

2m11.2915.1

Université de Montréal

**Entraînement à l'évocation
en vue de l'application
de connaissances grammaticales**

Par

**Danielle Bertrand-Poirier
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M.A.)**

Juillet 2001

Danielle Bertrand-Poirier



1.2004-1008

Le Directeur de l'Éducation

Ministère de l'Éducation
en vue de l'évaluation
des connaissances académiques

LB
5
257
2001
n.031

Madame Béatrice Bégin
Département de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Je soussigné, le Directeur de l'éducation
en vue de l'évaluation du grade de
(M. A. Bégin)



Le Directeur de l'Éducation

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Entraînement à l'évocation
en vue de l'application
de connaissances grammaticales

présenté par :

Danielle Bertrand-Poirier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Monique Noël-Gaudreault.....président-rapporteur

Nicole Van Grunderbeeck.....directrice de recherche

Marie-Christine Paret.....membre du jury

Mémoire accepté le :

10 octobre 2001

SOMMAIRE

Le programme de français du primaire du ministère de l'Éducation recommande de faire vivre aux élèves des situations de communication écrite. Les productions écrites des élèves contiennent de nombreuses erreurs, notamment des erreurs en orthographe grammaticale. Un certain nombre d'élèves possèdent des connaissances grammaticales mais ils ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent. Devant ce phénomène constaté par bien des enseignants, nous avons cherché des moyens pour aider ces élèves à mieux appliquer ce qu'ils connaissent lorsqu'ils écrivent et nous avons choisi l'approche de la gestion mentale.

Cette étude a été entreprise pour répondre à la question suivante : "Est-ce qu'un entraînement à l'évocation des règles grammaticales, appliquant des principes de gestion mentale définis par Antoine de La Garanderie (1980, 1982...), réalisé auprès d'élèves de quatrième année, permettra à ces derniers de commettre moins de fautes lorsqu'ils produiront un message écrit ?"

Les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants : premièrement, élaborer et mettre à l'essai un entraînement à l'évocation des règles grammaticales basé sur la théorie de la gestion mentale ; deuxièmement, étudier l'effet de cet entraînement sur l'application des règles d'accords grammaticaux par les élèves dans une situation d'écriture; puis, troisièmement, examiner l'effet d'entraînement sur la diversité et la mobilité des évocations.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons mené une recherche-action qui comporte trois volets. Le premier volet consiste à élaborer et mettre à l'essai des ateliers de deux types : l'un visant la prise de conscience des évocations ; l'autre visant l'application des connaissances grammaticales en écriture. Le deuxième volet concerne l'étude des effets de cet entraînement sur certains élèves. Précisons que deux groupes d'élèves ont été testés : les premiers ont formé le groupe expérimental et le second, le

groupe témoin. Ils ont été soumis à un pré-test composé de trois épreuves : “Connaissances grammaticales”, “Production écrite” et “Correction d’un texte”. À partir des résultats, nous avons sélectionné dans chacun des groupes cinq sujets qui obtenaient une bonne note au test de connaissances grammaticales, mais qui ont obtenu un faible résultat au critère orthographe grammaticale de la production écrite. Le troisième volet consiste à mener un dialogue pédagogique avec chacun d’entre eux. Tous les élèves du groupe expérimentiel ont participé au programme d’entraînement à l’évocation en vue de l’application de connaissances grammaticales. À la fin de la recherche, tous les élèves sélectionnés des deux groupes ont été soumis aux mêmes types d’épreuves et un dialogue pédagogique a été engagé avec chacun.

À la suite de l’analyse des résultats, il y a eu comparaison entre ceux du pré-test et ceux du post-test pour chacun des groupes puis une comparaison entre les deux groupes a été effectuée.

Les progrès du groupe expérimentiel aux trois épreuves sont plus notables que ceux du groupe témoin et les dialogues pédagogiques des élèves du groupe expérimentiel manifestent une plus grande prise de conscience du contenu de leurs évocations.

Cette étude nous amène à penser que l’approche de la gestion mentale peut être bénéfique pour aider des élèves qui connaissent des règles grammaticales à mieux rappeler, non seulement celles-ci, mais aussi les procédures mentales nécessaires en vue d’accorder les mots correctement dans diverses situations signifiantes d’écriture.

REMERCIEMENTS

Je désire témoigner ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Madame Nicole Vangrunderbeeck, Ph. D. professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, de l'Université de Montréal. Qu'il me soit permis de la remercier pour son professionnalisme, sa confiance et son appui tout au long de ce projet.

Un merci particulier à la direction de l'école primaire qui a encouragé ce projet de recherche, à l'enseignante du groupe expérimentiel ainsi qu'à ses élèves pour leur grande collaboration et leur implication durant l'expérimentation. Merci aussi à l'enseignante du groupe témoin et à ses élèves pour avoir accepté de contribuer à cette étude.

J'exprime ma gratitude à Monsieur Antoine de La Garanderie ainsi qu'à sa collaboratrice Madame Huguette Le Poul pour les formations offertes qui m'ont permis de m'ouvrir à la diversité des fonctionnements mentaux et à la richesse de la vie mentale. Je remercie également tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont participé à cette recherche.

Finalement, des remerciements sincères s'adressent à tous mes proches qui m'ont soutenue et encouragée pour me permettre de réaliser ce mémoire de maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

	vii
SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES HISTOGRAMMES	xvi
LISTE DES TABLEAUX	xviii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Problème général	4
1.2 Analyse du problème	5
1.2.1 Contexte pratique et scientifique	5
1.3 Problème spécifique	9
1.4 Variables	10
1.5 Objectifs de recherche	11
1.6 Retombées prévisibles	11
1.7 Délimitation de la recherche	12
CHAPITRE DEUXIÈME - CADRE CONCEPTUEL	13
2.1 Situation de l'orthographe grammaticale dans le modèle du groupe DIEPE	14

2.2	L'orthographe grammaticale	16
2.3	Le rappel, le transfert et l'application de connaissances	17
	2.3.1 Définitions des termes rappel, transfert et application	17
	2.3.2 Conditions du transfert des connaissances	19
2.4	La surcharge cognitive	22
2.5	La gestion mentale	23
	2.5.1 Aperçu de l'approche	23
	2.5.2 Les principaux concepts de la gestion mentale	23
	2.5.3 Les gestes mentaux	29
	2.5.4 Le dialogue pédagogique	38
2.6	Recherches et expériences en gestion mentale	38
	2.6.1 La disponibilité des acquis antérieurs en mathématiques	38
	2.6.2 La résolution de problèmes	39
	2.6.3 L'intégration d'une règle de grammaire en anglais	40
	2.6.4 L'orthographe d'usage et grammaticale	41
	2.6.5 Ce que nous retenons des recherches antérieures	42
 CHAPITRE TROISIÈME - DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE		44
3.1	Démarche d'ensemble	45
3.2	Entraînement à l'évocation	47
3.3	Population et échantillon	50
3.4	Instruments de collecte de données	51

3.4.1	<i>Test de connaissances grammaticales</i>	52
3.4.2	<i>Productions écrites</i>	53
3.4.3	<i>Correction d'un texte</i>	56
3.4.4	<i>Dialogues pédagogiques</i>	57
3.5	Procédures de collecte de données	58
3.6	Crédibilité, fidélité et validité	59
3.6.1	<i>Crédibilité</i>	59
3.6.2	<i>Fidélité</i>	59
3.6.3	<i>Validité</i>	60

CHAPITRE QUATRIÈME - PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT

	À L'ÉVOCATION	62
4.1	Déroulement du programme	63
4.1.1	<i>Thèmes abordés lors des ateliers</i>	64
4.1.2	<i>Ateliers de prise de conscience de l'évocation</i>	68
4.1.3	<i>Le carnet de l'élève</i>	69
4.1.4	<i>Ateliers en écriture avec utilisation du carnet</i>	73
4.1.5	<i>Dialogues pédagogiques au cours des interventions</i>	75
4.1.6	<i>Journal de bord</i>	76
4.1.7	<i>Dossier en français</i>	76
4.2	Ajustements pendant le déroulement des ateliers	76
4.2.1	<i>La prise de conscience des évocations</i>	77

	x
4.2.1.1 <i>Ajustements</i>	77
4.2.1.2 <i>Contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations</i>	79
4.2.1.3 <i>Atelier-type : "Gestion mentale, atelier 23"</i>	83
4.2.2 <i>Ateliers en écriture avec utilisation du carnet</i>	85
4.2.2.1 <i>Ajustements</i>	85
4.2.2.2 <i>Contenu des ateliers visant l'application de connaissances grammaticales en écriture</i>	88
4.2.2.3 <i>Atelier-type : "Gestion mentale, atelier 28"</i>	92
CHAPITRE CINQUIÈME - ANALYSE DES DONNÉES	94
5.1 Sélection des sujets	95
5.1.1 <i>Présentation des sujets</i>	100
5.2 Description des résultats aux épreuves du pré-test	101
5.2.1 <i>Le groupe expérimentiel</i>	102
5.2.2 <i>Le groupe témoin</i>	103
5.2.3 <i>Similarités des deux groupes d'élèves sélectionnés</i>	104
5.3 Description des résultats aux épreuves du post-test	106
5.3.1 <i>Le groupe expérimentiel</i>	106
5.3.2 <i>Le groupe témoin</i>	107
5.4 Comparaison des résultats aux épreuves du pré-test et du post-test dans chaque groupe	108
5.4.1 <i>Le groupe expérimentiel</i>	109
5.4.1.1 <i>Le test de connaissances</i>	109

5.4.1.2	<i>La production écrite</i>	110
5.4.1.3	<i>La correction d'un texte</i>	112
5.4.2	<i>Le groupe témoin</i>	113
5.4.2.1	<i>Le test de connaissances</i>	113
5.4.2.2	<i>La production écrite</i>	114
5.4.2.3	<i>La correction d'un texte</i>	115
5.5	Comparaison des groupes	116
5.5.1	<i>Comparaison des changements observés</i>	119
5.5.1.1	<i>Comparaison des changements observés au "Test de connaissances"</i>	119
5.5.1.2	<i>Comparaison des changements observés à la "Production écrite"</i>	120
5.5.1.3	<i>Comparaison des changements observés à la "Correction d'un texte"</i>	122
5.5.2	<i>Comparaison des résultats et des changements observés</i>	123
5.5.2.1	<i>Comparaison résultats au "Test de connaissances" des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin</i>	123
5.5.2.2	<i>Comparaison des résultats à la "Production écrite" des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin</i>	126
5.5.2.3	<i>Comparaison des résultats à la "Correction d'un texte" des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin</i>	129
5.5.3	<i>Comparaison des écarts</i>	131
5.5.3.1	<i>Épreuve du "Test de connaissances"</i>	131
5.5.3.2	<i>Épreuve de la "Production écrite"</i>	133
5.5.3.3	<i>Épreuve de la "Correction d'un texte"</i>	135
5.6	Effet de l'entraînement	137

CHAPITRE SIXIÈME - ANALYSE DES DIALOGUES PÉDAGOGIQUES	138
6.1 Prise de conscience des évocations et réalisations des accords	139
6.2 L'analyse des dialogues pédagogiques cas par cas	144
6.2.1 <i>Les sujets sélectionnés du groupe expérimentiel</i>	145
6.2.2 <i>Les sujets sélectionnés du groupe témoin</i>	188
6.3 L'analyse générale des différences et du contenu	209
CONCLUSION	212
RÉFÉRENCES	219
ANNEXE A - Sommaire des ateliers et des objectifs visés (du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe")	229
ANNEXE B - Atelier XII (menu de l'enseignante, fiches de l'élève et feuilles de références de l'atelier XII du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe")	231
ANNEXE C - Carnet de l'élève	238
ANNEXE D - Épreuves du test de connaissances "Test éclair" et de la correction d'un texte "Le petit lutin" suivi d'un exemple	242
ANNEXE E - Extraits de dialogues pédagogiques	251
ANNEXE F - Échantillons de productions écrites	265

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 - Composantes de la compétence à écrire selon Lalande, Gagné et Legros	15
FIGURE 2 - Les trois codages dans l'apprentissage selon Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre	24
FIGURE 3 - Enseigner en gestion mentale selon Géninet	25
FIGURE 4 - Les quatre paramètres selon Pébrel	28
FIGURE 5 - Relation entre le projet et la mise en oeuvre des principaux gestes mentaux selon Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre	37
FIGURE 6 - Carnet de l'élève	72
FIGURE 7 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₁	148
FIGURE 8 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₁	149
FIGURE 9 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₁	152
FIGURE 10 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₂	157
FIGURE 11 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₂	162
FIGURE 12 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₃	167

FIGURE 13 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₃	169
FIGURE 14 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₃	170
FIGURE 15 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₄	176
FIGURE 16 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₄	179
FIGURE 17 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₅	183
FIGURE 18 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₅	185
FIGURE 19 - Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₅	186

LISTE DES HISTOGRAMMES

HISTOGRAMME I	- Comparaison des résultats au <u>Test de connaissances</u> des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; résultats bruts	125
HISTOGRAMME II	- Comparaison des résultats à la <u>Production écrite</u> (nombre d'erreurs sur le nombre total de mots) des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; en pourcentage	127
HISTOGRAMME III	- Comparaison des résultats à la <u>Production écrite</u> (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; en pourcentage	128
HISTOGRAMME IV	- Comparaison des résultats à la <u>Correction d'un texte</u> des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; résultats bruts	130
HISTOGRAMME V	- Comparaison des écarts à l'épreuve du <u>Test de connaissances</u> entre les élèves du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; résultats bruts	132
HISTOGRAMME VI	- Comparaison des écarts à l'épreuve de la <u>Production écrite</u> (en calculant le nombre d'erreurs grammaticales sur le nombre d'accords à réaliser) entre les élèves sélectionnés du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; en pourcentage	134
HISTOGRAMME VII	- Comparaison des écarts à l'épreuve de la <u>Correction d'un texte</u> entre les élèves du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; résultats bruts	136

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I -	Calendrier de la démarche d'ensemble	49
TABLEAU II -	Programme d'entraînement à l'évocation	66
TABLEAU III -	Contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations	80
TABLEAU IV -	Contenu des ateliers visant l'application de connaissances grammaticales en écriture	88
TABLEAU V -	Résultats des élèves du groupe expérimentiel aux épreuves du pré-test	98
TABLEAU VI -	Résultats des élèves du groupe témoin aux épreuves du pré-test	99
TABLEAU VII -	Résultats des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel aux épreuves du pré-test	102
TABLEAU VIII -	Résultats des élèves sélectionnés du groupe témoin aux épreuves du pré-test	103
TABLEAU IX -	Répartition des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin en fonction de leurs notes (chiffres absolus et pourcentage) en début de recherche	105
TABLEAU X -	Résultats des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel aux épreuves du post-test	107

TABLEAU XI -	Résultats des élèves sélectionnés du groupe témoin aux épreuves du post-test	108
TABLEAU XII -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) au <u>Test de connaissances</u> des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel	110
TABLEAU XIII -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la <u>Production écrite</u> (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel	111
TABLEAU XIV -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la <u>Correction d'un texte</u> des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel	112
TABLEAU XV -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) au <u>Test de connaissances</u> des élèves sélectionnés du groupe témoin	113
TABLEAU XVI -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la <u>Production écrite</u> (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) des élèves sélectionnés du groupe témoin	115
TABLEAU XVII -	Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la <u>Correction d'un texte</u> des élèves sélectionnés du groupe témoin	116
TABLEAU XVIII -	Synthèse des résultats et changements observés des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin aux épreuves du pré-test et du post-test	118
TABLEAU XIX -	Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au <u>Test de connaissances</u> des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et ceux du groupe témoin	119

TABLEAU XX -	Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au critère orthographe grammaticale de la <i>Production écrite</i> (nombre d'erreurs sur le nombre total de mots) chez les élèves des deux groupes	120
TABLEAU XXI -	Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au critère orthographe grammaticale de la <i>Production écrite</i> (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) chez les élèves des deux groupes	121
TABLEAU XXII -	Changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la <i>Correction d'un texte</i> des élèves sélectionnés du groupe expérientiel et de ceux du groupe témoin	122
TABLEAU XXIII -	Prise de conscience des évocations et réalisation des accords	143

INTRODUCTION

La piètre qualité du français écrit des élèves et des étudiants qui terminent l'école secondaire ou le collégial est régulièrement soulevée dans les médias. Ce n'est pas toujours le manque de connaissances des règles grammaticales de leurs élèves qu'observent les enseignants mais souvent l'absence d'application de celles-ci dans leurs productions écrites.

La question qu'aborde la présente recherche est celle de moyens à prendre pour amener des élèves qui ont des connaissances grammaticales à les appliquer quand ils écrivent un texte.

Après avoir situé la problématique de cette recherche et précisé la question et les objectifs de cette recherche, nous présentons le cadre conceptuel et l'approche pédagogique retenue. Ensuite, nous décrivons la méthodologie suivie de cette recherche-action où la démarche d'investigation est de type intervention pédagogique.

Par la suite, nous présentons le programme d'entraînement à l'évocation vécu avec les élèves du groupe expérimental, l'analyse des données visant à vérifier l'effet de cet entraînement sur l'application des règles d'accords grammaticaux par les élèves sélectionnés dans une situation d'écriture ainsi que l'analyse des dialogues pédagogiques, cas par cas, des élèves sélectionnés des deux groupes afin d'examiner l'effet de cet entraînement sur la diversité et la mobilité des évocations.

Pour conclure, nous présentons une synthèse de cette recherche suivie des implications pédagogiques pouvant en découler, ses limites ainsi que des pistes ultérieures de recherche.

CHAPITRE PREMIER
PROBLÉMATIQUE

1.1 Problème général

Des études comparatives récentes, basées sur les travaux de Roberge (1984) concernant l'orthographe au niveau du secondaire I à Iberville, montrent que le nombre d'erreurs en orthographe n'a cessé d'augmenter au cours des trente-six dernières années. De plus, les études du groupe DIEPE (1995) révèlent que les résultats des Québécois en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe sont de dix points inférieurs à ceux des Européens. Il s'agit d'un problème également identifié au Québec par Chartrand (1995) et Nadeau (1995) ainsi qu'en France par Ducard (1995) et Jaffré (1995). Comme nous avons nous-mêmes observé depuis plusieurs années que les élèves commettent beaucoup d'erreurs lorsqu'ils écrivent des messages ou des textes dans diverses situations signifiantes d'écriture (activités d'écriture : messages, mises en mots, productions de textes, situations de production écrite...), nous avons choisi d'orienter cette recherche vers l'orthographe grammaticale.

Selon Lalande (1991 : p. 5-8), l'apprentissage de l'orthographe fait problème depuis très longtemps. Il mentionne que «*Guion (1973) relie son apparition à la création de l'école primaire obligatoire*». Il rapporte également «*qu'en plus de sa graphie qui n'épouse pas complètement la forme orale, l'orthographe du français possède une grammaire élaborée*». Chartrand (1995 : p. 26) écrit : «*...l'enseignement actuel de la grammaire scolaire, autant dans sa version traditionnelle que moderne échoue. Ni sa finalité, celle qui n'est pas avouée, la maîtrise de l'orthographe grammaticale (Chervel, 1977), ni ses objectifs officiels, amener les élèves à utiliser une langue correcte à l'oral et à l'écrit et contribuer à la formation d'une pensée rigoureuse, ne sont atteints.*» Par ailleurs, Nadeau (1995 : p. 278) souligne la question suivante qui est régulièrement soulevée par les enseignants : «*Comment se fait-il que les élèves qui connaissent pourtant bien les règles et réussissent dans les exercices ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent leurs propres textes ?*»

La question qui nous préoccupe en tant qu'orthopédagogue est celle-ci : comment amener les élèves qui connaissent certaines règles grammaticales à faire moins d'erreurs lorsqu'ils écrivent dans une situation signifiante d'écriture ?

1.2 Analyse du problème

1.2.1 *Contexte pratique et scientifique*

Depuis plusieurs années, dans certaines écoles primaires et secondaires de la commission scolaire des Grandes-Seigneuries, situées en milieu urbain et ayant chacune une population variant de 250 à 650 élèves, nous avons constaté que de nombreux élèves font des erreurs en orthographe et que les enseignants sont démunis devant l'aide à apporter à ceux-ci. Nous pouvons penser que des élèves n'ont pas encore acquis de connaissances orthographiques, que d'autres n'ont peut-être pas compris les concepts de classe (nature) ou de fonction des mots ; certains d'entre eux éprouvent des difficultés à identifier les déterminants, les noms, les adjectifs, les verbes ou le GNS (groupe du nom sujet), le GV (groupe du verbe) ou le GF (groupe facultatif), identifications nécessaires pour accorder les mots correctement à l'intérieur d'une phrase.

Parmi eux, quelques élèves connaissent les règles grammaticales correspondant à leur degré scolaire, mais ils ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent. Ces derniers ne semblent pas faire appel à leurs connaissances lorsqu'ils sont dans une situation de production d'un texte. De plus, ils peuvent faire des exercices correctement, mais ne pas appliquer ces mêmes connaissances lors d'activités d'écriture autres.

Dans notre milieu de travail également, les enseignantes de quatrième année constatent une faiblesse en orthographe grammaticale. Pourtant pour corriger leurs erreurs, quelques élèves ont tout simplement besoin que leur enseignante pointe le mot erroné ou qu'elle suscite un doute sur les mots écrits.

Certains élèves font parfois les accords grammaticaux correctement dans des situations d'exercices simples où ils doivent accorder par exemple, un adjectif avec un nom, dans des situations où l'enseignante leur signale qu'elle accorde des points à l'orthographe ou encore, lorsque cette dernière dirige leur attention sur des phénomènes grammaticaux spécifiques lors d'une situation de production écrite (évaluation). Ces mêmes élèves commettent parfois de nombreuses erreurs orthographiques lorsque l'enseignante ne prend pas en compte cet aspect dans son évaluation, lorsqu'ils doivent répondre (sous forme écrite) à des questions portant sur différents sujets ou lorsqu'ils écrivent leurs observations sur des animaux ou tout autre thème...

Par ailleurs, de nombreux auteurs confirment que les élèves ne savent pas comment utiliser leurs connaissances. Chartrand (1995 : p.4 de couverture) écrit : *«La crise est ancienne et le mal profond. La grammaire scolaire, parce qu'elle enseigne un savoir qui ne permet pas le fonctionnement de la langue, suscite ennui et désarroi. La connaissance des règles de grammaire, même serinées (répétées sans cesse) année après année, ne réussit toujours pas à faire maîtriser l'orthographe.»* Jaffré (dans Ducard, Honvault et Jaffré, 1995) et le groupe MAFPEN (dans Ducard, Honvault et Jaffré, 1995) ainsi que Nadeau (1995) distinguent également les connaissances du savoir-faire.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer pourquoi les élèves n'appliquent pas leurs connaissances grammaticales ; nous pouvons supposer que la plupart des élèves ont les connaissances

requis pour leur degré scolaire, mais que certains ne les ont pas. Dans cette recherche, nous avons retenu les élèves qui ont des connaissances, mais qui les appliquent peu soit parce que même s'ils peuvent expliquer la règle (en la définissant dans leurs mots ou par répétition), ils n'accordent pas les mots correctement dans des activités d'écriture ; soit parce qu'ils ne doutent pas ou ne se questionnent pas sur les mots à accorder ; soit parce qu'ils se trompent dans l'application des règles (ex.: je vais les mettres) ; soit parce qu'ils n'évoquent pas leurs connaissances grammaticales ou celles qui sont nécessaires ou encore qu'ils ne sont pas conscients de leurs procédures mentales. Nous pouvons supposer que, parmi les élèves qui ont des connaissances, certains ne pensent pas à les appliquer ; soit parce que toute leur attention est dirigée vers la production du texte (la mise en mots: le choix et l'organisation des idées) ; soit parce qu'ils subissent une surcharge cognitive en ayant trop d'éléments à considérer en même temps (structurer des phrases, ponctuer correctement, utiliser des expressions et des mots appropriés et variés, respecter l'orthographe d'usage, écrire lisiblement...) ou encore parce qu'ils écrivent en étant distraits, en pensant à autre chose (longueur du texte à produire, peur de l'échec...).

De Maistre (1977) rapporte que certains élèves sont incapables de retrouver des relations qui déterminent les accords (en ne voyant pas par exemple, les relations entre les noms, les déterminants ou les adjectifs). De Maistre (1977 : p. 95) précise *«que la grande difficulté de ces élèves n'est pas de comprendre comment on met les signes grammaticaux mais pourquoi et quand on les met.»*

Malheureusement, il arrive que des élèves se retrouvent parfois seuls avec eux-mêmes, certains enseignants croyant que ces derniers devraient être assez autonomes pour effectuer les transferts de connaissances nécessaires d'un contexte à un autre (ex. : d'une situation d'exercices à l'application de ces connaissances dans une production écrite).

Dans sa pédagogie de la gestion mentale, de La Garanderie (1987) souligne que plusieurs élèves seraient centrés sur le sens, sans prendre en considération le code écrit. Certains élèves, lors de l'apprentissage d'une règle de grammaire seraient en projet de l'expliquer (de dire de quoi il s'agit) sans être en projet de l'appliquer (utiliser) dans des exercices ou même encore dans une situation de production écrite. Précisons que pour de La Garanderie, le projet est une structure implicite ou explicite qui oriente le traitement de l'information en vue d'une utilisation précise. (Cette notion de projet est expliquée à la page 17.)

Plusieurs chercheurs, au-delà des raisons avancées pour expliquer pourquoi les élèves n'utilisent pas leurs connaissances grammaticales, proposent des solutions. Catach, Duprez et Legris (1980 : p. 43) écrivent *«qu'orthographier des mots dans un texte suppose, en plus de l'intervention plus ou moins systématique de la mémoire ou/et de l'intuition, la disponibilité permanente et rapide d'un vaste réseau de connaissances et de raisonnements réflexes»*. Jaffré (1989 : p. 145) indique que *«la compétence orthographique ne pose pas seulement des problèmes de mise en mémoire, de construction, mais aussi des problèmes de récupération et de gestion de l'information»*. En outre, Boyer (1995) mentionne qu'il faut permettre aux scripteurs novices d'apprendre à gérer de manière concomitante tous les processus impliqués en production de textes ; l'enseignement de la langue ayant souvent donné lieu au morcellement de la matière.

En bref, les raisons avancées pour expliquer les problèmes de la non-application des connaissances ou des règles grammaticales sont de l'ordre de l'attention, de la disponibilité, de la récupération et de la prise de conscience des connaissances grammaticales.

Une autre raison peut être invoquée : depuis plusieurs années, nous observons que les élèves faibles en orthographe qui sont référés en orthopédagogie ne prennent pas le temps d'évoquer (de faire revenir dans leur tête) les connaissances requises ou le font d'une manière inadéquate (ils se trompent de règle, ils imaginent une scène du quotidien en n'ajoutant pas l'orthographe des mots dans leurs évocations avant d'écrire. Ils écrivent souvent d'une façon impulsive en passant directement à l'action). Or, la théorie de la gestion mentale telle que conçue par de La Garanderie débouche sur des propositions pédagogiques qui pourraient s'appliquer aux règles grammaticales. Les enseignants pourraient aider les élèves à mieux gérer mentalement leurs apprentissages en les amenant à prendre conscience de leurs évocations et de leur fonctionnement mental afin d'écrire correctement.

1.3 Problème spécifique

Lors d'activités en écriture, en salle de classe de quatrième année plus spécifiquement, il y a un certain nombre d'élèves qui connaissent les règles d'accords grammaticaux, mais qui les appliquent peu lorsqu'ils produisent un message écrit (réponses ou observations écrites, travaux divers dont l'objectif n'est pas l'orthographe, production écrite en évaluation formative...). Nous pouvons supposer, en nous appuyant sur la théorie de la gestion mentale, que ces élèves ont de la difficulté à évoquer (faire exister mentalement ce qui est perçu ou ce qui a déjà été perçu) leurs connaissances des règles orthographiques d'une manière efficace et à les appliquer (utiliser) lorsqu'ils écrivent.

Question spécifique

Est-ce qu'un entraînement à l'évocation des règles grammaticales, appliquant des principes de gestion mentale définis par Antoine de La Garanderie, réalisé auprès d'élèves de quatrième année, permet à ces derniers de commettre moins de fautes dans les accords grammaticaux lorsqu'ils produisent un message écrit ?

Les élèves visés dans cette recherche sont ceux qui connaissent les règles grammaticales, mais qui les appliquent peu lorsqu'ils écrivent. Les élèves n'ayant pas les connaissances grammaticales antérieures à la quatrième année n'ont pas été retenus pour cette recherche.

1.4 Variables

Le programme d'entraînement à l'évocation des règles grammaticales constitue la variable indépendante.

Par la suite, la variable dépendante observée a été le résultat de l'application des règles de l'orthographe grammaticale lors d'activités d'écriture, c'est-à-dire l'utilisation des marques du genre et du nombre des déterminants, des noms, des adjectifs et des participes passés employés sans auxiliaire ainsi que des marques des personnes et des temps verbaux en tenant compte des compétences devant être acquises à la fin de la troisième année et au cours de la quatrième année du primaire.

1.5 Objectifs de recherche

La recherche vise dans un premier temps, l'élaboration et la mise à l'essai d'un entraînement à l'évocation des règles grammaticales basé sur la théorie de la gestion mentale pour amener des élèves (de quatrième année) faibles en orthographe grammaticale qui ont malgré tout les connaissances requises pour la quatrième année à les évoquer et à les appliquer (en accordant les mots correctement) lorsqu'ils écrivent dans diverses situations signifiantes d'écriture. Dans un deuxième temps, l'effet de cet entraînement sur l'application des règles d'accords grammaticaux par les élèves dans une situation d'écriture sera évalué. Étant donné que la gestion mentale est une approche qui vise la prise de conscience des contenus évocatifs et des processus mentaux mis en oeuvre pour réussir, l'effet de l'entraînement sur la diversité et la mobilité des évocations sera examiné dans un troisième temps.

1.6 Retombées prévisibles

Cette recherche, si elle est concluante, devrait être diffusée auprès des enseignants et des orthopédagogues afin qu'ils puissent mieux orienter leurs interventions verbales et susciter chez leurs élèves la prise de conscience des procédures mentales à mettre en place pour qu'ils appliquent leurs connaissances lors de la réalisation d'une tâche. D'autre part, si les résultats de cette recherche sont positifs, cette approche pourra fournir des pistes de réflexion aux didacticiens surtout auprès de ceux qui ont comme préoccupation la qualité de l'enseignement et la formation des enseignants.

1.7 Délimitation de la recherche

Dans cette recherche, nous traiterons de l'orthographe grammaticale et des connaissances grammaticales que devraient posséder des élèves de quatrième année selon les exigences du M.E.Q., 1994 (voir le document p. 34 à 40) et le document d'information du M.E.Q., 1997 (voir p. 34 à 43). Nous nous intéressons plus spécifiquement aux élèves de quatrième année qui appliquent peu leurs connaissances grammaticales en situation de production écrite soit parce qu'ils ne savent pas comment les appliquer soit parce qu'ils n'y pensent pas. Les élèves n'ayant pas les connaissances requises pour la quatrième année ne seront pas retenus pour les fins de cette recherche.

CHAPITRE DEUXIÈME
CADRE CONCEPTUEL

L'objet de cette recherche étant l'orthographe grammaticale, cette notion sera tout d'abord définie et située dans le modèle d'écriture du groupe DIEPE (1995). Dans un deuxième temps, le problème abordé étant celui de l'application des connaissances en situation d'écriture, les notions de rappel, de transfert et d'application seront examinées. Troisièmement, puisqu'il y a plusieurs éléments à prendre en considération lors de la production d'un texte, la notion de surcharge cognitive sera abordée. Dans un quatrième temps, la théorie de la gestion mentale servant de base à l'entraînement à l'évocation et à l'application de connaissances grammaticales sera exposée ainsi que des résultats de recherche en ce domaine.

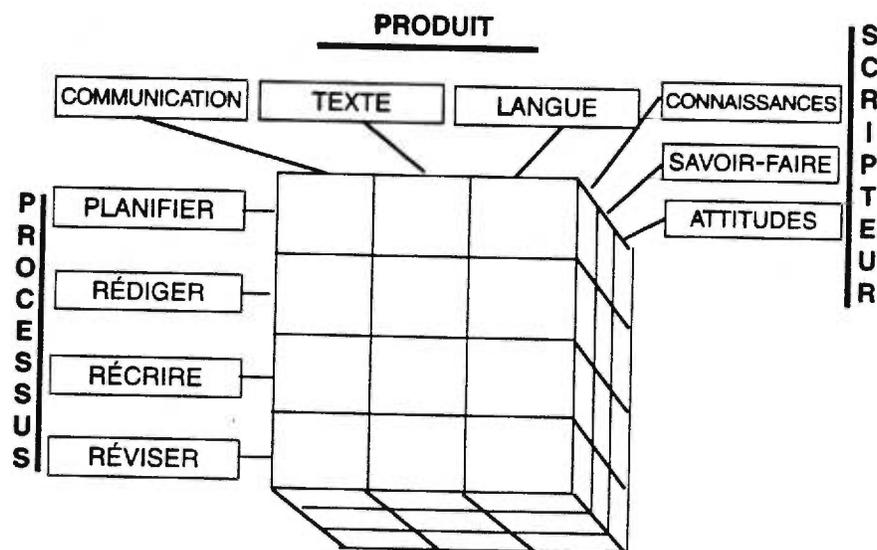
2.1 Situation de l'orthographe grammaticale dans le modèle du groupe DIEPE

Le groupe de recherche DIEPE, sous la direction de Lalande, Gagné et Legros (1995) a conceptualisé un ensemble de composantes de la compétence à écrire dans un cube dont trois axes sont majeurs : soit les aspects PROCESSUS, PRODUIT ET SCRIPTEUR.

