteurs, elle serait intrinsèque à la langue.

Ainsi Catach (1978) met en cause les signes du code grammatical qui ne s'entendent pas à l'oral. De Maistre (1970) ajoute que ces mêmes signes pourraient prêter à

confusion puisqu'un seul et même signe peut être le résultat de deux règles grammaticales (ou plus).

D'autres auteurs ont plutôt fait un lien entre la difficulté à orthographier correctement et l'apprentissage même de la grammaire.

Ainsi De Maistre (1970) et Estienne (1973) pensent que l'enfant serait incapable de distinguer la nature et la fonction des mots ou encore qu'il ne comprendrait pas la règle, ne sachant pas comment ni pourquoi on l'utilise. De Maistre met également en cause la difficulté à établir les rapports entre les mots, rapports qui commandent les accords grammaticaux.

Pour Roy (1991), l'approche grammaticale serait très complexe et imposerait à l'enfant la maîtrise d'une nomenclature grammaticale fort compliquée doublée d'un nombre élevé de règles et d'exceptions.

Enfin des causes extérieures pourraient avoir un impact sur la langue ou sur son apprentissage. En effet, certains auteurs avancent que l'enfant n'aurait pas encore acquis la maturité linguistique (Balpe, 1976) ou n'aurait pas encore développé la conscience linguistique (Ariaux-Maraux, 1985)

toutes deux nécessaires à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

De leur côté, Catach (1978), Estienne (1973) et Guion (1973) allèguent que les règles grammaticales ne seraient pas à la portée de l'enfant. La structure même de la pensée enfantine serait le principal obstacle à l'acquisition de l'orthographe, en particulier de l'orthographe grammaticale (Wallon, Simon, Roller, Berthouy et Garcia, Muller, tous cités dans Jaffré, 1992) En effet, l'analyse et la maîtrise de l'orthographe grammaticale relèveraient d'opérations mentales qui supposent une conscience relationnelle liée au stade des opérations formelles piagétienne (onze - douze ans) (Simon dans Jaffré, 1992)

Des chercheurs québécois ont également établi un lien entre le degré d'acquisition de l'orthographe grammaticale et certains aspects du développement de la pensée opératoire (Préfontaine, 1971 dans Jaffré, 1992; Van Grunderbeeck et Trottier, 1984).

#### 2.2.2.2 Des causes liées à la surcharge cognitive

Les erreurs d'orthographe pourraient-elles indiquer une difficulté dans la récupération ou la gestion de



l'information? C'est ce que pensent Causy (1989) et Jaffré (1992). De son côté, Tardif (1992) parle de décontextualisation des apprentissages. En effet, l'enfant serait incapable de transférer ses connaissances car il ne percevrait pas de relations ou de similitudes entre diverses situations.

Tardif (1992) allègue également que la rédaction imposerait une surcharge cognitive. Il rejoint Humes (1983) qui l'explique en ces termes:

"The number of things that must be dealt with simultaneously is stupendous: handwriting, spelling, punctuation, word choice, syntax, textual connections, purpose, organization, clarity, rhythm, euphony, the possible reactions of various possible readers, and so on." (p.208)

#### 2.2.2.3 Des causes liées au processus de révision

Certains auteurs ont situé la difficulté au niveau du processus même de révision. Ainsi pour Fayol (1984), Garcia-Debanc (1986) et Bisailon (1991) les élèves reviseraient peu et lorsqu'ils le font, ils auraient de la difficulté à détecter les erreurs. Poursuivant dans le même sens, Valiquette (1990) émet le principe que l'enfant ne saurait pas détecter les signaux d'alarme fournis par la langue.

Dans son guide pédagogique (1991, p.3-24) elle décrit la situation si bien ressentie par plusieurs enseignants et exprimée dans notre problématique:

"Parmi les maux qui affligent l'enseignement grammatical, notons aussi le fait que la plupart des élèves parviennent difficilement à relire efficacement leur texte pour le corriger, quoiqu'ils connaissent bien les règles à appliquer. En cinquième année, on peut même dire qu'à peu de choses près toutes les règles de base sont déjà en place et que moyennant une révision épisodique de ces règles, elles sont généralement bien mémorisées par les enfants"

Notre recherche se situant dans cette perspective, nous reviendrons sur le processus de révision à la section 3.2.

## **2.3 Questions et objectif de recherche**

Les recherches (et notre expérience) nous font voir qu'il existe un écart entre la théorie et la pratique quant à la maîtrise de l'orthographe grammaticale par les élèves. De plus, ces mêmes élèves semblent peu enclins à se réviser et lorsqu'ils le font, ils ne savent pas quelle stratégie utiliser.

A titre d'enseignante, nous voulions tenter de soutenir nos élèves. Notre réflexion nous a amenée à nous poser une première question générale:

Est-il possible d'identifier une série de mots, présents dans des textes écrits, qui auraient pour effet de déclencher le rappel de la règle d'orthographe et de rendre son application possible?

Suite à cette première question notre réflexion nous a amenée à nous poser quelques questions plus spécifiques:

Q.1 Comment ces mots pourraient-ils soutenir les élèves et jouer leur rôle de déclencheur?

Q.2 Dans quelle mesure une meilleure détection des signaux d'alarme à l'aide de ces mots-déclencheurs (mots-pièges) améliorerait-elle la performance des élèves en orthographe grammaticale?

Suite à ce questionnement l'objectif de notre recherche consistera donc en l'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une démarche de révision fondée sur l'utilisation de mots-pièges comme signaux d'alarme pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

### **3. CADRE THEORIQUE**

### 3.1 Le processus d'écriture

Ecrire est un acte très complexe (Beauregard, 1989; Hinckel, 1991). Il n'est pas toujours réfléchi, logique et soumis à des règles strictes (Beauregard, 1989).

Notre conception et notre compréhension du processus d'écriture ont beaucoup évolué au cours des dernières années (Fortier et Préfontaine, 1994; Hinckel, 1991). Les modèles linéaires (élaboration des idées => rédaction => relecture) ont fait place aux modèles récursifs (processus de planification, de mise en mots et de révision) (Hinckel, 1991).

Cette évolution a amené les chercheurs à redéfinir les différentes composantes du processus et si la révision a longtemps été considérée comme la dernière étape de l'activité de composition, comme le moyen de mettre le texte au propre, il n'en va plus de même aujourd'hui. (Fortier et Préfontaine, 1994; Hinckel, 1991)

Résumant la pensée de certains chercheurs, Humes (1983) écrit:

"As a process, writing does not move in a straight line from conception to completion. All planning is not done before words are put on paper; all the words are not on paper before writers review and

revise. Writers move back and forth among these subprocesses" (Humes, 1983, p.205)

Le modèle de Flower & Hayes demeure encore aujourd'hui l'un des modèles les plus cités. Il met en interaction trois éléments principaux: la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture (planification, rédaction et révision) (Legendre, 1993)

### **3.2 La révision: une composante importante du processus d'écriture**

Le passage d'un modèle linéaire à un modèle récursif a l'avantage de refléter non pas les étapes de la production d'un texte mais bien les processus mentaux mis en branle lors de cette activité. (Fortier et Préfontaine, 1994)

La révision est une composante importante du processus d'écriture (Fitzgerald, 1987) et pourtant les recherches sur ce sujet ne sont que très récentes. On en retrouve peu de traces avant les années 80 (Fitzgerald, 1987; Bisailon, 1991). Murray (1978, dans Fitzgerald, 1987) est un des premiers à avoir tenté de définir la révision. Il la décrit comme étant

"what the writer does after a draft is completed to understand and communicate what as begun to appear in the page" (Fitzgerald, 1987, p.482)

Peu d'écrits rapportent une définition de la révision. Nous en avons toutefois trouvé une dans l'article de Fitzgérald. Elle a l'avantage d'inclure les principales caractéristiques des recherches antérieures et de nous donner une image contemporaine de la révision:

"Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written"

(Fitzgerald, 1987, p.484)

Humes (1983) écrit que le pôle d'attraction de la révision évolue et se déplace au fur et à mesure que l'habileté à écrire se développe:

"In early stages of development they (writers) concentrate on correcting errors and changing surface features in their texts. As they mature, writers progressively concentrate on restructuring and shaping their discourse redefining their ideas as they compose and adjusting their writing to meet their audience's needs" (Humes, 1983, p.212)

Ceci confirme le résultat de plusieurs recherches démontrant que les scripteurs novices effectuent surtout des révisions de surface alors que les scripteurs experts s'attardent davantage aux niveaux plus élevés du texte ou à des empan de textes plus importants (Fayol, 1990; Hinckel, 1991).

### **3.2.1 Trois opérations mentales**

Les travaux de Bartlett (1982, dans Hinckel, 1991) nous ont fait découvrir le processus de révision comme étant constitué de trois opérations mentales: la Comparaison ou l'Evaluation, le Diagnostic et la Correction.

La Comparaison ou l'Evaluation constitue la première étape du processus de révision. Elle amène le scripteur à détecter des problèmes particuliers. Il ne sait toutefois pas encore quelle est la nature exacte du problème.

Vient ensuite le Diagnostic, opération par laquelle le scripteur cherche à déterminer précisément la nature du problème détecté.

La dernière opération consiste en l'élaboration et l'exécution de la part du scripteur d'une stratégie de



correction adaptée à l'inadéquation détectée, le terme correction signifiant ici réécriture ou modification de l'écrit.

D'autres auteurs ont également parlé de ces opérations mentales nécessaires à une révision efficace. De son côté, Bisailon (1991) utilise les termes Détection de l'erreur (pour la prise de conscience que quelque chose ne va pas), Identification (pour l'analyse et l'identification que le sujet fait du problème) et Correction (pour la modification apportée). De son côté Fayol (1987) utilise les termes Détection, Identification et Modification.

De notre côté, pour les besoins de la présente recherche et à l'instar de Bisailon (1991), nous adopterons les termes Détection, Identification et Correction pour désigner les trois opérations intellectuelles du processus de révision.

### **3.2.2 Les difficultés de la révision**

L'enfant étant beaucoup plus préoccupé par ce qu'il a à dire que par la façon de le dire (Jaffré, 1992), le retour sur le texte n'a donc rien de naturel (Fayol, 1990; Bisailon, 1991) et les révisions se révèlent plus rares encore (Fayol, 1990).

Comme nous l'avons rapporté à la section 2.1.2, notre expérience nous amène à observer que les enfants sont peu motivés à réviser et leurs propos rejoignent certaines explications de Fayol (1990).

Pour lui, certains sujets ne verraient pas la nécessité de revenir sur leur texte, persuadés qu'ils sont d'avoir exprimé clairement et complètement ce qu'ils voulaient écrire.

D'autres, par contre, auraient de la difficulté à comparer ce qu'ils ont écrit avec l'intention de ce qu'ils voulaient réellement écrire (problème de décentration).

Certains encore seraient incapables de diagnostiquer clairement le problème et d'autres enfin ne disposeraient pas d'un éventail de possibilités suffisamment large pour apporter un correctif à l'erreur détectée et même identifiée.

### **3.2.3 La détection, problème majeur de la révision**

Pour Bisailon (1991), le sous-processus de détection (prise de conscience que quelque chose ne va pas dans le texte) fait appel à des stratégies différentes des deux autres sous-processus que sont l'identification et la correction. Il constituerait la difficulté majeure lors de la révision.

Pour elle, cet état de fait n'est toutefois pas surprenant puisque " lire pour trouver les dysfonctionnements d'un texte n'est pas une situation habituelle: une personne lit pour connaître le contenu d'un texte" (Bisaillon, 1991, p.41)

Valiquette (1991, p.3-24) reprend elle aussi cette idée, l'appliquant plus particulièrement à la correction d'un texte du point de vue de l'orthographe grammaticale:

"Il faut prendre conscience qu'ils (les enfants) n'ont pas simplement, comme nous, à corriger leur texte: ils ont à apprendre à le faire, ce qui est bien différent. Pour cela, on doit leur indiquer avec précision quoi observer dans leur texte, en d'autres termes les signaux auxquels ils doivent être attentifs"

Diverses mesures peuvent soutenir l'élève dans son processus de détection. Une première serait la distanciation soit par le temps, soit par un tiers, soit par la tâche (Bisaillon, 1991; Fayol, 1987). La relecture dirigée serait également pour Bisaillon (1991) une stratégie de détection à utiliser.