L'axe PROCESSUS comporte quatre composantes : planifier, rédiger, récrire et réviser. Nous retenons les composantes : **planifier** car nous visons à inviter les élèves à être en projet de rappeler leurs connaissances et les procédures d'application efficaces pour réaliser les accords grammaticaux, **rédiger**, car nous sommes intéressée à observer les connaissances en orthographe grammaticale pendant la rédaction et **réviser**, car les élèves seront invités à déceler et à corriger les fautes résiduelles. L'axe PRODUIT comporte trois composantes : communication, texte et langue. Même si les deux premières composantes sont présentes, c'est la troisième, la langue, qui est particulièrement visée. En effet, nous tiendrons compte des composantes communication et texte en

faisant vivre des situations signifiantes d'écriture, mais les élèves seront particulièrement amenés à écrire des phrases et de courts messages en prenant le temps de mettre en oeuvre des moyens mentaux leur permettant de commettre moins d'erreurs lorsqu'ils écrivent, texte et langue. Nous ciblons la composante **langue**, car le respect des règles d'orthographe grammaticale relève de cette composante. Finalement, l'axe **SCRIPTEUR** regroupe trois composantes : connaissances, savoir-faire et attitudes. Nous considérons les composantes : **connaissances**, car nous comptons vérifier les connaissances des élèves en orthographe grammaticale et **savoir-faire**, car l'objectif de notre programme est l'entraînement à l'évocation en vue de l'application de connaissances en orthographe grammaticale lorsqu'ils écrivent.

Figure 1. Composantes de la compétence à écrire
selon Lalande, Gagné et Legros (1995 : p. 261)



2.2 L'orthographe grammaticale

Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé & al. (1989 : p. 164) définissent l'orthographe grammaticale comme *«l'aspect de l'orthographe portant sur les phénomènes d'accord et les marques du genre, nombre, personne et temps verbaux»*.

Kilcher-Hagedorn, Girard et de Weck (1987 : p. 204) apportent un complément en mentionnant que l'orthographe *«est un aspect bien délimité de la langue qui recouvre pour tout le monde la même réalité. Il paraît assez évident que certaines connaissances grammaticales sont extrêmement utiles à l'enfant comme à l'adulte pour maîtriser ce qu'on appelle l'orthographe grammaticale.»*

Quant à Turp, Laviolette et Bourgoïn (1981 : p. 256), ils écrivent que *«le but des interventions grammaticales n'est pas de faire apprendre des connaissances pour elles-mêmes, mais de développer la maîtrise de l'orthographe en situation de communication»*.

Dans la même ligne de pensée, Jaffré (1995 : p. 144-145) mentionne au sujet des règles *«qu'on commence aujourd'hui à mieux comprendre la différence entre linguistique et métalinguistique. Puisque la connaissance d'une loi, d'un principe, ne signifie pas pour autant son application, c'est qu'il existe des formes de savoirs qui pour être complémentaires ne se confondent pas.»*...*«Ainsi, les erreurs d'orthographe ne sont pas forcément un indice de non-compétence ; elles peuvent aussi indiquer une difficulté dans la récupération d'une information parfaitement disponible en d'autres circonstances.»*

Les travaux de Catach (dans Ducard, Honvault et Jaffré, 1995), Chartrand (1995) et Nadeau (1995) mentionnent également qu'il y a un décalage constaté entre les savoirs «*appris*» (l'apprentissage des règles) et les capacités opératoires observées (l'utilisation des règles) lorsque les élèves écrivent.

Plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les raisons qui empêchent les élèves d'utiliser leurs connaissances et ils ont orienté leurs travaux vers le rappel et le transfert.

2.3 Le rappel, le transfert et l'application de connaissances

Appliquer les règles de l'orthographe grammaticale dans une situation de production écrite implique tout d'abord que l'élève se les rappelle pour ensuite pouvoir les appliquer dans la production en cours.

2.3.1. Définitions des termes *rappel, transfert et application*

Plusieurs chercheurs soulèvent l'importance du **rappel** qui est défini dans le dictionnaire de Legendre (1993: p.1063) comme «*une activité ou un exercice dans lequel un lecteur ou un auditeur est invité à se remémorer certaines caractéristiques d'un mot, d'un passage, d'un texte mais en l'absence de ces derniers*». Nous pouvons penser que lors d'une production écrite, les élèves doivent prendre le temps de faire le rappel de leurs connaissances en orthographe grammaticale pour accorder les mots de leur texte ou de leur dictée et ce, sans nécessairement consulter une grammaire.

Dans la taxonomie du domaine cognitif, «*Les objectifs du rappel mettent l'accent sur la remémoration. Le processus d'association fait également partie de cette catégorie, dans la mesure où la présentation d'un examen portant sur les connaissances acquises exige l'organisation ou la réorganisation du problème de telle sorte qu'il fournisse à l'étudiant les signaux et les repères correspondant au niveau des connaissances.*» (Legendre, 1993 : p.1316). Nous pouvons supposer qu'en plus de se remémorer les règles grammaticales qui pourraient être utilisées, les élèves devraient choisir la règle grammaticale correspondant à l'accord qui sera effectué.

Quant au **transfert**, Legendre (1993 : p. 1370) le définit comme «*l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence, impact sur un apprentissage subséquent*». Pour Moffet (1993b : p. 34), «*en apprentissage, le transfert est une opération intellectuelle qui nous permet de circuler dans un autre réseau de connaissances ou d'habiletés à l'aide de connaissances acquises; le point de départ, pour atteindre une nouvelle destination, la connaissance à acquérir ou la nouvelle tâche à réaliser*». Tardif (1999 : p. 58) dans son ouvrage : "Le transfert des apprentissages" définit le transfert d'un apprentissage comme faisant essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible (contexte éventuel de réutilisation) une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source (contexte d'apprentissage). Tardif (1999 : p. 60) précise : «*...toute situation de réutilisation d'apprentissage ne correspond pas à un transfert... Le transfert des apprentissages d'une tâche source à une tâche cible requiert donc que cette dernière, qui consiste en un lieu de recontextualisation, présente toutes les caractéristiques d'un problème à résoudre.*» Nous pouvons alors penser que pour appliquer leurs connaissances en orthographe grammaticale, les élèves doivent d'abord rappeler les connaissances acquises pour ensuite transférer les règles dans différentes situations signifiantes d'écriture.

Dans la taxonomie des objectifs pédagogiques, Bloom (1975 : p. 139) décrit le terme **application**. Il indique que *«pour être en mesure d'appliquer une méthode, une théorie, un principe, une loi, il faut d'abord les comprendre...»*. En outre, Bloom (1975 : p. 141) mentionne que *«Des recherches ont montré que la compréhension d'une abstraction n'a pas pour corollaire obligé son application correcte par l'étudiant. Il apparaît que les étudiants ont également besoin d'expérience pratique dans la réorganisation et la classification de situations qui, ainsi structurées, permettront l'application de l'abstraction adéquate.»*. D'autre part, dans la taxonomie du domaine cognitif, l'application est définie par Legendre (1988 : p. 1317) comme étant *«l'utilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets. Ces représentations peuvent prendre, soit la forme d'idées générales, de règles de procédures ou de méthodes largement répandues, soit celle de principes, d'idées et de théories qu'il faut se rappeler et appliquer.»* Nous pouvons en déduire qu'en plus de se remémorer les règles grammaticales, les élèves devront choisir la règle et la marque de l'accord qui permettront d'écrire le mot adéquatement. Il y aura rappel de la règle, puis elle sera appliquée.

2.3.2 Conditions du transfert des connaissances

Plusieurs chercheurs ont étudié les causes de la non-application des connaissances et ils soulèvent l'importance du rappel et du transfert dans l'enseignement.

Dans une recension des recherches sur le **rappel** et le **transfert des connaissances**, Grebot (1994) mentionne que le temps consacré à la mémorisation, les consignes d'imagerie et l'organisation hiérarchique de la mémoire sémantique influence de façon favorable le rappel des connaissances.

Grebot ajoute que pour certains chercheurs, certaines habiletés devraient être mises en place pour que le transfert des informations ait lieu. Pour Jacobson et Spiro (1991), les apprentissages seraient trop isolés, ce qui provoquerait les échecs dans le transfert des connaissances. Quant à De Maistre (1977: p. 287), elle écrit que *«ce qui fixe, ce sont les ensembles fortement organisés, tels que l'évocation d'un seul de leurs éléments ramène le tout. La possibilité de rappel est fonction de l'organisation.»* Or, nous pouvons penser que si, lors de l'apprentissage des règles de grammaire, l'enseignant a pris soin d'aider les élèves à établir des liens avec leurs connaissances antérieures, le rappel d'une règle en sera facilité.

Pour Buzan (1979), l'auto-répétition permet de maintenir des informations en mémoire à court terme et de les diriger vers la mémoire à long terme.

Pour Tardif (1992), le transfert des apprentissages est un objectif prioritaire de l'enseignement et il est important d'agir directement sur le transfert des connaissances. Nadeau (1995) s'est basée sur les travaux de Tardif pour présenter des propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. Selon elle, *«les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique, elles peuvent être apprises par coeur»*. Par exemple, l'élève aura mémorisé : *«l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte»* mais il devra *«savoir aussi quelles sont les marques du genre et du nombre»* (dans le cas du pluriel, *«tels adjectifs prennent un s, tels autres prennent un x»* etc.). Les connaissances procédurales concernent les procédures, c'est le *«savoir comment faire l'accord, c'est-à-dire comment trouver le nom auquel l'adjectif se rapporte, comment savoir s'il est masculin ou féminin, singulier ou pluriel, pour enfin inscrire la ou les marque(s) d'accord appropriée(s)»*. Enfin, les connaissances conditionnelles concernent les connaissances requises pour savoir quand avoir recours à telle ou telle connaissance ; connaître les

conditions d'application de telle ou telle connaissance et surtout savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle soit par exemple «*de reconnaître un adjectif parmi les autres mots du texte*» pour déclencher l'application de la procédure d'accord.

Moffet (1993 a) propose certains moyens pour favoriser le transfert qu'il désigne comme des gestes à poser. Premièrement, maîtriser des connaissances et des habiletés ; deuxièmement, que celles-ci soient bien organisées et que l'élève en soit conscient ; troisièmement, amener l'élève à avoir une motivation orientée vers la maîtrise ; quatrièmement, lors de l'enseignement, établir des ponts et des analogies pour aider l'élève à identifier de nouvelles situations où il doit appliquer ses connaissances; cinquièmement, faire pratiquer souvent des habiletés complexes afin qu'elles soient automatisées par l'élève et ainsi faciliter le transfert et sixièmement, développer la métacognition de l'élève "c'est-à-dire la connaissance, la conscience et le contrôle des gestes cognitifs requis pour réaliser une tâche." ; la métacognition permettant de reconnaître et de contrôler des conditions pour réaliser une tâche.

Ces chercheurs décrivent les conditions pour aider ou améliorer le rappel et le transfert des connaissances. Quant à Landry (1992), elle a fait des recherches et elle attribue aux aspects intellectuels, aux émotions, aux pressions vers la conformité ou aux conditions extérieures les difficultés de transférabilité. Néanmoins, ces auteurs ne mentionnent pas comment amener les élèves à prendre conscience de leur "comment faire mental" pour rappeler et appliquer des connaissances.

Dans une situation de production écrite, l'orthographe n'est qu'un élément parmi d'autres qui doit être considéré par l'élève. La complexité de la compétence à écrire qui est composée de plusieurs éléments est donc à prendre en compte par l'élève, ce qui a amené certains chercheurs à utiliser le terme de surcharge cognitive.

2.4 La surcharge cognitive

Boyer, Dionne et Raymond (1995 : p. 224) écrivent : *«la production de textes demeure une activité cognitive complexe qui implique la gestion simultanée des différents processus nécessités lors de la rédaction. Gérer à la fois les règles discursives et linguistiques en cours de rédaction en disposant de l'instance de contrôle pour apporter les corrections qui s'imposent, et ce, tout en ayant délimité au préalable, la macrostructure du texte à produire constitue une activité qui se caractérise par une forte surcharge cognitive.»* Blain (1995 : p. 323) rapporte que *«les élèves ont un grand défi à relever quand vient le temps d'écrire : ils doivent penser à la fois au contenu du texte, au choix des mots, à l'organisation textuelle, à la syntaxe des phrases, à l'orthographe des mots, à leur accord tout en tenant compte du type de texte qu'ils écrivent et des lecteurs auxquels ils s'adressent. En psychologie cognitive, on dit qu'ils sont en surcharge mentale.»*

Fayol (1984 : p. 66) rapportait déjà que *«la plupart des chercheurs s'accordent pour admettre que l'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de surcharge mentale»*. À ces propos, Fayol (1984 : p. 68) ajoute que les enfants *«semblent disposer d'un répertoire de connaissances relativement riche. Les problèmes se posent aux niveaux de l'activation au bon moment des éléments pertinents et de la mise en oeuvre de ceux-ci en fonction d'un but. L'allègement de la charge de travail d'une part, le contrôle conscient exercé sur la production d'autre part, permettraient une amélioration des textes. La question est évidemment de savoir dans quelle mesure celle-ci serait transférable par le sujet lui-même en dehors du maintien des interventions.»* Concernant les problèmes de charge cognitive, Fayol (1997 : p. 87) écrit *«que l'activité de planification joue un rôle essentiel... à l'écrit (monologique et formel) du fait de la quantité d'informations manipulées»*.

Pour aider à gérer cette surcharge cognitive, les propositions de La Garanderie semblent intéressantes à investiguer, car elles prennent en considération les contenus mentaux tant dans des situations d'apprentissage que dans des situations d'utilisation de l'information ainsi que la gestion mentale de ces contenus.

2.5 La gestion mentale

2.5.1 *Aperçu de l'approche*

L'approche de la **gestion mentale** telle que conçue par de La Garanderie (1980, 1982...) a été choisie pour servir de base à l'entraînement à l'évocation car cette démarche permet aux élèves de prendre conscience de leur propre fonctionnement mental. Le rôle de l'enseignant est de guider et d'accompagner ses élèves par le **dialogue pédagogique** afin qu'ils puissent mieux gérer leurs propres **procédures mentales** et qu'ils acquièrent un meilleur contrôle sur leurs apprentissages. L'approche de La Garanderie pourrait être une voie à explorer pour aider les élèves qui sont en surcharge mentale ou cognitive. Nous avons pensé que l'approche de la gestion mentale pourrait faciliter la gestion des règles linguistiques en situation de production écrite.

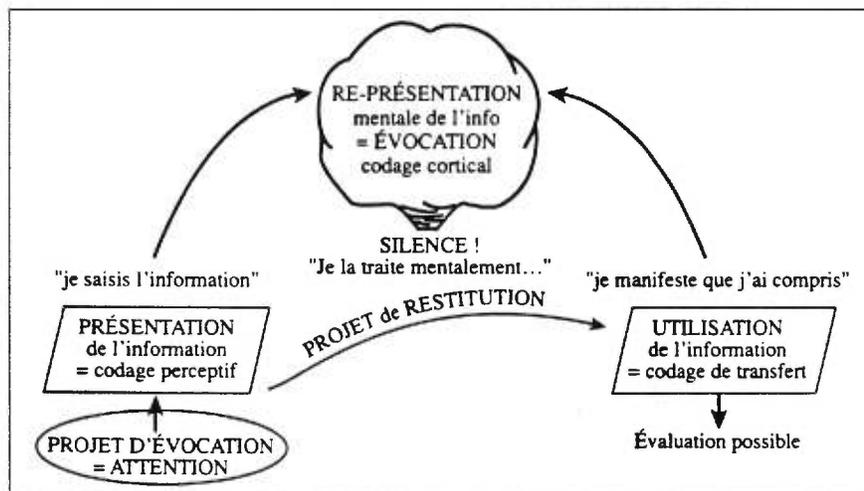
2.5.2 *Les principaux concepts de la gestion mentale*

La pédagogie de la gestion mentale est une approche cognitive qui, en plus de la **mise en projet**, met l'évocation au coeur de l'apprentissage en la situant entre la perception et l'action (utilisation de

l'information). La perception est le moment où l'information est présentée à l'un ou plusieurs des cinq sens : le sujet n'est pas encore dans le mode de traitement ; **l'évocation** est l'étape du traitement mental de l'information, c'est-à-dire ce qui se passe dans la tête du sujet à partir de la chose perçue lorsque l'objet de perception n'y est plus ; finalement, l'action est le moment où il y a utilisation de l'information qui a été perçue et évoquée par le sujet.

Or, en situation d'écriture, le rappel des connaissances se situe au deuxième moment de l'apprentissage (évocations de celles-ci) et l'utilisation de ces connaissances s'inscrit au troisième moment. Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991 : p. 26) présentent sous forme schématique le trajet de l'information entre ces trois moments où s'opèrent trois types de codages.

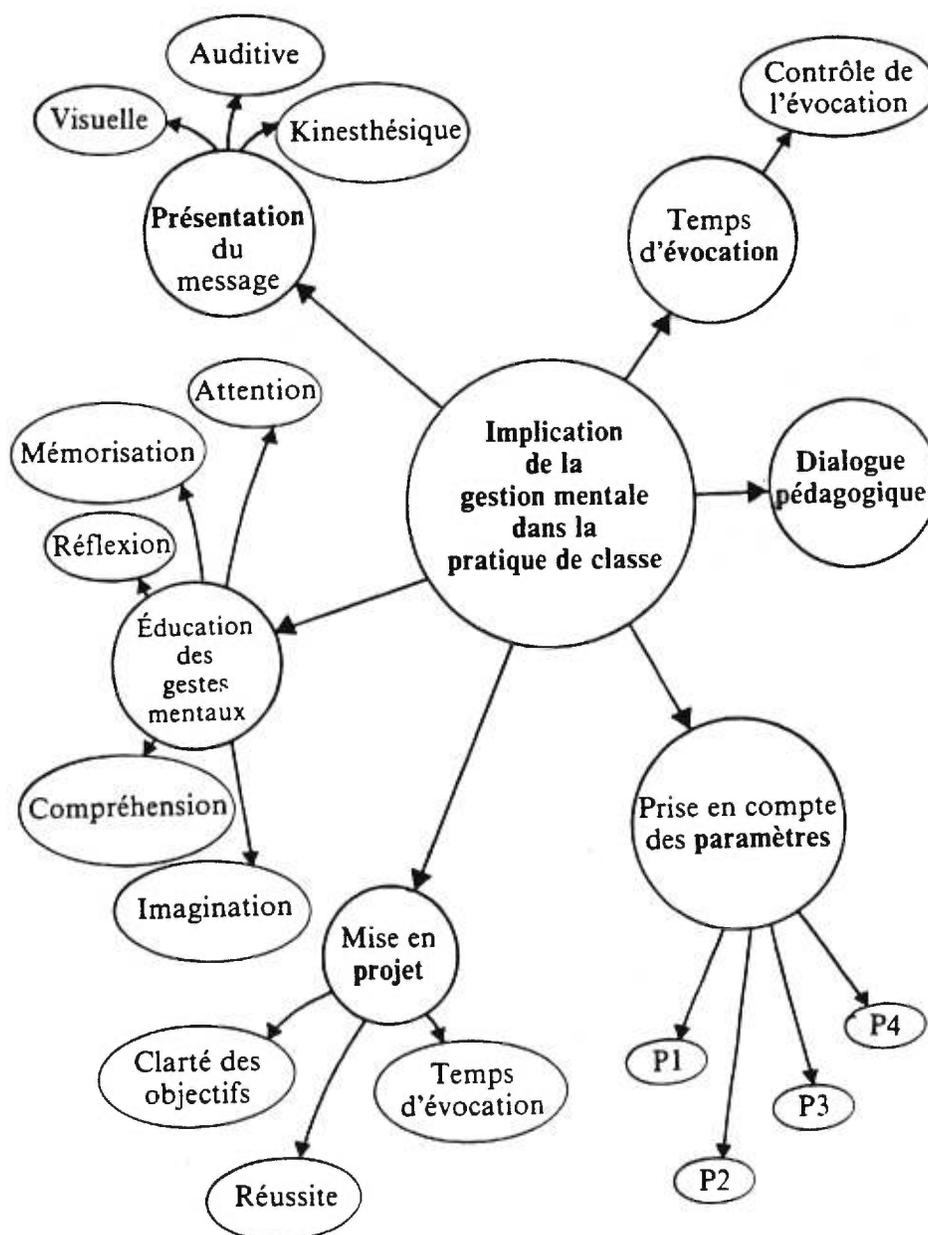
**Figure 2. Les trois codages dans l'apprentissage
selon Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991 : p. 26)**



De plus, cette approche décrit les gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage : gestes d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination. Ces mêmes gestes interviennent également lors de la résolution de problèmes divers.

La figure 3 conçue par Géninet (1993 : p. 90) représente les principaux concepts qui composent l'approche en gestion mentale telle que définie par Antoine de La Garanderie.

Figure 3. Enseigner en gestion mentale selon Géninet (1993 : p. 90)



La mise en projet

En tout premier lieu, la gestion mentale se caractérise par la **mise en projet** qui vise à faire prendre conscience au sujet qu'il doit avoir l'intention de traiter mentalement l'objet de perception qui sera présenté. Elle vise aussi à l'aider à mettre en place ce qu'il veut faire dans sa tête soit : être attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir et/ou imaginer. Cela permet de maîtriser *la vie mentale* (terminologie de La Garanderie). Être en projet signifie qu'avant d'effectuer la tâche, le sujet sera invité à se préparer mentalement afin de mettre dans sa tête en évocations ce qui lui sera présenté et à évoquer les procédures mentales qu'il mettra en branle pour réaliser la tâche. L'enseignant aura d'abord pris soin d'inviter l'élève à réactiver (à faire revenir dans sa tête) ses connaissances pour une meilleure organisation des éléments d'apprentissage.

L'évocation

L'évocation, qui est le moment où la personne fait revivre mentalement ce qu'elle a perçu, est essentiel dans l'apprentissage. «*L'évocation, c'est la condition nécessaire à tout apprentissage, sans évocation, il n'y a pas d'apprentissage.*» (propos tenus par de La Garanderie, lors d'une formation en 1993). L'évocation peut être spontanée (soudaine) ou elle peut être dirigée (le sujet étant conscient de ce qu'il met dans sa tête). Le sujet qui a des habitudes évocatives **visuelles**, voit une ou des images dans sa tête en se les redonnant fidèlement (on dit qu'il est en troisième personne et qu'il a des évocations visuelles) ou en les voyant à sa façon ou en étant présent dans ses images (il est alors en première personne et il utilise des évocations auto-visuelles). Le sujet qui a des habitudes évocatives **auditives**, entend des sons, des voix, des bruits extérieurs à lui-même (il est en troisième

personne et il a des évocations auditives) ou il entend sa voix, en se parlant ou en se redisant ce qu'il a entendu (on dit qu'il est en première personne et qu'il utilise des évocations auto-auditives (ou verbales)). Il est à noter que si le sujet est impliqué dans ses évoqués, on dira qu'il est en première personne.

L'évocation peut se faire sous forme visuelle ou sous forme auditive. Chacun de nous aurait une préférence pour une de ces deux formes. C'est ce que de La Garanderie appelle des habitudes évocatives.

Les paramètres

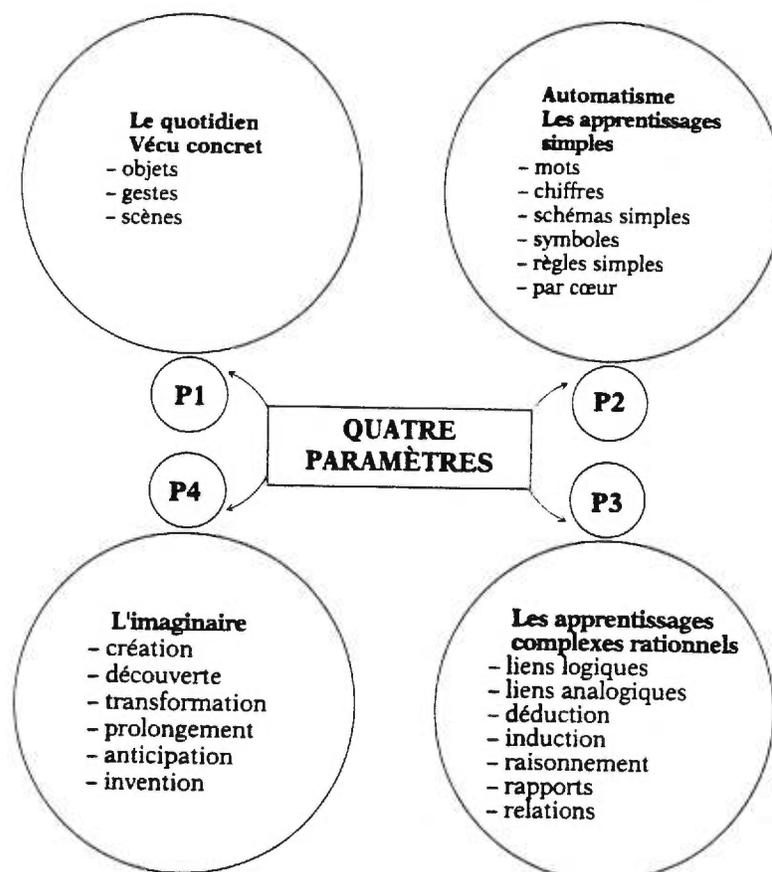
Cette évocation peut se situer dans l'un ou l'autre des quatre **paramètres** ou domaines de l'évocation définis en gestion mentale. Les paramètres un et deux regroupent des opérations simples tandis que les paramètres trois et quatre concernent des opérations complexes. Le paramètre un est celui du quotidien ou du vécu concret (évocations des choses, des êtres, des scènes, des gestes, des situations réelles...) ; le paramètre deux, celui des automatismes (évocations des mots, des chiffres, des symboles, du par coeur...) ; le paramètre trois, celui des apprentissages complexes rationnels ou de la logique (évocations en établissant : des relations, des analogies, en induisant, en déduisant...), finalement le paramètre quatre, celui de l'imaginaire ou de la créativité (évocations en découvrant, en inventant, en créant, en complétant, en innovant...).

Or, en dialoguant avec les élèves, nous découvrons parfois que ces derniers ont des évoqués dans un paramètre qui mérite d'être complété à l'aide d'autres paramètres d'évocation.

Si nous prenons comme exemple le problème qui nous préoccupe, afin de bien réaliser les accords grammaticaux lorsqu'ils écrivent, les élèves sont invités à prendre le temps d'évoquer leurs connaissances grammaticales pour les voir et/ou les entendre dans leur tête. Lorsque l'élève prend conscience de ses paramètres d'évocation, l'intervenant peut l'accompagner et le guider afin qu'il gère mieux mentalement. Il se peut qu'un élève évoque la définition d'une règle dans le paramètre deux en la récitant et qu'il soit incapable de faire le lien avec la marque d'accord à appliquer car cela exige l'établissement de relations, caractéristique du paramètre trois ; d'où, l'intervention de l'adulte qui aide l'élève à diriger ses évocations vers le paramètre trois pour qu'il établisse des analogies par similitude ou différence puis, qu'il applique la marque d'accord appropriée.

Pébré (1993 : p. 27) représente par un schéma (voir figure 4) les quatre paramètres tels qu'ils ont été classés par de La Garanderie.

Figure 4. Les quatre paramètres selon Pébré (1993 : p. 27)



2.5.3 *Les gestes mentaux*

Apprendre et résoudre des problèmes exigent la mise en oeuvre de gestes mentaux qui sont des activités mentales dynamisées par des structures de projet spécifiques (se référer à la figure 5 de la page 37). Il est important d'apprendre aux élèves les procédures mentales à mettre en oeuvre pour être attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir ou imaginer afin qu'ils acquièrent un meilleur contrôle sur leurs apprentissages et qu'ils utilisent leurs connaissances et les processus mentaux à bon escient dans diverses situations de tâche. À cet effet, Pébrel (1993 : p. 39) cite «*L'éducation des gestes mentaux relève des compétences transversales à faire acquérir à l'élève au cours de chaque cycle...*» Nous présentons ci-après les cinq gestes mentaux décrits par de La Garanderie soit : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination.

L'attention est le geste mental indispensable de la connaissance ; il est caractérisé par le projet et la réalisation de ce projet d'évoquer par des images mentales auditives et/ou visuelles ce qui est perçu.

Pour être attentif, le sujet doit donc avoir le projet de faire exister mentalement ce qui est perçu et ce, par les cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher). Tout le temps où il perçoit, le sujet rend présent dans sa conscience ce qui est perçu et ce, en ayant des évocations auditives, verbales et/ou visuelles. Pour que l'évocation soit complète, il doit y avoir un aller-retour entre la perception et l'évocation pour pouvoir confronter la perception comme telle et ce qui a été évoqué mentalement. Ceci permettra d'apporter des précisions à l'évocation.

Pour que ce geste mental d'attention se réalise, il est important de donner un temps d'évocation au sujet, car cela lui permettra de faire exister mentalement l'objet perçu et de le préciser.

Par exemple, pour apprendre comment réaliser des accords grammaticaux dans le groupe du nom “les oiseaux bleus” l’élève est d’abord invité à être en projet d’être attentif, c’est-à-dire de regarder et d’écouter ce qui est perçu soit : “les oiseaux bleus” pour le transformer en évocations verbales, auditives et/ou visuelles. Il est aussi amené à faire un aller-retour entre ce qu’il perçoit et l’évocation qu’il construit afin que celle-ci soit conforme à la perception. Ainsi, il pourra entendre, se dire, revoir ou voir à sa façon dans sa tête ce qu’il a perçu pour... (mémoriser, comprendre, réfléchir, imaginer...).

De La Garanderie et Arquie (1994 : p. 18) écrivent : «*L’attention est le geste mental déclencheur : c’est la clé de contact du fonctionnement mental.*»

Les étapes importantes du geste mental d’attention :

- être en projet de faire exister mentalement ce qui est perçu : regarder pour revoir, voir à sa façon, entendre ou se dire dans sa tête ; écouter pour réentendre, se dire ou voir dans sa tête... ;
- faire un aller-retour entre ce qui est perçu et l’évocation jusqu’à ce que l’évocation soit précise;
- avoir des images mentales verbales, auditives et/ou visuelles qui demeurent en l’absence de l’objet perçu.

Le geste mental de mémorisation est caractérisé par l’imaginaire d’avenir, c’est-à-dire une ouverture au futur, dans lequel le sujet se placera pour pouvoir aller chercher plus tard ses connaissances.

Pour mémoriser, le sujet doit d’abord être en projet de placer dans sa mémoire des informations dans un avenir d’utilisation. Il effectuera le geste mental d’attention par lequel ce qui est perçu existera mentalement ; il devra y avoir un aller-retour entre la perception et l’évocation afin qu’il puisse

préciser ses évoqués. Par la suite, les nouveaux évoqués seront projetés dans un imaginaire d'avenir de situations diverses dans lesquelles ce qui a été évoqué pourra être utilisé. Tel que décrit par Buzan (1979), l'entraînement mental par la réactivation des informations emmagasinées dix minutes après leur présentation, à la fin du cours, le lendemain, la semaine suivante, le mois suivant... devrait permettre au sujet d'installer définitivement ses nouveaux acquis. Avant d'utiliser ce qu'il a acquis, le sujet devra prendre un temps d'évocation afin de faire revenir à sa mémoire les évoqués mémorisés.

Par exemple, après avoir mis en place les étapes du geste mental d'attention, l'élève se met en projet de mémoriser des moyens pour faire les accords grammaticaux dans le groupe du nom "les oiseaux bleus". Ainsi, il fait revivre en évocations verbales, auditives et/ou visuelles les moyens qu'il a perçus (par exemple: j'identifie la classe des mots. Je fais revenir dans ma tête la règle dont j'ai besoin...). Par la suite, il est invité à s'imaginer (à l'aide d'évoqués verbaux, auditifs et/ou visuels) dans diverses situations d'écriture en train de rappeler la démarche mémorisée en vue d'une éventuelle utilisation.

Précisons que ce n'est pas parce qu'une démarche est mémorisée qu'un sujet la comprend. Il pourrait la réciter sans donner sens à ce qu'il doit faire (se référer au geste mental de compréhension).

Les étapes importantes du geste mental de mémorisation :

- être en projet de retrouver dans l'avenir ce qui est perçu ;
- faire exister mentalement ce qui est perçu ;
- placer les évoqués dans un imaginaire d'avenir ;
- rappeler souvent les évoqués mémorisés.

Le geste mental de compréhension est caractérisé par le projet de donner sens à la perception. C'est en procédant à des comparaisons par des similitudes (c'est comme..., ça ressemble à...) ou des différences (ce n'est pas comme..., c'est à distinguer de...) ce qui est perçu avec les évocations qu'il s'en donne que le sujet parviendra à l'intuition du sens.

C'est dans le **cadre de l'espace** (milieu spatial) que le sujet qui se donne des évocations visuelles (représentations de dessins puis, de flèches ou de mots pour établir des liens) saisira le sens. Celui qui se donne des évocations auditives ou verbales (répétitions ou traductions de termes appropriés pour établir des liens) acquerra le sens dans le **cadre du temps** (milieu temporel). Pour comprendre, certains sujets se redonnent l'information perçue telle quelle, par reproduction (on dit qu'ils sont en troisième personne, car ils ne sont pas impliqués personnellement dans leurs évocations) ; d'autres, par contre, ont besoin de se redonner la perception à leur manière en y ajoutant une touche personnelle, par interprétation (on dit qu'ils sont en première personne). Il existe deux formes de compréhension : soit la compréhension-application, dans laquelle le sujet se questionne sur le comment il pourra se servir de ce qui lui est présenté ; ce dernier met alors l'information dans sa tête en ayant le projet d'appliquer ce qu'il a appris dans des exercices. Dans la compréhension-explication, le sujet recherche le pourquoi, il a besoin de plus en plus d'explications pour toujours mieux comprendre ce qui lui est présenté. Il est en projet de développer des arguments qui lui permettront de mieux s'expliquer.

Afin d'obtenir une compréhension complète, le sujet est invité à donner à son projet de comprendre la forme explicative en même temps qu'applicative. Celui qui comprend par l'explication est amené à compléter sa compréhension par l'application afin de pouvoir utiliser ce qu'il a compris dans des situations d'exercices. Le sujet expliquant utilise une démarche déductive (de la règle à l'exemple).

Celui qui comprend par l'application, devra être invité à compléter sa compréhension par l'explication afin de pouvoir démontrer, exprimer les raisons, argumenter... Le sujet applicant utilise la démarche inductive (de l'exemple à la règle).

Par exemple, un élève peut être en projet de donner un sens d'explication et d'application à une situation grammaticale car il veut accorder des mots dans un groupe du nom (par exemple : les oiseaux bleus). Pour ce faire, il se représente mentalement (à l'aide d'images mentales verbales, auditives et/ou visuelles) ce qui est perçu (projet d'attention). Puis, il confronte (pour trouver ce qui se ressemble ou ce qui est différent) la perception (les oiseaux bleus) et ses évoqués dans son espace mental ou dans son temps mental jusqu'à ce que naisse sa compréhension. Par exemple, l'élève qui évoque visuellement pourrait voir mentalement plusieurs oiseaux bleus, puis dans un prolongement d'évocation revoir une affiche de la classe avec des mots se terminant par "x" au pluriel ; trouver une ressemblance entre les dernières lettres du mot "bateau" et "oiseau" et comprendre qu'il doit inscrire la marque d'accord "x". Si l'élève évoque auditivement, il pourrait se dire : d'abord le mot "oiseau", c'est un nom ; ensuite, comme je veux représenter qu'il y a plusieurs oiseaux, je vais inscrire une marque du pluriel ; finalement, comme je sais que les mots se terminant par "eau" au singulier prennent un "x" au pluriel, j'inscris un "x" à la fin du mot "oiseaux".

Les étapes importantes du geste mental de compréhension :

- être en projet de comprendre ce qui est perçu ;
- confronter en aller-retour la perception et les évocations dans son lieu (espace) de sens ou dans son temps de sens ;
- pratiquer des confrontations pour trouver des similitudes et/ou des différences entre la chose à comprendre et la traduction mentale effectuée pour faire jaillir le sens ;
- compléter la compréhension pour qu'elle soit en même temps explicative et applicative.

Le geste mental de réflexion consiste à rappeler des évoqués antérieurs (règles, exemples, lois, formules...) pour apporter le moyen de comprendre une situation évoquée plus ou moins complexe, théorique ou pratique (problème à résoudre, règle grammaticale à appliquer...).

Dans l'acte de réflexion, qui vise à rendre possible la compréhension, le sujet est d'abord invité à partir d'une tâche à accomplir évoquée, à faire revenir les connaissances acquises qui pourraient lui servir. Ces dernières seront ensuite orientées vers la tâche évoquée afin de trouver une(des) similitude(s) ou une(des) différence(s) qui lui permettront de bien en comprendre le sens.

Par exemple, à partir de l'accord du mot "oiseau" décrit dans le geste mental de compréhension, au lieu de procéder directement à l'application de la marque d'accord (compréhension-application) un élève pourrait mettre en place les étapes du geste mental de réflexion afin de choisir la marque d'accord appropriée pour comprendre la situation grammaticale (les oiseaux bleus). Pour ce faire, un élève évoque verbalement, auditivement et/ou visuellement les mots du groupe du nom. Après avoir compris qu'il désire exprimer qu'il y a plusieurs oiseaux, il rappelle ses connaissances antérieures (constituants de la phrase, catégories de mots, règles et procédures d'application comprises et mémorisées) ; il confronte la situation évoquée (les oiseaux bleus) aux règles rappelées portant sur le pluriel des mots se terminant par "s" et par "x" ; il choisit la règle appropriée portant sur le pluriel des noms terminés au singulier par "eau, au, eu" puis il applique la marque d'accord "x" au mot "oiseau".

De La Garanderie (1990 : p. 141) écrit : *«Les acquis sont destinés à alimenter directement le foyer de la réflexion pour nourrir la compréhension.»*

Les étapes importantes du geste mental de réflexion sont les suivantes :

- être en projet de réfléchir pour comprendre ;
- évoquer la tâche à accomplir ;
- rappeler les évoqués antérieurs qui pourraient être utiles ;
- confronter la situation évoquée aux acquis rappelés afin de parvenir à une compréhension théorique (explicante) ou pratique (applicante) de la tâche.

Le geste mental d'imagination est caractérisé par la mise en projet d'imaginer avant même de percevoir pour évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusque-là caché.

*«Les **découvreurs** gardent mentalement mobiles leurs évoqués, jusqu'au moment de la découverte. À ce moment-là, seulement, ils vont pouvoir ordonner le produit de leur "intuition de sens" et rendre leur découverte communicable. Les **inventeurs**, au contraire, matérialisent l'absence de ce qu'ils recherchent et, par des ébauches successives ou par l'image anticipée des résultats, ils vont arriver à la production finale qui sera le fruit de leur invention.» (Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991 : p. 79)*

Par exemple, un élève pourrait être en projet d'imaginer (découvrir ou inventer) des moyens personnels pour rendre l'apprentissage et le rappel des connaissances et des procédures mentales plus vivants. Si nous poursuivons avec l'exemple "les oiseaux bleus" dans le cadre du temps, cet élève pourrait découvrir qu'elle peut faire parler des personnages de bandes dessinées pour trouver la règle du pluriel des noms terminés au singulier par "eau, au et eu" ou encore dans son espace mental inventer la forêt des exceptions des noms terminés au singulier par eau, au, etc. et s'imaginer en se voyant en train d'aller chercher et cueillir la bonne réponse.

Les étapes importantes du geste mental d'imagination :

- être en projet d'imaginer ce qui est perçu en s'investissant en première personne ;
- évoquer ce qui est perçu dans le cadre de l'espace pour le transformer (inventer) ou dans le cadre du temps pour l'exploiter (découvrir) ;
- chercher sans cesse le comment ou le pourquoi dans ce qui est perçu ou dans les évoqués stockés pour parvenir à l'invention ou à la découverte.

Tout au long de cette recherche, tous les élèves seront invités à être en projet d'utiliser les cinq gestes mentaux présentés ; néanmoins, ce sont les gestes mentaux d'attention et de réflexion qui seront les plus sollicités chez les élèves car ces gestes sont particulièrement importants pour rappeler et appliquer des connaissances grammaticales.

Nous présentons à la page suivante un schéma de Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991 : p. 82) qui présente la relation entre le projet et la mise en oeuvre des principaux gestes mentaux (voir figure 5). Dans cette figure, la lettre "p" signifie "perception" ; la lettre "e", "évocation" et la lettre "r", "restitution".

Figure 5. Relation entre le projet et la mise en oeuvre des principaux gestes mentaux selon Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991 : p. 82)

Le tableau ci-après résume pour chaque geste mental le projet qui l'anime et la mise en œuvre qui permet de le mener à bien.

Relation entre le projet et la mise en œuvre des principaux gestes mentaux

	projet	mise en œuvre	schématisation
<i>attention</i>	Transformer les perceptions en images mentales.	Entendre pour réentendre dans sa tête et/ou voir pour revoir dans sa tête et/ou voir pour entendre dans sa tête et/ou entendre pour voir dans sa tête	
<i>mémorisation</i>	Stocker et rappeler des évoqués	<ul style="list-style-type: none"> • Pour stocker des évoqués : pratiquer le geste d'attention tout en se projetant dans une situation d'utilisation. • Pour convoquer des évoqués : retrouver mentalement la situation de codage. 	
<i>compréhension</i>	Donner du sens à la chose perçue : s'interroger, savoir expliquer, savoir appliquer.	Pratiquer des aller-retour entre le perçu et les évoqués de confrontation qu'on installe.	
<i>réflexion</i>	Résoudre un problème ; juger, estimer...	Mettre en relation l'évoqué du problème à résoudre avec des évoqués déjà constitués.	
<i>imagination</i>	Provoquer et accueillir l'inattendu	Chercher dans la perception ou dans des évoqués stockés, une visée de sens inédite.	

2.5.4 *Le dialogue pédagogique*

Pour rendre les élèves conscients de leurs procédures mentales (leur “comment faire mental”), le dialogue pédagogique est utilisé régulièrement. Ce dernier vise à rendre consciente, tant pour l’élève que pour l’intervenant, la vie mentale de ce dernier (découverte du projet, des habitudes évocatrices, des paramètres et des gestes mentaux utilisés...). Dans le cadre de cette recherche, tout au long des ateliers que nous ferons vivre aux élèves, ils seront amenés à prendre conscience de la mise en projet, c’est-à-dire de l’importance de prendre le temps de rappeler les connaissances grammaticales qu’ils ont acquises avant de commencer à écrire et ce, en les évoquant avant, pendant et après la production d’un texte afin de réviser. Il est à noter que nous guiderons et accompagnerons les élèves dans leurs évocations et ce, principalement dans le paramètre trois qui est le domaine du raisonnement, des relations et des analogies et qui se retrouve dans le geste mental de réflexion.

Nous devons toujours respecter les propos de l’élève, les reformuler et faire verbaliser celui-ci afin qu’il corrige ou complète ce qu’il voulait exprimer. *«On ne partira donc jamais d’un conseil catégorique : on commencera par se renseigner et l’on proposera des modes opératoires à partir de ce que l’élève met déjà en pratique.»* (de La Garanderie, 1984 : p. 113)

2.6 Recherches et expériences en gestion mentale

2.6.1 *La disponibilité des acquis antérieurs en mathématiques*

L’expérimentation de Aguilar (1991 : p. 153) a été conduite en mathématiques, dans les classes d’un collège en France. Elle consistait en un : *«Entraînement mental sur le déclenchement de l’appel aux*

acquis» dans le geste de réflexion, étude dont la question de recherche était «*Peut-on, avec un entraînement mental approprié, régulièrement étalé dans le temps, améliorer sensiblement chez les élèves, la disponibilité des acquis antérieurs (en mathématiques) ?*» Les recherches qui ont étudiés les effets de divers entraînements selon les principes de la gestion mentale sur la performance des élèves ont déjà fait l'objet de quelques études dans différentes didactiques.

Aguilar (1991 : p. 154) mentionne qu'il est important de «*mettre en place une stratégie permettant de concrétiser le "projet d'utiliser" un rendez-vous régulier...*». De plus, Aguilar (1991 : p. 153) rapporte que «*Le retour à la loi n'est pas forcément simple. L'évocation sous forme visuelle ou auditive ne déclenche pas automatiquement l'application de telle ou telle règle précédemment enregistrée...*» C'est en tenant compte de ces propos qu'Aguilar (1991 : p. 154) conclut qu'il faut «*imaginer des situations favorisant le développement de cet automatisme*».

Cette expérimentation s'est poursuivie, car elle a été positive sur divers plans. Presque tous les élèves des classes concernées ont été conduits à : «*une intense fréquentation des énoncés du cours ; une bonne mémorisation des lois, règles, schèmes opératoires... ; une amélioration constante du «retour des lois» dans le geste de réflexion et une meilleure assimilation du raisonnement déductif en mathématiques*». De plus, «*l'ambiance dans la classe, pendant les séances*», a été «*enthousiasmante pour les élèves... et pour le professeur*».

2.6.2 La résolution de problèmes

Sonnois (1994 : p. 47) dans : «*Compréhension et réutilisation des connaissances*» mentionne pour sa part, que le problème de la réutilisation des connaissances doit être étudié au moment de la

compréhension et au moment de la réutilisation elle-même. Cette recherche menée dans un lycée visait à répondre à la question suivante : *«Comment convient-il d'apprendre de manière à pouvoir réutiliser son savoir en toutes circonstances ?»* Les travaux ont porté sur l'élaboration d'un questionnaire visant la compréhension, la réflexion et la résolution de problèmes ainsi que sur l'articulation compréhension-réflexion.

Cette expérimentation a placé le couple compréhension-réflexion au centre de l'apprentissage scolaire en lycée. Sonnois (1994 : p. 62) conclut que *«la gestion mentale aide à mieux cerner le fonctionnement. L'anticipation des questions à se poser lors de la réflexion et de la résolution de problèmes est la condition d'une bonne compréhension des contenus scolaires.»*

2.6.3 L'intégration d'une règle de grammaire en anglais

La recherche de Rozès (1991 : p. 104) avait pour titre *«Proposition pour l'intégration d'une règle de grammaire en anglais»*. Ce professeur d'anglais au lycée écrit que : *«Intégrer une règle de grammaire, c'est apprendre à s'en servir jusqu'à une utilisation spontanée. On ne peut intégrer une règle que si on se l'est appropriée. Se l'approprier, c'est la comprendre, la mémoriser et l'utiliser.»*

Dans cette expérimentation, la notion de mise en projet a été particulièrement placée en évidence, Rozès mentionne qu'il est important d'avoir un projet d'appropriation et d'utilisation de la règle. Dans la mise en projet d'appropriation, les élèves sont invités à se redonner l'explication en troisième personne et en première personne ainsi que l'application en troisième personne (en se redonnant

l'exemple d'un tiers) puis en première personne (en trouvant un exemple personnel) de la règle. Selon Rozès (1991 : p. 108) «*restituer le message implique qu'il a été "pris en soi" donc "compris"*».

Rozès (1991 : p. 112) conclut «*que l'élargissement de la règle contribue à l'insérer dans la toile de fond qui constitue la syntaxe d'une langue et à dépasser l'utilisation de la règle (paramètre 2) pour parvenir à une utilisation raisonnée (paramètre 3), ce qui permet aussi à l'élève de retrouver la règle par le raisonnement (déductions, comparaisons...) si la mémoire fait défaut*». Elle mentionne que «*cette méthodologie crée une sécurité qui engendre une relation plus sûre au contenu, au contrôle et à l'enseignant*». De plus, cette démarche «*permet de libérer certains "blocages" et contribue à l'épanouissement affectif de l'élève, condition indispensable à un projet positif par rapport à sa réussite et à lui-même*».

2.6.4 *L'orthographe d'usage et grammaticale*

Finalement, la recherche de Lefort (1991 : p. 138) portant sur «*Le réapprentissage de l'orthographe dans une classe de niveau*» est intéressante à examiner.

Cette expérience vécue dans un collège a été menée avec trois objectifs pédagogiques : premièrement, «*apprendre à recopier un paragraphe sans faire d'erreurs*» afin de «*développer chez les enfants la capacité d'évoquer des mots ou des groupes de mots avant de les écrire*» ; deuxièmement, «*lier dans les évocations compréhension et écriture (dictée préparée)*» afin de «*développer chez les enfants la capacité d'utiliser le mot comme déclencheur d'évocations de type varié*» et troisièmement, «*acquérir les concepts grammaticaux de base*» pour «*développer chez les élèves la capacité d'utiliser le mot écrit comme déclencheur d'évocations variées et particulièrement d'évocations en relation avec les marques de l'accord*».

Lefort (1991 : p. 151) souligne que cette expérience a été motivante pour les élèves et le professeur de français participant. Elle a permis à plusieurs élèves de travailler mentalement et «à la majorité d'entre eux de s'expliquer pourquoi ils ne réussissaient pas. Elle leur a surtout donné des techniques fiables, susceptibles de se transformer en habitude de travail.» De plus, la relation avec l'écrit a été modifiée. Précisons que le professeur de français a noté une amélioration dans les travaux d'orthographe, de grammaire et de compréhension. En outre, le professeur d'histoire a fait savoir que les élèves commettaient beaucoup moins de fautes dans leurs cahiers.

2.6.5 Ce que nous retenons des recherches antérieures

En bref, il se dégage de ces recherches que l'approche de la **gestion mentale** semble être une voie intéressante à investiguer pour fonder un entraînement qui pourrait aider les élèves à mieux rappeler et appliquer leurs connaissances grammaticales. Nous pouvons penser que c'est en prenant conscience peu à peu de l'importance de la mise en projet, de leurs évocations et des différents gestes mentaux à mettre en place pour mieux rappeler les règles grammaticales, pour choisir la règle et la marque d'accord appropriées en vue de réaliser les accords grammaticaux que les élèves pourraient réduire l'écart entre le savoir-appris et le savoir-faire lorsqu'ils sont dans des situations signifiantes d'écriture.

Pour notre programme d'entraînement, nous retiendrons tout d'abord la notion de mise en projet. Comme le propose Rozès, la mobilisation des acquis antérieurs dans la mise en projet d'utilisation sera prise en compte en laissant un temps d'évocation aux élèves pour qu'ils puissent retrouver leurs connaissances grammaticales dans leur tête et en vérifiant les acquis qu'ils ont constitués pour qu'ils

puissent «avoir le projet de compléter, d'affiner, de corriger et d'acquérir de nouvelles notions de base» (Rozès, 1991 : p. 106).

Dans l'expérimentation qui sera vécue dans le groupe expérientiel, les élèves seront amenés à associer les **évoctions** des mots écrits ou épelés (dans le paramètre deux) à des évocations du vécu concret (dans le paramètre un) lorsqu'ils écriront. Comme le mentionne Lefort (1991 : p. 147) : «*que dans le projet d'écrire soit "embarquée" une évocation de mots dont l'accord grammatical conditionne le sens*». Disant cela, Lefort indique que pour accorder des mots correctement, il est important d'amener les élèves à lire la phrase et à imaginer la situation qu'elle décrit.

De plus, afin d'entraîner les élèves à se poser des questions qui leur serviront à mieux appliquer les règles qu'ils connaissent, un **questionnement** visant la réflexion basé sur les travaux de Sonnois sera retenu. Les élèves seront invités à se demander : «*À quoi dois-je penser ? De quoi puis-je me servir ? Comment s'en sert-on ?...*»

Finalement, dans la recherche qui sera entreprise, les élèves du groupe expérientiel seront entraînés régulièrement mentalement à procéder au «*déclenchement de "l'appel aux acquis" dans le geste de réflexion*» (Aguilar, 1991 : p. 152) afin de faire le rappel de leurs connaissances en orthographe grammaticale lorsqu'ils écrivent et ce, dans différentes situations signifiantes d'écriture.

CHAPITRE TROISIÈME
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique que nous avons suivie pour atteindre nos objectifs. Nous exposons la démarche d'ensemble, un aperçu des interventions pédagogiques, la population et l'échantillon choisi, les instruments de collecte de données qui consistent en trois épreuves administrées et en des dialogues pédagogiques menés avec les élèves sélectionnés lors du pré-test et du post-test ainsi que la mise à l'essai et les procédures de collecte de données.

3.1 Démarche d'ensemble

Nous avons réalisé une recherche-action où la démarche d'investigation est l'innovation contrôlée. C'est une démarche qui consiste à élaborer des propositions d'interventions pédagogiques, à les mettre à l'essai et à en évaluer les résultats.

Notre démarche comporte trois volets : premièrement, il y a l'élaboration et la mise à l'essai d'un entraînement à l'évocation des règles d'accords pouvant amener les élèves à mieux les utiliser dans des activités d'écriture. La mise à l'essai s'est déroulée dans une classe de quatrième année qui a été notre groupe expérimentiel. Deuxièmement, nous avons évalué les effets de cet entraînement sur les accords grammaticaux qui ont été effectués dans les productions écrites des élèves. Pour nous assurer que ces effets sont bien dus à l'entraînement à l'évocation auquel les élèves du groupe expérimentiel ont été soumis, nous avons fait appel à un groupe témoin qui a été sélectionné dans une autre école de la commission scolaire. Une série d'épreuves ont été administrées aux deux groupes avant le début de l'entraînement (pré-test) et après l'entraînement (post-test). Les résultats aux épreuves initiales et ceux aux épreuves finales ont été comparés dans chacun des groupes, puis il y a eu comparaison des résultats entre ces deux groupes.

Étant donné que nous nous sommes adressées à des élèves ayant des connaissances mais ne les appliquant pas, il s'agissait tout d'abord de mesurer leurs connaissances. Pour ce faire, au début de la recherche, les deux groupes ont été soumis à un test de connaissances sur leur savoir grammatical (identification de la classe (nature) et de la fonction des mots, connaissance et application de règles de l'orthographe grammaticale...), à une production écrite et à la correction d'un texte (afin de vérifier un ensemble de connaissances qui ne se retrouvent pas nécessairement dans une production écrite) qui ont servi de pré-tests. Les élèves ayant réussi à un certain niveau le test de connaissances mais qui ont obtenu un faible résultat au critère «*orthographe grammaticale*» dans la production écrite sont ceux sur qui ont porté les observations. Le troisième volet a consisté à examiner l'effet de l'entraînement sur la diversité et la mobilité des évocations. Pour ce faire, nous avons mené avec chacun de ces élèves un dialogue pédagogique qui a été enregistré avant l'entraînement et après l'entraînement. Par la suite, tous les sujets du groupe expérimental ont participé à l'entraînement qui a débuté en janvier 1999 et s'est terminé en mai 1999.

Après l'entraînement, les élèves ont été soumis aux mêmes épreuves de connaissances et de correction d'un texte que celles du pré-test ainsi qu'à une seconde production écrite qui a servi de post-test. Ces épreuves ont été administrées vers la mi-mai afin de vérifier en quoi l'entraînement a été bénéfique et d'évaluer si les élèves réussissent à mieux appliquer leurs connaissances grammaticales, en utilisant les marques d'accord appropriées, après l'entraînement à l'évocation.

3.2 Entraînement à l'évocation

Le programme d'entraînement à l'évocation consiste en une série d'ateliers de deux types : l'un vise la prise de conscience de l'évocation en général et l'autre vise la prise de conscience des évocations en vue de l'application de connaissances en orthographe grammaticale lors d'ateliers en écriture.

Dans le premier type d'ateliers, les élèves ont d'abord été amenés à prendre conscience de leurs évocations et ils ont été entraînés à l'évocation au cours d'ateliers basés sur ceux conçus dans le document : "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe" publié à la commission scolaire des Grandes-Seigneuries. En outre, ils ont aussi été accompagnés et guidés à l'aide du dialogue pédagogique (interventions verbales) afin de prendre conscience de la mise en projet, de leurs évocations et des gestes mentaux qu'ils utilisent. De plus, il y a eu présentation et élaboration personnelle d'un carnet (chaque élève était guidé afin d'identifier, d'écrire ou de dessiner les procédures mentales à mettre en place pour qu'il déclenche le rappel de ses connaissances grammaticales et qu'il les applique dans diverses activités d'écriture). Dans le deuxième type d'ateliers, l'entraînement à l'évocation visant l'application des connaissances grammaticales s'est fait lors d'ateliers en écriture (mini-situations d'écriture, corrections de phrases...) qui ont été réalisés régulièrement sur une base hebdomadaire. Précisons que les élèves étaient invités à utiliser et à compléter leur carnet personnel.

Les interventions pédagogiques ont été réalisées auprès des élèves par la chercheuse ainsi que par l'enseignante qui a été sensibilisée à la gestion mentale trois ans avant le début de l'expérimentation. Les élèves ont été entraînés, à raison de quatre-vingt-dix minutes par semaine (soit deux périodes de quarante-cinq minutes) et ce, durant dix-sept semaines s'échelonnant de la mi-janvier à la mi-mai

1999 (se référer au tableau : “Calendrier de la démarche d’ensemble”). Au chapitre 4, nous élaborerons davantage le programme d’entraînement à l’évocation auquel les élèves du groupe expérimentiel ont été soumis.

TABLEAU I : Calendrier de la démarche d'ensemble

ÉCHÉANCIER	GROUPE EXPÉRIENTIEL	GROUPE TÉMOIN
Semaine du 9 novembre 1998	Pré-test : Correction d'un texte Test de connaissances	Pré-test : Correction d'un texte Test de connaissances
Mi-novembre 1998	Production écrite	Production écrite
Décembre 1998	Sélection des sujets Dialogue pédagogique avec les élèves sélectionnés	Sélection des sujets Dialogue pédagogique avec les élèves sélectionnés
Semaine du 11 janvier 1999 au 18 mai 1999	Programme d'entraînement à l'évocation . Ateliers de prise de conscience de l'évocation en général puis en situation d'écriture . Présentation et élaboration d'un carnet personnalisé . Ateliers en écriture avec utilisation du carnet et dialogues pédagogiques	
Semaine du 10 mai 1999	Post-test : Correction d'un texte Test de connaissances	Post-test : Correction d'un texte Test de connaissances
Troisième semaine de mai 1999	Production écrite	Production écrite
Fin mai 1999	Dialogue pédagogique avec les élèves sélectionnés	Dialogue pédagogique avec les élèves sélectionnés

3.3 Population et échantillon

La recherche a été menée auprès de deux groupes d'élèves de quatrième année (régulière) provenant de deux écoles dont le niveau socio-économique des élèves est, pour le tiers, socio-économiquement pauvre et, pour les deux autres tiers, à haut revenu. Il y a un groupe expérimentiel issu de l'école où travaille la chercheuse et un groupe témoin choisi dans une autre école comparable de la même commission scolaire.

Une des caractéristiques de la population, c'est qu'elle n'a jamais eu d'entraînement à la gestion mentale (les élèves des deux groupes ayant une connaissance de leur gestion mentale n'ont pas été sélectionnés pour la recherche). Notons qu'afin de sélectionner l'échantillon, tous les élèves des deux classes ont participé aux épreuves servant de pré-test. L'échantillon est composé de cinq sujets d'environ neuf ans qui ont été sélectionnés dans chacun des groupes de quatrième année à l'aide des trois épreuves du pré-test. Les élèves qui ont obtenu un score au-dessus de la médiane au test de connaissances grammaticales mais qui ont obtenu de faibles résultats au critère "orthographe grammaticale" dans la production écrite servant de pré-test ont été retenus pour l'expérimentation. L'épreuve de la correction d'un texte nous a apporté des informations complémentaires quant à la correction d'erreurs relevant de l'orthographe grammaticale disséminées dans un texte (se référer aux tableaux II et III pour les résultats des élèves aux épreuves du pré-test). Il est à noter que des informations concernant l'histoire de chaque sujet sélectionné ont été recueillies et notées (redoublement, difficultés académiques, soutien en orthopédagogie...) et qu'elles seront décrites au point 5.1.1 "Présentation des sujets sélectionnés".

Précisons qu'une attention particulière a été portée afin d'essayer de constituer deux groupes les plus équivalents possible. Nous avons retenu les élèves des deux groupes en prenant en considération leur milieu socio-économique, leur rendement en écriture au bulletin sommatif de juin 1998 et leur sexe en ayant autant de garçons que de filles (si cela se révélait possible).

Les sujets retenus pour l'échantillon n'ont pas reçu de notions en gestion mentale et n'ont pas de problèmes particuliers (troubles de comportement, problème d'audition centrale...). Seuls, ces élèves ont été observés plus spécifiquement tout au long de la recherche, mais tous les élèves de la classe à laquelle appartient le groupe expérimentiel ont été entraînés à l'évocation dans le rappel des connaissances afin qu'ils développent l'habitude de mieux appliquer leurs connaissances grammaticales lorsqu'ils écrivent.

Rappelons que les épreuves du pré-test ont été administrées aux mois de novembre et décembre 1998 et celles du post-test au mois de mai 1999.

3.4 Instruments de collecte de données

Les élèves ont d'abord été soumis à un test de connaissances grammaticales afin de vérifier leurs acquis ; à une production écrite pour vérifier l'application de leurs connaissances puis à une correction d'un texte comportant des erreurs pour vérifier s'ils pouvaient corriger des erreurs d'accord. À la fin de l'entraînement, les élèves ont été soumis à trois épreuves de même type afin de vérifier si l'entraînement avait eu un effet bénéfique. Afin de répondre au troisième objectif qui vise à examiner l'effet de l'entraînement sur la diversité et de la mobilité des évocations, au début et à la

fin de l'expérimentation, soit après le pré-test et le post-test, il y a eu enregistrement sur bandes sonores de dialogues pédagogiques avec les élèves de l'échantillon portant sur la mise en projet, leurs évocations ainsi que sur les procédures mentales qu'ils utilisent pour penser à accorder des mots avant, pendant et après une production écrite. À la fin de l'expérimentation, les contenus des dialogues pédagogiques ont été comparés pour vérifier si les élèves ont développé une plus grande conscience de leurs habitudes évocatives lorsqu'ils écrivent. Dans l'analyse des dialogues pédagogiques au chapitre 6, nous relèverons et commenterons quelques verbalisations des élèves sélectionnés.

Rappelons que durant l'entraînement, il y a eu des enregistrements occasionnels sur bandes sonores, afin de conserver des traces des dialogues pédagogiques. La rédaction d'un journal de bord a permis de conserver l'ensemble de la démarche ; de plus, un dossier en français pour chaque élève a été prévu afin de conserver des traces du cheminement de ces derniers.

3.4.1 *Test de connaissances grammaticales*

Cette épreuve, intitulée "Test éclair" présentée à l'annexe D, a permis de mesurer les connaissances déclaratives et procédurales en orthographe grammaticale des élèves et de vérifier quelles sont les connaissances que l'on supposait acquises au début de la quatrième année (se référer aux objectifs du programme de français du MEQ, 1994 : p. 36-40 et au document d'information du MEQ, 1997: p. 34-43).

Il est à noter que le test de connaissances grammaticales a été élaboré par nous-mêmes à partir des exigences du Ministère, car il n'existe pas d'évaluation standardisée sur les connaissances grammaticales (source du GRICS). Le test utilisé a été inspiré de ceux de la commission scolaire des Ilets (Leblanc, 1987) et de la commission scolaire de Jacques-Cartier (Lefebvre, Bélair, 1985). Il a fait l'objet d'une préexpérimentation auprès d'élèves de quatrième année.

Ce test renseigne sur les connaissances des élèves concernant : la classe (nature) et la fonction des mots ; les règles de l'orthographe grammaticale : accord du nom avec le déterminant, accord de l'adjectif placé immédiatement avant ou après le nom, accord du verbe avec le sujet... et la capacité à relier des mots dans des exercices.

Dans cette épreuve, les élèves devaient identifier différents éléments dans un court texte ou dans des phrases en les soulignant ou en les transcrivant ; ils ont été invités à reconnaître le genre et le nombre de certains mots en tenant compte de leur classe puis, nous leur avons demandé de relier à l'aide d'une flèche des mots du texte soit : en reliant le déterminant avec le nom, l'adjectif avec le nom, le mot avec le pronom qu'il remplace et le verbe avec son sujet. Le test comprend trois cas par type de connaissances grammaticales et le seuil de réussite pour chaque type est de deux bonnes réponses sur trois. Au total, soixante et un items ont été évalués.

3.4.2 *Productions écrites*

La production écrite choisie pour le pré-test est : "La maison abandonnée" mise au point par la société GRICS (Jalbert, Pierrette et ses collaborateurs, 1995). Il s'agit d'un instrument d'évaluation

diagnostique de la compétence en écriture qui a été élaboré et validé par la société GRICS en collaboration avec le ministère de l'éducation du gouvernement du Québec.

La chercheuse a laissé les élèves s'auto-corriger, elle n'a pas fait de correction guidée. Les élèves ont été invités à faire revenir dans leur tête (pour voir et/ou entendre) tout ce qu'ils connaissaient pour mieux écrire et accorder les mots en utilisant leur méthode habituelle de correction (par exemple : des flèches, des soulignements, des encadrements, des couleurs...). De plus, il n'y a eu aucun commentaire émis concernant l'orthographe grammaticale à la suite de la passation pour éviter des biais possibles lors du post-test. Certains élèves auraient pu se souvenir de la correction effectuée puis utiliser les mêmes termes.

La mise en situation de la production écrite du post-test a été du même type que celle du pré-test. La chercheuse a laissé les élèves s'auto-corriger sans faire de correction guidée après avoir présenté la consigne du pré-test. Les élèves ont été invités à se référer "dans leur tête" à leur carnet et à mettre en place les procédures mentales nécessaires pour mieux rappeler et appliquer les connaissances grammaticales qui doivent être acquises à ce niveau. Ces connaissances sont décrites dans le programme de français du MEQ (1994 : p. 36-40) et elles sont précisées dans le document du MEQ (1997 : p. 34-43).

Pour la recherche, les éléments retenus lors de la passation du pré-test pour "l'accord en genre et en nombre" sont les accords du déterminant, du nom, de l'adjectif et du participe passé sans auxiliaire en tenant compte de la fonction sujet ou complément. Nous avons pris en considération la marque du pluriel sur les noms, l'accord du déterminant avec le nom lorsqu'il le précède immédiatement ainsi que l'accord du déterminant, de l'adjectif et du participe passé employé sans auxiliaire placés

immédiatement avant ou après un nom. À propos des marques du pluriel du nom et de l'adjectif, l'ajout du "s" a été considéré et concernant les marques du féminin du nom et de l'adjectif, l'ajout du "e" a été pris en compte.

Lors de la passation du post-test, nous avons tenu compte non seulement des objectifs terminaux de la fin de la troisième année mais nous avons considéré les éléments qui ont été étudiés et qui sont terminaux pour la fin de la quatrième année. À propos des marques du nom et de l'adjectif, l'invariabilité des mots qui se terminent au singulier par s, x ou z ainsi que la transformation de "al" et de "ail" en "aux" ont été évalués. De plus, concernant les marques du féminin du nom et de l'adjectif, le doublement de la consonne finale et la transformation de "er" en "ère", de "f" en "ve", de "eur" en "euse" et de "teur" en "trice" ont été considérés.