Abordant le problème spécifique de l'enseignement de la grammaire, Valiquette (1990, p.25) soutient de son côté que "l'on doit apprendre à l'élève à détecter les signaux d'alarme (car ils existent), et cela pour chacun des cas à maîtriser."

C'est donc dans le cadre de cette difficulté majeure (problème de détection) et des mesures de soutien à implanter que se pose notre question de recherche et que s'insère notre stratégie des mots-pièges.

### **3.3 L'apport de la psychologie cognitive**

La psychologie cognitive reconnaît que la mémoire est une composante très importante dont il faut tenir compte dans la conceptualisation et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.

#### **3.3.1 Le fonctionnement de la mémoire**

La psychologie cognitive nous a fait connaître le fonctionnement de la mémoire. Ces informations peuvent nous être utiles et apporter un éclairage nouveau au problème d'orthographe des élèves.

Tardif (1992) rapporte que toutes les informations de l'environnement atteignent notre mémoire en passant par des récepteurs sensoriels. Ce sont eux qui captent tous les stimuli.

Ces informations sont envoyées à la mémoire de travail. La capacité de cette dernière est limitée à 5 unités de travail (+/- 2). Il ne faut donc pas la surcharger.

Dans certains cas, les informations captées par les récepteurs ne seront pas envoyées à la mémoire de travail. La réponse sera automatique.

Créer des automatismes est donc un moyen très efficace pour ne pas surcharger la mémoire de travail.

### **3.3.2 Les automatismes**

Les sciences cognitives sont relativement récentes et peu de recherches traitant du processus d'écriture et/ou de la révision ainsi que de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ont jusqu'à maintenant mis à contribution les connaissances fournies par cette discipline.

Quelques auteurs ont toutefois traité du thème des automatismes. Halté (1979) aborde cet aspect en regard de l'orthographe.

"La maîtrise de l'orthographe - pour quelqu'un qui domine l'écriture - est inversement proportionnelle à l'attention qu'on lui porte. L'intégration d'une

règle du système se mesure à la possibilité du sujet de la faire jouer automatiquement. Etre "bon en orthographe", c'est réaliser le "sans-faute" spontanément, c'est-à-dire, être parvenu à un contrôle implicite suffisant" (Halté, 1979, p.76)

Rilliard et Sandon (1989) ont aussi abordé cet aspect:

"L'automatisation des conduites d'écriture intervient pour sa part dans l'allègement de la surcharge mentale du sujet écrivant et favorise la performance, ou le savoir-orthographe" (Rilliard et Sandon, 1989, p.76)

Pour Humes (1983), la charge cognitive deviendrait moins lourde au fur et à mesure que certaines compétences s'automatisent:

"As writers become more sophisticated, they may devote less conscious attention to such concerns as orthography, spelling and basic sentence construction" (Humes, 1983, p.208)

Tout comme ces auteurs nous pensons que les automatismes peuvent être une des clefs assurant le succès des scripteurs experts et nous pouvons d'ores et déjà nous demander si notre stratégie des mots-pièges favorisera la mise en place de tels automatismes.

Halté (1979) établit également un rapprochement entre les automatismes orthographiques et ceux de la langue parlée:

"De même qu'à l'oral, il faut que se mette en place une représentation profonde de la langue, que s'établisse un modèle syntacticosémantique implicite, pour que le sujet puisse produire spontanément des phrases grammaticalement acceptables, il faut qu'une reconnaissance

implicite des fonctionnements orthographiques soit acquise pour que le sujet produise des phrases orthographiquement acceptables" (Halté, 1979, p.76)

Ce constat nous amène à réfléchir et à nous questionner sur la pertinence de faire un rapprochement entre les automatismes orthographiques et ceux mis en branle par l'apprentissage de la lecture. Toutefois ce rapprochement dépasserait le cadre de notre recherche et nous laissons à d'autres le soin de vérifier si un tel rapprochement est possible.

### **3.4. Objectif de la recherche**

Comme nous l'avons souligné à la section 3.2.3, le problème de la détection, tel que présenté par Bisailon (1991), est celui qui a été retenu pour notre recherche.

**Q.g. Est-il possible d'identifier une série de mots, présents dans des textes écrits, qui auraient pour effet de déclencher le rappel de la règle d'orthographe et de rendre son application possible?**

Q.1 Comment ces mots pourraient-ils soutenir les élèves et jouer leur rôle de déclencheur?

Q.2 Dans quelle mesure une meilleure détection des signaux d'alarme à l'aide de ces mots-déclencheurs (mots-pièges) améliorerait-elle la performance des élèves en orthographe grammaticale?

La présente recherche porte donc essentiellement sur la révision orthographique d'ordre grammatical. Notre objectif est de soutenir les élèves dans leur démarche de révision en proposant une stratégie susceptible d'améliorer la performance orthographique. Cette révision pourra avoir lieu tant en cours d'écriture qu'en toute fin de la mise en texte.

Notre objectif consiste à observer si une meilleure détection des mots-pièges améliore, du point de vue grammatical, la performance orthographique chez nos élèves.

Pour atteindre notre objectif, nous nous sommes inspirée de Bisailon (1991, p.39):

"réviser un texte implique une lecture du texte dans le but de l'améliorer à différents niveaux et quel que soit le moment où se situe la lecture: après une phrase, après un paragraphe ou après le texte entier.

Mais comment lire le texte pour **percevoir**, **évaluer** et **gérer** les erreurs d'ordre linguistique ou textuel? La façon de lire est la **stratégie de**



**révision** adoptée par le scripteur-lecteur. Plusieurs stratégies sont utilisées au cours de la révision, car le scripteur-lecteur doit se relire de multiples façons."

Notre recherche proposera donc une **stratégie de révision** visant une meilleure détection des mots-pièges et par le fait même, le rappel et l'application des règles grammaticales.

### **3.4.1 La stratégie des mots-pièges: une stratégie de détection**

Le français est une route parsemée d'embûches. Le bon scripteur est celui qui réussit à détecter des faits de langue et à leur associer les règles adéquates.

Alors que l'on a généralement eu tendance à enseigner la règle de grammaire pour elle-même (par démonstration et par exercisation), la stratégie que nous proposons soutient l'enfant dans l'utilisation de ces règles. Elle place la connaissance au service de l'habileté.

Le centre d'attraction n'est plus l'enseignement de la règle elle-même mais plutôt l'identification des mots-pièges, véritables signaux d'alarme qui doivent déclencher le rappel et l'application de la règle grammaticale. C'est donc une

stratégie essentiellement centrée sur la première étape du processus de révision, la détection.

### **3.4.1.1 Une stratégie en 5 étapes basée sur la détection des mots-pièges**

La stratégie que nous proposons est divisée en cinq étapes et ce, pour chacune des règles de grammaire à enseigner. Chaque étape a un objectif spécifique et fait appel à la participation des élèves dans l'élaboration de sa connaissance.

Comme notre objectif soit de développer une meilleure détection, il nous est apparu important d'enseigner aux élèves comment le faire. Les quatre premières étapes de la stratégie présentent donc à l'élève ce qui lui permettra de détecter et sont, par le fait même, au service de la cinquième étape.

Il s'agit de:

- . Etape 1: Identifier les mots-pièges
- . Etape 2: Présenter la règle
- . Etape 3: Observer
- . Etape 4: S'exercer
- . Etape 5: Détecter

La dernière étape sera reprise par les élèves lors de toutes les situations d'écriture.

Nous décrivons ici la démarche-type adoptée par l'enseignante lors de la présentation d'une règle de grammaire.

#### **Etape 1: Identifier des mots-pièges**

Dans un premier temps, avant d'enseigner une règle de grammaire, avant même de l'énoncer, l'enseignante attire l'attention des élèves sur les mots-pièges de cette règle, ceux-là même qui devraient déclencher le rappel et l'application de la règle.

Ainsi, par exemple, avant d'enseigner la règle du pluriel, l'enseignante s'attardera, avec les élèves, à identifier un grand nombre de mots qui déclencheront l'application de cette règle (les, des, mes, tes, ses, nos, vos, quelques, plusieurs, beaucoup de, .....)

Avant d'enseigner la règle du participe passé avec le verbe être, elle habilitera les enfants à reconnaître ce verbe sous toutes ses formes car c'est lui qui déclenchera l'application de la règle grammaticale appropriée. On

identifiera alors les mots suis, es, est, sommes, êtes, sont, sera(s), serons, serez, seront, étais, était, ... .

Cette première étape est peut-être la plus importante de tout notre enseignement grammatical. En effet, n'oublions pas que ce sont ces mots qui doivent retenir l'attention des élèves, ce sont ces mots qui doivent être détectés si nous voulons assurer une révision efficace. Il est donc important que l'enfant les connaisse bien.

#### Etape 2: **Présenter la règle**

Dans un deuxième temps, l'enseignante présente la règle de grammaire. Elle l'enseigne de la façon habituelle (énoncé, démonstration, explications) en tenant compte de l'âge des élèves.

#### Etape 3. **Observer** pour s'imprégner de la règle

Après avoir expliqué la règle de grammaire, on passe à une étape d'observation. En effet, il est important que les enfants apprennent à observer les effets de cette règle dans de vrais textes et surtout à repérer (détecter) rapidement les mots-pièges de cette règle.

Pour cette étape, on utilisera des crayons de couleur et divers textes ou écrits à la portée des enfants. Il faut comprendre ici que tout doit être prétexte à l'observation des mots-pièges: une consigne de travail, une lettre reçue, un texte de lecture, qu'il soit poétique, informatif ou ludique.

Au cours de cette troisième étape, on demande donc aux élèves de repérer dans différents écrits tous les mots-pièges de la règle étudiée et de les tracer d'une même couleur donnée. Il est à noter que cette couleur sera la même pour toute l'année (et de préférence d'une année à l'autre si le travail se poursuit). Ainsi, par exemple, dans l'étude de la règle du pluriel, on pourrait tracer tous les mots-pièges en vert.

Pour chaque mot-piège repéré, on observe les effets provoqués. On trace ces effets de la même couleur que le mot-piège afin de créer une association visuelle. Ainsi, dans l'expression "beaucoup de fruits rouges", on tracera les mots "beaucoup de" en vert et le "s" de fruits et rouges.

Cette étape est préparatoire à l'étape 5 car elle est similaire à ce que les enfants feront dans leurs propres textes.

Plus cette étape sera intégrée à la vie de tous les jours, moins elle ressemblera à une activité d'apprentissage en elle-même, plus l'enfant aura de chances de comprendre et d'intégrer le principe de la stratégie, et plus il aura de chances de l'automatiser.

Etape 4: **S'exercer** pour s'approprier la règle

Dans les jours suivant l'enseignement d'une nouvelle règle, l'enseignante fera faire quelques exercices d'application (exercisation) afin de s'assurer de la bonne compréhension de la règle.

Etape 5: **Détecter** dans son propre texte

La dernière étape de cette nouvelle stratégie se vit au jour le jour. En effet, **chaque fois** que les enfants écrivent une phrase ou un texte (dictée, correspondance, projet d'écriture, ... ) on leur demandera de se réviser en traçant les mots-pièges utilisés avec la couleur choisie pour chacun d'entre eux. On aura également soin d'identifier en couleur l'effet provoqué par ces mots.

On exigera des enfants de refaire cette dernière étape tant et aussi longtemps que la règle n'est pas devenue **automatique** pour eux.

Il faut que les enfants en viennent à ne plus être capables d'écrire un mot-piège sans voir "vert, rouge, bleu, ...". Le fait d'écrire un mot-piège doit instantanément faire sonner une cloche dans leur tête et déclencher **automatiquement** le rappel et l'application de la règle appropriée.

## **4. METHODOLOGIE**



L'expérimentation de ce travail a eu lieu durant l'année scolaire 1996 - 1997, à Saint-Lambert, un milieu socio-économique aisé. L'apprentissage du français est en général une priorité pour les parents du milieu qui s'intéressent beaucoup à l'évolution et aux résultats scolaires de leurs enfants.

Une pré-expérimentation de ce travail avait déjà eu lieu à l'hiver 1993 dans le même milieu et avec une clientèle de même niveau d'âge. Pour le bénéfice des lecteurs, un résumé de cette pré-expérimentation se trouve à la section 4.5.1.

#### **4.1 Choix des sujets**

Etant donné le caractère exploratoire de cette recherche, l'expérimentation a été menée sur une petite échelle soit auprès d'un groupe de 26 élèves âgés de 7-8 ans (deuxième année) dont la chercheuse est titulaire.

Ce choix nous a permis d'observer, de noter, de questionner, ... au jour le jour et de mieux contrôler la situation d'expérimentation. Rappelons que notre intention n'était pas de prouver la supériorité de la stratégie par rapport à une autre, mais plutôt d'en étudier les effets,

l'impact sur la performance orthographique des élèves (du point de vue grammatical), les avantages et les inconvénients.

Quoique relativement jeunes, les sujets choisis offrent un avantage. En effet, s'il advenait que la stratégie s'avère applicable et efficace auprès d'élèves de deuxième année, il pourrait être plus facilement possible d'anticiper de ses résultats auprès d'élèves plus âgés.

De plus, le degré scolaire (deuxième année) fait en sorte que les sujets en sont à leurs premiers balbutiements en ce qui concerne l'apprentissage de la langue au niveau de l'orthographe grammaticale. Les résultats de notre expérimentation ne seront donc pas biaisés par un apprentissage antérieur. Les sujets auront tout au plus été sensibilisés à l'existence des règles grammaticales par l'enseignante de première année ou par leurs parents.

## **4.2 Cueillette des données**

Notre recherche consistant en l'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une démarche de révision, nous avons recueilli nos données sous forme de journal de bord consignait des observations en ce qui a trait aux comportements et aux attitudes des sujets, consignait également des anecdotes, des

événements marquants, des commentaires des sujets, des réflexions de la chercheuse de même que ses interrogations. Ces données ont été notées chaque fois que l'occasion se présentait et ont servi à l'analyse des résultats.

De plus, sans vouloir faire une étude quantitative, nous ne saurions négliger l'éclairage fourni par quelques données statistiques qui peuvent parfois nous aider à mieux comprendre. Ces données sont des indicateurs précieux sans toutefois constituer des preuves. Nous sommes bien consciente que toutes les variables n'ont pas été contrôlées. Le lecteur voudra bien prendre ces données en ce sens et ne retenir que ce qu'il en veut puisqu'elles sont complémentaires mais non essentielles aux données principales de notre recherche.

Ces mesures ont été relevées à partir de la semaine 2.6 après chacune des activités retenues au calendrier présenté à l'annexe 1.

Il ne nous est pas apparu opportun de faire un relevé des différentes activités des semaines 1.1 à 2.5 puisque ces semaines ont servi à l'introduction et à l'enseignement des règles grammaticales selon le calendrier présenté à la section 4.5.2.

Notons que les données des semaines 2.6 à 3.1 nous situent quant aux résultats des apprentissages des sujets depuis le mois de septembre (semaine 1.1). Il s'agit en quelque sorte d'évaluer les apprentissages des sujets avant l'utilisation de la stratégie, après quatre mois d'enseignement présenté de façon habituelle.

Malgré un échantillonnage restreint (26 élèves) le corpus des données est toutefois vaste et complet. Il touche à trois différents types de textes produits par des enfants de deuxième année (journal, histoire et dictée) et couvre la quasi totalité des productions écrites des sujets à l'exception de quelques lettres et textes descriptifs. Les données ont été prises pour **tous** les sujets et l'expérience a porté sur une année complète, ce qui est assez exceptionnel pour une recherche.

Notre analyse est donc fondée sur un corpus d'environ 962 textes comprenant 390 journaux (12 semaines x 26 élèves), 104 histoires (4 semaines x 26 élèves) et 468 dictées (18 semaines x 26 élèves). A ce vaste corpus s'ajoute notre expérience de 23 années d'enseignement en deuxième année.

### 4.3 Analyse des données

L'analyse de l'expérience a été préparée à partir des données consignées au journal de bord. On y retrouve des observations tant générales que plus spécifiques appuyées de quelques données quantitatives et de commentaires des sujets.

On y parle des avantages et des difficultés rencontrées dans l'application de cette stratégie. Les interrogations de la chercheuse de même que les retombées possibles d'une telle application sont également mentionnées dans l'analyse présentée.

Dans le but de bien cerner les résultats de notre recherche, le lecteur voudra bien noter que seuls les cas d'accords grammaticaux avec les mots-pièges retenus ont été comptabilisés dans les données quantitatives qui se retrouvent aux annexes 2, 3 et 4.

Ainsi, par exemple, des cas comme "plein d'arbres", "une bande de filles", "un album de photos", ... n'ont pas été comptabilisés. La langue française est riche de ces mots commandant la marque du pluriel mais nous estimons qu'ils dépassent le cadre de notre recherche, notre but n'étant pas de vérifier la compréhension élargie d'une règle grammaticale par les sujets d'autant plus que ces sujets n'ont que 7 ans.

Notons également que nous n'avons pas comptabilisé les cas de mots-pièges où l'application d'une règle grammaticale n'était pas nécessaire. Des cas comme "j'ai fait", "j'ai eu", "j'ai dit", ... "c'est beau", "c'est le temps de...", n'ont donc pas été retenus, que les mots-pièges aient ou n'aient pas été identifiés.

Il faut aussi souligner que nous avons rejeté tous les cas où l'accord s'entendait à l'oral (beau/belle, animal/animaux, oeil/yeux, ...) ou encore tous les cas où l'accord n'était pas nécessaire parce que l'attribut conserve la même graphie au masculin ou au féminin (rouge, triste, malade, ...) à la troisième personne du singulier avec le mot-piège "est"..

Enfin deux autres situations doivent être portées à l'attention du lecteur. Il s'agit des cas où le nom était accompagné d'un adjectif (qualificatif ou autre) et celle où l'accord avait été fait mais de façon incorrecte.

Dans le premier cas nous avons exclu du total l'accord de l'adjectif, qu'il ait été réussi ou pas. Ainsi, par exemple, seul l'accord du nom a été retenu pour les données quantitatives dans des expressions telles que "des dents pointues", "des rayures noires", ....., .

Dans le deuxième cas et dans une situation de dictée seulement, nous avons considéré comme étant réussis les mots "les oiseaus", "les cadeaux", "les gâteaux", ... Compte tenu de la situation, les enfants n'étant pas autorisés à consulter leurs outils de travail, nous ne voulions pas vérifier la connaissance de la règle mais bien l'utilisation de la stratégie comme soutien à la révision et au rappel d'une règle grammaticale. Soulignons que cette exception ne représente que très peu de cas.

#### **4.4 Démarche de révision**

En réponse à notre question générale, nous avons tenté d'identifier une série de mots fréquemment présents dans les textes écrits d'enfants de 7-8 ans et qui pourraient être utilisés dans le cadre de la présente recherche pour leur effet déclencheur en ce qui concerne le rappel et l'application d'une règle grammaticale. Nous avons également dû choisir entre plusieurs types d'activités d'écriture.

L'expérience et la connaissance des textes écrits d'enfants de 7-8 ans nous ont guidée dans nos choix. Les raisons en sont par contre expliquées à chacune des sections 4.4.1 et 4.4.2.

#### 4.4.1 Choix des activités

Tout comme lors de notre pré-expérimentation, trois situations d'écriture ont été retenues: . le journal (J)  
. l'histoire (H)  
. la dictée (D)

Il s'agit donc de deux situations réelles et significatives et d'une situation dirigée.

Ces activités ont été retenues pour leur caractère répétitif. En effet J et D sont des activités hebdomadaires alors que H revient aux quatre à six semaines.

Ces activités ont également été retenues en raison du nombre très élevé de possibilités de mots-pièges qu'elles représentent et plus particulièrement pour l'assurance d'y retrouver les mots ciblés devant faire l'objet de notre recherche.

Ainsi, par exemple, avons-nous choisi l'activité J pour le discours expressif qu'elle nous fournit et où les mots "je suis ..." et "j'ai ..." sont fréquents. Soulignons que J est



une activité qui a lieu le lundi matin et au cours de laquelle les sujets doivent écrire, en quelques phrases, ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine qui vient de se terminer.

De type ludique, H présente un discours plus fréquemment écrit à la troisième personne (du singulier ou du pluriel). Nous avons donc retenu cette activité pour l'assurance d'y trouver des accords grammaticaux avec l'auxiliaire être (à la troisième personne du singulier) de même que de nombreux cas exigeant l'utilisation du pluriel pour les noms et les adjectifs.

Enfin D nous permettra de contrôler la quasi totalité des mots-pièges retenus (à l'exception de "suis") et dans des structures de notre choix. L'activité D a lieu tous les vendredis et contrôle les mots de vocabulaire qui ont été étudiés par les sujets au cours de la semaine.

Les activités retenues (journal, histoire et dictée) présentent chacune un caractère différent. Il nous est apparu important d'ajouter quelques mots sur chacune d'entre elles afin de bien situer le lecteur sur les habiletés qu'elles

requièrent et qui peuvent avoir une influence sur l'utilisation de notre stratégie par les sujets.

L'activité J est une activité qui demande de décrire des événements qui se sont réellement passés. La mise en texte de ce travail laisse donc moins de place à la créativité des sujets contrairement à H qui les incite à inventer de toutes pièces une aventure, des personnages, des événements, ...

Toutefois, dans les deux cas (J et H), les sujets devraient effectuer, à un degré plus ou moins élevé, une révision touchant le contenu du texte (sens, pertinence des informations, choix du vocabulaire, ...) en plus des révisions de surface.

En ce qui concerne D, les sujets doivent évoquer dans leur tête des mots étudiés à la maison ou travaillés en classe. Ils n'ont pas à rédiger le texte. Aucune énergie n'est utilisée pour le choix des informations, l'enrichissement des phrases ou l'amélioration de leur structure, ... On n'attend donc d'eux que des révisions de surface.

Le lecteur retrouvera trois exemples de textes pour les situations J et H de même que tous les textes de D aux annexes 2, 3 et 4.

Les activités choisies pour notre recherche s'insèrent dans le contexte et l'horaire régulier de la classe. J est une activité au cours de laquelle les sujets doivent composer au moins 3 à 5 phrases racontant ce qu'ils ont fait durant leur congé de fin de semaine. Quant à H, c'est une activité au cours de laquelle ils doivent composer un texte d'au moins 5 à 7 phrases sur un thème désigné et préalablement travaillé en classe.

Après une brève mise en situation, nous demandons aux sujets de composer leur texte puis de le réviser à partir d'une grille de révision qui leur a été remise en début d'année scolaire et avec laquelle ils sont familiers. Cette grille propose plusieurs relectures, chacune d'entre elles ayant comme tâche de réviser le texte d'un point de vue spécifique (le contenu des informations, le choix du vocabulaire, la ponctuation, la structure de phrase, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale).

A partir du mois de décembre (semaine 2.4), les sujets doivent travailler seuls, sans l'aide de leur enseignante ni de leurs pairs et ils peuvent se référer aux outils qui sont à leur portée (dictionnaire, cahier de vocabulaire, livres de lecture ou de bibliothèque, affiches, ...).

Sur le plan de la correction l'enseignante utilisera un crayon à mine pour corriger toutes les erreurs qui ne sont pas du niveau d'âge des enfants alors qu'un crayon à l'encre signalera les erreurs qui sont à leur portée et qu'ils devraient pouvoir corriger eux-mêmes. Les enfants connaissent cette façon de faire et ne limitent donc pas la longueur de leur texte de peur d'avoir beaucoup d'erreurs à corriger.

En ce qui a trait à D, les enfants sont incités à réviser après chacune des phrases (et non pas à la fin de la dictée entière). Cette révision dirigée comporte quatre points:

1. le nombre de mots de la phrase
2. La ponctuation (majuscule(s) et point à la fin de la phrase)
3. L'orthographe des mots étudiés à la maison ou des mots travaillés en classe de même que l'exactitude dans la transcription des mots inscrits au tableau

#### 4. Les mots-pièges

##### **4.4.2 Choix des mots-pièges**

Dans le cadre de cette expérimentation, trois cas d'accords grammaticaux seront observés. Dans un premier cas il s'agit de l'accord des verbes du premier groupe se terminant par "er" à l'infinitif, à la première personne du singulier et au passé composé seulement, sans accord avec un complément d'objet direct placé avant le verbe.

Le mot piège utilisé est donc "j'ai" et l'accord recherché est "é". Un crayon jaune est utilisé pour tracer ce mot.

Le deuxième cas d'accords observés sera celui de l'adjectif ou du participe passé avec l'auxiliaire être au présent, à la première et à la troisième personne du singulier seulement.

Les mots-pièges retenus sont donc "suis" et "est". L'accord recherché est celui de l'attribut qui s'accorde en

genre et en nombre avec le sujet. La même couleur (soit le bleu) est utilisée pour les deux mots afin de bien marquer leur similitude par le rappel de la même règle.