Les éléments retenus lors de la passation du pré-test pour "la conjugaison et l'accord du verbe" sont la conjugaison des verbes à toutes les personnes incluant les auxiliaires avoir et être ; la conjugaison des verbes réguliers (terminaison du 1^{er} et 2^e groupe) et des verbes irréguliers en acceptant une terminaison plausible selon la personne ainsi que la conjugaison des temps simples des verbes soit à l'indicatif présent, à l'imparfait, au futur simple et au conditionnel présent. L'accord du verbe a été pris en considération quand le sujet précède immédiatement le verbe soit lorsque le sujet est un nom singulier ou pluriel ou que le sujet est un pronom personnel (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles).

Lors de la passation du post-test, les éléments qui sont terminaux pour la fin de la quatrième année ont également été évalués soit le verbe à l'infinitif.

Les sous-éléments de l'orthographe grammaticale qui ont été présentés à titre de sensibilisation et qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage systématique, n'ont pas été évalués. Seuls les sous-éléments ci-haut mentionnés qui doivent faire partie des compétences acquises à la fin de la troisième année, ont été considérés lors du pré-test ; au post-test, ces mêmes éléments auxquels se sont ajoutés les sous-éléments qui doivent faire partie des compétences visées en quatrième année et qui ont été étudiés, sont pris en considération.

3.4.3 Correction d'un texte

Pour obtenir des informations complémentaires sur l'application des règles de l'orthographe grammaticale en production écrite, les élèves ont été soumis à une épreuve où ils devaient corriger certaines erreurs disséminées dans un texte (se référer au texte "Le petit lutin" à l'annexe D). Ces erreurs portaient sur les accords des adjectifs et des participes passés au féminin, au masculin, au singulier et au pluriel ; les accords des noms au singulier et au pluriel et les accords du verbe avec les pronoms : je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles ainsi qu'avec un groupe du nom au singulier et un groupe du nom au pluriel.

Cette épreuve administrée au début et à la fin de l'expérimentation comprend six items pour chacun des éléments grammaticaux suivants : les accords des adjectifs ou des participes passés ; les accords des noms ; les accords des verbes au singulier et les accords des verbes au pluriel. Le seuil de réussite est de quatre bonnes réponses sur six pour chacun des trois groupes d'éléments ciblés afin de restreindre le nombre de mots à corriger dans le texte. Au total, vingt-quatre mots erronés ont été évalués.

Ce type d'épreuve se retrouve dans la batterie de tests utilisés aux commissions scolaires des Ilets (Leblanc, 1987) et Jacques-Cartier (Lefebvre, Bélair, 1985) ainsi que dans les épreuves du groupe DIEPE, (1995).

L'ajout de cette épreuve est apparu nécessaire puisque lors de la production d'un texte un élève peut ne pas utiliser certains accords grammaticaux que nous comptons évaluer ou tout simplement en mettre un minimum (ex. : un à deux accords de l'adjectif avec le nom). Comme il y a une pondération du nombre d'erreurs sur la longueur du texte (nombre de mots écrits) l'élève aurait pu avoir une bonne note en orthographe grammaticale. Par contre, ce même élève aurait pu échouer à ce même critère dans une autre production écrite où il aurait omis d'accorder plusieurs mots.

3.4.4 *Dialogues pédagogiques*

Au début et à la fin de la recherche, il y a eu un dialogue pédagogique (qui a été enregistré sur une bande sonore) avec chaque élève sélectionné du groupe expérimentiel et du groupe témoin. La comparaison des réponses à ces dialogues a permis de vérifier si les élèves entraînés ont une conscience plus nette de la mise en projet de leurs évocations ainsi que de leur fonctionnement mental dans une situation d'écriture que celle des élèves non entraînés.

Lors du dialogue pédagogique (entrevue individuelle), nous avons questionné les élèves sur des conseils qu'ils auraient pu donner à un de leurs pairs pour accorder un nom, un adjectif et un verbe. Ils ont également été interrogés sur les moyens mentaux qu'ils utilisent avant, pendant et après une production écrite en tenant compte plus particulièrement de l'orthographe grammaticale.

Précisons que les dialogues pédagogiques ont été retranscrits et ils ont été analysés. Les indices recueillis dans les propos des élèves ont été situés dans une grille d'analyse qui sera exposée ultérieurement au chapitre 6.

3.5 Procédure de collecte de données

L'épreuve de connaissances a déjà été pré-expérimentée auprès de sous-groupes de six élèves formés de façon hétérogène (élèves faibles, moyens et forts) par la chercheuse, cela a permis d'apporter des ajustements pour la version finale. Lors de l'expérimentation proprement dite, qui s'est échelonnée sur trois étapes à compter de la deuxième semaine de novembre jusqu'à la fin du mois de mai, il y a eu un groupe expérimentiel et un groupe témoin.

En ce qui concerne les trois épreuves du pré-test et du post-test, des temps de passation ont été respectés. Pour le test de connaissances, un temps de passation de soixante minutes a été prévu, puis pour la correction d'un texte, un temps de trente minutes a été accordé.

Pour les productions écrites, le protocole d'administration mis au point par les auteurs (Jalbert, Pierrette et ses collaborateurs, 1995) qui ont travaillé pour le GRICS a été suivi rigoureusement dans les deux groupes. L'épreuve a été répartie en deux demi-journées d'une durée de soixante-cinq minutes. Dans la première partie, le temps prévu pour la mise en situation et la planification a été de dix minutes puis, le temps alloué pour la rédaction a été de quarante-cinq minutes. Dans la deuxième partie, le temps offert a été de soixante minutes pour la révision et la mise au propre puis, un temps de cinq minutes a été accordé pour la relecture de la production écrite.

Le choix de la journée et le moment de la passation ont été similaires dans les deux groupes et pour le pré-test et le post-test. Pour éviter certains biais de contamination (copie, tricherie...), l'enseignante a été mandatée pour inscrire ses observations.

3.6 Crédibilité, fidélité et validité

3.6.1. *Crédibilité*

Pendant le déroulement du programme d'entraînement à l'évocation en vue de l'application de connaissances grammaticales, nous avons conservé en mémoire les questions suivantes : "Est-ce qu'il y a autre chose que l'intervention qui peut survenir ou qui pourra influencer les résultats ? Y-a-t-il des événements ou des faits que nous n'avons pas contrôlés ou que nous désirons essayer de contrôler?". "Est-ce qu'il y a des éléments qui ont pu survenir et qui ont fait que le résultat observé (la différence entre le pré-test et le post-test) est associé en tout ou en partie à d'autres raisons que l'intervention?" Pour cela, nous avons tenu un journal de bord. Finalement, nous avons tenté de décrire, le mieux possible, les phénomènes observés durant l'expérimentation.

3.6.2 *Fidélité*

En ce qui a trait à la fidélité des observations, nous avons fait preuve de vigilance afin de vérifier si ce que nous observions correspondait à la réalité des faits et si nos observations n'étaient pas entachées par l'effet de halo (en ne projetant pas sur les autres, les premiers résultats obtenus) à cause de nos attentes. Les effets non-désirés ont également été pris en compte et notés.

En ce qui concerne la fidélité des mesures, la correction du test de connaissances s'est faite objectivement, des critères précis ayant été établis. De plus, les résultats ont été chiffrés et non-transformés sous forme de lettres afin que nous possédions des données plus spécifiques. Les critères pour la correction du texte ont été fixés (une seule bonne réponse pouvant être acceptée) puis, les critères déjà établis dans le guide de correction de la production écrite de la société GRICS (1995) ont rigoureusement été suivis. Seuls les éléments maîtrisés à la fin de la troisième année et au début de la quatrième année ont été pris en considération pour le pré-test. Lors de la correction du post-test, en plus des éléments déjà mentionnés, les éléments en orthographe grammaticale travaillés dans les deux groupes ont été évalués.

3.6.3 Validité

Les sujets ayant été sélectionnés et répondant le plus possible aux critères établis (aucune notion en gestion mentale, résultats aux tests sommatifs en écriture, milieu socio-économique, sexe...) seront présentés au chapitre 6. Précisons que les élèves du groupe expérimentiel et du groupe témoin ont été constitués pour qu'ils soient les plus équivalents possible au plan du rendement scolaire, du sexe et de l'ensemble des variables que nous voulions observer (données qui ont été recueillies lors des dialogues pédagogiques en décembre). L'histoire scolaire de chacun des élèves est décrite avant le début de l'expérimentation et les événements qui ont pu survenir pendant et après la recherche sont inscrits. Il est important de noter que l'enseignante titulaire de la classe de quatrième année a été informée de cette recherche et que l'enseignement effectué a été consigné dans un journal de bord. Quant à l'enseignante du groupe témoin, elle a été rencontrée au début, au milieu et à la fin de l'entraînement afin de prendre note des changements qui auraient pu être apportés dans son enseignement. Le groupe témoin a servi à contrôler la maturation des élèves qui aurait pu expliquer

les résultats, car la recherche s'est échelonnée sur environ quatre mois. La mortalité expérimentale a également été prise en considération en notant les absences (d'une courte ou d'une longue durée) ainsi que les départs des élèves des deux groupes qui auraient pu survenir.

Tout au long de la recherche, il y a eu enregistrement sur bandes sonores de dialogues pédagogiques vécus en classe ; ce qui a permis de vérifier et de prendre note du traitement (interventions verbales pour susciter la mise en projet du rappel et de l'application des connaissances en orthographe grammaticale) réalisé auprès des élèves de l'échantillon. Une attention particulière a été apportée afin de ne pas percevoir seulement les éléments favorables à cette recherche. Si toutefois, un élève avait régressé dans l'application des accords grammaticaux, il y aurait eu un dialogue pédagogique avec ce dernier afin de découvrir ce qui avait pu intervenir. Dans ses écrits, M. de La Garanderie parle de la perte provisoire des acquis. Comme il a été impossible qu'un orthopédagogue intervienne dans la classe témoin afin de diminuer l'effet Hawthorne (les élèves ayant pu être influencés positivement parce qu'ils savent qu'ils sont observés et évalués), nous avons consigné les éléments qui nous amènent à penser que la motivation des élèves a pu être augmentée par l'intervention particulière qui a été réalisée auprès d'eux. Des extraits de dialogues pédagogiques apparaissent à l'annexe E.

Finalement, afin d'éviter le plus possible l'effet Rosenthal (influence liée entre autres à la personnalité, aux caractéristiques physiques et aux attitudes du chercheur qui aurait pu être exercée sur les élèves) et le facteur d'hyperparticipation ou d'hypoparticipation, l'enseignante a été invitée à communiquer à la chercheuse les interventions effectuées en classe lorsque les élèves écrivent. En outre, il y a eu entente avec cette dernière afin que les enfants ne sachent pas qu'il s'agissait d'un projet particulier ; ils ont été informés que nous avions un projet pour les aider à améliorer leur français. En ce qui concerne les parents, ils ont été avisés que nous intervenions dans ce groupe pour tenter de régler des difficultés en français.

CHAPITRE QUATRIÈME
PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉVOCATION

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps, le programme d'entraînement à l'évocation qui a été vécu avec le groupe d'élèves du groupe expérientiel afin de les amener à mieux appliquer leurs connaissances grammaticales lorsqu'ils écrivent. Dans un deuxième temps, nous décrivons le contenu de l'ensemble des interventions pédagogiques réalisées tout au long de l'entraînement ainsi que les ajustements que nous avons apportés lors du déroulement de ce programme.

4.1 Déroulement du programme

Tous les élèves du groupe expérientiel ont participé au programme d'entraînement qui a débuté le 12 janvier 1999 et qui s'est terminé le 18 mai 1999. Précisons que nous avons dû composer avec des imprévus. Des changements dans la planification de deux examens puis une convocation pour une rencontre générale avec tous les orthopédagogues de notre commission scolaire et une représentante du MEQ (ministère de l'éducation du Québec) nous ont obligée à modifier le calendrier initialement prévu.

Ce programme comporte vingt-neuf ateliers (se référer au tableau II : "Programme d'entraînement à l'évocation." aux pages 66 et 67) échelonnés sur dix-sept semaines d'interventions. Ce programme consiste en un ensemble d'interventions pédagogiques réparti en deux séries d'ateliers. La première série d'ateliers vise la prise de conscience des évocations en général et la deuxième série vise la prise de conscience des évocations en vue de l'application de connaissances grammaticales en écriture. Les contenus de ces ateliers sont présentés aux pages 80-82 et 88-92 de ce chapitre.

4.1.1 *Thèmes abordés lors des ateliers*

Tout au long du programme d'entraînement, nous avons tenté de respecter le plus possible le rythme des élèves du groupe classe. Ainsi, pour permettre à ces derniers de bien saisir les concepts de base dans l'approche de la gestion mentale, nous avons parfois échelonné le déroulement d'un atelier sur deux périodes d'interventions. Par exemple, l'atelier un portant sur l'évocation (représentation mentale) s'est déroulé en deux périodes. Notons qu'au cours des cinq premières périodes de ce programme, les élèves ont été amenés à prendre conscience qu'ils peuvent faire exister mentalement ce qui est perçu en évocations visuelles, auditives ou verbales.

De la sixième à la neuvième période de l'entraînement, notre attention a été dirigée vers la mise en projet qui vise à faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent se préparer mentalement afin de mettre dans leur tête en évocation ce qui leur sera présenté et d'évoquer les procédures mentales qu'ils mettront en oeuvre pour réaliser une tâche.

À partir de la dixième période et ce jusqu'à la quatorzième période, les élèves ont été invités à prendre de plus en plus conscience des moyens qu'ils doivent mettre en branle pour être attentifs ou attentives et ce, autant lors d'une consigne verbale ou écrite que lorsqu'ils écrivent.

Notons que les ateliers dix-neuf et vingt ont été axés sur les gestes mentaux d'attention et de compréhension en lecture et qu'ils ont permis d'établir le lien entre "lire" un texte et "lire" un projet d'écriture.

De la quinzième à la vingt-deuxième période (hormis les ateliers dix-neuf et vingt), les élèves ont plus particulièrement été accompagnés afin de prendre conscience de l'importance du rappel des

évoqueries (dans le geste mental de mémorisation) ainsi que du rappel des évoqués antérieurs pouvant être confrontés à une partie de phrase évoquée en vue de choisir la marque d'accord à appliquer (se référer au geste mental de réflexion p. 34). En outre, ils ont été éveillés aux connaissances ainsi qu'aux procédures mentales qu'ils peuvent mettre en oeuvre lorsqu'ils accordent des mots.

Finalement, lors des ateliers vingt-trois à vingt-cinq, les élèves ont été amenés à prendre conscience des différents gestes mentaux (d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination) pouvant être utilisés lorsqu'ils écrivent et corrigent une phrase qui leur est dictée ou qu'ils rédigent.

Précisons que c'est à compter de la vingt-sixième période que les élèves ont été dirigés, plus spécifiquement, afin de mettre en oeuvre chacune des étapes du geste mental de réflexion (tout en respectant les différences individuelles) pour mieux appliquer les marques d'accord lorsqu'ils écrivent une ou plusieurs phrases.

Nous présentons aux pages suivantes, le tableau II "Programme d'entraînement à l'évoqueries" dont les ateliers sont numérotés dans l'ordre chronologique où ils ont été vécus.

TABLEAU II : Programme d'entraînement à l'évocation

DATE	PÉRIODES	TITRES ET OBJECTIFS DES ATELIERS
12/01	1	L'évocation (représentation mentale).
14/01	2	Je veux m'améliorer en écriture car...
19/01	3	L'évocation (représentation mentale) suite...
21/01	4	Je veux améliorer mon orthographe grammaticale car...
26/01	5	Les différentes formes évocatives.
09/02	6	L'importance d'être en projet pour mieux réussir une reprise d'examen en lecture.
11/02	7	La transcription des mots.
16/02	8	Lien entre le projet avant de transcrire des mots ou des phrases et le projet avant de lire un texte ou de répondre à des questions.
18/02	9	La mise en projet et les temps d'évocation.
23/02	10	Le geste mental d'attention lors d'une consigne.
25/02	11	La prise de conscience du geste mental d'attention et des moyens utilisés (évocations) pour mieux écrire les mots d'une phrase.
09/03	12	Le geste mental d'attention, les quatre types d'évocation et les paramètres.
11/03	13	La présentation du carnet et son utilité.
16/03	14	Le geste mental d'attention pour mieux écrire des mots.
18/03	15	La prise de conscience des évocations pour éviter des erreurs en orthographe grammaticale.
23/03	16	Le rappel (dans le geste mental de mémorisation) des connaissances et des procédures mentales nécessaires pour accorder des mots.
30/03	17	Le geste mental de réflexion pour corriger une phrase déjà écrite.

08/04	18	Le geste mental de réflexion pour corriger une production écrite.
13/04	19	Les gestes mentaux d'attention et de compréhension lors d'une situation en lecture (lien entre être attentif à une consigne verbale et une consigne écrite).
15/04	20	Les gestes mentaux d'attention et de compréhension lors d'une situation en lecture (suite et lien entre être attentif en lecture et en écriture).
20/04 reporté au 22/04	21	La prise de conscience de l'utilisation des gestes mentaux d'attention et de réflexion pour appliquer des marques d'accord.
23/04	22	Le geste mental d'attention et le geste mental de réflexion en situation d'écriture.
27/04	23	La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés lorsqu'une phrase est dictée.
29/04	24	La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés pour corriger une phrase.
03/05	25	La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés pour se corriger en situation d'écriture.
05/05	26	Le geste mental de réflexion lors de la production écrite d'une phrase.
11/05	27	Le geste mental de réflexion lors de la production écrite d'un court message.
13/05	28	Le geste mental de réflexion lors de la production écrite d'un court texte.
18/05	29	Le geste mental de réflexion lors de la production écrite d'un court texte.

4.1.2 *Ateliers de prise de conscience de l'évocation*

Cette première série de quatorze ateliers (se référer aux pages 80-82) vécus les mardis en avant-midi, à raison de quarante-cinq minutes (une période) par semaine a été basée sur les ateliers conçus dans le document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale" (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998 ; se référer à l'annexe A) et elle a été vécue à l'intérieur du groupe expérimental afin d'amener les élèves à prendre conscience de ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils pensent. Ainsi, au cours de ces quatorze ateliers, les élèves ont été sensibilisés à la mise en projet, à l'évocation, aux différentes formes évocatives, à l'introspection (prise de conscience de leur propre fonctionnement mental) ainsi qu'aux gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination.

À chaque début d'atelier, la chercheuse a invité les élèves à prendre un temps d'évocation pour voir et/ou entendre dans leur tête leurs connaissances, à s'autoévaluer, à se mettre en projet d'apprendre et de s'améliorer afin de poursuivre, de modifier ou de compléter leur projet personnel.

Durant les ateliers, les élèves ont été guidés à l'aide du dialogue pédagogique afin de prendre conscience de la mise en projet de leurs évocations visuelles et/ou auditives, des paramètres d'évocation et des gestes mentaux qu'ils utilisent. Ils ont aussi été accompagnés afin de découvrir et/ou d'inventer les procédures mentales efficaces qui pourraient les aider à rappeler (faire revenir) les évoqués et à mieux appliquer (utiliser) leurs connaissances lorsqu'ils écrivent. À la fin de chaque atelier, les élèves ont été invités à cibler un projet d'application pour la semaine à venir, puis ils ont été amenés à se mettre en projet de réactiver leurs nouvelles acquisitions tout en s'imaginant en train de les réutiliser dans diverses situations (pour ce, un temps d'évocation à la fin de chaque atelier a été

prévu). Tout au long des ateliers, différents temps d'évocation ont été utilisés pour permettre aux élèves de prendre conscience de leur fonctionnement mental.

Le dialogue pédagogique avec les élèves a été omniprésent durant les ateliers. C'est par le dialogue pédagogique (les interventions verbales) que les élèves ont été amenés à évoquer leurs connaissances ainsi que les procédures mentales nécessaires pour accorder des mots lors des ateliers en écriture.

Lors de l'atelier 23 présenté à la page 83 et basé sur l'atelier XII¹ (voir l'annexe B) dont l'objectif est d'amener chaque jeune à la prise de conscience des gestes mentaux pouvant être utilisés lorsqu'ils écrivent, les élèves ont été invités à préciser leur projet personnel (pourquoi je veux m'améliorer en écriture ?) et à déterminer ce qu'ils mettraient en place en tenant compte de leur type de fonctionnement mental pour mieux appliquer leurs connaissances en orthographe grammaticale. Lors de cet atelier, un carnet personnel à chaque élève a été complété en tenant mieux compte du type d'évocations et des procédures mentales qui lui sont propres. (Au cours des premiers ateliers, certains élèves auraient pu demeurer au niveau de la perception sans avoir vraiment pris conscience de leurs propres évocations).

4.1.3 *Le carnet de l'élève*

Dans le programme, l'entraînement à l'évocation des connaissances grammaticales a été réalisé à l'aide du carnet (voir annexe C). Ce dernier a été une façon d'avoir un reflet des évocations qui sont

1 Cet atelier réfère au document (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

extériorisées par des écrits et/ou des dessins. Les fiches incluses dans le carnet ont permis de conserver des traces des dialogues pédagogiques. Le carnet a été conçu pour être adapté et utilisé d'une façon personnelle en tenant compte du type de fonctionnement de chaque élève. Ce carnet a servi d'intermédiaire entre les ateliers axés sur la prise de conscience des évocations et les ateliers portant sur l'application de connaissances en orthographe grammaticale.

Lors des premières activités en écriture, le besoin du carnet a été suscité et il a été introduit "Croyez-vous qu'il est important d'améliorer votre écriture ? Pourquoi ? Que voulez-vous améliorer en orthographe grammaticale ?" Les élèves ont ainsi été amenés à prendre conscience de l'importance de se mettre en projet pour s'améliorer. Puis, ils ont été invités à répondre aux questions suivantes: "Est-ce que vous croyez que si vous inscrivez ce que vous devez faire pour mieux appliquer vos connaissances en orthographe grammaticale, cela pourrait vous aider ? Comment ?" ; "Vous est-il déjà arrivé de vous demander : comment se fait-il que j'ai commis cette erreur, pourtant je connais cette règle ? Est-ce que je sais comment aller chercher mes connaissances dans ma tête ? Comment vais-je faire pour penser à mes règles ? Pour les appliquer ?...".

C'est plus particulièrement lors de l'atelier 13 qu'il y a eu présentation et échange sur l'utilité éventuelle du carnet (outil pédagogique basé sur la gestion mentale que nous avons utilisé pour aider les élèves à penser à évoquer leurs connaissances grammaticales) lorsqu'ils écrivent. Par la suite, les élèves ont été informés que les fiches personnalisées seraient complétées pour les aider à prendre conscience de leur "comment faire mental" ainsi que pour conserver des traces des dialogues pédagogiques.

Le carnet est composé d'environ sept fiches de carton (voir figure 6) qui sont assemblées avec une attache parisienne. Sur la première fiche "Mon projet. Je veux m'améliorer en écriture car...", les élèves ont d'abord inscrit leur projet à long terme pour s'améliorer en écriture (lequel a été orienté plus particulièrement vers l'apprentissage que vers la performance), puis sur la deuxième fiche "Mon projet. Je veux améliorer mon orthographe grammaticale parce que...", ils ont écrit leur projet pour s'améliorer en orthographe grammaticale. Sur une troisième fiche "Pour bien écrire et accorder un mot", les élèves ont été invités à identifier ce qui est important pour eux à mettre en place pour avoir des évocations qui les amèneraient à bien appliquer leurs connaissances (ex. : je suis calme ; je fais revenir dans ma tête les règles que je connais...). Sur la quatrième fiche "Déclencheur. Mon petit moyen pour penser à bien accorder les mots.", les élèves ont été invités à inscrire et/ou à dessiner ce qu'ils devraient faire pour penser à mieux appliquer leurs connaissances grammaticales lorsqu'ils écrivent. Sur la cinquième fiche "Je me corrige.", ils ont choisi l'étape qu'ils devaient mettre en oeuvre pour mieux accorder des mots. Sur la sixième fiche "Baromètre", les élèves ont pu placer un petit point de couleur sur une grille (genre baromètre) à chaque fois qu'ils ont été conscients d'avoir pris le temps de penser pour rappeler et appliquer leurs connaissances grammaticales et à la fin de la semaine, ils étaient invités à dessiner un coeur représentant leur satisfaction personnelle. Finalement, sur la dernière fiche "Rappel du projet", les élèves ont été amenés à identifier un élément de l'orthographe grammaticale qu'ils désiraient améliorer (ex. : je suis plus attentif ou attentive à l'accord des adjectifs), puis durant un autre atelier, ils ont été invités à s'autoévaluer en encerclant le coeur représentant leur satisfaction quant à la réalisation du projet qu'ils s'étaient personnellement fixé.

1

Nom: _____
Groupe: _____

Mon projet



Je veux m'améliorer en écriture car...



Dessins Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

2

Mon projet

Je veux améliorer mon orthographe grammaticale parce que...




Dessins Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

3

Pour bien écrire et accorder un mot



-  - Je suis calme (je respire).
-  - Je fais revenir dans ma tête les règles que je connais.
-  - Je vois et ou j'entends toutes les lettres du mot dans ma tête avant de l'écrire.
-  - Dans ma tête, je trouve ce que je connais pour identifier si c'est un déterminant, un nom, un adjectif, un verbe ou...
-  - Dans ma tête, je vais chercher la règle dont j'ai besoin pour bien accorder ce mot.
-  - Je vois et ou j'entends comment je dois faire l'accord de ce mot.
-  - J'écris ce que je vois et ou j'entends dans ma tête.
-  - Je vérifie si ce que j'ai écrit correspond à ce que j'ai fait revenir dans ma tête.

Dessins Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

4

Déclencheur

Mon petit moyen pour penser à bien accorder les mots



J'écris ce que j'entends dans ma tête:

Je dessine ce que je vois dans ma tête:

Dessins Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

5

Je me corrige



-  - Je prends le temps de relire et de syllaber chaque mot écrit
-  - Je vois et/ou j'entends dans ma tête les règles que je connais
-  - J'utilise les couleurs ou les numeros et je fais mes fleches
-  - Verbe (je relie le verbe à son sujet puis je fais l'accord)
Ex Tu manges - Les chiens aiment.
-  - Nombre (pluriel, singulier) je relie le nom avec le déterminant et l'adjectif puis je fais l'accord) Ex Des petits lapins blancs - Un petit chat blanc
-  - Genre (féminin, masculin) je relie le nom avec le déterminant et l'adjectif puis je fais l'accord
Ex La jolie chatte noire... Le joujou noir
-  - Je m'interroge sur chaque mot écrit, j'utilise le dictionnaire, ma grammaire.

Dessins Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

6

Baromètre

Je place un petit point de couleur pour chaque moment où j'aurai été attentif ou attentive.

L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	

7

Rappel du projet

Prénom _____ Date _____

Je suis plus attentif ou attentive

J'ai réalisé le projet que je m'étais fixé :





Ce que j'ai aimé _____

Réf : BERTRAND-POIRIER, D., BEAUVAIS, T., ROY, C. 1998. Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe La Prairie : Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, p. 106.

Rappelons que tout au long de la recherche, il y a eu des dialogues pédagogiques avec les élèves afin qu'ils découvrent, au fil des ateliers, les éléments déclencheurs les aidant à rappeler les évocations en orthographe grammaticale ainsi que la structure mentale, c'est-à-dire les procédures mentales à mettre en place pour mieux réussir à accorder les mots. Les traces des dialogues pédagogiques ont été notées par les élèves afin qu'ils complètent le contenu des fiches de leur carnet personnel. Il est important de noter que d'autres fiches telle que la fiche intitulée "Rappel du projet. Je suis plus attentif ou attentive." ont été ajoutées au fil des activités afin d'aider les élèves à mieux spécifier leur structure mentale.

4.1.4 Ateliers en écriture avec utilisation du carnet

La deuxième série de quinze ateliers (se référer aux pages 88-92) vécus les jeudis en avant-midi, à raison de quarante-cinq minutes (une période) par semaine, avait pour objet de faire vivre des activités d'écriture aux élèves en les amenant à être en projet de prendre conscience des évocations à rappeler afin de mieux appliquer leurs connaissances en orthographe grammaticale lorsqu'ils écrivent des phrases. Les activités proposées consistaient en des mini-projets d'écriture que nous avons sélectionnés dans le document "L'apprentissage du français" (Raymond, 1997) des Éditions de La Pensée, ainsi que dans une activité qui a permis à l'enseignante et à la chercheuse d'identifier différents thèmes choisis et définis par les élèves du groupe expérimentiel. Dans cette dernière activité, les élèves avaient été invités à écrire deux à trois phrases sur un projet qui les passionne et qu'ils aimeraient développer.

Avant chaque activité, les élèves ont été mis en projet de réactiver mentalement leurs connaissances ainsi que les procédures mentales nécessaires pour mieux orthographier et accorder des mots. Pendant l'activité, ils ont complété les fiches de leur carnet personnalisé en se basant sur les moyens

efficaces qu'ils avaient découverts ou inventés pour accorder des mots c'est-à-dire qu'ils ont exprimé sous forme écrite ou de dessin les évocations qui leur permettaient de mieux appliquer les marques d'accord. Précisons que les élèves ont également été mis en projet d'utiliser leur carnet et de demander de l'aide et/ou de faire part de leur découverte mentale (s'il y a lieu) tout au long de l'activité pour permettre aux autres élèves d'établir des analogies par similitude ou par différence avec leur propre fonctionnement mental. À la fin, un échange était prévu avec le groupe-classe afin de faire un retour sur les découvertes ou les difficultés vécues pour finalement amener chacun à compléter son carnet d'une façon personnelle. Par la suite, ils étaient invités à se placer dans un imaginaire d'avenir en train d'utiliser leurs connaissances dans diverses situations d'écriture.

Ces activités ont été l'occasion d'entreprendre des dialogues pédagogiques avec les élèves. Lors de ces entretiens, nous leur avons demandé ce qui s'était passé dans leur tête pour les amener à continuer à prendre conscience de ce qu'ils faisaient mentalement lorsqu'ils écrivent.

De plus, durant la semaine, à divers moments mais plus particulièrement pendant les périodes de français, il y eu des activités (répondre à des questions, travailler dans des cahiers d'exercices, faire de l'observation...) pendant lesquelles les élèves ont également été amenés à être en projet de rappeler leurs évocations et d'utiliser leur carnet dans le but de toujours mieux appliquer ce qu'ils connaissaient. Ces derniers ont été invités à mémoriser les éléments de leur carnet afin de parvenir à développer l'habitude de rappeler et d'appliquer leurs connaissances grammaticales sans l'aide de l'enseignante ni de leur carnet lorsqu'ils écrivent des textes dans différentes situations. L'intervenante laissait alors un temps d'évocation à ses élèves après avoir dit "Prenez un temps pour voir et/ou entendre dans votre tête ce que vous devez faire avant d'écrire." Ces situations diverses d'écriture ont été des moments privilégiés pour que chaque élève organise mentalement ses connaissances dans le but de mieux les appliquer.

4.1.5 Dialogues pédagogiques au cours des interventions

Il y a eu deux types de dialogues pédagogiques : en dehors des dialogues pédagogiques menés individuellement en début et en fin d'expérimentation avec chaque sujet retenu à des fins de recherche, il y a eu des dialogues menés à des fins pédagogiques. Le dialogue pédagogique a été constamment utilisé pendant nos interventions en classe et ce parfois individuellement avec un élève lors de la réalisation d'une tâche ou avec un élève mais en sollicitant l'attention des autres élèves sur les propos émis par le "dialogué" et le "dialogueur". Les autres élèves étaient alors mis en projet de "s'introspecter", c'est-à-dire d'être à la recherche (eux aussi) de leurs évocations et des procédures mentales qu'ils utilisent pour ensuite être amenés à confronter par similitudes ou différences le fonctionnement de l'élève avec leur propre fonctionnement mental. Tous les élèves étaient alors invités à participer à ces échanges qui se sont avérés très enrichissants. Notamment, les dialogues pédagogiques nous ont permis de guider les élèves afin qu'ils complètent ou corrigent leurs évocations pour mieux appliquer leurs connaissances grammaticales. Pour ce faire, nous avons d'abord reformulé leurs propos, puis nous leur avons fait des propositions pédagogiques respectant leur type de fonctionnement. Notons que les élèves étaient invités à choisir, à découvrir ou à inventer de nouvelles solutions.

Précisons que certains des dialogues pédagogiques engagés avec les élèves sélectionnés du groupe expérientiel ont été enregistrés, à intervalles réguliers, au cours du programme d'entraînement. Ces enregistrements nous ont permis de recueillir des observations plus précises pendant certaines activités d'écriture, de conserver des traces de représentations mentales de ces élèves et de constater l'évolution de la prise de conscience du projet et des évocations chez chacun d'entre eux. Au chapitre 6 des commentaires de ces enfants que nous avons recueillis puis analysés apparaissent. Rappelons que des extraits de dialogues pédagogiques sont présentés à l'annexe E.

4.1.6 *Journal de bord*

Tout au long de l'expérimentation, la chercheuse a tenu un journal de bord qui a permis de garder des traces de ce qui s'est passé. Il comprend la préparation des activités vécues en classe, le déroulement lors de l'activité, les constats, les interrogations, les réponses à ses questionnements, les ajustements apportés, les observations sur les élèves (attitudes, absences...) ainsi que les orientations qui ont été prises pour assurer un déroulement d'activités respectant le rythme des élèves.

4.1.7 *Dossier en français*

Chaque élève sélectionné a tenu son dossier en français dans lequel il a placé les fiches visant la prise de conscience des évocations ainsi que ses mini-productions écrites qui nous ont permis de consigner des observations sur l'orthographe grammaticale et de conserver des traces sur l'évolution de l'application des accords grammaticaux (accords des noms, des adjectifs et des verbes) dans diverses activités d'écriture.