Le troisième cas d'accords observés sera celui du nombre pour les adjectifs et les noms précédés d'un déterminant impliquant l'utilisation de la règle du pluriel.

Les mots-pièges retenus seront tous les mots du pluriel (les, des, mes, tes, ses, nos, vos, quelques, plusieurs, beaucoup de, tous les nombres excepté zéro et un, ....) et la marque de l'accord recherchée sera celle marquant le pluriel (s ou x). Un crayon vert est utilisé pour ce troisième cas.

Nous ajouterons à cela les cas de certains homophones pour lesquels nous tenterons d'adapter notre stratégie. Il s'agit des homophones a - à, et - est, son - sont, mes - mais, on - ont.

## **4.5 Le déroulement de l'expérimentation**

### **4.5.1 Pré-expérimentation**

Une première pré-expérimentation de cette stratégie a eu lieu à l'hiver 1993. Deux groupes-classes de deuxième année d'une même école, ont participé à cette pré-expérimentation, le premier constituant le groupe de recherche et le deuxième, le groupe-témoin.

Nous avons retenu l'idée d'un groupe-témoin afin de pouvoir comparer les résultats et contrôler, au sens large du terme, l'effet d'entraînement. Toutefois, malgré la présence d'un groupe-témoin, nous n'avons jamais prétendu mener une recherche expérimentale au sens strict du terme.

Nous rapportons ici le déroulement de cette pré-expérimentation (ainsi que ses résultats) car ces informations peuvent être utiles au lecteur dans la compréhension de notre recherche.

Les difficultés rencontrées de même que les avantages observés au cours de cette pré-expérimentation ont guidé nos choix méthodologiques pour la présente recherche.

#### 4.5.1.1 Quelques données empiriques

Pendant les trois premières semaines du mois de février, les élèves de notre classe s'habituent à repérer et à tracer de façon systématique, tous les mots-pièges rencontrés dans des textes de lecture, des consignes de travail, une lettre reçue, ... enfin partout. Ils prennent également l'habitude de tracer en couleur les mots-pièges dans les brouillons de leurs situations d'écriture. Cette habitude sera maintenue pour le reste de l'année.

Au cours de cette étape et pour toutes les expérimentations rapportées dans ce travail, les mots-pièges retenus seront: suis, j'ai (pour l'accord des verbes se terminant par er). est, quelques mots du pluriel (les, des, mes, tes, ses, nos, vos, quelques, beaucoup, plusieurs et tous les nombres sauf un) et le pronom tu.



Dans la classe-témoin, les mots-pièges ont été mentionnés en première et deuxième étape lorsque chacune des notions (ou règles de grammaire) a été enseignée. En deuxième étape, les élèves ont fait quelques exercices de repérage des mots-pièges dans des textes. En troisième étape, nous sommes volontairement revenue à une approche plus habituelle dans ce groupe. Les enfants révisent leurs textes à partir d'une grille de révision référant à des affiches grammaticales.

Dans les deux classes, en première et en deuxième étape, un nombre égal d'exercices a été donné aux élèves. Ces exercices étaient identiques.

#### 4.5.1.2 Quatre situations d'expérimentation

Dans le cadre de cette pré-recherche, quatre situations d'expérimentation ont été retenues et analysées sommairement. Il s'agit de deux situations de dictée et de deux autres situations d'écriture: une histoire et une autre appelée "Mon journal".

**Première et deuxième situation d'expérimentation: la dictée**

Première dictée:

Le texte suivant a été donné aux élèves des deux classes:

Je mange beaucoup de légumes. La framboise et la fraise sont des fruits rouges. Mon frère aime les raisins. Moi j'aime le melon, les poires et les cerises. L'ananas pousse dans un pays chaud. La pomme pousse au Canada.

=> Déroulement de l'expérimentation:

Dans la classe-témoin, l'enseignante récupère toutes les feuilles après que les enfants aient eu un temps pour se réviser.

Dans notre classe, nous avons demandé aux élèves de se réviser en traçant les mots-pièges en couleur. Rien d'autre n'est mentionné qui pourrait amener les élèves à penser à l'accord des mots au pluriel. La dictée est ensuite remise à l'enseignante.

Dans les deux classes, la dictée a été donnée sans aucune aide, sans aucun indice quant à l'accord du pluriel. Rien n'a été dit pour aider les élèves à penser aux accords du pluriel.

=> Résultats:

Nous présentons ici une compilation des mots réussis (R) et échoués (E) pour chacun des deux groupes

	Notre classe		Classe-témoin	
	R	E	R	E
beaucoup de légumes	13	10	6	13
quatre mots avec les ou des	91	1*	25	51
rouges	1	22	2	17

\*Le mot-piège n'a pas été identifié en couleur par l'élève

Après seulement trois semaines d'entraînement, nous observons que certains résultats sont encourageants.

deuxième dictée

Le texte suivant a été donné pour la deuxième situation de dictée:

Le matin, pour mon déjeuner, je prends un jus, du pain, du fromage et un verre de lait. J'ai mangé quelques biscuits hier soir pour mon souper. J'ai préparé des nouilles pour le dîner. C'est un bon repas. Les bananes, les poires, les ananas et plusieurs pommes sont des fruits jaunes.

=> Déroulement de l'expérimentation

Dans les deux classes:

- . la dictée précédente a été corrigée
- . deux semaines de classe se sont écoulées depuis la première dictée
- . dans notre classe: mêmes conditions que la fois précédente
- . dans la classe-témoin: La dictée est donnée oralement. Au début de la dictée et à quelques reprises pendant la dictée, l'enseignante souligne aux enfants que les phrases peuvent comporter des mots-pièges. Toutefois ces derniers ne sont pas identifiés par l'enseignante. Un temps de révision est accordé à la fin de la dictée.

=> Résultats

	Notre classe		Classe-témoin	
	R	E	R	E
J'ai (2 fois)	40	6	30	14
quelques-plusieurs	37	9	34	10
les, des (5 fois)	109	6	98	12
jaunes	19	4	3	19

Suite à ces deux situations, on peut rapidement observer que:

- la détection des mots-pièges semble avoir un rôle prépondérant dans la réussite. En effet, dans notre classe, les élèves détectant facilement les mots-pièges à l'aide des couleurs (dans les deux dictées), le pourcentage de réussite est élevé.
- Dans la classe-témoin, au moment où l'on fait penser aux élèves qu'il y a des mots-pièges à découvrir, le pourcentage de réussite augmente.

- La détection des mots-pièges augmente également le pourcentage de réussite dans des structures plus complexes qui ne sont habituellement pas facilement acquises en deuxième année (ex.: beaucoup de légumes, des fruits jaunes)

### **Troisième situation: une histoire**

La troisième situation d'expérimentation concerne une histoire à composer.

=> Déroulement de l'expérimentation

- Dans les deux classes, on demande aux élèves de composer une histoire d'au moins 7 phrases. C'est une activité qui n'est pas nouvelle. Les enfants n'en sont pas à leur première histoire.

Les élèves doivent travailler seuls tout en s'aidant au besoin du dictionnaire, de leur cahier de vocabulaire, de livres de lecture, ... Comme à l'habitude, ils savent que les enseignantes corrigeront avec un crayon à

mine toutes les erreurs qui ne sont pas à leur niveau. Seules les erreurs à leur portée seront corrigées avec un crayon à l'encre. Les enfants sont habitués à cette façon de faire et ils ne limitent pas la longueur de leurs productions.

- . Dans notre classe, nous demandons aux enfants de tracer les mots-pièges en couleur avant de remettre leur brouillon.
- . Dans la classe-témoin, le professeur demande de faire une révision à l'aide de la grille de correction.

=> Résultats

Après avoir calculé le nombre total de mots-pièges utilisés et le nombre d'accords réussis et non réussis, les résultats de cette expérimentation s'avèrent intéressants. Dans notre classe, les élèves réussissent leurs accords grammaticaux à 87%. Dans la classe-témoin, les résultats atteignent 63%.

Ce pourcentage élevé de réussite dans notre classe ne nous permet toutefois pas de comparer les résultats des enfants faibles à ceux des enfants forts. Tous réussissent très bien.

#### **Quatrième situation: mon journal**

La dernière situation d'expérimentation consiste à écrire un texte expressif.

=> Déroulement de l'expérimentation

. Dans les deux classes, nous demandons aux enfants d'écrire un texte d'au moins 5 phrases racontant leur fin de semaine. C'est une activité que les enfants connaissent bien puisqu'elle revient régulièrement à l'horaire le lundi matin.

Les enfants n'ont bénéficié d'aucune aide, ni de notre part, ni de la part des pairs.



- Dans la classe-témoin: une condition est donnée aux enfants. La formule "je suis allé(e)" ne doit pas être utilisée. Pour se réviser, l'enseignante demande aux enfants de penser à leurs affiches.
- Dans notre classe: nous rappelons aux enfants de tracer les mots-pièges en couleur avant de venir se faire corriger.

=> Résultats:

Comme pour la situation précédente, les résultats sont plus qu'intéressants. Dans notre classe, les élèves réussissent leurs accords grammaticaux à 90%. Dans la classe-témoin, les enfants réussissent à 74%.

Notre vingtaine d'années d'expérience nous amène à réaliser que les résultats du groupe-témoin sont à l'image de ceux de nos groupes des années précédentes. Soulignons que les groupes de deuxième année participant à cette pré-expérimentation sont des groupes hétérogènes comprenant des élèves forts, moyens et faibles.

#### 4.5.1.3 Brève analyse

Lorsque nous avons commencé à mettre cette stratégie en application, nous demandions aux enfants de tracer uniquement les mots-pièges en couleur.

Cette demande avait quelque chose de positif en ce sens que certains enfants réussissaient mieux à faire leurs accords grammaticaux. D'autres, par contre, ne tiraient pas avantage de la stratégie et se laissaient prendre dans les filets du mot-piège.

Pour contrer ce problème, nous avons décidé d'exiger des enfants de tracer le mot-piège et l'accord grammatical en couleur, créant ainsi une association visuelle qu'il est plus facile de repérer. De plus, cette association visuelle pourrait être facilitante pour la rétention des informations dans la mémoire à long terme.

Une autre difficulté réside dans l'identification de la nature du mot-piège lorsque, par exemple, ce dernier se retrouve placé devant un verbe comme pronom ou adverbe. (Exemple: je voudrais les placer, j'aime beaucoup jouer,...).

Dans ces deux cas-ci, les enfants sont portés à mettre un "s" au verbe.

Cette difficulté n'est pas majeure et l'enfant devrait réussir à la contourner rapidement si l'on attire son attention sur la nature des mots: noms, adjectifs, verbes, ...

La stratégie peut-elle s'appliquer à d'autres éléments du programme? Nous croyons qu'une adaptation peut être possible en ce qui concerne les homophones. Nous tenterons de résoudre ce problème lors de notre expérimentation.

Nous avons observé une dernière difficulté dans l'utilisation des nombres représentant la date (24 avrils) ou dans des expressions telles 104 de fièvres.

Ce sont là les principales difficultés rencontrées. Lors de l'expérimentation nous souhaiterions également vérifier si les accords grammaticaux vont devenir automatiques ou si les enfants resteront dépendants de la couleur.

#### 4.5.2 Calendrier de l'expérimentation proprement dite

L'expérimentation a porté sur une année scolaire entière, soit de septembre 1996 à juin 1997. Deux grandes périodes ont caractérisé cette expérimentation soit une première (du mois de septembre à la fin du mois de janvier) où les règles grammaticales ont été enseignées selon la manière habituelle et une deuxième période (de février à juin) au cours de laquelle nous avons introduit la stratégie.

Toutes les règles grammaticales (et les mots-pièges qui s'y rattachent) ont été enseignées au cours de la première période de l'année, avant l'introduction de la stratégie. L'enseignement de l'accord avec le mot-piège "suis" a été introduit dès la première semaine de septembre. Le mot-piège "j'ai" a été abordé en octobre, tout comme le mot-piège "est".

Pour ce qui est des mots-pièges du pluriel, ils ont été introduits en deuxième étape soit vers la fin du mois de novembre. En ce qui concerne les homophones (v. p.58), ils ont été abordés au mois de mars à raison d'un nouveau cas par semaine.

## **5. ANALYSE DES DONNEES**

La pré-expérimentation qui a guidé nos choix avait donné des résultats intéressants. La détection des mots-pièges semblait avoir joué un rôle prépondérant dans la réussite de nos élèves et cela nous avait incitée à poursuivre notre recherche.

Dans le cadre du présent travail, l'analyse des résultats dépassera toutefois la simple constatation d'amélioration de la performance. Nous avons noté certaines observations quant aux réactions des sujets et à leurs commentaires, aux difficultés rencontrées et aux avantages observés, aux retombées possibles et futures d'une telle approche de même qu'à la possibilité de la généraliser à d'autres aspects de la grammaire.

## **5.1 Un constat de réussite**

Dans son ensemble, les résultats de la présente recherche s'apparentent aux résultats que nous avons obtenus lors de la pré-expérimentation et bien que les données n'aient pas été traitées de manière identique, nous pouvons tout de même observer une constante dans les résultats.

En effet, lors de la pré-expérimentation (et comme nous en avons fait état à la section 4.5.1), nos données

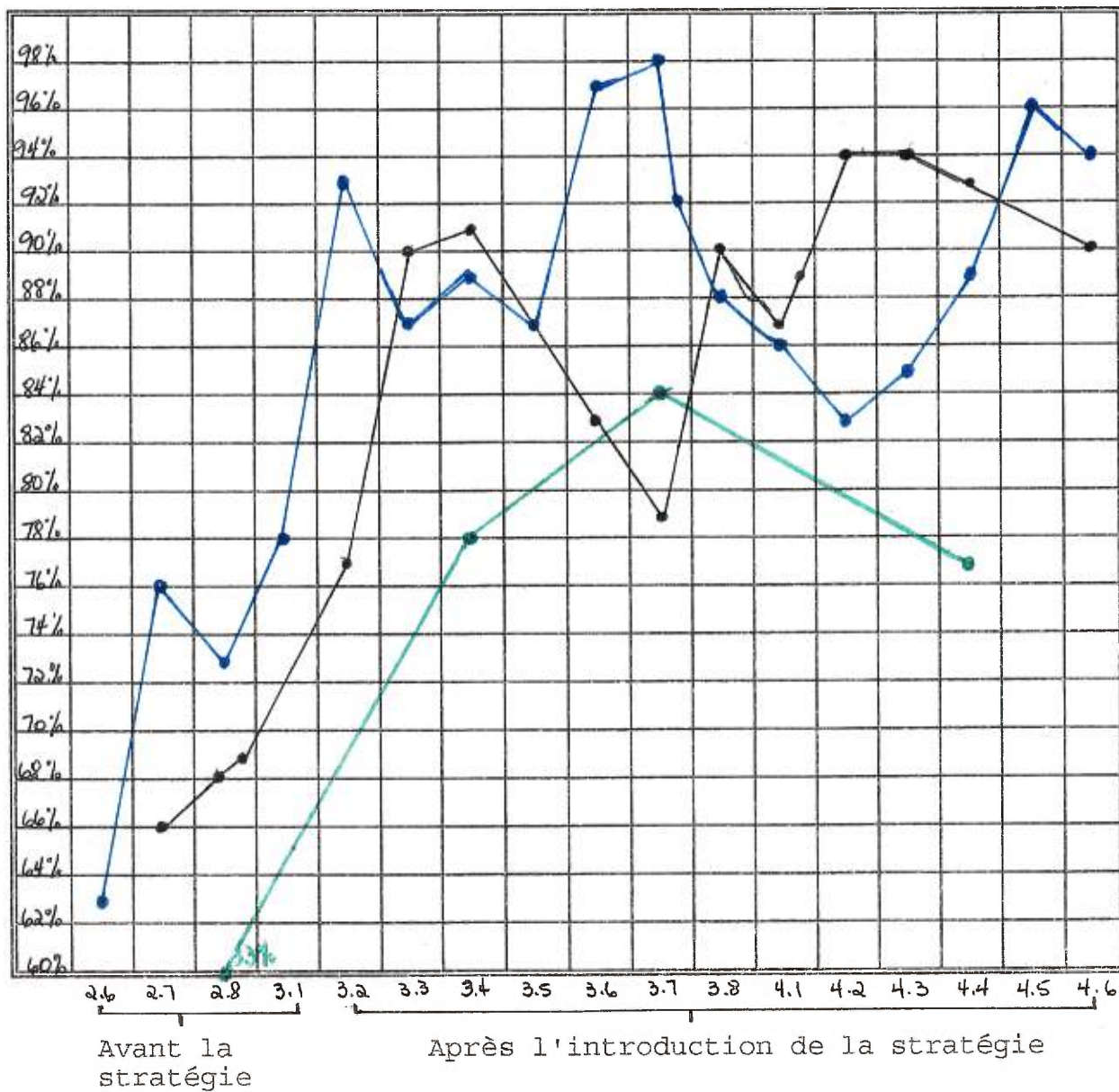
démontraient que les sujets utilisant la stratégie atteignaient un taux de réussite plus élevé que les sujets du groupe-témoin utilisant une approche différente et plus habituelle.

Dans le cadre de la présente recherche, pour un même groupe d'élèves, les données démontrent un écart très marqué entre la période où les élèves utilisent la stratégie et celle précédente où ils ne l'utilisaient pas.

Cette dernière constatation est d'autant plus intéressante qu'elle s'applique aux trois types d'activités retenues (J, H et D). Ainsi, pour le journal, le taux de réussite passe de 77% à 90% en une semaine et se maintient à ce niveau dans 9 semaines sur 13. Pour l'histoire, le degré de réussite passe de 33% à 78% et se maintient également à ce niveau dans les deux autres cas.

Enfin, en ce qui concerne la dictée, le degré de réussite augmente lui aussi de façon significative, passant de 78% à 93% dès la première semaine. Dans 6 semaines sur 14, le pourcentage est de 90% et plus alors que dans les huit autres cas, il se maintient entre 80% et 89%. Le tableau 1 de la page suivante représente ces données sous forme d'histogramme.

TABLEAU 1



Noir: données relatives au journal  
 Vert: données relatives à l'histoire  
 Bleu: données relatives à la dictée

Tableau 1: Histogramme des pourcentages de réussite des sujets aux activités J, H et D (Données présentées aux annexes 2, 3 et 4)



Outre la ressemblance entre les deux situations (pré-expérimentation et expérimentation), l'analyse des données de la présente recherche, nos observations d'enseignante et les commentaires des sujets viennent également confirmer l'image de réussite fournie par les données quantitatives et l'incertitude qui pourrait être engendrée par l'échantillonnage restreint est largement compensée par l'écart marqué qui se dénote entre la période d'utilisation et celle qui la précède.

De plus nous observons que l'amélioration de la performance orthographique se maintient tout au long de la période où la stratégie est utilisée. Il n'y a pas de fluctuation significative.

Enfin notons également que cette amélioration de la performance orthographique touche l'ensemble des sujets, tant les élèves plus forts que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Aucun élève n'a enregistré de régression dans ses résultats suite à l'implantation de la stratégie.

Une autre constante se dégage également à la lumière des tableaux fournis aux annexes 2, 3 et 4. En effet, dans le cas où le mot-piège a été détecté (D), nous remarquons que le nombre d'accords réussis (R) est toujours beaucoup plus élevé que le nombre d'accords non réussis (NR).

En ce qui concerne les mots-pièges non détectés (ND), le nombre d'accords réussis (R) ne dépasse pas toujours le nombre d'accords non réussis (NR) et lorsque cela se produit, c'est dans une proportion beaucoup moindre.

Cette situation pourrait confirmer les propos de Valiquette (1990) qui attribue le faible taux de réussite des élèves (du point de vue grammatical) au fait qu'ils sont incapables de détecter les signaux d'alarme fournis par la langue.

En spécifiant aux élèves ce qu'ils doivent observer dans leur texte au moment de la révision, en leur indiquant les signaux auxquels ils doivent être attentifs, la stratégie proposée augmente donc de façon significative le pourcentage de réussite.

"Lire pour trouver les dysfonctionnements d'un texte n'est pas une situation habituelle" (Bisaillon, 1991). En fournissant une intention de lecture spécifique, la stratégie soutient donc l'élève dans sa démarche de révision puisqu'elle oriente son regard et opérationnalise la révision.

La révision des mots-pièges est celle qui a engendré le plus de corrections observables. En effet, malgré les différentes relectures proposées par la grille de révision

pour les activités J et H et dont nous avons fait mention à la section 4.4.1, peu de corrections sont notées quant au contenu des informations, au choix du vocabulaire, à la ponctuation, à la structure de phrase et à l'orthographe lexicale. Nous avons par contre été à même de constater plusieurs corrections grammaticales dans les différentes activités (J, H et D).

Le nombre de corrections augmente à partir du moment où la stratégie est utilisée. Si la grille de révision propose à l'élève plusieurs relectures, il semble que la révision des mots-pièges en soit le seul élément concret. L'usage des couleurs rend le concept de la révision opérationnel. Il exerce un effet de distanciation et les sujets acceptent plus facilement de faire un retour sur leur texte.

L'analyse des données révèle de plus que les mots-pièges détectés (D) génèrent un nombre très élevé d'accords réussis (R). Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que les sujets sont donc capables d'identifier les règles grammaticales mises en cause et de les appliquer correctement.

Par contre, dans les cas où le mot-piège est non détecté (ND), nous observons que le nombre d'accords réussis baisse considérablement. Toutefois, comme il s'agit des mêmes sujets, nous ne pouvons penser que la connaissance des règles

grammaticales soit en cause puisque ces mêmes sujets réussissent très bien lorsque le mot-piège est détecté.

La stratégie proposée aurait donc joué son rôle de soutien à la révision et favorisé une meilleure détection des signaux d'alarme fourni par la langue.

Cette constatation rejoint les propos de Bisailon (1991) et de Valiquette (1990) lorsque la première affirme que la détection est le problème majeur de la révision pendant que la seconde soutient que les élèves parviennent difficilement à relire efficacement leur texte pour le corriger quoiqu'ils connaissent bien les règles.

Questionné sur la pertinence de la stratégie, un enfant nous répond: "Ça m'aide à savoir quoi mettre à la fin des mots". Un autre nous dit être conscient d'avoir moins d'erreurs quand il trace ses mots-pièges en couleur. Plusieurs nous ont aussi affirmé que cela leur faisait penser à ajouter un s ou un x, à ajouter un é, à ...

La révision des mots-pièges à l'aide de la stratégie s'avère donc motivante pour les sujets puisqu'elle donne des résultats observables et mesurables à leurs yeux.

## **5.2 Autres bénéfiques de la stratégie**

Outre le fait d'assurer une meilleure détection nos observations nous ont amenée à découvrir que l'utilisation de la stratégie semble conduire au développement d'autres comportements. Ces effets avantageux ont dépassé nos attentes et démontrent, de la part des sujets, une compréhension plus évoluée que celle des enfants de leur âge.

### **5.2.1 Réflexion métalinguistique**

Nous avons observé que la stratégie incitait les sujets à se questionner sur le fonctionnement de la langue. Nous rapportons ici quelques exemples de questionnement qui nous ont été fournis par les sujets.

Un jour, une élève que nous nommerons S écrit la phrase suivante: "Je me suis baignée avec toute ma famille". Ayant détecté le mot-piège "suis", elle se demande si elle doit écrire "baigné" ou "baignée" puisqu'il y a des garçons et des filles dans sa famille.

En écrivant la phrase "Je cherche mes souliers mais je ne les trouve pas" un sujet que nous appellerons A se questionne à savoir s'il doit ajouter un s au mot trouve. Plusieurs

sujets nous ont posé des questions de ce genre et nous démontrent qu'ils sont actifs dans leur questionnement au sujet de la langue.

D'autres observations nous montrent également que l'utilisation de la stratégie a amené les sujets à développer une certaine réflexion qui elle même a engendré l'action.

Une élève que nous nommerons C écrit un jour: "Le petit garçon fonda (fondit) en larmes". Intriguée par le s à la fin du mot larmes, nous voulons savoir s'il est le fruit d'une réflexion métalinguistique ou tout simplement le fait du hasard. C nous répond qu'il faut ajouter un s "parce que quand tu pleures, il y a beaucoup de larmes!"

L'explication de C, les questions de S et de A nous démontrent qu'une certaine réflexion métalinguistique s'amorce chez les sujets observés, ce que nous avons peu observé au cours de nos vingt années d'enseignement en deuxième année.

Si l'utilisation de la stratégie semble devancer le développement d'une certaine conscience linguistique retenons toutefois que cette hypothèse devrait être confirmée par une étude plus approfondie et à plus large échelle.