4.2 *Ajustements pendant le déroulement des ateliers*

Avant la mise en application du programme d'entraînement à l'évocation, nous avons prévu faire vivre une série de douze ateliers ciblés dans le document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe." puis d'amener les élèves à écrire de courts textes hebdomadairement. Malgré la planification projetée au départ, nous avons dû effectuer quelques modifications au programme d'entraînement. Dans un premier temps, nous présentons les ajustements que nous avons apportés dans la partie visant la prise de conscience des évocations puis dans un deuxième temps, ceux qui ont été faits dans la partie visant plus particulièrement l'application de connaissances grammaticales en

écriture. Précisons que, malgré les modifications apportées à ce programme, l'objectif pédagogique poursuivi de développer chez les élèves l'habitude de se placer en projet d'évoquer les règles d'accords grammaticaux qu'ils connaissent lorsqu'ils sont en situation d'écriture afin de les appliquer à bon escient a été respecté.

4.2.1 *La prise de conscience des évocations*

4.2.1.1 *Ajustements*

Concernant la partie du programme visant la prise de conscience des évocations en général, nous avons prévu réaliser les ateliers I à XII² du chapitre 1 "Français" du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe" (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998). Néanmoins, nous avons réajusté et adapté certains ateliers afin de respecter l'évolution et les besoins du groupe d'élèves. Par conséquent, nous avons réalisé les ateliers I, II, V et XII en modifiant légèrement la démarche proposée. De plus, nous n'avons pas retenu l'intégralité de la démarche des autres ateliers prévus. Nous avons choisi de présenter et d'intégrer les tableaux des ateliers IV, VI, VII et IX que nous considérons essentiels pour notre entraînement puis nous avons inséré les ateliers XIII et XIV au programme afin d'amener les élèves à prendre conscience des gestes mentaux à mettre en oeuvre lors d'une lecture et lorsqu'ils répondent à des questions. Nous avons profité de ces ateliers pour établir les liens entre les gestes mentaux d'attention et de compréhension sollicités lors de lecture de textes provenant d'auteurs et ceux utilisés pour donner un sens à leur propre production écrite et mieux corriger un texte écrit par soi-même.

2 Les ateliers indiqués avec un chiffre romain réfèrent au document (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

Notons que tout au long de l'entraînement, une attention particulière a été accordée à la prise de conscience du projet, des évocations et du geste mental d'attention. Comme nous avons constaté un problème concernant la transcription de mots, un atelier visant la prise de conscience du geste mental d'attention a donc été conçu à cet effet. En outre, les élèves ont été amenés à tisser des liens entre les étapes qu'ils utilisent pour être attentifs ou attentives lors de l'écoute ou de la lecture de consignes, de la réalisation d'une tâche en lecture, de la transcription, de l'écriture d'une phrase dictée ou encore de la réalisation d'un court texte.

Au retour du congé de la semaine de relâche en février, soit lors de la douzième période d'entraînement, les élèves ont été guidés afin de réactiver leurs connaissances sur le geste mental d'attention et ses composantes. C'est alors que les tableaux *I* et *II*³ (des ateliers *IV*⁴ et *VI*) portant sur le trajet de l'information et visant la mise en place du geste mental d'attention ont été présentés et expliqués aux élèves. Rappelons que les ateliers *VI* et *XI* portant sur l'apprentissage et le rappel des mots en orthographe d'usage n'ont pas été vécus tel que prévu. Cependant, les tableaux "Pour bien écrire mon mot" et "Pour bien appliquer une règle de grammaire" ont été présentés afin de montrer une démarche mentale permettant le rappel et l'application de connaissances grammaticales.

Finalement, le contenu des ateliers du programme d'entraînement a été axé sur la prise de conscience de la mise en projet, des évocations, du geste mental d'attention, du rappel des connaissances dans le geste mental de mémorisation ainsi que des gestes mentaux de compréhension, de réflexion et d'imagination à mettre en oeuvre en vue d'une meilleure application de ses propres connaissances grammaticales.

3 Les tableaux indiqués avec un chiffre romain en italique réfèrent au document (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

4 Les ateliers indiqués avec un chiffre romain en italique réfèrent au document (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

Tout au long du programme d'entraînement, nous avons tenté de respecter le plus possible le rythme des élèves du groupe classe. Ainsi, pour permettre à ces derniers de bien saisir les concepts de base dans l'approche de la gestion mentale, nous avons parfois échelonné le déroulement d'un atelier sur deux périodes d'interventions. Par conséquent, l'atelier un portant sur l'évocation (représentation mentale) s'est déroulé en deux périodes. Notons qu'au cours des cinq premières périodes de ce programme, les élèves ont été amenés à prendre conscience qu'ils peuvent faire exister mentalement ce qui est perçu en évocations visuelles, auditives ou verbales.

Précisons que dans le programme d'entraînement à l'évocation, nous avons cerné les objectifs qui ont été plus particulièrement travaillés dans les ateliers. Or, la démarche en gestion mentale a toujours été respectée que ce soit concernant la réactivation, la mise en projet, le dialogue pédagogique ou les temps d'évocations. En outre, les concepts pédagogiques de cette approche (type d'évocations, évocations en première ou troisième personne, paramètres d'évocations, les gestes mentaux de la connaissance) ont été intégrés dans les dialogues pédagogiques engagés avec les élèves.

Nous présentons la description sommaire du contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations suivi d'un atelier type présentant la fiche de l'enseignant. Pour les fiches de l'élève, se référer à l'annexe B).

4.2.1.2 *Contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations*

Nous présentons sous forme de tableau (voir tableau III) un aperçu du contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations.

TABLEAU III : Contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations

<p>ATELIER 1 : <u>L'évocation (représentation mentale)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Découvrir la signification des termes "gestion et mentale". . Sensibiliser les élèves à la prise de conscience des évocations puis compléter les numéros 1 et 3 de la fiche de l'élève.
<p>ATELIER 3 : <u>L'évocation (représentation mentale) suite...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Amener les élèves à découvrir comment ça se passe dans leur tête quand ils pensent et quand ils apprennent (compléter le numéro 2 de la fiche de l'élève). . Prendre conscience de l'évocation (préciser ce que signifie voir ou entendre dans sa tête).
<p>ATELIER 5 : <u>Les différentes formes évocatives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Découvrir la signification du mot "évoquer". . Différencier "être attentif" à ce qui est représenté spontanément dans sa tête de ce qui peut être placé volontairement en évocation.
<p>ATELIER 6 : <u>L'importance d'être en projet pour mieux réussir une reprise d'examen en lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Être en projet : la mise en oeuvre de procédures mentales pour réussir une tâche future (imaginaire d'avenir).
<p>ATELIER 8 : <u>Lien entre le projet de transcrire des mots ou des phrases et le projet de lire un texte ou de répondre à des questions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Prendre conscience des moyens mentaux à mettre en place avant et pendant la réalisation d'une tâche et ce, tant en lecture qu'en écriture.
<p>ATELIER 10 : <u>Le geste mental d'attention lors d'une consigne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Prendre conscience de la mise en projet et des moyens à mettre en place pour être plus attentif (voir feuille de l'élève) : <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des tableaux : "Mon projet" ; "Trajet de l'information". - Lecture des bandes dessinées : "Être attentif" et "Ne pas être attentif".

ATELIER 12 : Le geste mental d'attention, les quatre types d'évocation et les paramètres

- . Réactiver ses connaissances sur l'utilisation du carnet et le geste mental d'attention.
- . Présentation des tableaux : "Je suis disposé(e) à être attentif ou attentive" ; "Trajet de l'information I et II".
- . Écrire une phrase suite à l'évocation de ce qui a été vécu pendant les vacances.
- . Susciter le questionnement des élèves concernant l'évocation d'une idée et ce qui se produit mentalement pour exprimer cette idée par écrit.

ATELIER 14 : Le geste mental d'attention pour mieux écrire des mots

- . Découvrir ou inventer des moyens personnels à mettre en oeuvre pour mieux orthographier des mots.
- . Lire pour comprendre la fiche du carnet : "Pour bien écrire et accorder un mot".
- . Compléter les fiches du carnet : "Rappel du projet : je suis plus attentif ou attentive"; "Baromètre".

ATELIER 16 : Le rappel (dans le geste mental de mémorisation) des connaissances et des procédures mentales nécessaires pour accorder des mots

- . Réactiver les connaissances sur la classe des mots et le groupe du nom.
- . Rappeler les procédures mentales à mettre en place pour réaliser des accords.

ATELIER 17 : Le geste mental de réflexion pour corriger une phrase déjà écrite

- . Prendre conscience des connaissances grammaticales et des procédures mentales à utiliser pour vérifier et corriger au besoin, les marques d'accord dans une phrase.
- . Compléter la fiche du carnet : "Pour bien écrire et accorder des mots".

ATELIER 19 : Les gestes mentaux d'attention et de compréhension lors d'une situation en lecture

- . Prendre conscience du lien entre être attentif ou attentive lors des consignes verbales et être attentif ou attentive lors de consignes écrites.
- . Établir des liens entre "lire" un texte et "lire" un projet d'écriture pour réviser (en pensant à ce qui est écrit pour y donner un sens) ; utiliser le geste mental de réflexion pour rectifier les accords au besoin.

ATELIER 22 : Le geste mental d'attention et le geste mental de réflexion en situation d'écriture

- . Prendre conscience des gestes posés mentalement pour réussir à bien accorder des mots.
- . Engager les dialogues pédagogiques en se basant sur les questions suivantes : “Comment fais-tu pour être attentif lorsque tu écris ?” ; “Que se passe-t-il dans ta tête ?” ; “Comment procèdes-tu dans ta tête ? (exemples ; explications ; ressemblances ; différences ; étapes ; résultat final...)”. “Pourquoi ?”.
- . Compléter la fiche du carnet : “Déclencheur de moyens”.

ATELIER 23 : La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés lorsqu'une phrase est dictée

- . Observer plus spécifiquement les moyens mentaux utilisés pendant l'écriture d'une phrase dictée.
 - Présentation du tableau : “Pour bien appliquer une règle grammaticale”.
- . Prendre conscience des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension et de réflexion mis en place pour accorder les mots correctement lorsqu'une phrase est dictée.

ATELIER 25 : La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés pour se corriger en situation d'écriture

- . Réactiver les éléments importants contenus dans le carnet pour mieux accorder les mots.
- . Guider les élèves vers le geste mental de mémorisation pour les aider à conserver les connaissances et les procédures d'application efficaces pour accorder des mots.
- . Corriger la phrase en tenant compte des divers gestes mentaux utilisés par chacun des élèves puis échanger ces moyens avec le groupe classe.

4.2.1.3 Atelier-type : " Gestion mentale, atelier 23"

Nous présentons l'atelier 23 qui a été conçu en se basant sur l'atelier XII du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe" (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

Notons qu'avant chaque atelier, le menu a été inscrit au tableau et présenté aux élèves. Les propositions écrites entre parenthèses apportent des informations complémentaires aux enseignants. Les fiches de l'élève ainsi que les feuilles : "Quatre types d'évocation" ; "Pour bien écrire mon mot" et "Pour bien appliquer une règle de grammaire" sont placées à l'annexe B.

GESTION MENTALE ATELIER 23

Objectif de l'activité : amener chaque jeune à prendre conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés lorsqu'une phrase est dictée.

MENU

Comment je fais pour écrire ?

- . **Temps d'évocation.** (Invitez les élèves à réactiver ce qu'ils doivent faire pour être attentif ou attentive et à vérifier l'atteinte de la réalisation du projet qu'ils s'étaient fixé au cours précédent (auto évaluation). Demandez-leur de compléter le n° 1 de la fiche de l'élève².)
- . **Mon projet...** (Demandez aux élèves d'écrire ce qu'ils désirent améliorer et de compléter le n° 2 de la fiche de l'élève.)
- . **Pour moi être attentif ou attentive lorsque j'écris, c'est...** (Invitez les élèves à être en projet de voir et/ou d'entendre dans leur tête ce que signifie être attentif ou attentive lorsqu'ils écrivent, puis leur faire compléter le n° 3 de la fiche de l'élève.)
- . **J'écris la phrase¹ qu'on me dicte en observant les moyens que j'utilise dans ma tête.** (Invitez les élèves à voir ou à entendre ce qui se passe dans leur tête avant d'écrire les mots dictés. Faire compléter le n° 4 de la fiche de l'élève.)
- . **J'écris les moyens que j'ai utilisés.** (Dites aux élèves d'écrire ce qu'ils ont fait dans leur tête pour écrire et accorder les mots de la phrase, puis de compléter les n° 5 et 6 de la fiche de l'élève.)
- . **Partage des moyens utilisés.** (Engagez des dialogues pédagogiques avec des élèves tout en invitant leurs pairs à s'interroger sur les connaissances et les procédures mentales qu'ils ont utilisées pour écrire et accorder des mots. Vous pouvez les référer à la feuille² "Quatre types d'évocations" et approfondir le dialogue pédagogique.)
- . **Feuille² "Pour bien écrire mon mot".** (Invitez chaque élève à lire cette fiche et à prendre conscience des procédures mentales qu'il utilise pour écrire un mot.)
- . **Feuille² "Pour bien appliquer une règle de grammaire".** (Invitez chaque élève à lire cette fiche et à prendre conscience des procédures mentales qu'il utilise pour accorder des mots.)
- . **Mes projets pour cette semaine :** (Demandez aux élèves de se donner des projets personnels précis afin de mieux écrire des mots et d'être plus attentifs ou attentives en classe. Laissez des temps d'évocation suffisamment longs (aux points 9a et 9b) pour que chaque élève inscrive ce qu'il désire améliorer.)
 - a) **afin de mieux écrire ;**
 - b) **afin d'être plus attentif ou attentive.**
- . **Temps d'évocation : je m'imagine en train de...** (Invitez les élèves à s'imaginer en train d'être attentif, puis d'utiliser les moyens mentaux qu'ils connaissent et qu'ils ont décidé de mettre en place afin de mieux écrire et d'accorder les mots lorsqu'ils écrivent.)

1 L'enseignant est invité à construire une phrase correspondant au niveau de ses élèves.

2 Se référer à l'annexe B. Notons que l'atelier 23 est basé sur l'atelier XII du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe" (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

4.2.2 Ateliers en écriture avec utilisation du carnet

4.2.2.1 Ajustements

À propos de l'application des connaissances grammaticales en écriture, nous avons prévu que les élèves pourraient rédiger et corriger quelques phrases lors d'une période de quarante-cinq minutes. Toutefois, l'expérimentation nous a permis de constater que la mise en place des évocations en vue d'une meilleure application de connaissances exigeait un laps de temps plus long que celui que nous avons envisagé au départ. En effet, nous avons observé que le temps requis pour évoquer une idée et procéder à la mise en mots d'une seule phrase en commettant le moins d'erreurs possible en plus de la révision et de la correction, nécessitait pour la plupart des élèves de ce groupe une période entière de travail.

Afin de guider les élèves pour qu'ils réussissent à mieux accorder des mots lorsqu'ils écrivent, nous les avons d'abord invités à être en projet de s'améliorer en écriture en ciblant un élément de l'orthographe grammaticale. Puis, nous leur avons demandé d'inscrire leur projet sur les deux premières fiches du carnet. Comme nous avons réalisé que les élèves éprouvaient des difficultés à transcrire des mots correctement, nous avons conçu un atelier pour les amener à être en projet de mieux répondre à ce critère et de prendre conscience de leurs évocations ainsi que des moyens mentaux à mettre en branle pour mieux réussir ce type de tâche. Cet atelier a ensuite été réinvesti afin que les élèves se mettent en projet de toujours porter une attention particulière lors de la transcription des mots d'une phrase en évitant des maldonnes (des erreurs).

Nous avons également été vigilantes quant à la mise en projet des moyens que les élèves doivent mettre en route mentalement avant d'entreprendre une tâche. C'est à partir de la onzième période que

ceux-ci ont été mis en projet, plus spécifiquement, de prendre conscience des évocations les aidant à mieux écrire et corriger les mots d'une phrase ainsi qu'à se questionner sur les erreurs qu'ils commettent dans les accords grammaticaux et ce, malgré leurs connaissances. Les élèves ont aussi été guidés afin d'utiliser leur carnet et de mettre en place les évoqués de connaissances ainsi que les procédures mentales essentielles à la réalisation des accords lorsqu'ils écrivent. Notons que c'est à la suite de ces ateliers que les élèves se sont éveillés aux liens existant entre "penser à ses idées" et "procéder à la mise en mots" qui consiste à utiliser les paramètres "deux"(des automatismes) et "trois"(de la logique) en plus des paramètres "un"(du vécu concret) et "quatre"(de la créativité) qu'ils ont plus particulièrement utilisés lors de la construction de leurs idées.

Hormis l'atelier 19 (se référer à l'atelier XIII⁵) qui a été vécu avec les élèves afin de les amener à préciser les étapes du geste mental d'attention autant lors de la lecture qu'en écriture, les ateliers ont visé la prise de conscience des évocations en écriture. Les ateliers qui ont suivi ont permis aux élèves de cibler leur projet c'est-à-dire ce qu'ils voulaient améliorer dans les accords grammaticaux et de prendre conscience des moyens qu'ils mettent en place pour appliquer la marque d'accord adéquatement. À partir de ces données, la fiche déclencheur de moyens (du carnet, voir annexe C) a été complétée et les élèves ont été invités à consulter, plus régulièrement, les fiches de leur carnet dans diverses situations où ils écrivent. Rappelons que les élèves ont été mis en projet de mémoriser les éléments contenus dans les fiches de leur carnet afin de parvenir à développer l'habitude de rappeler et d'appliquer leurs connaissances grammaticales de façon autonome c'est-à-dire en utilisant leurs évocations sans avoir accès à leur matériel scolaire.

5 Cet atelier réfère au document (Bertrand-Poirier, Beauvais, Roy, 1998).

Finalement, les derniers ateliers ont permis aux élèves de prendre conscience des procédures mentales à mettre en oeuvre pour développer leurs compétences en orthographe grammaticale lorsqu'ils écrivent des phrases. Ils ont été amenés à "s'introspecter" afin de découvrir ce qui se passe mentalement avant, pendant ou après avoir écrit une phrase puis à partager leur démarche mentale à leurs camarades de classe. Notons que lors de ces ateliers, la prise de conscience du projet ainsi que les gestes mentaux d'attention et de réflexion ont plus particulièrement été travaillés. Néanmoins, tous les gestes mentaux ont été sollicités soit : le geste mental d'attention pour faire exister mentalement ce qui est perçu ; le geste mental de mémorisation, plus précisément, pour rappeler des informations; le geste mental de compréhension pour donner sens à la phrase et appliquer des connaissances telles qu'identifier les constituants de la phrase, la classe de mots, faire des flèches... ; le geste mental de réflexion pour choisir parmi les évoqués celui qui permettra d'appliquer la marque d'accord correctement et finalement, le geste mental d'imagination, permettant de libérer l'imagination créatrice et rendant ainsi beaucoup plus agréable la tâche d'application de connaissances en orthographe grammaticale en situation d'écriture.

Rappelons que tout au long de ces ateliers la démarche en gestion mentale a toujours été respectée. Nous présentons ci-après, la description sommaire du contenu des ateliers visant la prise de conscience des évocations en vue de l'application de connaissances grammaticales en écriture suivie d'un atelier type soit d'une activité d'écriture avec l'utilisation du carnet personnalisé.

4.2.2.2 Contenu des ateliers visant l'application de connaissances grammaticales en écriture

Nous présentons sous forme de tableau (voir tableau IV) un aperçu du contenu des ateliers visant l'application de connaissances grammaticales.

TABLEAU IV : Contenu des ateliers visant l'application de connaissances grammaticales en écriture

ATELIER 2 : Je veux m'améliorer en écriture car...

- . Susciter l'intérêt des élèves et les amener à se mettre en projet de réaliser des progrès en écriture.
- . Éveiller le questionnement en posant les questions suivantes : "Pourquoi désirez-vous vous améliorer en écriture ?" ; "À quoi cela vous servira ?".
- . Compléter la fiche du carnet : "Je veux m'améliorer en écriture car..."

ATELIER 4 : Je veux améliorer mon orthographe grammaticale car...

- . Cibler ce qui est à améliorer en orthographe grammaticale.
- . Sensibiliser les élèves au geste mental d'attention.
 - Faire découvrir des exemples d'inattention. Par exemple : si un élève répète plusieurs fois en bougeant ses lèvres : "orthographe grammaticale", il n'évoque pas, il n'encode pas, il demeure en perception.
- . Compléter la fiche du carnet : "Je veux améliorer mon orthographe grammaticale parce que..."

ATELIER 7 : La transcription des mots

- . Prendre conscience de ce qui se passe mentalement lors de la transcription de mots et de phrases, puis trouver des moyens afin de mieux réussir ce type de tâche dans l'avenir.

ATELIER 9 : La mise en projet et les temps d'évocation

- . Exprimer les moyens à mettre en route mentalement avant d'entreprendre une tâche.
- . Prendre conscience de ce qui est fait dans sa tête pour se rappeler une tâche à réaliser, pour transcrire des mots correctement, pour répondre à une question...
- . Compléter les deux premières fiches du carnet.

ATELIER 11 : La prise de conscience du geste mental d'attention et des moyens utilisés (évocations) pour mieux écrire les mots d'une phrase

- . Accompagner les élèves afin qu'ils soient conscients de leurs évocations lorsqu'ils écrivent.
- . Susciter l'introspection en leur posant les questions suivantes : "Que s'est-il passé dans ta tête avant d'écrire ?" ; "Pendant que tu écris, à quoi penses-tu ?" ; "Comment y as-tu pensé ?".
- . Faire préciser individuellement un élément à améliorer en orthographe grammaticale (inscrire les marques d'accord du pluriel, du féminin...).

ATELIER 13 : La présentation du carnet et son utilité

- . Guider les élèves afin qu'ils prennent conscience de leur comment faire mental lorsqu'ils écrivent. Les amener à "s'introspecter" en se posant les questions suivantes : "Comment vais-je chercher mes connaissances dans ma tête ?" ; "Comment vais-je faire pour penser à mes règles ? Pour les appliquer ?".
- . Présenter le carnet et échanger sur son utilité.

ATELIER 15 : La prise de conscience des évocations pour éviter des erreurs en orthographe grammaticale

- . Prendre conscience du rôle des évocations en situation d'écriture.
- . Compléter la fiche du carnet : "Rappel du projet : je suis plus attentif ou attentive".
- . S'interroger sur les moyens mis en oeuvre (avant, pendant et après une situation d'écriture) qui permettent d'éviter des erreurs.
- . Corriger les phrases écrites dans le carnet en tenant compte de ses évocations.

ATELIER 18 : Le geste mental de réflexion pour corriger une production écrite

- . Réactiver les étapes du geste mental d'attention.
- . Rappeler les connaissances et les procédures mentales nécessaires pour mieux orthographier et accorder des mots.
- . Procéder à la correction d'une phrase choisie dans sa production écrite en prenant conscience des évocations et des procédures mentales mises en oeuvre pour mieux appliquer les marques d'accord.
- . Consulter les fiches du carnet pour faciliter la correction.
- . Poursuivre la correction du texte.

ATELIER 20 : Les gestes mentaux d'attention et de compréhension lors d'une situation en lecture (suite)

- . Établir le lien entre être attentif ou attentive pendant une lecture et être attentif ou attentive en situation d'écriture (suite).

ATELIER 21 : La prise de conscience de l'utilisation des gestes mentaux d'attention et de réflexion pour appliquer les marques d'accord (dans le GN¹ et du GV avec le GNS)

- . Échanger sur les connaissances et les procédures mentales à mettre en oeuvre pour appliquer des marques d'accord.
- . Compléter la fiche du carnet : "Déclencheur de moyens" en représentant par écrit ou par un dessin les évocations qui ont permis de mieux accorder des mots et de corriger la phrase.

¹ Groupe du nom et du groupe verbe avec le groupe du nom sujet.

ATELIER 24 : La prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés pour corriger une phrase

- . Compléter la fiche du carnet : "Déclencheur de moyens" (suite).
- . Corriger la phrase (suite).
- . Partager (en groupe) les différentes évocations permettant de mieux corriger la phrase.
- . Engager le dialogue pédagogique (après avoir écrit la phrase au tableau telle qu'elle a été orthographiée par un élève) en amenant chaque élève à se poser les questions clés suivantes : "À quoi dois-je penser ? ; De quoi puis-je me servir ? ; Comment s'en sert-on ?".

ATELIER 26 : Le geste mental de réflexion lors de la production écrite d'une phrase

- . Prendre conscience des connaissances et des procédures mentales qui, dans l'acte de réflexion, permettent d'accorder les mots correctement.
- . Rappeler les éléments contenus dans le carnet puis compléter ses évocations en relisant le contenu du carnet.
- . Écrire une phrase suite à la mise en situation choisie dans la banque de situations d'écriture conçue par les élèves.
- . S'interroger sur les moyens utilisés mentalement à partir des questions clés (se référer à l'atelier 24).
- . Corriger la phrase individuellement à partir de ses évocations puis à l'aide d'un partenaire.
- . Corriger la phrase en utilisant les fiches contenues dans le carnet.
- . Compléter les fiches du carnet : "Déclencheur de moyens" et "Je me corrige".

ATELIER 27 : Le geste mental de réflexion lors de la production d'un court message

- . Inviter les élèves à se mettre en projet d'utiliser les connaissances et les procédures mentales mémorisées et nécessaires à l'application des marques d'accord.
- . Écrire une phrase suite à une mise en situation (se référer au document "L'apprentissage du français" (Raymond, 1997 : p.34, numéro 41) : identifier les groupes de constituants de la phrase et la classe des mots puis utiliser divers moyens pour s'autocorriger (flèches, lunettes, code de couleurs...).

ATELIER 28 : Le geste mental de réflexion lors de la production d'un court texte

- . Réactiver les éléments contenus dans le carnet.
- . Clarifier le lien entre l'évocation d'une idée et l'évocation de mots afin de les écrire et de les accorder adéquatement dans une situation d'écriture.
- . Être en projet d'indiquer la démarche nécessaire à la réalisation des accords grammaticaux.
- . Compléter la fiche du carnet : "Je me corrige" (en mettant en couleur les étapes nécessaires pour réussir à accorder des mots).
- . Écrire et réviser une phrase suite à la mise en situation choisie dans la banque de situations d'écriture conçue par les élèves.

ATELIER 29 : Le geste mental de réflexion lors de la production d'un court texte

- . Réactiver les éléments contenus dans le carnet et compléter ses évocations en tenant compte des propos exprimés par les autres élèves.
- . Inviter les élèves à mémoriser les éléments du carnet les aidant à mieux accorder les mots.
- . Être en projet d'écrire les mots d'une phrase en tenant compte de ses évoqués afin de faire le moins d'erreurs possible.
- . Écrire et réviser une phrase suite à la mise en situation (se référer au document "L'apprentissage du français" (Raymond, 1997 : p.34, numéro 39).
- . Partager en groupe les différents évoqués permettant de faire les accords dans le groupe du nom (engager des dialogues pédagogiques à partir d'un exemple inscrit au tableau).
- . Inviter les élèves à poursuivre la correction des phrases en tenant compte de leurs évocations soit des connaissances et des procédures mentales qu'ils doivent mettre en place pour mieux accorder les mots.

4.2.2.3 Atelier-type : "Gestion mentale, atelier 28"

À titre d'exemple, nous présentons l'atelier 28 (qui consiste en une activité d'écriture avec utilisation du carnet) tel qu'il a été vécu avec les élèves. Rappelons que le menu (déroulement de l'atelier) est inscrit au tableau et qu'il est présenté succinctement aux élèves au début de la période. Les propositions écrites entre parenthèses apportent des informations complémentaires aux enseignants.

GESTION MENTALE ATELIER 28

Objectif de l'activité : amener chaque jeune à prendre conscience de son geste mental de réflexion lorsqu'il écrit un court texte.

MENU

J'applique mes connaissances grammaticales lorsque j'écris, je révise ou je corrige les mots d'une phrase.

- . **Temps d'évocation.** (Invitez les élèves à réactiver ce qu'ils doivent faire pour être attentif ou attentive et à vérifier l'atteinte de la réalisation du ou des projets qu'ils s'étaient fixé(s) au cours précédent (autoévaluation). Demandez-leur de compléter la fiche "Rappel du projet" de leur carnet personnel.)
- . **Mon projet.**(Demandez aux élèves d'écrire ce qu'ils désirent améliorer sur une nouvelle fiche "Rappel du projet".)
- . **Temps d'évocation.** (Invitez les élèves à réactiver leurs connaissances antérieures (nécessaires pour bien écrire) ainsi que des éléments contenus dans leur carnet personnel.)
- . **Partage des connaissances.** (Engagez des dialogues pédagogiques avec des élèves en invitant leurs pairs à s'interroger, eux aussi, sur ce qu'ils ont fait revenir dans leur tête.)
- . **Mise en situation et réalisation de la tâche.** (Demandez à l'auteur(e) de la fiche (pigée dans la banque de situations d'écriture) de présenter et de lire le contenu de sa fiche en vue d'écrire une suite. Invitez les élèves à prendre le temps de voir et/ou d'entendre ce qui se passe dans leur tête pour avoir des idées et procéder à la mise en mots, puis accordez-leur un temps d'évocation.)
- . **Partage des moyens utilisés pour penser à une idée et procéder à la mise en mots.** (Engagez des dialogues pédagogiques en invitant leurs pairs à s'interroger eux aussi sur ce qu'ils ont fait revenir dans leur tête puis les amener à prendre conscience des connaissances et des procédures mentales à utiliser pour réviser et corriger les mots d'une phrase.)
- . **Correction individuelle.** (Invitez les élèves à réviser et à corriger les mots de leurs phrases à l'aide de leurs évoqués (connaissances et procédures mentales mémorisées), puis à l'aide des fiches du carnet et de tout autre matériel mis à la disposition des élèves.)
- . **Mon projet cette semaine.** (Demandez aux élèves de se donner un projet personnel afin de mieux accorder les mots lorsqu'ils écrivent. Laissez un temps d'évocation et faites compléter la fiche "Rappel du projet".)
- . **Temps d'évocation : je m'imagine en train de...** (Invitez les élèves à réactiver les moyens utilisés pour bien écrire et accorder des mots puis à s'imaginer dans diverses situations d'écriture en train d'utiliser ces mêmes connaissances et procédures mentales efficaces.)

CHAPITRE CINQUIÈME
ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous examinons l'effet de l'entraînement sur l'application des règles d'accords grammaticaux par les élèves dans une situation d'écriture et nous tentons de répondre à la question spécifique de recherche : "Est-ce qu'un entraînement à l'évocation des règles grammaticales, appliquant des principes de gestion mentale définis par Antoine de La Garanderie, réalisé auprès d'élèves de quatrième année, permet à ces derniers de commettre moins de fautes dans les accords grammaticaux lorsqu'ils produisent un message écrit ?"

Nous présentons d'abord la démarche que nous avons utilisée pour sélectionner les sujets du groupe expérimental et du groupe témoin, puis nous décrivons les résultats que les cinq élèves sélectionnés de chaque groupe ont obtenus aux trois épreuves du pré-test. Par la suite, nous comparons ces résultats entre les deux groupes d'élèves sélectionnés. Enfin, nous établissons la comparaison des résultats aux épreuves du pré-test et du post-test dans chaque groupe et nous comparons les changements observés entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

5.1 Sélection des sujets

Au départ, nous avons administré les trois épreuves du pré-test soit le test de connaissances, la production écrite et la correction d'un texte à l'ensemble des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin. Celles-ci ont été corrigées conformément à ce qui a été expliqué au chapitre III. Les résultats apparaissent aux tableaux V (pour le groupe expérimental) et VI (pour le groupe témoin).

Afin de sélectionner les sujets qui ont des connaissances grammaticales mais qui ne les appliquent pas en production écrite, nous avons divisé les tableaux V et VI en trois colonnes. Dans la première colonne, nous avons inscrit les résultats bruts obtenus au test de connaissances en ordre décroissant.

Dans une deuxième colonne, nous avons noté les résultats obtenus au critère orthographe grammaticale en calculant le nombre d'erreurs sur le nombre total de mots de la production écrite puis nous avons inscrit les pourcentages en ordre croissant en indiquant d'abord les résultats des élèves qui ont fait le moins d'erreurs. Dans la troisième colonne, les résultats bruts à la correction d'un texte ont été notés en ordre décroissant (du meilleur résultat au plus faible). Nous avons repéré la médiane pour chaque épreuve du pré-test puis nous avons tenté de sélectionner les sujets selon les résultats. Nous procéderons ensuite à la comparaison de ces sujets car ils partageaient des résultats forts au test de connaissances et des résultats faibles au critère orthographe grammaticale de la production écrite.

Du tableau V, il ressort que pour les élèves du groupe expérimentiel, les résultats s'échelonnent de 51 à 9 pour le test de connaissances pour une médiane située entre 33 et 30 ; quant à la production écrite, le pourcentage varie entre 0 et 8% d'erreurs pour une médiane de 4%. À l'épreuve de correction d'un texte, les résultats s'échelonnent entre 17 et 2 pour une médiane située entre 10 et 9.

Du tableau VI, il ressort que pour les élèves du groupe témoin, les résultats s'échelonnent de 58 à 14 pour le test de connaissances pour une médiane située entre 44 et 42 ; quant à la production écrite, le pourcentage varie entre 0 et 9% d'erreurs pour une médiane de 3%. À l'épreuve de correction d'un texte, les résultats s'échelonnent entre 20 et 6 pour une médiane de 12.

En observant les chiffres des tableaux V et VI présentés aux pages suivantes, nous remarquons que les élèves du groupe témoin ont obtenu de meilleurs résultats au test de connaissances. La médiane de ce groupe étant approximativement de dix points supérieure à celle du groupe expérimentiel (43 versus 33). Les résultats obtenus à la correction d'un texte nous apportent des informations

complémentaires quant à la capacité à repérer des erreurs dissimulées dans un texte mais ils n'ont pas servi à la sélection des élèves. Il est à noter que certains élèves n'ont pas été retenus soit à cause de leur manque de connaissances grammaticales soit à cause de leur histoire scolaire (langue d'origine, comportement, attitude...).

Dans chacun des groupes, nous avons tenu compte des données du groupe expérimentiel pour sélectionner les sujets du groupe témoin. Nous avons ciblé cinq sujets pour les résultats qu'ils ont obtenus au test de connaissances et leurs faiblesses au niveau de l'application de leurs connaissances lorsqu'ils doivent accorder des mots dans une production écrite. Dans les tableaux V et VI, les sujets sélectionnés ont été identifiés par un astérisque. Pour le groupe expérimentiel, il s'agit des sujets portant les numéros 8, 5, 1, 4 et 23. Pour le groupe témoin, nous avons retenu les sujets représentés par les numéros 5, 23, 11, 14 et 26.

TABLEAU V : Résultats des élèves du groupe expérimental aux épreuves du pré-test

LÈVE	TEST DE CONNAISSANCES MÉDIANE (33-30)	ÉLÈVE		PRODUCTION ÉCRITE MÉDIANE (4)	ÉLÈVE		CORRECTION D'UN TEXTE MÉDIANE (10-9)
	Mots correctement identifiés sur 61 mots			% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots			Mots correctement corrigés sur 24 mots
2	51	1	12	0	1	8 *	17
26	49	2	20	1	2	14	16
8 *	48	3	6	2	3	15	15
5 *	42	4	7	2	4	18	15
1 *	41	5	14	2	5	4 *	13
6	40	6	16	2	6	5 *	11
10	40	7	24	2	7	6	11
16	40	8	3	3	8	12	11
25	39	9	10	3	9	17	11
4 *	39	10	18	3	10	23 *	11
23 *	38	11	25	3	11	25	11
14	36	12	26	3	12	10	10
7	33	13	9	4	13	22	10
12	30	14	17	4	14	2	9
18	30	15	21	4	15	26	9
22	30	16	2	5	16	21	8
3	29	17	4 *	5	17	7	7
17	28	18	8 *	5	18	11	7
24	26	19	11	5	19	16	7
15	26	20	13	5	20	24	7
11	24	21	22	5	21	13	6
19	24	22	5 *	7	22	19	6
20	24	23	15	7	23	20	6
21	22	24	23 *	7	24	1 *	5
13	18	25	1 *	8	25	3	5
9	9	26	19	8	26	9	2

: Nous avons identifié les élèves du groupe expérimental de 1 à 26 en tenant compte de l'ordre alphabétique de leur nom de famille puis nous les avons classés selon leurs résultats.

TABLEAU VI : Résultats des élèves du groupe témoin aux épreuves du pré-test

ÉLÈVE	TEST DE CONNAISSANCES MÉDIANE (44-42)	ÉLÈVE		PRODUCTION ÉCRITE MÉDIANE (3)	ÉLÈVE		CORRECTION D'UN TEXTE MÉDIANE (12)
	Mots correctement identifiés sur 61 mots			% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots			Mots correctement corrigés sur 24 mots
15	abs.	1	3	abs.	1	15	abs.
17	58	2	21	0	2	16	20
16	57	3	6	1	3	17	20
21	54	4	7	1	4	18	19
4	53	5	1	2	5	1	17
5 *	51	6	9	2	6	5 *	16
18	51	7	12	2	7	6	15
23 *	50	8	15	2	8	9	15
29	49	9	17	2	9	21	15
1	47	10	19	2	10	27	15
11 *	47	11	24	2	11	25	14
27	47	12	25	2	12	30	14
19	46	13	27	2	13	3	12
6	45	14	2	3	14	4	12
3	44	15	4	3	15	19	12
24	42	16	8	3	16	24	12
14 *	41	17	10	3	17	28	12
28	40	18	18	3	18	7	11
25	39	19	30	3	19	12	11
26 *	39	20	16	4	20	26 *	11
30	38	21	23 *	4	21	10	10
8	35	22	28	4	22	13	10
10	33	23	29	4	23	20	10
20	33	24	5 *	5	24	23 *	10
7	31	25	13	5	25	29	10
12	28	26	14 *	5	26	2	9
9	26	27	20	5	27	8	9
2	25	28	22	5	28	14 *	9
22	19	29	11 *	8	29	11 *	8
13	14	30	26 *	9	30	22	6

te : Nous avons identifié les élèves du groupe témoin de 1 à 30 en tenant compte de l'ordre alphabétique de leur nom de famille puis nous les avons classés selon leurs résultats.

5.1.1 *Présentation des sujets*

Dans le but de connaître davantage les sujets de cette recherche et de s'assurer qu'ils répondent aux critères de sélection (se référer au point 3.3), nous présentons les renseignements personnels (âge, sexe...) pour chaque sujet sélectionné du groupe expérimentiel et du groupe témoin. Nous précisons, s'il y a lieu, les ressources dont ils ont bénéficié. Les sujets qui ont été sélectionnés dans le groupe E portent les numéros 8, 5, 1, 4 et 23 (un astérisque a été placé à côté de leur numéro), nous les désignerons respectivement E₁, E₂, E₃, E₄ et E₅. Pour le groupe témoin, il s'agit des numéros 5, 23, 11, 14 et 26, les sujets seront identifiés par les lettres T₁, T₂, T₃, T₄ et T₅.

L'élève E₁ est un garçon né le 2 août 1989 et qui était âgé de neuf ans et un mois au 30 septembre 1998. L'enseignante n'a pas fait de commentaires particuliers concernant cet enfant. L'élève E₂ est une fille née le 14 octobre 1988 et qui était âgée de neuf ans et onze mois au 30 septembre 1998. Elle a bénéficié de cours de récupération en mathématiques. Notons que cette enfant est considérée comme nerveuse. L'élève E₃ est une fille née le 16 septembre 1989 et qui était âgée de neuf ans au 30 septembre 1998. C'est une enfant qui semble souvent lunatique. L'élève E₄ est un garçon né le 28 mars 1989 et qui était âgé de neuf ans et six mois au 30 septembre 1998. Cet enfant a reçu des services en psychologie lorsqu'il était en première année. L'élève E₅ est une fille née le 1^{er} décembre 1989 et qui était âgée de neuf ans et neuf mois au 30 septembre 1998. C'est une enfant qui est considérée comme timide.

L'élève T₁ est une fille née le 8 mars 1989 et qui était âgée de neuf ans et six mois au 30 septembre 1998. C'est une enfant qui est considérée comme responsable. L'élève T₂ est un garçon né le 19 mai 1989 et qui était âgé de neuf ans et quatre mois au 30 septembre 1998. L'enseignante n'a pas fait de commentaires particuliers concernant cet enfant. L'élève T₃ est une fille née le 23 octobre

1988 et qui était âgée de neuf ans et onze mois au 30 septembre 1998. Précisons que cette enfant ne semble pas toujours porter attention aux tâches qu'elle effectue. Elle a reçu des cours d'appoint en lecture. L'élève T₄ est une fille née le 16 août 1988 et qui était âgée de dix ans et un mois au 30 septembre 1998. Cette enfant a reçu de l'aide en orthopédagogie en 2^{ème} année et elle a repris cette année scolaire. En outre, elle a bénéficié de cours de récupération en mathématiques offerts par son enseignante de quatrième année. L'élève T₅ est un garçon né le 16 juin 1989 et qui était âgé de neuf ans et trois mois au 30 septembre 1998. Cet enfant ne semble pas toujours appliquer ses connaissances.

5.2 Description des résultats aux épreuves du pré-test

Dans cette section, nous traiterons des résultats des cinq élèves sélectionnés dans chaque groupe. Dans les tableaux VII et VIII que nous présentons aux pages suivantes, les nombres de la première colonne "Test de connaissances" indiquent le nombre de mots identifiés correctement sur un total de soixante et un items. Ceux de la deuxième colonne "Production écrite" représentent les résultats en pourcentage du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots ainsi que dans la troisième colonne du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords devant être réalisés à ce niveau scolaire. Notons que nous prenons en considération ces derniers résultats puisqu'ils nous renseignent plus spécifiquement sur les capacités de l'élève à appliquer des marques d'accords. Les nombres de la quatrième colonne "Correction d'un texte" désignent le nombre de mots corrigés sur les vingt-quatre mots erronés dissimulés dans le texte. La dernière ligne des tableaux indique la variation dans les résultats obtenus pour chaque épreuve.

5.2.1 Le groupe expérimentiel

Dans le tableau VII, nous observons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés composé de deux garçons et trois filles ont des connaissances grammaticales qui se situent au-dessus de la médiane de leur groupe (Md entre 33-30) et que leurs résultats varient entre 38 et 48 points sur une possibilité de 61 points. Néanmoins, ces mêmes élèves appliquent peu leurs connaissances dans leur production écrite, leurs pourcentages se situent sous la médiane de leur groupe (Md = 4). Leurs résultats varient entre 5 et 8% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs d'accords sur le nombre total de mots et ils varient de 17 à 32% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser.

À l'épreuve de la correction d'un texte, nous remarquons que les élèves ont obtenu des résultats variant de 5 à 17 points sur une possibilité de 24 points.

TABLEAU VII : Résultats des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel aux épreuves du pré-test

ÉLÈVES	TEST DE CONNAISSANCES	PRODUCTION ÉCRITE		CORRECTION D'UN TEXTE
	Mots correctement identifiés sur 61 mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Mots correctement corrigés sur 24 mots
1 ⑧	48	5	23	17
2 ⑤	42	7	23	11
3 ①	41	8	32	5
4 ④	39	5	17	13
5 ②③	38	7	28	11
variation	De 38 à 48 points	De 5 à 8%	De 17 à 32%	De 5 à 17 points

5.2.2 Le groupe témoin

Dans le tableau VIII, nous observons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés composé de deux garçons et de trois filles ont des connaissances grammaticales qui se situent pour la plupart d'entre eux au-dessus de la médiane (Md entre 44-42) et que leurs résultats varient entre 39 et 51 points sur une possibilité de 61 points. Cependant, ces mêmes élèves appliquent peu leurs connaissances dans leur production écrite, leurs pourcentages se situent sous la médiane de leur groupe (Md = 3). Leurs résultats varient entre 4 et 9% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs d'accords sur le nombre total de mots et ils varient de 12 à 29% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser.

Nous remarquons qu'à l'épreuve de la correction d'un texte, les élèves ont obtenu des résultats variant de 8 à 16 points sur une possibilité de 24 points.

TABLEAU VIII : Résultats des élèves sélectionnés du groupe témoin aux épreuves du pré-test

ÉLÈVES	TEST DE CONNAISSANCES	PRODUCTION ÉCRITE		CORRECTION D'UN TEXTE
	Mots correctement identifiés sur 61 mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Mots correctement corrigés sur 24 mots
T ₁ ⑤	51	5	17	16
T ₂ ②③	50	4	12	10
T ₃ ⑪	47	8	29	8
T ₄ ⑭	41	5	18	9
T ₅ ⑲	39	9	28	11
Variation	De 39 à 51 points	De 4 à 9%	De 12 à 28%	De 8 à 16 points

5.2.3 Similarités des deux groupes d'élèves sélectionnés

À la lecture du tableau IX, nous constatons que la variation des résultats aux trois épreuves est similaire dans les deux groupes. À l'épreuve du test de connaissances, nous observons que les élèves du groupe témoin ont obtenu des résultats très légèrement supérieurs à ceux du groupe expérimentiel.

À l'épreuve de la production écrite, nous remarquons que les résultats obtenus au critère orthographe grammaticale sont similaires lorsque nous calculons le nombre d'erreurs sur le nombre total de mots. Toutefois, lorsque nous calculons le nombre d'erreurs sur le nombre total d'accords à réaliser, nous constatons que les sujets du groupe témoin commettent un peu moins d'erreurs. En effet, leurs résultats varient de 12 à 28% comparativement à des résultats variant de 17 à 32% chez les sujets du groupe expérimentiel. Les résultats obtenus à la correction d'un texte nous apparaissent relativement semblables.

Afin de présenter un aperçu plus précis de la répartition des élèves sélectionnés, dans le tableau IX, nous situons les résultats de ces sujets dans des intervalles de réussite pour le test de connaissances, l'épreuve de la production écrite lorsque nous comptons le nombre d'erreurs sur le nombre total de mots, le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser et la correction d'un texte.

TABLEAU IX : Répartition des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin en fonction de leurs notes (chiffres absolus et pourcentage) en début de recherche

Épreuves	Test de connaissances		Production écrite		Production écrite		Correction d'un texte																							
	mots correctement identifiés sur 61 mots		% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots		% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser		mots correctement corrigés sur 24 mots																							
Résultats	30	40	45	50	55	0%	5%	10%	15%	20%	25%	30%	5	10	15	20														
Groupes	à	à	à	à	à	0%	1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%	9%	4%	9%	14%	19%	24%	29%	34%	9	14	19	24				
Nombre d'élèves	0		2		2		1		0		0		2		1		0		1		2		1		3		1		0	
Groupe expérimentiel	0		2		2		1		0		0		2		1		0		1		2		1		1		0		0	
Groupe témoin	0		1		1		2		0		0		1		2		0		1		2		0		2		1		0	

5.3 Description des résultats aux épreuves du post-test

Dans cette section, nous traiterons des résultats obtenus aux trois épreuves du post-test des cinq élèves sélectionnés dans chaque groupe. Dans les tableaux X et XI que nous présentons aux pages suivantes, les nombres de la première colonne “Test de connaissances” indiquent le nombre de mots identifiés correctement sur un total de soixante et un items. Ceux de la deuxième colonne “Production écrite” représentent les résultats en pourcentage du nombre d’erreurs sur le nombre total de mots ainsi que dans la troisième colonne du nombre d’erreurs sur le nombre d’accords devant être réalisés à ce niveau scolaire. Rappelons que nous prenons en considération ces derniers résultats puisqu’ils nous renseignent plus spécifiquement sur les capacités de l’élève à appliquer des marques d’accords. Les nombres de la quatrième colonne “Correction d’un texte” désignent le nombre de mots corrigés sur les vingt-quatre mots erronés dissimulés dans le texte. La dernière ligne des tableaux indique la variation dans les résultats obtenus pour chaque épreuve.

5.3.1 *Le groupe expérimentiel*

Dans le tableau X, nous observons que le sous-groupe d’élèves sélectionnés composé de deux garçons et trois filles ont des connaissances grammaticales et que leurs résultats varient entre 51 et 60 points sur une possibilité de 61 points. À l’épreuve de la production écrite, leurs résultats varient entre 1 et 2% lorsque nous calculons le nombre d’erreurs d’accords sur le nombre total de mots et ils varient de 5 à 10% lorsque nous calculons le nombre d’erreurs sur le nombre d’accords à réaliser.

À l’épreuve de la correction d’un texte, nous remarquons que les élèves ont obtenu des résultats variant de 16 à 22 points sur une possibilité de 24 points.

TABLEAU X : Résultats des élèves sélectionnés du groupe expérimental aux épreuves du post-test

ÉLÈVES	TEST DE CONNAISSANCES	PRODUCTION ÉCRITE		CORRECTION D'UN TEXTE
	Mots correctement identifiés sur 61 mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Mots correctement corrigés sur 24 mots
E ₁ ⑧	60	2	10	18
E ₂ ⑤	51	2	7	16
E ₃ ①	55	1	6	17
E ₄ ④	58	1	6	19
E ₅ ③	55	1	5	22
Variation	De 51 à 60 points	De 1 à 2%	De 5 à 10%	De 16 à 22 points

5.3.2 Le groupe témoin

Dans le tableau XI, nous observons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés composé de deux garçons et de trois filles ont des connaissances grammaticales et que leurs résultats varient entre 30 et 60 points sur une possibilité de 61 points. À l'épreuve de la production écrite, leurs résultats varient entre 1 et 8% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs d'accords sur le nombre total de mots et ils varient de 2 à 25% lorsque nous calculons le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser.

Nous remarquons qu'à l'épreuve de la correction d'un texte, les élèves ont obtenu des résultats variant de 7 à 20 points sur une possibilité de 24 points.

TABLEAU XI : Résultats des élèves sélectionnés du groupe témoin aux épreuves du post-test

ÉLÈVES	TEST DE CONNAISSANCES	PRODUCTION ÉCRITE		CORRECTION D'UN TEXTE
	Mots correctement identifiés sur 61 mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots	% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Mots correctement corrigés sur 24 mots
T ₁ ⑤	52	2	9	20
T ₂ ②③	60	2	13	9
T ₃ ①①	51	1	2	10
T ₄ ⑭④	42	2	9	7
T ₅ ②⑥	30	8	25	10
Variation	De 30 à 60 points	De 1 à 8%	De 2 à 25%	De 7 à 20 points

5.4 Comparaison des résultats aux épreuves du pré-test et du post-test dans chaque groupe

Dans cette partie, nous comparons les résultats obtenus aux trois épreuves pour chaque groupe au début et à la fin de l'expérimentation. Les nombres inscrits dans les trois colonnes des tableaux XII à XVII désignent les résultats qu'ont obtenus les élèves sélectionnés au pré-test et au post-test puis les changements que nous avons observés après l'entraînement. Les résultats apparaissant à la troisième colonne indiquent si les élèves ont réalisé des progrès ou si d'autres changements ont été constatés. Dans le cas de changements positifs, les progrès sont représentés par le symbole "+" ; dans les autres cas, le symbole "-" accompagne le chiffre et indique une régression dans les résultats de l'épreuve. Aucun symbole n'a été retenu pour indiquer des notes identiques puisque dans les trois épreuves tous les élèves ont réalisé des changements à la hausse ou à la baisse.

La variation dans les résultats obtenus est indiquée à la dernière ligne dans chacune des trois colonnes en vue d'établir la comparaison entre les élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et ceux du groupe témoin.

5.4.1 *Le groupe expérimentiel*

5.4.1.1 *Le test de connaissances*

Dans le tableau XII présentant les résultats à l'épreuve des connaissances grammaticales avant et après l'entraînement, nous remarquons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés a obtenu des résultats variant de 51 à 60 points au post-test comparativement à des résultats variant de 38 à 48 points au pré-test.

Tous les élèves de ce groupe ont eu un rendement très nettement supérieur à cette épreuve après l'entraînement. Les sujets sélectionnés ont réalisé des progrès variant entre 9 et 19 points. Un élève a obtenu 9 points de plus qu'au pré-test, deux sujets ont progressé de 12 et 14 points et deux autres élèves ont obtenu entre 15 et 19 points de plus qu'au pré-test. Bref, la majorité des sujets sélectionnés ont augmenté leurs résultats de plus de 10 points.

TABLEAU XII : Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) au Test de connaissances des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel

ÉLÈVES	PRÉ-TEST Mots correctement identifiés sur 61 mots	POST-TEST Mots correctement identifiés sur 61 mots	Changements observés
E ₁	48	60	+12
E ₂	42	51	+ 9
E ₃	41	55	+14
E ₄	39	58	+19
E ₅	38	55	+17
Variation	De 38 à 48 points	De 51 à 60 points	De 9 à 19 points à la hausse

5.4.1.2 *La production écrite*

Le tableau XIII présente les résultats ainsi que les changements observés au critère orthographe grammaticale de la production écrite entre la production initiale et la finale des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel. Afin d'avoir un portrait plus précis de la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances grammaticales, nous avons retenu le calcul du pourcentage du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords devant être réalisés au début et à la fin de la quatrième année (du 2^{ème} cycle du primaire).

Dans ce tableau, nous observons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés a obtenu des résultats variant entre 5% et 10% d'erreurs au critère orthographe grammaticale au post-test comparativement à des résultats variant de 17% à 28% à ce même critère au pré-test. Il y a donc une nette régression des erreurs après l'entraînement.

Tous les élèves de ce groupe ont amélioré leur performance concernant l'application de leurs connaissances grammaticales. Les sujets sélectionnés ont réussi à mieux accorder des mots dans leur production finale en effectuant de 11% à 26% moins d'erreurs que dans leur production initiale. Deux élèves ont réalisé entre 10 à 14% moins d'erreurs, un élève a commis entre 15 à 19% moins d'erreurs, un élève a effectué entre 20 à 25% moins d'erreurs tandis qu'un autre élève a fait entre 25 à 30% moins d'erreurs.

Notons que les changements observés indiquant une amélioration dans les accords à réaliser sont représentés par le symbole "+". Lorsqu'un élève a commis moins d'erreurs dans ses accords, nous considérons qu'il a fait un gain.

TABLEAU XIII: Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la *Production écrite* des élèves sélectionnés du groupe expérimental

ÉLÈVES	PRÉ-TEST % du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	POST-TEST % du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Changements observés
E ₁	23	10	+13
E ₂	23	7	+16
E ₃	32	6	+26
E ₄	17	6	+11
E ₅	28	5	+23
Variation	De 23 à 32% d'erreurs	De 5 à 10% d'erreurs	De 11 à 26% moins d'erreurs ou de régression du nombre d'erreurs dans les accords

5.4.1.3 La correction d'un texte

À l'épreuve de la correction d'un texte dont les résultats sont présentés dans le tableau XIV, nous remarquons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés a obtenu des résultats variant de 16 à 22 points au post-test comparativement à des résultats variant de 5 à 17 points au pré-test.

Il en ressort que tous les élèves ont augmenté leurs résultats après l'entraînement, les gains variant de 1 à 12 points. Nous observons que l'élève qui a obtenu le résultat le plus élevé au pré-test a obtenu un point de plus à cette épreuve lors du post-test. Les quatre autres élèves sélectionnés ont eu une différence très nette de rendement, les gains variant de 5 à 12 points. Parmi eux, deux élèves ont augmenté leurs résultats en obtenant entre 5 et 9 points de plus tandis que les deux autres élèves ont réussi à mieux accorder les mots du texte et ils ont haussé leur résultat en ayant entre 10 et 14 points de plus au post-test.

TABLEAU XIV : Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la Correction d'un texte des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel

ÉLÈVES	PRÉ-TEST Mots correctement corrigés sur 24 mots	POST-TEST Mots correctement corrigés sur 24 mots	Changements observés
E ₁	17	18	+ 1
E ₂	11	16	+ 5
E ₃	5	17	+ 12
E ₄	13	19	+ 6
E ₅	11	22	+11
Variation	De 5 à 17 points	De 16 à 22 points	De 1 à 12 points à la hausse

5.4.2 *Le groupe témoin*

5.4.2.1 *Le test de connaissances*

Le tableau XV présente les résultats du sous-groupe d'élèves du groupe témoin aux épreuves du "Test de connaissances" en vue d'établir une comparaison entre le pré-test et le post-test. Nous observons que le pointage varie entre 30 et 60 points au post-test comparativement à des résultats variant de 39 à 51 points au pré-test.

Parmi les élèves sélectionnés, deux d'entre eux ont nettement progressé (l'un de 10 points, l'autre de 4 points), deux autres n'ont progressé que d'un point, le dernier élève a régressé. Dans l'ensemble, nous observons des changements variant de -9 points à 10 points.

TABLEAU XV : Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) au *Test de connaissances* des élèves sélectionnés du groupe témoin

ÉLÈVES	PRÉ-TEST Mots correctement identifiés sur 61 mots	POST-TEST Mots correctement identifiés sur 61 mots	Changements observés
T ₁	51	52	+ 1
T ₂	50	60	+ 10
T ₃	47	51	+ 4
T ₄	41	42	+ 1
T ₅	39	30	- 9
Variation	De 39 à 51 points	De 30 à 60 points	De -9 à +10 points

5.4.2.2 *La production écrite*

Dans le tableau XVI, nous présentons les résultats ainsi que les changements observés au critère orthographe grammaticale de la production écrite entre la production initiale et la finale des élèves sélectionnés du groupe témoin. Rappelons qu'afin d'avoir un portrait plus précis de la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances grammaticales, nous avons calculé le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords devant être réalisés au début et à la fin de la quatrième année (du 2^{ème} cycle du primaire).

Les pourcentages de ce tableau montrent que les sujets du sous-groupe ont obtenu des résultats variant de 2 à 25% au post-test comparativement à des résultats variant de 12 à 28% au pré-test. Parmi les élèves sélectionnés, l'un d'entre eux a commis légèrement plus d'erreurs dans l'application de ses connaissances grammaticales lors du post-test. Trois élèves ont augmenté sensiblement leur performance tandis qu'un autre élève a augmenté son résultat de façon très importante.

Il en ressort qu'un élève a commis plus d'erreurs d'accords et a obtenu un résultat inférieur au critère orthographe grammaticale de la production écrite au post-test, qu'un élève a fait entre 0 à 4% moins d'erreurs, que deux élèves ont effectué entre 5 à 9% moins d'erreurs et qu'un élève a fait entre 25 à 30% moins d'erreurs.

Rappelons que les changements observés indiquant une amélioration dans les accords à réaliser sont représentés par le symbole "+". Lorsqu'un élève a commis moins d'erreurs dans ses accords, nous considérons qu'il a fait un gain. Par contre, si un élève a fait plus d'erreurs, nous avons utilisé le symbole "-" pour représenter une régression dans ses résultats.

TABLEAU XVI: Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la *Production écrite* (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) des élèves sélectionnés du groupe témoin

ÉLÈVES	PRÉ-TEST % du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	POST-TEST % du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser	Changements observés
T ₁	17	9	+ 8
T ₂	12	13	- 1
T ₃	29	2	+ 27
T ₄	18	9	+ 9
T ₅	28	25	+ 3
Variation	De 12 à 28% d'erreurs	De 2 à 25% d'erreurs	De -1 à +27% d'augmentation ou de régression du nombre d'erreurs dans les accords

5.4.2.3 *La correction d'un texte*

Les résultats et les changements observés à l'épreuve de la correction d'un texte sont présentés au tableau XVII. Nous observons que le sous-groupe d'élèves sélectionnés a obtenu des résultats variant de 7 à 20 points à cette épreuve du post-test comparativement à des résultats variant de 8 à 16 points au pré-test.

Nous remarquons que parmi les élèves sélectionnés, trois d'entre eux ont commis plus d'erreurs en corrigeant moins de mots erronés dans le texte du post-test. Les deux autres élèves ont augmenté légèrement leurs résultats.

Il en ressort que trois élèves ont diminué leur rendement en obtenant de 1 à 2 points de moins au post-test qu'au pré-test. Les deux autres élèves ont réussi à mieux accorder les mots du texte en haussant leur résultat de 1 à 4 points.

TABLEAU XVII : Résultats et changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la *Correction d'un texte* des élèves sélectionnés du groupe témoin

ÉLÈVES	PRÉ-TEST Mots correctement corrigés sur 24 mots	POST-TEST Mots correctement corrigés sur 24 mots	Changements observés
T ₁	16	20	+ 4
T ₂	10	9	- 1
T ₃	8	10	+ 2
T ₄	9	7	- 2
T ₅	11	10	- 1
Variation	De 8 à 16 points	De 7 à 20 points	De -1 à +4 points

5.5 Comparaison des groupes

En vue d'établir la comparaison des changements observés entre le groupe expérimentiel et le groupe témoin, nous présentons d'abord une synthèse des résultats obtenus aux trois épreuves du pré-test et du post-test pour l'ensemble des élèves sélectionnés (voir tableau XVIII).

Un aperçu global de l'importance des changements observés (entre le pré-test et le post-test) chez les deux groupes pour chaque épreuve est par la suite présenté dans les tableaux XIX à XXII. Les résultats des changements observés entre le pré-test et le post-test représentés graphiquement (voir histogrammes I à IV) pour chaque épreuve de chacun des sous-groupes d'élèves nous permettent de visualiser les écarts entre les résultats obtenus.

Finalement, un examen plus précis portant sur la comparaison des écarts dans les résultats apparaît dans les histogrammes V à VII. Ces données seront plus particulièrement commentées.

TABLEAU XVIII : Synthèse des résultats et changements observés des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin aux épreuves au pré-test et au post-test

Élèves	Test de connaissances		Production écrite						Correction d'un texte		
	Mots correctement identifiés sur 61 mots		% du nombre d'erreurs sur le total de mots			% du nombre d'erreurs sur le nombre d'accords réalisés			Mots correctement corrigés sur 24 mots		
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Changements observés	Pré-test	Post-test	Changements observés	Pré-test	Post-test	Changements observés
E ₁ (8)	48	60	5	2	+3	23	10	+13	17	18	+1
E ₂ (5)	42	51	7	2	+5	23	7	+16	11	16	+5
E ₃ (1)	41	55	8	1	+7	32	6	+26	5	17	+12
E ₄ (4)	39	58	5	1	+4	17	6	+11	13	19	+6
E ₅ (23)	38	55	7	1	+6	28	5	+23	11	22	+11
T ₁ (5)	51	52	5	2	+3	17	9	+8	16	20	+4
T ₂ (23)	50	60	4	2	+2	12	13	-1	10	9	-1
T ₃ (11)	47	51	8	1	+7	29	2	+27	8	10	+2
T ₄ (14)	41	42	5	2	+3	18	9	+9	9	7	-2
T ₅ (26)	39	30	9	8	+1	28	25	+3	11	10	-1

E : sujets du groupe expérimentiel

T : sujets du groupe témoin

5.5.1 Comparaison des changements observés

5.5.1.1 Comparaison des changements observés au "Test de connaissances"

Il se dégage du tableau XIX, indiquant les résultats globaux des élèves, que la majorité des élèves du groupe expérimentiel (quatre élèves sur cinq) ont fait des progrès très importants au niveau de leurs connaissances grammaticales (plus de 10 points de gain) contrairement au groupe témoin où seul un élève a fait un gain comparable.

Parmi les élèves du groupe expérimentiel, un élève a fait un gain net de 5 à 9 points, deux élèves ont obtenu des résultats supérieurs en augmentant leur résultat de 10 à 14 points puis les deux autres élèves ont dépassé leur score en obtenant de 15 à 19 points de plus au post-test.

Quant aux élèves du groupe témoin, la majorité d'entre eux ont légèrement haussé leurs résultats. Parmi eux, trois élèves ont augmenté leur résultat de 0 à 4 points, un élève a obtenu un gain se situant entre 10 à 14 points tandis qu'un autre élève a moins bien performé au post-test.

TABLEAU XIX : Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au *Test de connaissances* des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et de ceux du groupe témoin

<u>Groupes</u>	Changements observés sur le résultat brut						
	À la baisse -10 à -1	De 0 à 4 pts.	De 5 à 9 pts.	De 10 à 14 pts.	De 15 à 19 pts.	De 20 à 24 pts.	De 25 à 30 pts.
Groupe expérimentiel	0	0	1	2	2	0	0
Groupe témoin	1	3	0	1	0	0	0

5.5.1.2 Comparaison des changements observés à la “Production écrite”

L’observation du tableau XX montre que la majorité des élèves du groupe expérimentiel (quatre élèves sur cinq) ont amélioré leur résultat en faisant de 4 à 7% moins d’erreurs comparativement à un élève du groupe témoin ayant 7% moins d’erreurs lors du post-test.

Parmi les élèves sélectionnés du groupe expérimentiel, nous remarquons qu’un élève a commis 3% moins d’erreurs, qu’un autre élève a fait 4% moins d’erreurs et que les trois autres élèves ont respectivement commis 5%, 6% ou 7% moins d’erreurs.

Chez les élèves du groupe témoin, nous observons qu’un d’entre eux a commis 1% moins d’erreurs, qu’un autre élève a fait 2% moins d’erreurs, deux autres élèves ont réalisé 3% moins d’erreurs tandis que le cinquième élève a fait 7% moins d’erreurs dans les accords grammaticaux lors de la production écrite du post-test.

Nous constatons que le gain des élèves du groupe E est dans l’ensemble plus grand que celui du groupe T.

TABLEAU XX : Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au critère orthographe grammaticale de la *Production écrite* (nombre d’erreurs sur nombre total de mots) chez les élèves des deux groupes

<u>Groupes</u>	Changements observés en % (moins d’erreurs)							
	0%	1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%
Groupe expérimentiel	0	0	0	1	1	1	1	1
Groupe témoin	0	1	1	2	0	0	0	1

Lorsque nous examinons les changements observés à ce même critère en calculant le nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser (voir tableau XXI), nous constatons que tous les élèves du groupe expérimentiel ont amélioré leur résultat en commettant de 10 à 30% moins d'erreurs alors que seul un élève du groupe témoin a fait de 10 à 30% moins d'erreurs.

Parmi les élèves sélectionnés du groupe expérimentiel, deux élèves ont commis de 10 à 14% moins d'erreurs, un élève a fait de 15 à 19% moins d'erreurs, un élève a réalisé de 20 à 24% moins d'erreurs et un autre élève a fait de 25 à 30% moins d'erreurs. En examinant les changements observés chez les élèves du sous-groupe témoin, nous constatons qu'un élève a obtenu un résultat à la baisse en commettant plus d'erreurs, qu'un élève a fait de 0 à 4% moins d'erreurs, que deux d'entre eux ont commis de 5 à 9% moins d'erreurs tandis qu'un autre élève a augmenté son résultat en commettant de 25 à 30% moins d'erreurs dans les accords grammaticaux.

Il semblerait que les élèves ayant participé à l'entraînement ont réalisé plus de progrès que ceux du groupe témoin et font moins de fautes d'accord dans leur production finale.