### 5.2.2 Automatisation

Certains sujets peuvent nous laisser croire qu'ils sont déjà en train d'automatiser certaines notions. En effet, en situation de dictée, il nous a été possible, dans des situations simples (des légumes, les lions, ...) d'observer plusieurs enfants réaliser l'accord du pluriel lors de la première écriture du mot (avant la révision dirigée et sans que le sujet ait tracé son mot-piège en couleur). Nous avons également pu observer en quelques rares occasions, le même phénomène avec le mot-piège "est". Des sujets écrivaient spontanément "La dent de Louis est tombéee, la girafe est alléee, ..".

Il nous est également arrivé d'observer ce phénomène chez des sujets en train de composer lors des activités J ou H.

Après quelques semaines d'utilisation de la stratégie certains sujets nous ont rapporté détecter le mot-piège au moment même où ils l'écrivent et se rappeler en même temps de l'accord grammatical à effectuer.

Un sujet que nous nommerons E nous dit: "quand j'écris le mot suis je sais que j'aurai besoin de mon crayon bleu et cela me fait penser à ajouter le "e" (à l'adjectif ou au participe passé qui l'accompagne) parce que je suis une fille. C'est la

même chose pour les autres mots. Chaque fois que j'écris un mot-piège, je pense tout de suite à la couleur du crayon que je vais utiliser et cela me fait penser à mon s, mon é, ...".

L'expérience nous amène à nous poser une série de questions concernant l'automatisation. Ainsi, par exemple, pourrions-nous affirmer que les sujets intègrent les règles grammaticales beaucoup plus rapidement sous l'influence de la stratégie? Cette spontanéité d'application des règles grammaticales dénoterait-elle un développement plus précoce de la maîtrise de l'orthographe?

Ce développement d'automatismes favoriserait-il un allègement de la charge cognitive? Quelles seraient donc les conséquences d'un tel résultat?

La recherche actuelle ne nous permet pas de répondre à toutes ces questions mais d'autres chercheurs pourraient partir de ces pistes pour pousser l'étude de ces faits un peu plus loin.

### **5.2.3 Accélération de l'apprentissage**

L'utilisation de la stratégie semble provoquer une accélération des apprentissages chez les sujets observés. En



effet, notre expérience d'enseignante nous amène à réaliser que ces derniers possèdent déjà une maîtrise de la langue équivalente à un niveau supérieur.

Cette accélération de l'apprentissage se remarque de plusieurs façons mais entre autre par le fait que les sujets réussissent à accorder des mots dans une structure plus complexe comportant soit un ou plusieurs mots-écrans (j'ai aussi acheté ..., j'ai bien aimé...) ou encore dans des structures exigeant des accords multiples (des bons fruits rouges).

Ceci nous amène à noter que si l'utilisation de la stratégie pouvait être généralisée, nous pourrions nous attendre à une plus grande maîtrise de la langue en général et ce, chez l'ensemble des élèves fréquentant le milieu scolaire. Ce serait un gain énorme dans le monde de l'enseignement car on y gagnerait temps et énergie sans oublier le plaisir d'écrire et la motivation chez nos élèves.

### **5.3 Généralisation de la stratégie à d'autres éléments d'apprentissage**

Lors de la pré-expérimentation nous nous questionnions à savoir s'il était possible de généraliser l'application de la stratégie à d'autres éléments du programme. Nous avons ciblé les homophones comme piste possible de travail.

Nous avons réussi à trouver une adaptation possible que nous décrivons brièvement ici.

Comme certains homophones sont en même temps des mots-pièges déjà identifiés dans le cadre de ce travail (est - mes), il fallait choisir une façon différente de procéder. Nous ne pouvions demander aux élèves de tracer les homophones en couleur (comme ils le faisaient pour les mots-pièges) d'autant plus qu'ils devaient préalablement vérifier si ces mots homophones étaient orthographiés correctement.

Pour contourner cette difficulté nous avons demandé aux élèves de tracer un point de couleur orange sous le mot homophone. La détection étant faite il ne reste plus à l'élève qu'à s'assurer de l'orthographe lexicale du mot en utilisant la façon habituelle de le faire.

Advenant le cas où l'homophone est en même temps un mot-piège que nous avons retenu, l'élève procède de la même façon que pour tous les mots-pièges c'est-à-dire qu'il le trace de la couleur appropriée.

Nous avons expérimenté cette façon de faire et avons observé que les sujets sont moins enclins à utiliser la stratégie adaptée aux homophones. Nous avons pu noter qu'ils l'utilisent plus régulièrement quand ils sont dans le doute mais qu'ils trouvent inutile de l'utiliser lorsqu'ils sont certains d'avoir réussi à orthographier le mot correctement (exemple: et - est).

## **5.4 Quelques difficultés d'application**

L'expérience, telle qu'elle s'est déroulée, a fait ressortir quelques difficultés d'application et nous a parfois révélé comment contourner ces obstacles.

### **5.4.1 Période d'implantation**

Alors que nous avons introduit la stratégie en même temps qu'une règle grammaticale lors de notre pré-expérimentation, nous avons trouvé plus difficile de

l'implanter en cours d'année (au mois de février) après que les règles grammaticales aient déjà été toutes présentées.

Nous avons choisi de procéder de cette façon afin de pouvoir observer s'il y avait (ou n'y avait pas) de changement significatif dans les résultats des élèves entre la période où ils utilisaient la stratégie et celle où ils ne l'utilisaient pas.

Nous avons remarqué que la présentation de la stratégie comme objet d'apprentissage crée une surcharge pour les sujets alors qu'elle devient soutient au moment où nous intégrons sa présentation à celle d'une nouvelle règle grammaticale. Il semble plus difficile de contrer une habitude acquise depuis quelques mois que d'implanter une nouvelle façon de faire au moment de l'apprentissage d'une nouvelle notion. En effet, nous avons noté que les enfants ont pris plus de temps à intégrer l'habitude de tracer les mots-pièges en couleur au moment de la révision.

Il s'avère donc souhaitable d'intégrer la présentation de la stratégie à l'enseignement de chaque règle grammaticale. Toutefois, malgré cette difficulté et avec un temps

d'intégration plus long, nous observons un intérêt grandissant des enfants pour la révision des mots-pièges. De plus en plus d'enfants pensent à la faire et intègrent le code des couleurs.

#### **5.4.5 Autres problèmes d'application**

D'autres difficultés rencontrées peuvent être d'ordre technique, pratique ou pédagogique. Elles ont toutefois été mineures et aucune ne nous a dissuadée de reprendre l'expérience et d'utiliser la stratégie des mots-pièges à l'avenir.

Parmi les difficultés techniques notons le fait que certains enfants se souviennent difficilement de la couleur associée à chaque mot-piège et ce, malgré le fait que ces couleurs soient clairement identifiées et que l'information soit à la portée des sujets. Ainsi, par exemple, avons-nous vu des enfants utiliser le crayon bleu pour le mot-piège "j'ai" ou le crayon vert pour le mot-piège "est".

Nous avons de la difficulté à mesurer l'impact de cette situation. A-t-elle une influence bénigne ou maligne sur l'apprentissage à court et à long terme des sujets?

En apparence nous pourrions dire qu'elle n'a aucune conséquence. Tant que le sujet identifie le mot-piège et complète correctement l'accord nécessaire, notre but est atteint. Mais qu'en est-il des enfants qui associent directement la règle grammaticale à la couleur utilisée?

Certains enfants nous ont confié que la couleur les aidait à identifier la règle mise en cause. Est-ce à dire que le taux de réussite des sujets baisserait si notre stratégie n'utilisait qu'une seule couleur pour identifier tous les mots-pièges?

Quel est l'impact réel de l'utilisation de couleurs variées associées à chacune des règles grammaticales? Nous nous sommes posé la question mais le cadre de la présente recherche ne nous permet pas d'y répondre.

Un autre effet négatif de la couleur réside dans le fait que les mots s'effacent difficilement ou pas du tout. En

effet, si un enfant doit corriger une erreur déjà tracée en couleur, il n'aura d'autre choix que de la raturer avec son crayon.

En ce qui nous concerne, la rentabilité de la stratégie vaut bien l'inconvénient d'un gribouillage mais nous sommes également consciente que cet inconvénient peut être désagréable pour certains enseignants.

Quelques difficultés d'ordre pédagogique nous sont également apparues intéressantes à signaler. Ainsi, par exemple, avons-nous trouvé difficile de toujours trouver des textes appropriés à l'étape 3 de la stratégie. (Rappelons que cette étape est celle où nous avons prévu faire observer dans des textes les applications de la règle enseignée).

Nous nous sommes rendu compte qu'un texte contenant plusieurs exemples simples de la règle grammaticale présentée n'est pas toujours facile à trouver. En effet, les textes contenaient presque toujours des exemples où la règle ne s'appliquait pas ou encore des exemples où elle s'appliquait avec une exception. Nous devions donc parfois lire un long texte pour ne trouver qu'un seul exemple ou deux des cas

recherchés, ce qui avait pour effet de baisser le niveau d'intérêt des sujets. N'oublions pas l'âge des sujets et leur niveau d'apprentissage de la langue.

En principe, nous avons également prévu faire tracer les mots-pièges partout où les enfants les rencontreraient : dans une consigne, dans un message reçu, dans un texte de lecture. Dans la réalité, ceci fut pratiquement impossible. Il faut du temps (après lequel nous courons tout le temps!) et ceci semble lourd et presque inutile aux yeux des enfants (et aux nôtres maintenant).

De peur de démotiver les enfants et de perdre leur intérêt, nous avons donc restreint nos exercices d'observation et avons exigé l'utilisation de la couleur dans les compositions personnelles des sujets seulement.

D'autres difficultés rencontrées sont directement issues de la stratégie elle-même. Nous avons remarqué que quelques sujets avaient tendance à surgénéraliser la stratégie. Ainsi, par exemple, avons-nous observé un ou deux sujets qui identifiaient tous les s d'un mot à la règle du pluriel . Ils



traçaient donc en vert les deux s du mot maisons lorsque celui-ci était écrit au pluriel.

De même, un mot écran a parfois réussi à tromper quelques autres sujets qui associaient ce dernier avec le mot-piège (des très beau cadeau). Enfin notons également les erreurs dûes à une mauvaise identification de la nature des mots (... pour les réchauffers, je les aime) ou encore des mots qui ne doivent pas être accordés (j'ai eu beaucoup de plaisir, j'ai mangé beaucoup de tirs, ...). Il faut dire qu'il est difficile de faire comprendre pourquoi on écrit "j'ai eu beaucoup de plaisir et beaucoup de cadeaux"!

L'orthographe lexicale des mots-pièges a aussi parfois posé certains problèmes. Le sujet qui écrit "il a perdu c'est cahier" ou encore "je cherche mais mitaine" n'identifie pas nécessairement le mot-piège et ne fait pas automatiquement l'accord approprié.

Ces cas sont peu fréquents et devraient normalement se résorber dès que les sujets auront une connaissance plus approfondie de la langue. Ces difficultés sont directement liées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et elles

existeraient même sans l'utilisation de la stratégie. Toute stratégie a ses limites mais nous pensons encore une fois que la rentabilité de la stratégie vaut largement les quelques erreurs que nous venons de mentionner.

## **5.5 Autres observations**

### **5.5.1 Influence du type d'activité**

Nous avons noté que le comportement des sujets variait selon le type d'activité. Ainsi, par exemple, pour la majorité des sujets, les corrections nous sont apparues plus spontanées en D que lors des activités J et H. En effet, il nous est souvent arrivé d'observer des enfants en train de tracer les mots-pièges en couleur en cours de dictée, avant même que la révision dirigée soit amorcée.

En ce qui concerne J et H, la révision avait presque toujours lieu dans un deuxième temps, après que la mise en texte soit terminée. C'est d'ailleurs ainsi que nous avons prévu et présenté l'exercice aux sujets. Rappelons que notre

stratégie vise à soutenir la mémoire et à élargir ses limites en libérant des unités de travail en cours de rédaction.

Nous pensions au départ que la stratégie agirait de la même façon pour les trois types d'activités mais ce ne fut pas tout à fait le cas comme nous l'avons vu. Le contexte de D est bien différent de celui de J et de H. En effet, la réussite orthographique est perçue différemment par les enfants (et les parents) selon qu'il s'agit d'une dictée où toutes les difficultés orthographiques devraient être surmontables ou d'une production écrite où les difficultés orthographiques dépassent souvent le niveau d'acquisition des enfants.