TABLEAU XXI : Changements observés (entre le pré-test et le post-test) au critère orthographe grammaticale de la *Production écrite* (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) chez les élèves des deux groupes

<u>Groupes</u>	Changements observés en %						
	À la baisse -10 à -1%	De 0 à 4%	De 5 à 9%	De 10 à 14%	De 15 à 19%	De 20 à 24%	De 25 à 30%
Groupe expérimentiel	0	0	0	2	1	1	1
Groupe témoin	1	1	2	0	0	0	1

5.5.1.3 Comparaison des changements observés à la “Correction d’un texte”

Les données du tableau XXII montre que tous les élèves retenus du groupe expérimentiel ont réussi à mieux accorder des mots dans un texte qu’ils n’ont pas composé ; notons que quatre d’entre eux ont eu un rendement net supérieur au résultat du pré-test.

Chez les élèves du groupe témoin, nous observons que deux élèves ont obtenu au test final un résultat légèrement plus élevé qu’au pré-test et que les autres élèves ont moins bien performé au post-test.

En examinant les résultats de ce tableau, nous remarquons que parmi les élèves du groupe expérimentiel, un élève a amélioré ses résultats de 1 à 4 points, que deux élèves ont augmenté leur résultat de 5 à 9 points et que les deux autres élèves ont obtenu entre 10 à 14 points de plus en réussissant à mieux corriger les mots du texte devant être accordés.

Par contre, chez les élèves du groupe témoin, nous observons que deux élèves ont haussé leur résultat en obtenant de 1 à 4 points de plus qu’au pré-test tandis que les trois autres élèves ont eu des résultats à la baisse en ayant de 1 à 10 points de moins qu’au pré-test.

TABLEAU XXII : Changements observés (entre le pré-test et le post-test) à la Correction d’un texte des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel et de ceux du groupe témoin

Groupes	Changements observés			
	À la baisse -10 à -1 pt.	De 0 à 4 pts.	De 5 à 9 pts.	De 10 à 14 pts.
Groupe expérimentiel	0	1	2	2
Groupe témoin	3	2	0	0

5.5.2 *Comparaison des résultats et des changements observés*

Les histogrammes I à IV (voir les pages suivantes) permettent de mieux faire apparaître les changements observés dans les résultats de chaque épreuve du pré-test et du post-test et ce, pour chacun des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin. Dans chaque histogramme, les élèves du groupe expérimentiel sont représentés par les lettres E₁ à E₅ et ceux du groupe témoin par les lettres T₁ à T₅. Les colonnes en gris montrent les résultats au pré-test et celles en blanc les résultats au post-test.

5.5.2.1 *Comparaison des résultats au “Test de connaissances” des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin*

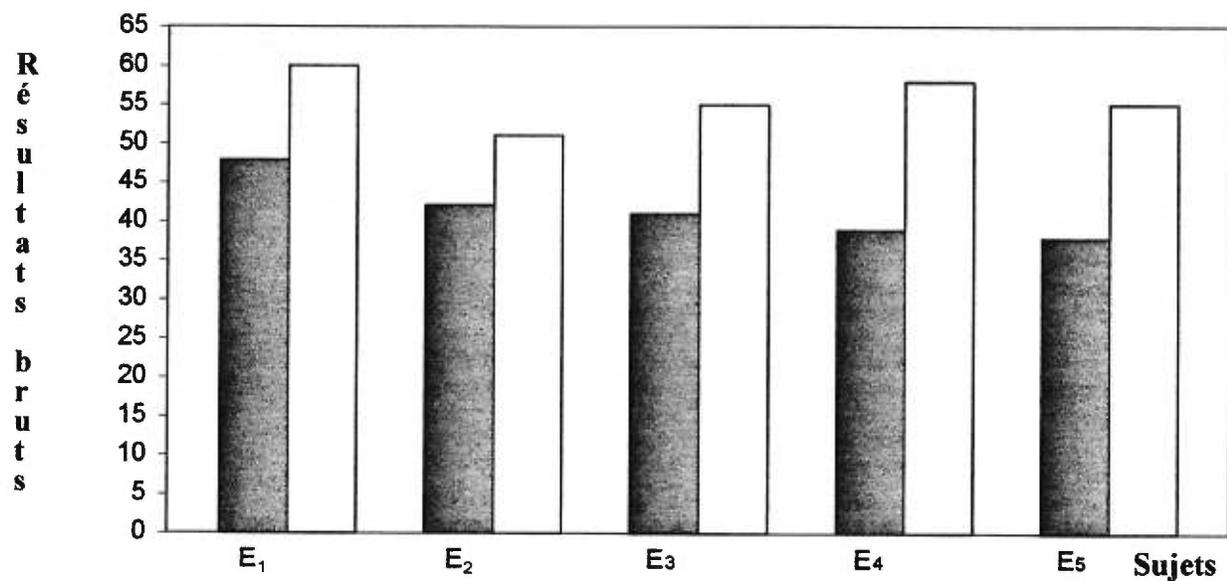
L’histogramme I, présentant les résultats au test de connaissances, fait apparaître que quatre élèves sur cinq sélectionnés du groupe expérimentiel ont obtenu un résultat brut égal ou supérieur à 55 points au post-test tandis qu’un élève du groupe témoin a obtenu un résultat de plus de 55 points.

L’histogramme, mettant en relief les résultats des élèves au pré-test et au post-test, nous permet de percevoir les changements positifs dans les résultats obtenus par tous les élèves suite à l’entraînement à l’évocation dans le groupe E. Il est intéressant de remarquer que tous les élèves ont dépassé très nettement le seuil de réussite (déterminé à 40 points sur un total de 61 points) malgré que trois d’entre eux avaient obtenu des résultats légèrement inférieurs au seuil de réussite lors du pré-test. Rappelons que le seuil de réussite pour chaque type de connaissances est de deux bonnes réponses sur trois.

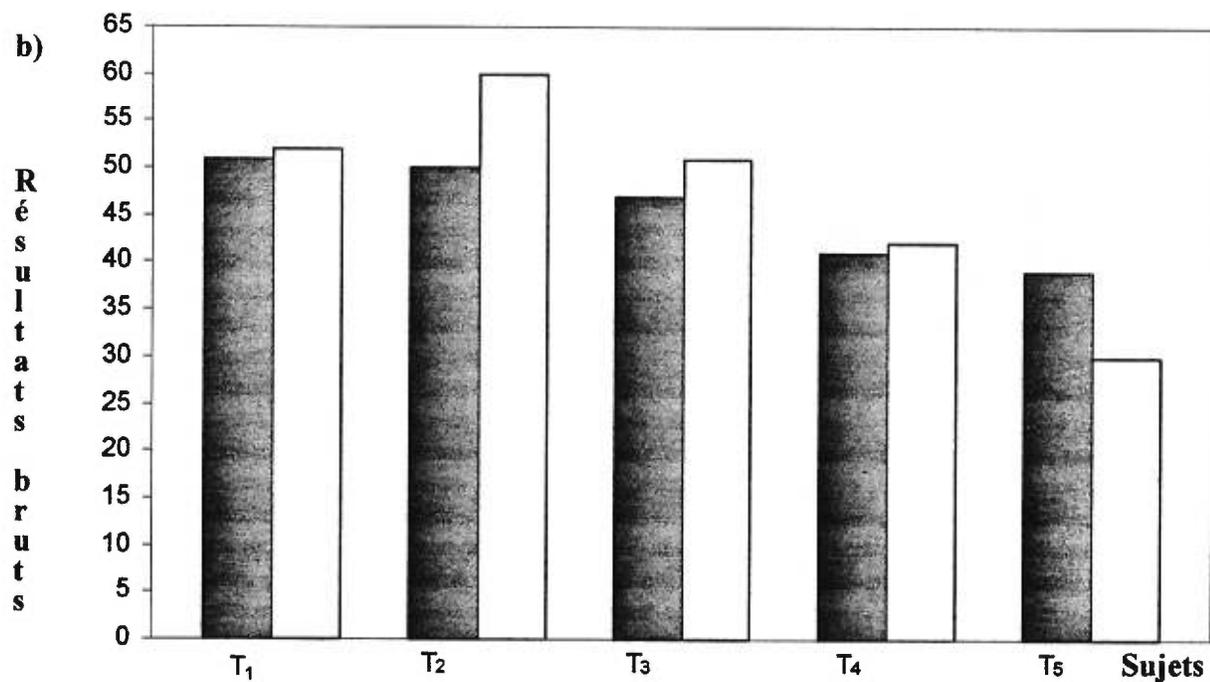
En examinant les résultats des élèves du groupe expérimental, nous constatons que les sujets E_1 , E_3 , E_4 et E_5 ont atteint un résultat de 55 points et plus sur une possibilité de 61 points. Par contre, un seul élève du groupe témoin, soit le sujet T_2 , a eu un résultat supérieur à 55 points à cette épreuve du post-test. Les gains de trois autres élèves sont minimes et un autre élève a régressé.

HISTOGRAMME I : Comparaison des résultats au Test de connaissances des élèves sélectionnés du groupe expérimental (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; résultats bruts.

a)



b)



E : sujets du groupe expérimental
T : sujets du groupe témoin

■ Pré-test
□ Post-test

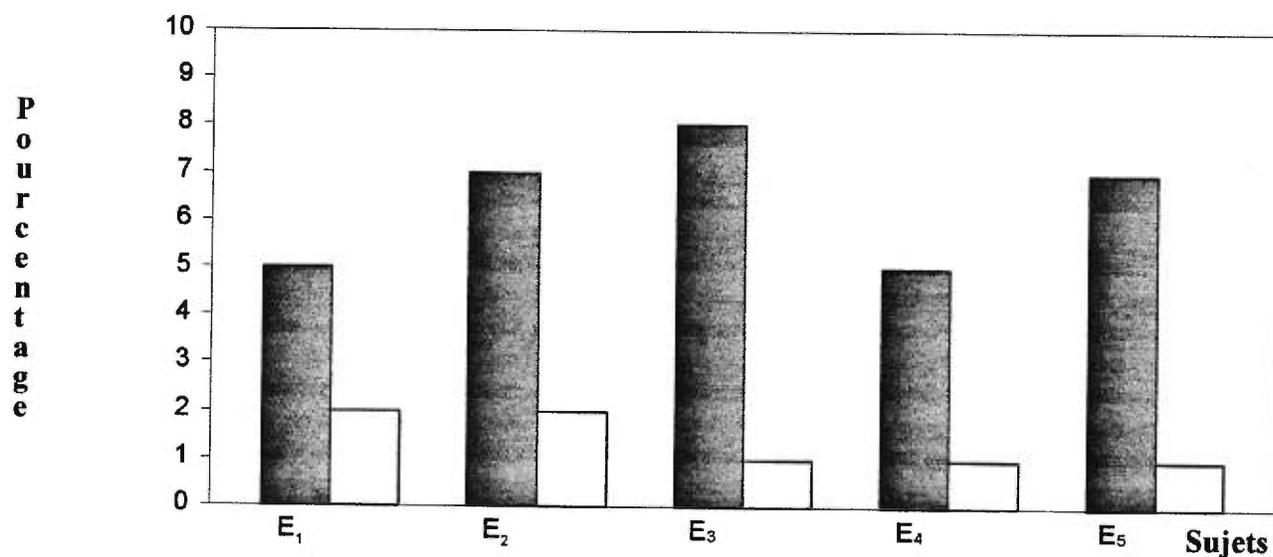
5.5.2.2 *Comparaison des résultats à la “Production écrite” des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin*

Lorsque nous observons l’histogramme II représentant les résultats obtenus au critère orthographe grammaticale de la production écrite (en calculant le nombre d’erreurs sur le nombre total de mots), nous constatons que les sujets E₁ et E₃ semblent avoir fait des progrès similaires aux sujets T₁ et T₃. Les sujets E₂, E₄ et E₅ semblent toutefois avoir fait plus de progrès dans la réalisation des accords grammaticaux que les sujets T₂, T₄ et T₅. En examinant de plus près les résultats obtenus à ce même critère mais en calculant le nombre d’erreurs sur le nombre d’accords à réaliser (voir l’histogramme III), nous ne pouvons que constater le rendement supérieur qu’ont obtenu tous les sujets du groupe expérimentiel comparativement à un seul élève du groupe témoin ayant fait des progrès comparables. (Notons que l’enseignante nous a informé que cette élève (T₃) a obtenu des résultats très variables tout au long de l’année scolaire.)

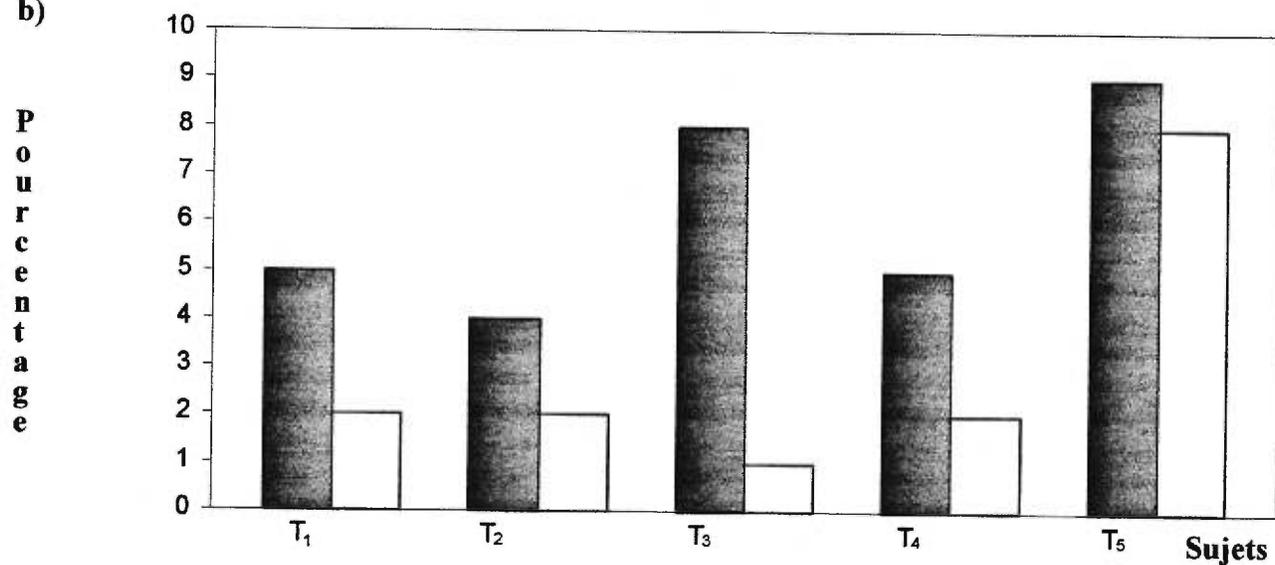
En effet, l’observation de ce tableau montre que les sujets E₃ et T₃ ont réduit très nettement le nombre d’erreurs dans les accords grammaticaux à réaliser dans leur production écrite. Chez les sujets E₁, E₂, E₄ et E₅ les changements observés indiquent une nette amélioration. Parmi les sujets du groupe témoin, les sujets T₁ et T₄ ont réussi à mieux accorder des mots mais la différence dans les changements observés est moindre que chez les sujets du groupe expérimentiel. Le sujet T₅ a un peu mieux réussi ses accords lors de la passation du post-test contrairement au sujet T₂ qui a commis un peu plus d’erreurs.

HISTOGRAMME II : Comparaison des résultats à la *Production écrite* (nombre d'erreurs sur le nombre total de mots) des élèves sélectionnés du groupe expérimental (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; en pourcentage.

a)



b)

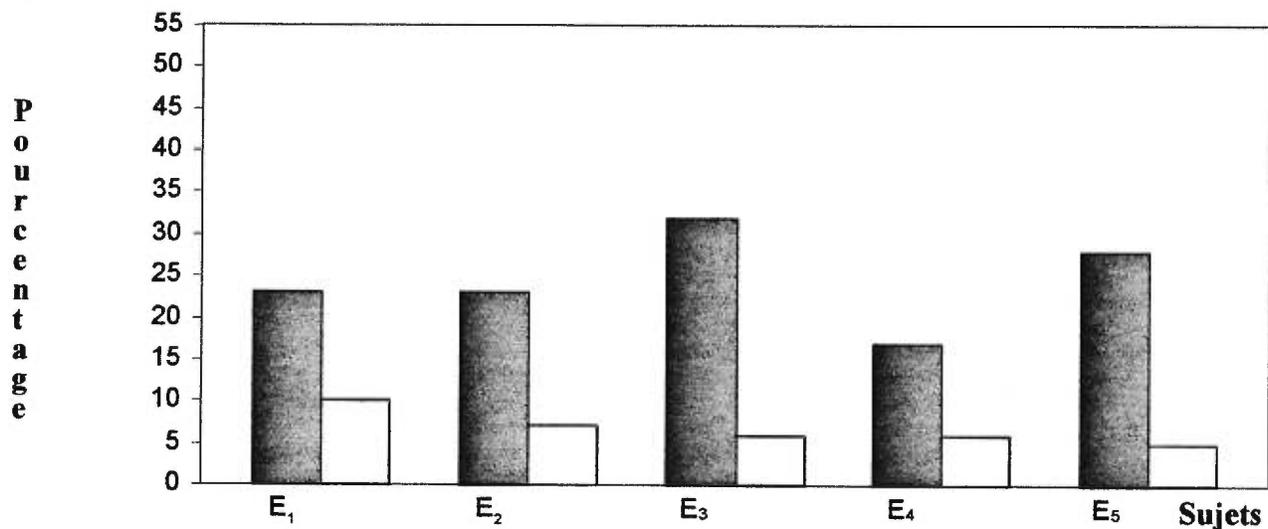


E : sujets du groupe expérimental
T : sujets du groupe témoin

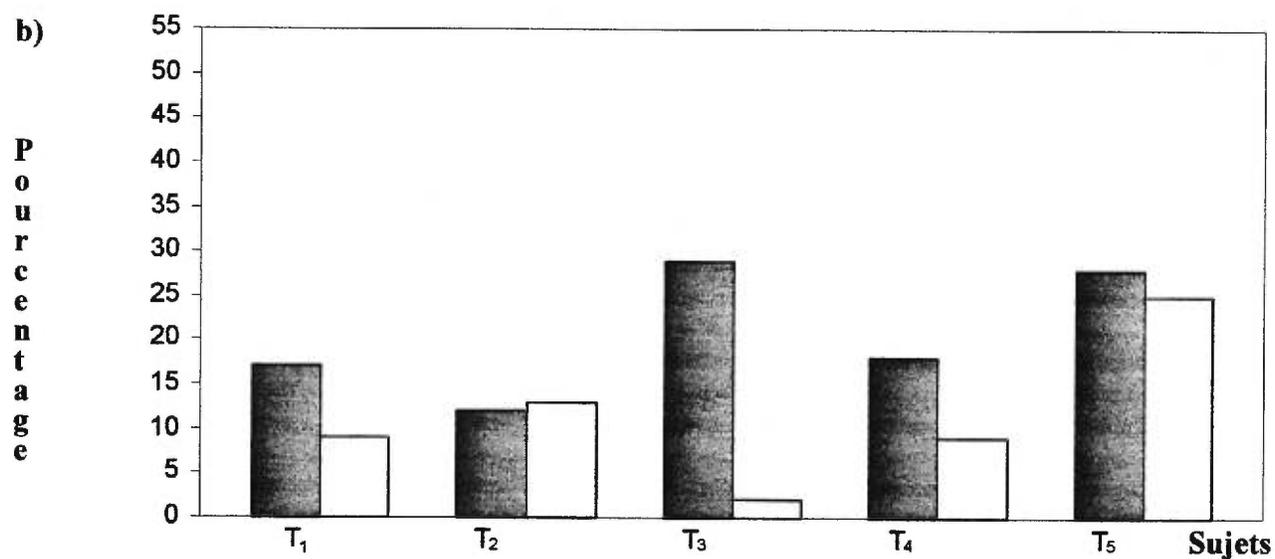
■ Pré-test
□ Post-test

HISTOGRAMME III : Comparaison des résultats à la *Production écrite* (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) des élèves sélectionnés du groupe expérimental (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; en pourcentage.

a)



b)



E : sujets du groupe expérimental
T : sujets du groupe témoin

 **Pré-test**
 **Post-test**

5.5.2.3 *Comparaison des résultats à la “Correction d’un texte” des élèves sélectionnés du groupe expérimentiel avec ceux du groupe témoin*

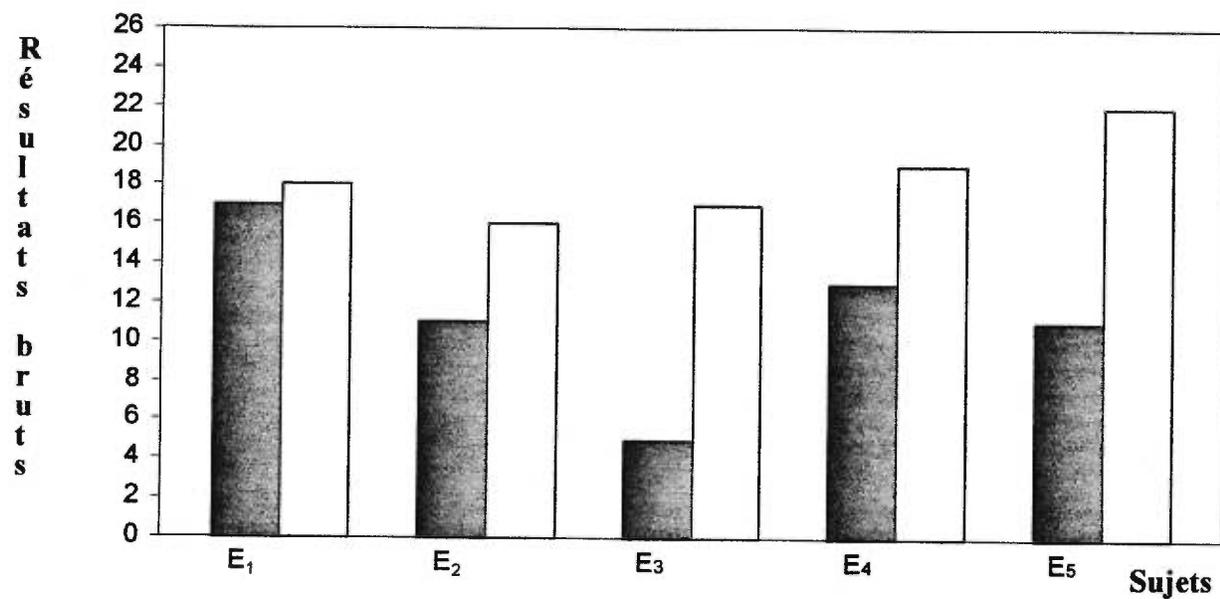
Les données rassemblées à l’histogramme IV représentent les résultats obtenus par les élèves à la correction d’un texte. Ce tableau nous permet de constater que tous les élèves retenus du groupe expérimentiel ont atteint après l’entraînement un résultat égal ou supérieur à 16 points sur un total possible de 24 points. Tandis que pour les élèves du groupe témoin, seul un élève a atteint un résultat dépassant 16 points au post-test.

Il ressort de cet histogramme que tous les élèves du groupe expérimentiel ont augmenté leur résultat positivement. En effet, les sujets E_2 , E_3 , E_4 et E_5 ont atteint le seuil de réussite en obtenant 16 points et plus. Le sujet E_1 , qui avait atteint le seuil de réussite au pré-test a haussé son score d’un point. Rappelons que le seuil de réussite déterminé est de quatre bonnes réponses sur six pour chacun des trois groupes d’éléments ciblés soit les accords des adjectifs ou des participes passés, des noms ainsi que des verbes.

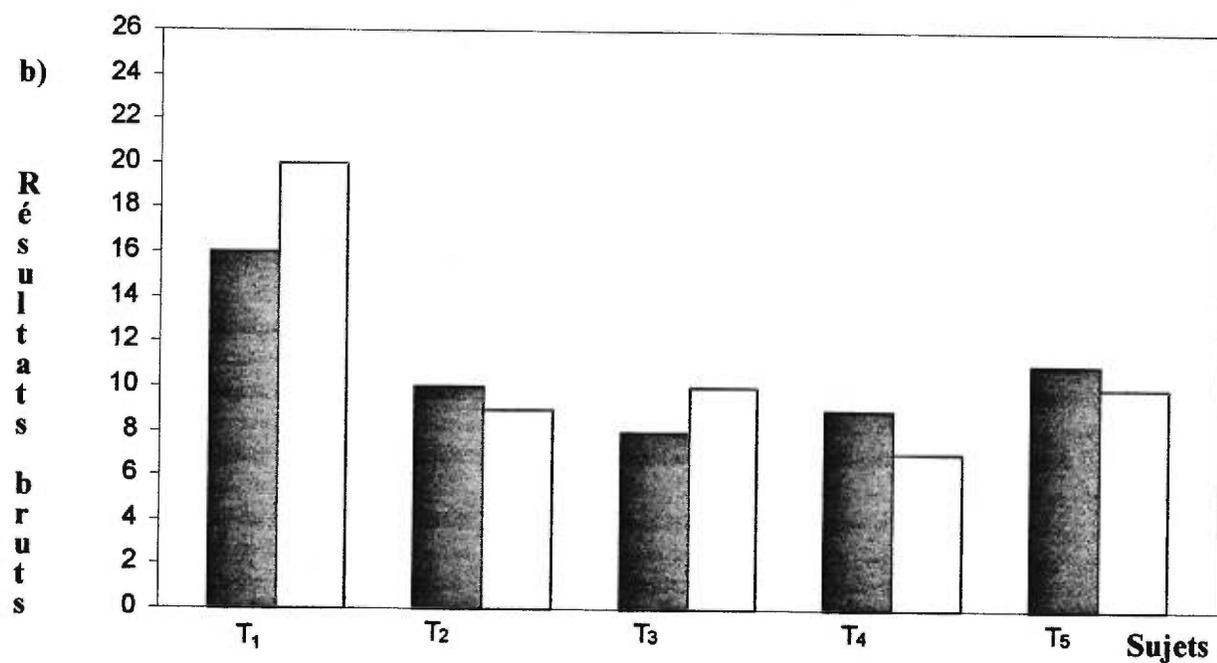
Lorsque nous observons les résultats obtenus par les sujets du groupe témoin, nous remarquons que le sujet T_1 , qui avait atteint le seuil de réussite au pré-test a haussé son score de 4 points, le sujet T_3 a légèrement haussé son résultat tandis que les sujets T_2 , T_4 et T_5 ont eu une note inférieure au post-test.

HISTOGRAMME IV : Comparaison des résultats à la *Correction d'un texte* des élèves sélectionnés du groupe expérimental (a) et du groupe témoin (b) au début et à la fin de la recherche ; résultats bruts.

a)



b)



E : sujets du groupe expérimental
T : sujets du groupe témoin

 **Pré-test**
 **Post-test**

5.5.3 *Comparaison des écarts*

Les histogrammes V à VII (voir les pages suivantes) permettent de mieux percevoir les écarts entre les résultats de chaque épreuve du pré-test et du post-test et ce, pour chacun des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel et du groupe témoin. Rappelons que dans chaque histogramme, les élèves du groupe expérimentiel sont représentés par les lettres E_1 à E_5 et ceux du groupe témoin par les lettres T_1 à T_5 . Les colonnes en noir montrent les écarts observés entre les résultats de l'épreuve initiale et la finale.

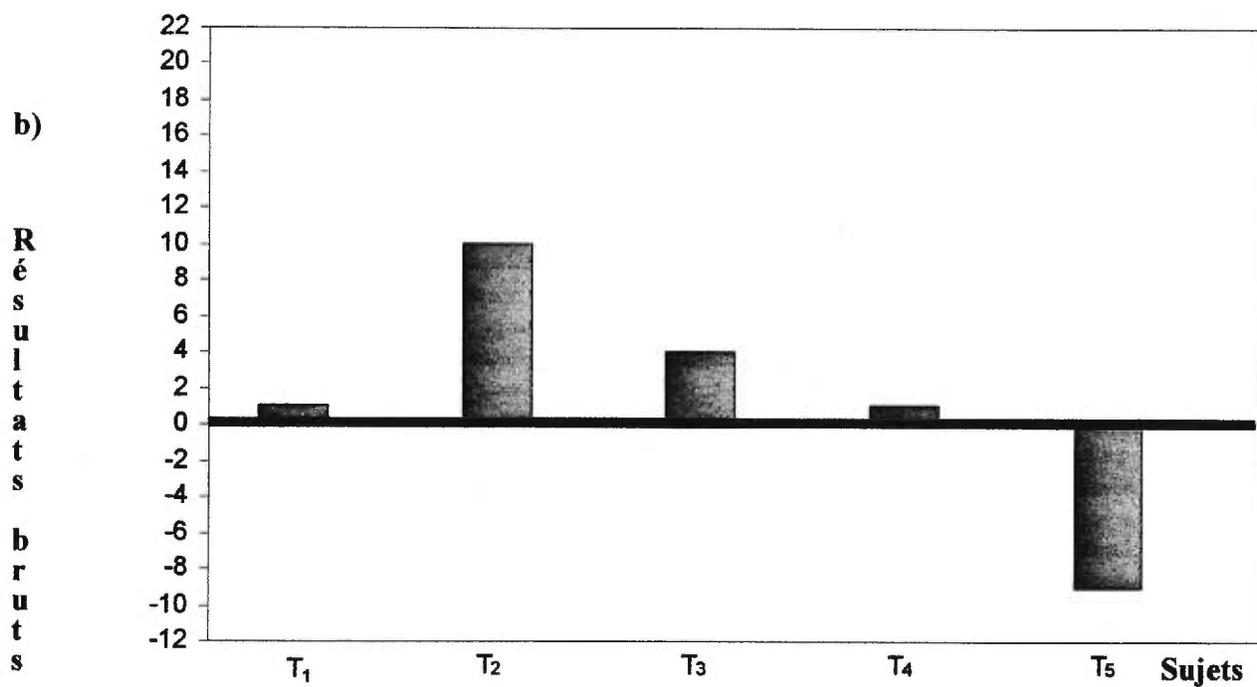
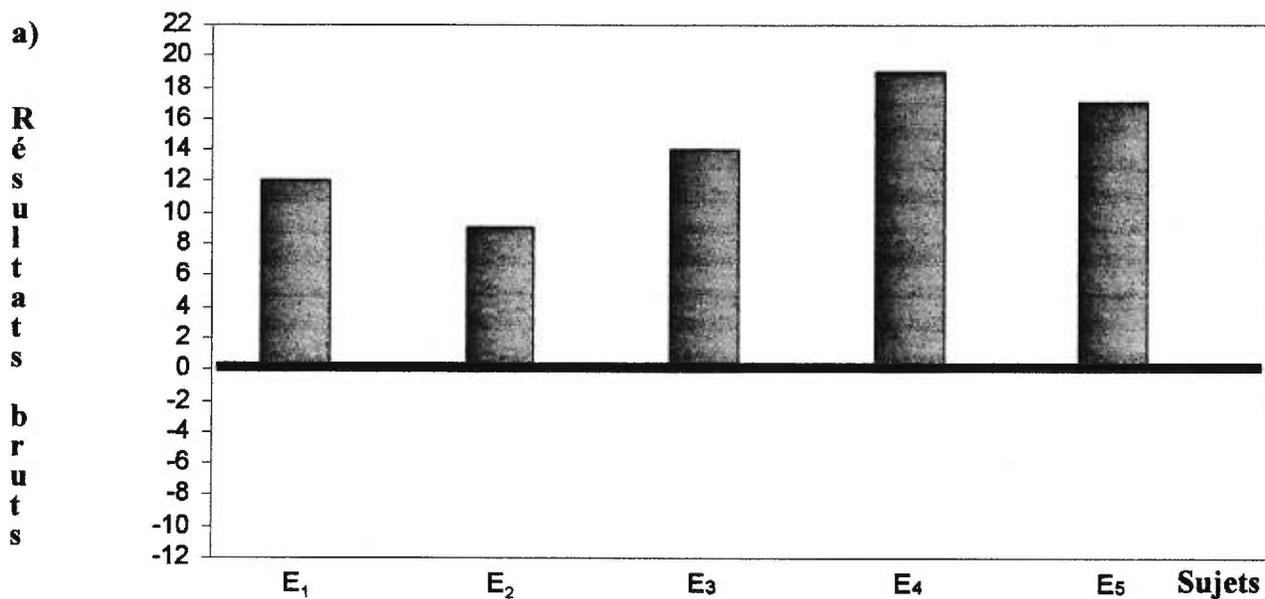
5.5.3.1 *Épreuve du "Test de connaissances"*

L'observation de l'histogramme V montre que tous les élèves du groupe expérimentiel ont réalisé une performance nettement supérieure lors de la deuxième passation du test de connaissances comparativement à un élève du groupe témoin qui a obtenu un résultat nettement à la hausse.

Nous remarquons que tous les sujets du groupe expérimentiel ont réalisé des progrès en obtenant des résultats à la hausse variant entre 9 et 19 points. Le sujet E_2 a augmenté son score de 9 points, les sujets E_1 et E_3 ont eu de 10 à 14 points de plus et les sujets E_4 et E_5 ont fait un gain net variant entre 15 et 19 points.

Lorsque nous examinons les écarts réalisés entre les résultats du pré-test et du post-test des élèves du groupe témoin, nous observons qu'ils varient entre -9 et 10 points. Le sujet T_5 a diminué son résultat de 9 points, les sujets T_1 , T_3 et T_4 ont haussé très légèrement leur score en obtenant entre 1 et 4 points de plus et le sujet T_2 a fait un gain net de 10 points. Les écarts observés entre les résultats de l'épreuve initiale et finale sont beaucoup plus fluctuants dans ce groupe.

HISTOGRAMME V : Comparaison des écarts à l'épreuve du *Test de connaissances* entre les élèves du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; résultats bruts.