Ceci peut donc expliquer, du moins en partie, le plus grand empressement des enfants à réviser leur travail dans la dictée. Ajoutons aussi que l'effort de création fourni en J et en H n'est probablement pas étranger à ce phénomène.

Un sujet nous a d'ailleurs affirmé qu'il était conscient d'avoir toujours plus d'erreurs à corriger dans J ou H que dans D.

### 5.5.2 Choix des mots-pièges

Le choix des mots-pièges nous est apparu approprié et à la portée des sujets. Deux constatations sont toutefois à noter à ce chapitre.

Premièrement nous constatons que l'application de la règle avec le mot-piège "est" a nécessité plus d'exercices d'entraînement que les autres mots. Alors que l'accord de l'attribut avec le sujet semble facile à comprendre dans le cas du mot-piège "suis", il semble un peu plus abstrait avec le mot-piège "est" et cela, même si nous avons choisi d'identifier les deux mots par la même couleur afin de créer un effet de similitude.

Par contre, malgré les erreurs de compréhension de la règle, il est encourageant de constater que les enfants sont capables d'identifier correctement le mot-piège de même que l'attribut à accorder.

Nous constatons également que la fréquence d'utilisation d'un mot augmente le pourcentage de détection de même que le pourcentage de réussite. Ainsi, par exemple, avons-nous

remarqué que le mot "quelques" est très peu détecté lors des premières dictées où il est employé mais qu'il l'est beaucoup plus avec une fréquence d'utilisation accrue.

Les cas d'accord du pluriel semblent être ceux dont les enfants sont le plus conscients. Selon eux, ce sont également les cas les plus faciles.

Nous avons également noté une difficulté avec le mot-piège "j'ai" lorsque celui-ci est utilisé à la forme négative (je n'ai pas). Les enfants le reconnaissent plus difficilement, augmentant ainsi le nombre d'erreurs dans l'application de la règle. Une meilleure observation de ce fait à l'étape 3 de la stratégie devrait probablement aider à résoudre ce problème.

## **5.6 Autres avantages**

Interrogés sur les avantages de la stratégie, les commentaires des sujets nous démontrent qu'elle leur apporte un soutien particulier:

. "Quand je traçais mon mot-piège, je m'apercevais que j'avais oublié ....

. "Quand je traçais les mots en couleur, je n'avais pas beaucoup d'erreurs".

. " La couleur me fait penser [...]. Je vois mieux les mots.

Un autre avantage à l'utilisation de la couleur réside dans le fait qu'elle renseigne immédiatement l'enseignant sur le fait que la révision a été effectuée ou non. En effet, lorsque le travail ne comporte aucune trace de couleur, il est facile pour l'enseignant de constater et de signaler à l'enfant qu'il n'y a pas eu de révision. L'utilisation de la couleur facilite donc l'intervention de l'enseignant.

Comme nous l'avons vu à la section 2.1.2, la révision n'est habituellement pas spontanée chez les enfants. Ils vont réviser leurs textes si on les amène à le faire. C'est le rôle de l'école et la stratégie peut aider à jouer ce rôle.

## **CONCLUSION**

Nous nous interrogeons à savoir s'il était possible d'identifier une série de mots pouvant déclencher le rappel et l'application des règles grammaticales. Bien plus, nous voulions observer dans quelle mesure une meilleure détection de ces mots permettrait d'améliorer la performance des élèves en orthographe grammaticale.

Nous avons donc élaboré une stratégie visant à soutenir les élèves dans leur démarche de révision et nous l'avons mise à l'essai auprès d'élèves de deuxième année. Cette stratégie s'est avérée non seulement applicable mais aussi utile et pratique.

Nous avons été à même d'observer une amélioration importante dans les résultats de nos élèves et peu de recherches ont l'avantage de susciter un tel changement. Cette stratégie n'est pas la panacée de tous les maux mais elle a permis d'améliorer le taux de réussite des élèves, de développer certains comportements tels une réflexion métalinguistique plus poussée, une automatisation de certaines notions de même que l'accélération de l'apprentissage. Elle offre de plus l'avantage de motiver les élèves à la révision et d'augmenter leur intérêt à écrire.



Une meilleure détection des mots-pièges assure une amélioration significative de la performance orthographique chez les sujets. Plusieurs questions demeurent toutefois sans réponse et il serait important que les résultats de cette recherche soient validés par d'autres chercheurs.

L'ensemble de l'expérience nous a amenée à nous interroger. L'utilisation de la stratégie donnerait-elle les mêmes résultats auprès d'une clientèle provenant d'un milieu tout à fait différent?

Cette stratégie serait-elle facilitante pour les élèves d'un milieu allophone où la maîtrise du français revêt un caractère différent?

Comment cette stratégie peut-elle se comparer à d'autres stratégies déjà existantes?

Dans quelle mesure la stratégie des mots-pièges mobilise-t-elle l'attention des sujets au détriment de la révision du contenu?

Nous espérons que l'analyse de cette recherche de même que toutes nos interrogations ouvriront des portes à des recherches futures.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- ARIAUX-MARAUX, I. (1985) "Choix orthographiques et dysorthographiques", Pratiques, no.46, p.67-76
- BALPE, Jean-Pierre (1976) Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire, Paris: Armand Collin/Bourrellier.
- BAUDELLOT, Christan, ESTABLET, Roger, (1989) Le niveau monte, Paris: Ed. du Seuil, 198p.
- BEAUREGARD, Céline (1989) Description de la démarche d'écriture de quatre écoliers âgés de 11 et 12 ans, Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, 134p.
- BISAILLON, Jocelyne (1991) Les stratégies de révision comme objet d'enseignement, Enjeux, no.22, pp.39-54
- BISAILLON, Jocelyne, (1995) Traitement de texte et stratégies de révision, in C. Hopper et C. Vanderdope, Les aides informatisées à l'écriture, Montréal: Ed. Logiques.
- BROSSARD, Luce (1996) Le français: une matière pas comme les autres, Vie pédagogique 101, novembre-décembre, p.17
- CATACH, N. (1978) L'orthographe, Que sais-je?, France: Presses universitaires.
- CAUSY, Pierre (1989) Aidez vos enfants en orthographe. Coll. Initiation/Formation, Paris: Ed. du Rocher.
- DE MAISTRE, M. (1970) Dyslexie dysorthographie Coll. Encyclopédie universitaire, Paris: Ed. Universitaires.
- ESTIENNE, F. (1973) Langage et dysorthographie, coll. Encyclopédie universitaire, Paris: Ed. Universitaires,
- FAYOL, Michel (1984) Pour une didactique de la rédaction, Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique, Repères, no.63, pp.65-69
- FAYOL, Michel (1990) La production de textes écrits, Introduction à l'approche cognitive, Éducation permanente, no.102-105, pp.21-29.

- FAYOL, Michel, GOMBERT, Jean-Emile (1987) Le retour de l'auteur sur son texte, Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, Repères no.73, pp.85-95
- FITZGERALD, Jill (1987) "Research on revision in writing", Review of Educational Research, vol 57, no 4, p.481-506.
- FORTIER, Gilles, PREFONTAINE, Clémence (1994) Pauses, relectures et processus d'écriture, Revue des sciences de l'éducation, Vol.XX, no.2, pp.203-220
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986) "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". Pratiques, no.49, p.23-49
- GUION, Jean (1973) Nos enfants et l'orthographe, Coll. Parents et enfants, Paris: Le Centurion.
- HALTE, Jean-François, (1979) "L'orthographe sur le terrain", Pratiques, no.25, p.74-81
- HINCKEL, V. (1991) Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures, Repères no.4, pp.139-152
- HUMES, Ann (1983) Research on the Composing Process, Review of Educational Research, Vol. 53, no.2, pp.201-216
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (1992) Didactique de l'orthographe, Paris: INRP, Hachette.
- LEGENDRE, R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ième édition, Montréal:Guérin,
- LE PAILLEUR, Monique (1996) La langue, clé de voûte des apprentissages, Vie pédagogique 101, novembre-décembre, pp24-25
- M.E.Q. (1989) Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année secondaire administrée au mois de mai 1988. Rapport global, Québec: Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 60p.

- M.E.Q, (1992) "Habileté à écrire en 6ième année", document de travail sur la révision du programme de français, version du 17 novembre, Québec, 37p.
- NOEL-GAUDREAU, Monique, (1996) L'approche communicative: une voie incontournable pour apprendre la langue, Vie pédagogique, novembre-décembre, pp.21-23
- RILLIARD, J. et SANDON, J.M. (1989) Découvrir le système de la langue en produisant des textes, Repères no.78, pp.63-81
- ROY, Gérard-Raymond, BIRON, Hélène (1991) S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur-receveur. Sherbrooke: Ed. du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 134p.
- SIMARD, Claude (1996) Situer l'apprentissage de la langue dans un contexte large. Regards sur l'enseignement de la langue "maternelle" d'aujourd'hui, Vie pédagogique 101, novembre-décembre, pp.18-21
- TARDIF, Jacques (1992) Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive. Ed: Logiques, Montréal, 474p.
- VALIQUETTE, Josée (1990) L'enseignement grammatical à l'heure des choix. Montréal:CEC, 244p.
- VALIQUETTE, Josée, (1991) Mots et merveilles, guide pédagogique, vol.3, orthographe grammaticale Orthographe d'usage, Montréal:CEC.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole, TROTTIER, Marie (1984) Orthographe grammaticale et développement de la pensée opératoire, Revue des sciences de l'éducation, vol.X, no.1, pp.3-16

## **ANNEXE 1:CALENDRIER DES ACTIVITES**

Note au lecteur:

Afin de faciliter la lecture du présent document, les semaines de l'année scolaire ont été numérotées en fonction de l'étape du calendrier scolaire et de son ordre chronologique.

Journal    Histoire    Dictée

Première étape

Sem. du 3 sept.96 (1.1)	x		x
Sem. du 9 sept.96 (1.2)	x		x
Sem. du 16 sept.96 (1.3)	x		x
Sem. du 23 sept.96 (1.4)	xx		x
Sem. du 30 sept.96 (1.5)	x	x	x
Sem. du 7 oct.96 (1.6)	x		x
Sem. du 15 oct.96 (1.7)			x
Sem. du 21 oct.96 (1.8)	x		x
Sem. du 28 oct et 4 nov.96 (1.9)	xx	x	x

Deuxième étape

Sem. du 11 nov.96 (2.1)			x
Sem. du 18 nov.96 (2.2)	x		x
Sem. du 25 nov.96 (2.3)	x	x	x
Sem. du 2 déc.96 (2.4)	x		x
Sem. du 9 et 16 déc.96 (2.5)	xx	x	x
Sem. du 6 janv.97 (2.6)			x
Sem. du 13 janv.97 (2.7)	x		x
Sem. du 20 et 27 janv.97 (2.8)	xx	x	x

Journal Histoire Dictée

Troisième étape

Sem. du 3 fév.97 (3.1)			x
Sem. du 10 fév.97 (3.2)	x		x
Sem. du 17 fév.97 (3.3)	x		x
Sem. du 24 fév.97 (3.4)	x	x	x
Sem. du 10 mars 97 (3.5)			x
Sem. du 17 mars 97 (3.6)	x		x
Sem. du 24 mars et du 1er avril 97 (3.7)	x	x	xx
Sem. du 7 avril 97 (3.8)	x		x

Quatrième étape

Sem. du 16 et 21 avril 97 (4.1)	xx		x
Sem. du 28 avril 97 (4.2)	x		x
Sem. du 5 mai 97 (4.3)	x		x
Sem. du 12 mai 97 (4.4)	x	x	x
Sem. du 20 mai 97 (4.5)			x
Sem. du 26 mai, 2 et 9 juin 97 (4.6)	x		x



## **ANNEXE 2: LE JOURNAL**

Nous avons choisi de transcrire ici trois textes d'élèves afin de bien situer le lecteur sur le type de texte composé par des sujets de 7-8 ans. Les textes ont été corrigés par les enfants. Il s'agit donc ici de la version finale.

Texte 1:

J'ai joué dehors avec Sophie. Nous avons joué à la corde à danser toute la journée. Dimanche je suis allée à la cabane à sucre. Ensuite je suis allée au théâtre. Puis j'ai loué dehors.

Texte 2:

Samedi je me suis amusé avec mes amis Philippe-Alexandre et Paul. On a joué au hockey dans la cour d'école. Dimanche j'ai encore joué avec Paul et Philippe-Alexandre et on a encore joué au hockey mais on a fait autre chose. Je suis allé manger chez Paul. J'ai regardé la télé.

Texte 3:

Dimanche j'ai fait le tour de l'île des enfants. Je l'ai fait avec Joëlle. Avant le départ on a attendu 30 minutes. Enfin on est arrivées au bouquet de ballons car là c'était le départ. Avant ça, ça n'avancait presque pas. Samedi j'ai joué avec Joëlle. Elle a fait sa vente de garage. C'était amusant.

Semaine 2.7

Total: 80

Pourcentage de réussite: 66%

R	53
NR	27

-----  
Légende:

R: réussi

NR: non réussi

D: détecté

ND: non détecté

(v. pp.77-78)

Semaine 2.8

Total: 96

Pourcentage de réussite: 68%

R	65
NR	31

Semaine 2.8

Total: 81

Pourcentage de réussite: 69%

R	56
NR	25

Semaine 3.2

Total: 110

Pourcentage de réussite: 77%

	D	ND
R	77	8
NR	10	15

Semaine 3.3

Total: 109

Pourcentage de réussite: 90%

	D	ND
R	96	2
NR	7	4

Semaine 3.4

Total: 69

Pourcentage de réussite: 91%

	D	ND
R	91	8
NR	6	4

Semaine 3.6

Total: 141

Pourcentage de réussite: 83%

	D	ND
R	109	9
NR	15	8

Semaine 3.7

Total: 102

Pourcentage de réussite: 79%

	D	ND
R	81	0
NR	13	8

Semaine 3.8

Total: 97

Pourcentage de réussite: 90%

	D	ND
R	67	20
NR	5	5

Semaine 4.1

Total: 122

Pourcentage de réussite: 87%

	D	ND
R	100	6
NR	10	6

Semaine 4.1

Total: 123

Pourcentage de réussite: 89%

	D	ND
R	106	3
NR	6	8

Semaine 4.2

Total: 104

Pourcentage de réussite: 94%

	D	ND
R	93	5
NR	6	0

Semaine 4.3

Total: 115

Pourcentage de réussite: 94%

	D	ND
R	101	7
NR	4	3

Semaine 4.4

Total: 139

Pourcentage de réussite: 93%

	D	ND
R	119	10
NR	8	2

Semaine 4.6

Total: 112

Pourcentage de réussite: 90%

	D	ND
R	93	8
NR	8	3



## **ANNEXE 3: L'HISTOIRE**

Comme pour l'activité du journal nous avons choisi de transcrire trois histoires composées par des sujets afin de donner au lecteur un aperçu des textes composés par des enfants de 7 - 8 ans. Il s'agit de la première version des textes, avant que les corrections aient été effectuées.

Texte 1 (sem. 3.4)

Alexis et ses amis

Voilà Alexis. Alexis à deux amis. Les amis d'Alexis s'appelle Simon et Paul. Un jour Paul demande a Alexis et Simon si il veu alé glisser. Alexis et Simon dit oui. Alors Alexis, Paul et Simon vont glisser. Alexis va faire du ski apin avec ses amis. Mais Alexis tombe souvent. Ansuite Simon va faire du patin avec Paul et Alexis. Alexis, Simon et Paul ne tombe pas. Ils sont très contents. Mais bom! Paul tombe. Après Paul, Alexis et Simon rentre dedant leur cabane. Dans leur cabane Paul, Simon et Alexis boit du chocolat chaud. Paul, Alexis et Simon vont faire un fort. Deux heure plus tard le fort est fini. Alexis et ses amis retourne dans leur maison.

Texte 2(sem. 3.7)

Il était une fois un pépin de pomme qui était entérer sous la terre. Les jours passa et le pomier comensa à pousé. Au bout de trois mois le pomier était gros. Ses pommes était guteuse. Un jour une famille viene au vèjer et cueille les pommes du beau pommier. Le pommierculteur arrive et mai de l'engret sur le pommier. Une semaine plus tars le pomier a toute ses pommes.

Texte 3 (sem. 3.7)

## La carotte et le céleri

Un jour une carotte qui vivait sous terre eu envis de ce faire un ami. La carotte creuse des trous. Ele a creusé un trou qui allait si loin qu'elle est arrivée chez un céleri. La carotte veut aitre l'ami du céleri. Le céleri veut aitre l'ami de la carotte. Alors ils devienes amis. Ils s'appelle au téléphone à presque toute les fins de semaines. Le céleri et la carotte joue à la tague et à la cachette. Quand la carotte joue à la tague elle s'exclafe. Quand le céleri joue à la tague il ri. La carotte ri beaucoup quand elle joue à la cachette. Le céleri fait des sourires quand il joue à la tague. Ils s'amuse très bien ensemble. Ils sont les meilleurs amis du monde.

Semaine 2.8

Total: 67

Pourcentage de réussite: 33%

R	22
NR	45

Semaine 3.4

Total: 58

Pourcentage de réussite: 78%

	D	ND
R	35	10
NR	8	5

-----  
Légende:

R: réussi

NR: non réussi

D: détecté

ND: non détecté

(v. pp.77-78)

Semaine 3.7

Total: 56

Pourcentage de réussite: 84%

	D	ND
R	47	0
NR	2	7

Semaine 4.4

Total: 148

Pourcentage de réussite: 77%

	D	ND
R	85	29
NR	7	27

## **ANNEXE 4: LA DICTEE**

Nous rapportons ici tous les textes de dictée ayant servi à l'établissement des données. Tout comme pour le journal et l'histoire nous avons noté le nombre total de possibilités d'accords pour chaque texte de même que le pourcentage de réussite. Nous avons aussi inscrit le nombre de mots-pièges détectés (D) et non détectés (ND) de même que le nombre d'accords réussis (R) et non réussis (NR).

#### Semaine 2.6

J'ai acheté un gilet et des souliers samedi dernier. Ma robe est jolie. La manche de mon chandail est bleue. Je porte des bottes et une tuque. La chemise de Simon est jolie. J'ai trouvé mon pyjama et mes pantoufles.

Total: 216 mots

Pourcentage de réussite: 63%

R	136
NR	80

#### Semaine 2.7

J'ai trouvé mon parapluie. Je porte un manteau, un chapeau et des gants. J'ai acheté plusieurs boutons pour mon veston. La soie est jolie. Mes bas sont en coton. Le lacet de Lucie est brisé.

Total:162

Pourcentage de réussite: 76%

R	123
NR	39

#### Semaine 2.8

J'ai cherché ma casquette et j'ai trouvé mes mitaines. La bretelle de ma salopette est brisée. Le pantalon de mon

habit est doux mais ma ceinture est rude. Le tablier de Lucie est tombé dans l'eau.

Total:135

Pourcentage de réussite: 73%

R	99
NR	36

### Semaine 3.1

J'ai joué dans la neige et j'ai froid. L'hiver il y a souvent des tempêtes avec du vent. Lucie est tombée sur la glace de la patinoire. J'ai trouvé des patins.

Total:125

Pourcentage de réussite: 78%

R	97
NR	28

### Semaine 3.2

L'hiver j'aime glisser sur la glace de la patinoire, faire du ski alpin, construire des bonshommes de neige ou des forts. J'ai chaud.

Total:46

Pourcentage de réussite: 93%

	D	ND
R	40	3
NR	3	0

### Semaine 3.3

Ma cousine est venue chez moi. Les garçons de mon oncle sont mes cousins. J'ai couché chez ma grand-mère avec ma soeur et mes frères. Ma tante est allée chez toi avec ses filles. Dans ma famille il y a plusieurs personnes.

Total:216

Pourcentage de réussite: 87%

	D	ND
R	185	3
NR	25	3

Semaine 3.4

J'ai acheté une statue du roi et de la reine. Ma voisine est une vieille dame. Mon oncle aime chacun de ses voisins de Saint-Lambert. Les élèves de Lucie ne sont pas vieux. J'ai rencontré plusieurs hommes et quelques femmes sur la rue L'espérance.

Total:138

Pourcentage de réussite: 89%

	D	ND
R	117	6
NR	11	4

Semaine 3.5

J'ai acheté des légumes et beaucoup de fruits. J'aime le melon, les pommes et les poires. La banane est tombée sur la table près de l'orange et de l'ananas. J'ai mangé quelques fraises et plusieurs cerises.

Total:207

Pourcentage de réussite: 87%

	D	ND
R	172	8
NR	22	5

Semaine 3.6

J'ai préparé une salade avec un kiwi, des raisins et quelques framboises. J'aime le céleri, le chou et le brocoli mais je préfère les concombres, les champignons et les radis.

Total:138

Pourcentage de réussite: 97%

	D	ND
R	134	0
NR	3	1



Semaine 3.7

Au déjeuner je bois du jus et je mange du pain avec du fromage. Pour le dîner je mange des nouilles. Je bois aussi du lait avec quelques biscuits. Le souper est mon repas préféré.

Total:46

Pourcentage de réussite: 98%

	D	ND
R	45	0
NR	1	0

Semaine 3.7

J'ai préparé des gâteaux avec des oeufs, du sucre et du sel. Pour le dîner j'ai mangé une soupe et quelques crêpes avec du sirop d'érable. J'aime le chocolat chaud mais ma mère préfère le café. La carotte est tombée sur la table. Les fraises et les cerises sont des fruits rouges.

Total:216

Pourcentage de réussite: 92%

	D	ND
R	199	0
NR	17	0

Semaine 3.8

La dent de Louis est tombée sur son bras puis dans sa main. Emile a mal à la tête, au nez, au coeur, au dos et à un pied. J'ai fait un bonhomme avec un visage rond, des cheveux bruns, un long cou et des grandes oreilles.

Total:72

Pourcentage de réussite:88%

	D	ND
R	63	0
NR	9	0

Semaine 4.1

Le museau de mon chat est rose et sa queue est coupée. Mon chien a des poils bruns, des pattes blanches et des petites griffes. Les oiseaux ont un bec. Mon poisson rouge a des écailles et pas des plumes.

Total:168

Pourcentage de réussite:86%

	D	ND
R	145	1
NR	20	2

Semaine 4.2

Un écureuil est entré dans la niche de mon chien. J'ai acheté deux poissons rouges et un lapin. Les loups et les lions se regardent tandis que la poule est perchée sur le dos d'un canard. La laine des moutons est frisée. Je suis montée sur un beau cheval noir hier soir.

Total:216

Pourcentage de réussite:83%

	D	ND
R	180	2
NR	30	4

Semaine 4.3

Le singe grimpe sur la trompe de l'éléphant mais pas le tigre. La girafe est allée à la pêche devant l'étable et l'écurie. L'ours chasse les écureuils.

Total:48

Pourcentage de réussite:85%

	D	ND
R	41	0
NR	7	0

Semaine 4.4

Le boeuf et le veau sont dans l'étable. Les serpents et les tortues sont des reptiles. Le moineau est un oiseau. La souris est cachée dans son nid avec beaucoup de chenilles.

Total:115

Pourcentage de réussite:89%

	D	ND
R	103	0
NR	8	4

Semaine 4.5

Les papillons, les mouches et les chenilles sont des insectes. Une araignée est entrée dans la ruche de l'abeille. La baleine et le requin sont des amis de la fourmi. Oui ou non?

Total:138

Pourcentage de réussite:96%

	D	ND
R	132	0
NR	6	0

Semaine 4.6

J'ai pêché beaucoup de truites et plusieurs saumons roses. Le vétérinaire a soigné l'aile de mon oiseau. Une grenouille est tombée sur le dos d'un phoque. Les vibrisses du rat chatouillent la patte du chevreuil et de l'orignal.

Total:120

Pourcentage de réussite:94%

	D	ND
R	110	3
NR	6	1

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons à remercier ici notre directeur de recherche M.Christophe Hopper pour son enthousiasme, sa souplesse et sa grande disponibilité. Son support et la qualité de ses interventions nous ont été d'une aide précieuse et un encouragement constant.

Nous tenons également à remercier Madame Denise Bouffard, enseignante du groupe-témoin, sans qui la pré-expérimentation aurait été impossible. Nous lui sommes reconnaissante pour son appui, son ouverture et la confiance qu'elle nous a témoignée tout au long du projet.

Enfin, un merci s'adresse également à Madame Michelle Leduc-Sénéchal pour sa collaboration spéciale. Les documents d'élèves qu'elle nous a fournis ont alimenté notre réflexion.