E : sujets du groupe expérimentiel
T : sujets du groupe témoin

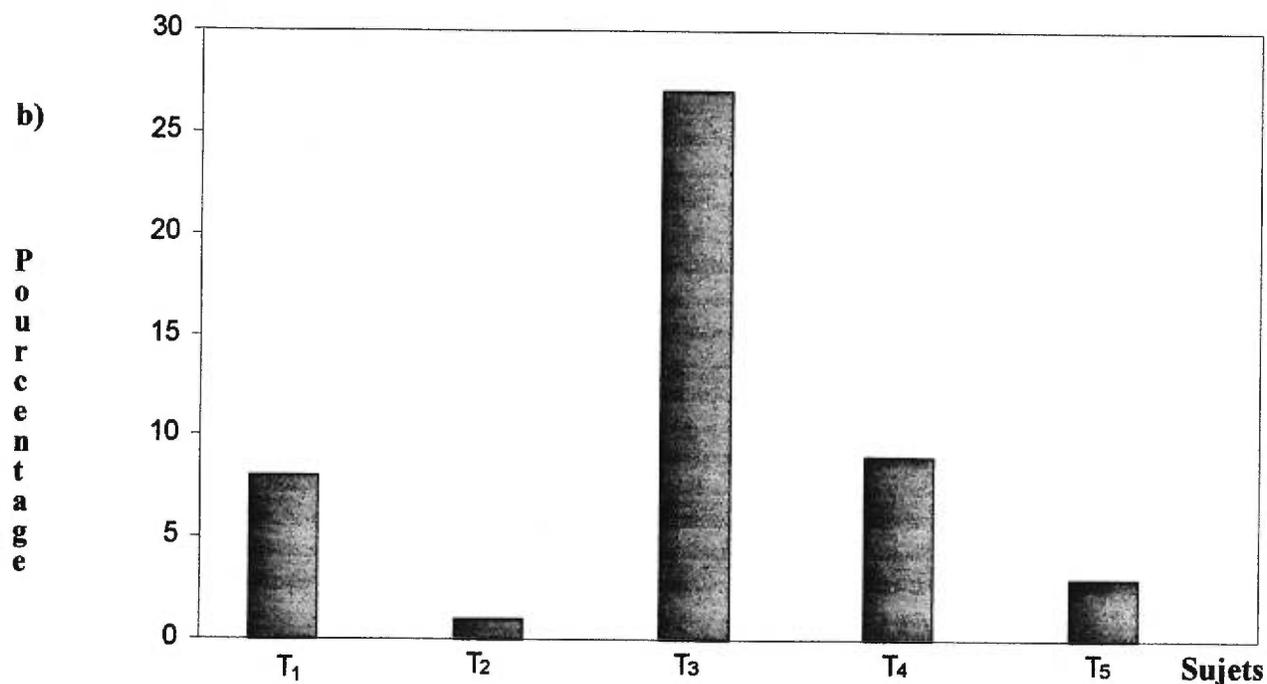
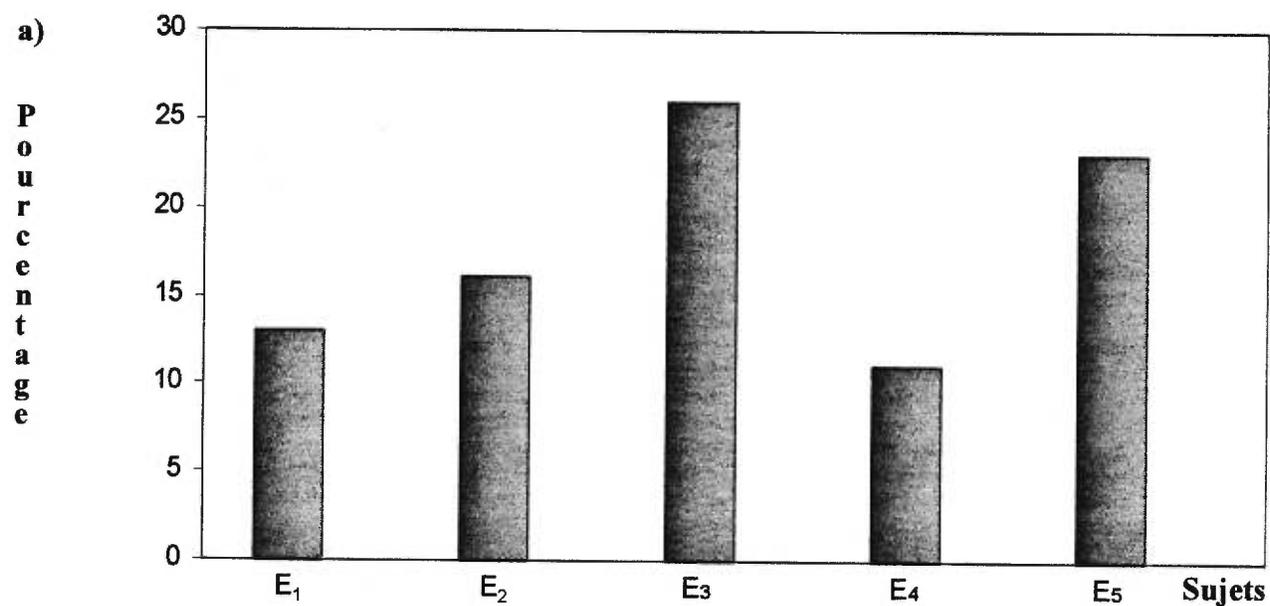
■ Écart entre le pré-test et le post-test

5.5.3.2 Épreuve de la "Production écrite"

En vue d'établir une comparaison des écarts entre les résultats obtenus au critère orthographe grammaticale de la production initiale et de la finale, nous avons représenté dans l'histogramme VI, les données des productions écrites en calculant le nombre d'erreurs grammaticales sur le nombre d'accords à réaliser. Cet histogramme fait ressortir les changements positifs obtenus dans chacun des groupes. Nous constatons qu'un élève sélectionné (T_3) du groupe témoin a eu un rendement très supérieur lors du post-test et que deux autres élèves (T_1 et T_4) ont fait des progrès importants, nous remarquons également qu'un sujet retenu (E_3) du groupe expérimentiel a réalisé des progrès nettement supérieurs au post-test, qu'un autre élève (E_5) a eu un rendement analogue à ce dernier et que les trois autres élèves (E_1 , E_2 , E_4) ont diminué très considérablement le nombre d'erreurs dans les accords grammaticaux.

En effet, dans le groupe expérimentiel, les écarts réalisés entre le pré-test et le post-test varient entre 11 et 26%. Nous remarquons que les sujets E_1 et E_4 ont réalisé plus de 10% de progrès, que le sujet E_2 a fait un gain de plus de 15% et que les sujets E_3 et E_5 ont haussé leur résultat de plus de 20%. Quant aux sujets du groupe témoin, nous observons que le sujet T_3 a haussé son résultat de plus de 20%, que les sujets T_1 et T_4 ont augmenté leur score de plus de 5% et que les sujets T_2 et T_5 ont fait un gain de 1 et 3%.

HISTOGRAMME VI : Comparaison des écarts à l'épreuve de la *Production écrite* (en calculant le nombre d'erreurs grammaticales sur le nombre d'accords à réaliser) entre les élèves sélectionnés du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; en pourcentage.



E : sujets du groupe expérimentiel
T : sujets du groupe témoin

■ Écart entre le pré-test et le post-test

5.5.3.3 Épreuve de la "Correction d'un texte"

L'histogramme VII présente les écarts obtenus entre les résultats au pré-test et au post-test de la correction d'un texte. L'examen des données de cet histogramme nous permet de percevoir que tous les élèves du groupe expérimentiel ont réalisé des progrès.

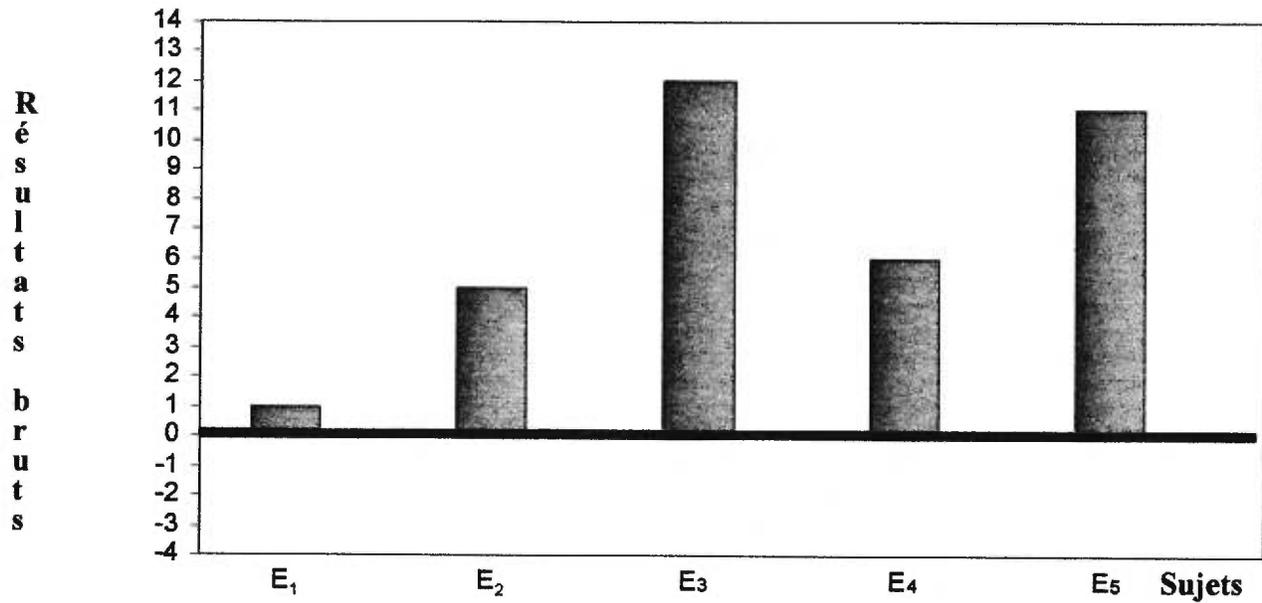
Parmi les élèves du groupe témoin, deux élèves ont obtenu des résultats légèrement supérieurs tandis que les trois autres élèves de ce groupe ont obtenu des résultats inférieurs.

Il est intéressant de remarquer que la plupart des élèves du groupe expérimentiel ont eu un rendement net supérieur lors du post-test en réalisant des progrès variant entre 5 et 12 points. En effet, les sujets E_3 et E_5 ont obtenu un écart important variant entre 10 et 14 points de plus, les sujets E_2 et E_4 ont accru leur résultat en ayant entre 5 et 9 points de plus et le sujet E_1 a haussé son résultat en ayant de 1 à 4 points de plus.

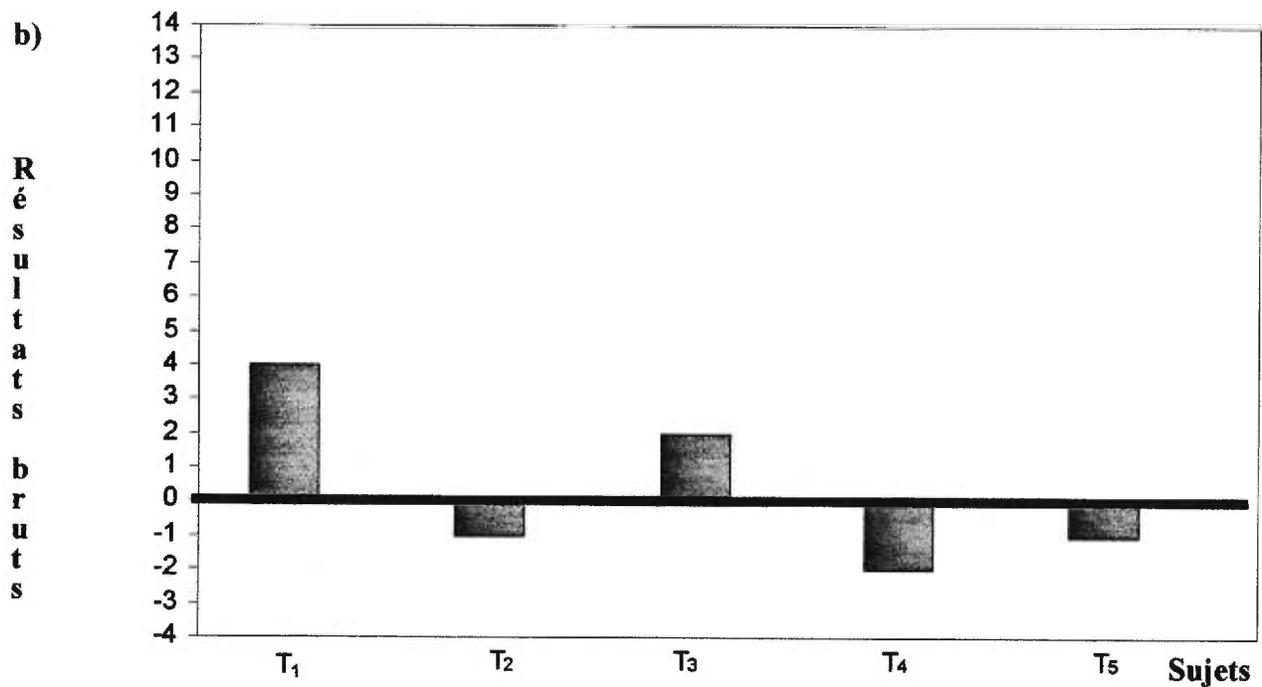
Parmi les sujets du groupe témoin, nous observons que les sujets T_1 et T_3 ont augmenté leur score en obtenant de 1 à 4 points de plus tandis que les sujets T_2 , T_4 et T_5 ont diminué leur pointage lors de la correction de texte au post-test.

HISTOGRAMME VII : Comparaison des écarts à l'épreuve de la *Correction d'un texte* entre les élèves du groupe E (a) et ceux du groupe T (b) ; résultats bruts.

a)



b)



E : sujets du groupe expérimentiel
T : sujets du groupe témoin

■ Écart entre le pré-test et le post-test

5.6 Effet de l'entraînement

L'analyse des données des épreuves du pré-test et du post-test nous a permis de vérifier l'effet de l'entraînement à l'évocation sur l'application de connaissances grammaticales. Cette étude montre que non seulement les élèves ont fait des progrès nettement supérieurs au critère orthographe grammaticale de la production écrite mais qu'ils ont également haussé leur niveau de connaissances grammaticales; ce qui n'était pas nécessairement prévu dans nos objectifs de recherche. Un effet nettement positif a aussi été remarqué dans la correction d'erreurs disséminées dans un texte.

En conclusion, les élèves sélectionnés du groupe expérimentiel réussissent, après l'entraînement, à mieux appliquer des règles d'accords grammaticaux lorsqu'ils produisent un texte.

CHAPITRE SIXIÈME
ANALYSE DES DIALOGUES PÉDAGOGIQUES

Dans ce chapitre, nous tenterons de cerner si les élèves sélectionnés ont développé une plus grande conscience de leurs évocations et des procédures mentales à mettre en oeuvre pour qu'ils appliquent leurs connaissances grammaticales lors de la réalisation d'une tâche en écriture.

Pour ce faire, nous avons conçu un tableau intitulé "Prise de conscience des évocations et réalisation des accords grammaticaux" qui présente une synthèse des indices d'évocations que nous avons recueillis lors des dialogues pédagogiques menés au moment du pré-test et du post-test. Ce tableau est exposé dans un premier temps en lien avec les pourcentages d'erreurs relevés dans les productions écrites avant nos interventions et après celles-ci. Dans un deuxième temps, nous présentons et analysons quelques propos tenus par les élèves sélectionnés du groupe expérimental lors des dialogues pédagogiques menés au moment du pré-test et du post-test ainsi qu'au cours de l'entraînement à l'évocation. Puis, nous relevons et commentons quelques verbalisations des élèves sélectionnés du groupe témoin que nous avons recueillies lors des dialogues pédagogiques menés au moment du pré-test et du post-test.

6.1 Prise de conscience des évocations et réalisation des accords

Afin d'avoir un aperçu global des effets du programme d'entraînement sur la mise en projet et la prise de conscience des évocations chez les élèves sélectionnés, nous avons dégagé des dialogues pédagogiques, certains de leurs propos lors du pré-test et du post-test pour les mettre en relation avec la théorie de la gestion mentale. Le tableau XXIII "Prise de conscience des évocations et réalisation des accords" est subdivisé en rubriques composées d'une ou plusieurs colonnes dans lesquelles divers symboles correspondent aux indices répertoriés dans les propos des sujets. Dans ce tableau, les élèves du groupe expérimental sont représentés par les lettres E₁ à E₅ et ceux du groupe témoin par les lettres

T₁ à T₅. Notons que l'espace délimité pour chaque sujet est divisé en deux parties afin d'inscrire les indices que nous avons retenus lors du pré-test et lors du post-test.

La rubrique "Projet" spécifie si les élèves ont eu l'intention de faire des accords grammaticaux et s'ils se sont donnés des moyens. Les symboles "▲" et "●" de cette rubrique représentent respectivement le pré-test (triangle) et le post-test (cercle). Les symboles noircis "▲" et "●" désignent si en plus de l'intention l'élève a exprimé avoir mis en oeuvre les procédures mentales pour faire les accords grammaticaux. Notons que l'analyse des dialogues pédagogiques nous a amenée à découvrir que tous les sujets sélectionnés se mettent en projet d'utiliser leurs connaissances mais ils ne les "utilisent" pas toujours à bon escient. Nous avons pensé différencier les sujets qui sont beaucoup plus conscients de leurs évocations. Ainsi, la grosseur du symbole "●" indique que le sujet a une conscience beaucoup plus grande de la mise en projet en fin de recherche.

La rubrique "Règles" est divisée en trois colonnes et précise si les sujets semblent penser aux règles grammaticales avant (Av), pendant (Pe) ou après (Ap) la rédaction de la production écrite. Cette section nous permet de vérifier si l'entraînement a influencé la démarche du questionnement, du doute et de la correction. Notons que deux sujets ont exprimé qu'ils pensaient aux règles grammaticales lors de la correction même si tous les élèves des deux groupes ont été invités à penser aux règles grammaticales pour les appliquer lors de la correction de la production écrite. Pour cette rubrique et la suivante ("Connaissances"), nous avons retenu les symboles "•" (pour le pré-test) et "✓" (pour le post-test) afin de rendre perceptibles les indices que nous avons recueillis dans les verbalisations lors des dialogues pédagogiques menés au pré-test et au post-test.

La rubrique "Connaissances" indique si les élèves semblent posséder des connaissances déclaratives (Dé), procédurales (Pr) et conditionnelles (Co). Précisons que les connaissances déclaratives ont aussi

été observées dans l'épreuve du test de connaissances et que les connaissances procédurales ont été mises en évidence dans l'entretien précédant le dialogue pédagogique et intitulé : "Quels conseils donnerais-tu... ?"

Les rubriques "Évocations visuelles" et "Évocations auditives" (se référer au point 2.5.2 pour les définitions de ces concepts) sont divisées chacune en deux colonnes désignant des évoqués en première ou troisième personne. Enfin, les quatre colonnes sous-titrées P₁ à P₄ nous permettent de cibler les paramètres ou domaines d'évocation utilisés par les élèves soit le "P₁", paramètre du vécu concret ; le "P₂", paramètre des automatismes, le "P₃" celui de la logique et le "P₄", paramètre de la créativité.

La rubrique "Nombre d'indices recueillis" nous informe sur le nombre d'indices d'évocation relevés lors du pré-test comparativement à ceux recueillis lors du post-test.

La rubrique "Mobilité des évocations" révèle si les élèves nous ont donné des indices annonçant un certain mouvement des évoqués dans leur pensée. Notons que nous avons retenu le symbole "✓" pour désigner que nous avons relevé des indices dans les verbalisations. Par contre, si aucun indice n'a été recueilli le symbole "∅" a été inscrit.

La rubrique "Geste mental de réflexion" indique si les sujets ont émis des propos décrivant les procédures mentales mises en branle pour inscrire une marque d'accord. Le symbole "✓" a été retenu pour indiquer que nous avons recueilli des indices dans les verbalisations. Par contre, le symbole "□" désigne si les élèves ont exprimé qu'ils pensaient, repensaient, se rappelaient ou qu'ils allaient chercher dans leur tête des informations pour accorder des mots.

Finalement, afin de montrer les changements observés suite à l'entraînement à l'évocation en vue de l'application de connaissances grammaticales, nous avons noté les résultats obtenus au critère "orthographe grammaticale" (nombre d'erreurs grammaticales sur le nombre d'accords à réaliser) dans les productions écrites du pré-test et du post-test.

Rappelons que pour quelques colonnes des rubriques, nous avons retenu les symboles "•" et "✓" afin de rendre perceptible les indices que nous avons recueillis dans les verbalisations des dialogues pédagogiques au pré-test et au post-test. Pour les colonnes des rubriques "Évocations visuelles" et "Évocations auditives", nous avons inscrit le nombre correspondant aux indices que l'élève nous a apportés sur sa façon d'évoquer des connaissances grammaticales. Par exemple, si nous comparons les sujets E_2 et T_1 nous observons que pour le sujet E_2 , dans la colonne P_3 (Évocations auditives, première personne) nous ne relevons qu'un seul indice d'évocation dans ce paramètre lors du dialogue pédagogique au pré-test. Par contre, nous comptons six indices d'évoqués dans ce paramètre lors du dialogue pédagogique du post-test. Nous constatons que cet élève a une conscience beaucoup plus nette de ses évocations. D'autre part, lorsque nous comptons le nombre d'indices dans cette même colonne, nous observons que le sujet T_1 a donné un seul indice dans ce paramètre d'évocation lors du dialogue pédagogique du pré-test et du post-test. Le sujet T_1 n'a pas exprimé qu'il avait une plus grande conscience de ses évocations.

Notons que l'observation de la rubrique "Connaissances" nous indique que l'ensemble des élèves possède les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles à divers niveaux ; ils peuvent même exprimer à quel moment elles doivent être utilisées mais ils ne les appliquent pas toujours lorsqu'ils écrivent. Nous pouvons supposer que des élèves ont besoin d'être accompagnés afin de développer des moyens mentaux leur permettant de mieux accorder des mots lorsqu'ils écrivent.

TABLEAU XXIII : Prise de conscience des évocations et réalisation des accords

Élèves	Projet		Règles			Connaissances			Évocations visuelles								Évocations auditives								*	Mobilité des évocations	Geste de réflexion	Résultats pré-test post-test
									1 ^{ère} personne				3 ^{ème} personne				1 ^{ère} personne				3 ^{ème} personne							
									I	M	Av	Pe	Ap	Dé	Pr	Co	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄				
E ₁	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓						2 4	1 2				2 3					2 15	∅ ✓	□ ✓	23% 10%	
E ₂	▲ ●			• ✓		• ✓	• ✓	• ✓			1			1 2	4 2				1 2	1 6			3 1	3 21	∅ ✓	□ ✓	23% 7%	
E ₃	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓				2 4		1 1	4 7				1 2	2 2			2 2	4 26	∅ ✓	□ ✓	32% 6%	
E ₄	▲ ●		• ✓	• ✓	• ✓	• ✓	• ✓	• ✓		1	1 4	13							2 2			1	4 20	∅ ✓	□ ✓	17% 6%		
E ₅	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓			2	6 1			1				2	5				0 17	∅ ✓	□ ✓	28% 5%	
T ₁	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓						1					1	1			3 1	∅ ∅	□ □	17% 9%		
T ₂	▲ ●		• ✓	• ✓	• ✓	• ✓	• ✓	• ✓						1					1 2				2 2	∅ ∅	□ □	12% 13%		
T ₃	▲ ●			• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓													1	1 0	∅ ∅	□ □	29% 2%		
T ₄	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓			1			2	1					1	1		4 3	∅ ∅	□ □	18% 9%		
T ₅	▲ ●		• ✓	• ✓		• ✓	• ✓	• ✓		1		1							1 1				2 3	∅ ∅	□ □	28% 25%		

Légende : * Nombre d'indices recueillis

E : élèves sélectionnés du groupe expérimental

T : élèves sélectionnés du groupe témoin

I : intentions M : moyens

Av : avant, Pe : pendant, Ap : après

Dé : déclaratives, Pr : procédurales, Co : conditionnelles

P₁ à P₄ : paramètres d'évocation

▲ : projet au pré-test

● : projet au post-test

● : nette conscience de la mise en projet au post-test

• : présence d'indices au pré-test

✓ : présence d'indices au post-test

∅ : absence d'indices au pré-test ou au post-test

□ : pensée, réflexion...

6.2 L'analyse des dialogues pédagogiques cas par cas

Dans le but d'illustrer les changements survenus entre les deux groupes d'élèves sélectionnés à la suite de l'entraînement quant à la mise en projet de la prise de conscience des évocations et de la réalisation des accords grammaticaux, nous présentons et analysons pour chaque sujet sélectionné du groupe expérimentiel et du groupe témoin quelques propos que nous avons recueillis lors des dialogues pédagogiques menés au moment du pré-test et du post-test.

L'étude de ces dialogues nous a permis de vérifier si les élèves ont une plus grande conscience de la mise en projet et de ce qui se passe dans leur tête, s'ils expriment plus clairement le contenu de leurs évocations, si de l'état statique, les évoqués sont devenus dynamiques (mobilité des évocations qui consiste en un mouvement ou un déplacement dans les paramètres, les évoqués... qui s'enchaînent pour apporter le sens) et si les élèves ont développé des procédures mentales afin de mieux accorder des mots lorsqu'ils écrivent. Précisons que pour les élèves du groupe expérimentiel, nous présentons les concepts pédagogiques relevés dans les dialogues pédagogiques enregistrés pendant le programme d'entraînement. En outre, les représentations des évoqués recueillis dans le dossier en français et le carnet personnel de chaque élève ont rendu possible l'illustration de l'enrichissement des évocations. Finalement, le recueil de ces informations nous a permis de vérifier la mise en place du geste mental de réflexion qui vise à rendre possible la compréhension.

Rappelons que les élèves du groupe témoin ont été enregistrés avant et après l'expérimentation et que nous n'avons pas engagé de dialogues pédagogiques avec eux entre-temps. N'ayant pas été entraînés, ils n'ont pas de matériel personnel.

Nous présentons plus spécifiquement nos observations et nos commentaires sur les verbalisations de chacun des sujets sélectionnés et ce, cas par cas, pour dégager leurs habitudes évocatives ainsi que les paramètres ou domaines d'évocation (se référer au point 2.5.2 pour la description de ces termes) utilisés.

6.2.1 *Les sujets sélectionnés du groupe expérimentiel*

Dans les analyses de cas que nous présentons, nous donnons quelques exemples parmi les indices d'évocation que nous ont révélés les élèves lors de dialogues pédagogiques menés avant, pendant et après la recherche. Puis, nous émettons des hypothèses sur le fonctionnement de chacun des élèves; hypothèses basées sur une synthèse conçue à partir de tous les éléments que nous avons recueillis lors des dialogues pédagogiques tenus tout au long de l'entraînement. Ce ne sont que des hypothèses qui ne seront pas vérifiées ; ce que nous présentons ici est un reflet du contenu des évocations grammaticales des sujets sélectionnés du groupe expérimentiel ayant vécu un entraînement à l'évocation échelonné sur dix-sept semaines d'interventions pédagogiques à raison de deux périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Un entraînement étalé sur plusieurs mois, nous aurait sûrement permis d'enrichir et de consolider nos propos afin de cerner le profil pédagogique de chacun des élèves sélectionnés.

LE SUJET E₁

L'observation de la rubrique "Projet" dans le tableau XXIII montre que déjà, au pré-test "▲", l'élève E₁ avait l'intention de bien accorder ses mots dans sa production écrite et semblait mettre en place

des moyens pour accorder des mots. Par contre, au post-test “●”, une différence très importante a été constatée concernant la prise de conscience des évocations et des procédures mentales qu’il met en oeuvre pour appliquer ses connaissances grammaticales et ainsi mieux accorder les mots. Lorsque nous observons les rubriques “Évocations”, nous remarquons que ce sujet a non seulement développé la conscience de ses évoqués auditifs en première personne situés dans le paramètre 3 (de la logique) mais qu’il a aussi pris conscience de ses évocations auditives et visuelles en troisième personne qui se retrouvent dans les différents paramètres d’évocation soit le paramètre 1 (du vécu concret), le paramètre 2 (des automatismes), le paramètre 3 (de la logique) et le paramètre 4 (de la créativité). De plus, nous observons que cet élève donne de la mobilité (du mouvement) à ses évocations et qu’il utilise le geste mental de réflexion à bon escient pour comprendre et appliquer une règle grammaticale lorsqu’il écrit. Nous présentons ci-après certains propos que nous avons recueillis lors des dialogues pédagogiques tenus au début et à la fin de la recherche ainsi qu’en cours d’expérimentation.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique mené en début de recherche l’élève E₁ nous exprime clairement qu’il a l’intention d’améliorer ses résultats. Il nous dit : “(c’est)... comme si... je veux battre mon record, je veux faire mieux que la dernière fois.”

Il nous informe qu’il pense aux règles grammaticales avant et pendant la production écrite. Pour accorder des mots, il nous livre les propos suivants : “Je regarde les mots avant, ce qu’ils veulent dire, s’ils sont au pluriel...”... “je me dis, il y a “des” ou “tes”; des images (il nous précise que ses images (visuelles) lui servent à décrire comment est une chose), je m’en fais”. Nous croyons que cet élève évoque auditivement en première personne puisqu’il utilise les mots : “Je me dis...”. De plus,

ses évoqués auditifs semblent se situer dans le paramètre 3 (de la logique) car il se dit les procédures mentales qu'il met en place pour accorder des mots.

Les propos que nous avons relevés nous amène à penser que cet élève se donne le projet de réactiver ses connaissances après les avoir enregistrées, car cela lui servira à un moment donné. Selon ses dires, il rappelle parfois des règles grammaticales pour accorder des mots lors d'une production écrite.

Avant l'expérimentation, le sujet E₁ semble saisir le sens de l'application des règles grammaticales en utilisant principalement des évoqués verbaux situés dans le paramètre 3 (de la logique) dans le cadre du temps. L'image qu'il semble évoquer visuellement apparaîtrait pour lui permettre de mieux décrire une chose (terme non défini par l'élève) en se parlant mentalement ou en s'exprimant verbalement à voix haute.

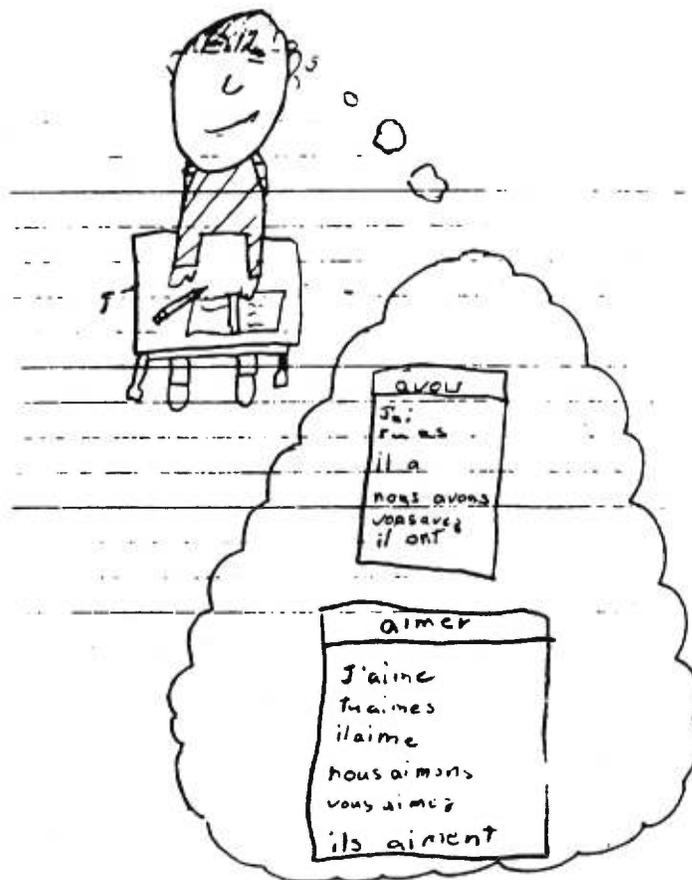
Pendant la recherche

Pendant l'expérimentation, cet élève s'est éveillé à la prise de conscience de la mise en projet de ses évocations en vue de l'application de connaissances grammaticales. Il a été guidé afin de découvrir ce qui se passait dans sa tête avant, pendant et après avoir rédigé un texte.

Des dialogues pédagogiques que nous avons engagés avec cet élève, il en ressort qu'avant d'écrire un texte, l'élève E₁ réactive ses connaissances en français. Il rappelle les verbes ainsi que les procédures mentales pour les accorder ; il pense aussi au pluriel et au féminin de certains mots. Il nous partage qu'il voit comme des tableaux et des petites affiches (voir figure 7) dans sa tête, qu'il les lit et qu'il les conserve mentalement en évoqués visuels pendant qu'il écrit sur une feuille. Pour

orthographier une phrase correctement, il pense aussi à la façon d'écrire les mots. Lorsqu'il a terminé de rédiger un texte, il utilise le dictionnaire pour se corriger et il relit ce qu'il a écrit pour compléter ses phrases. Pour l'aider à faire moins d'erreurs, nous lui avons suggéré de laisser des traces (astérisque, soulignement...) de ses hésitations qui lui permettront de penser à corriger les mots désignés après la rédaction.

Figure 7



Dans le carnet de cet élève, nous pouvons lire qu'il veut améliorer l'accord des mots en nombre pour écrire des lettres sans faute à ses amis. Au cours de l'entraînement, il a donc été amené à prendre conscience des évoqués et des procédures mentales qu'il doit mettre en branle pour accorder les mots. C'est ainsi que sur la fiche déclencheur (voir figure 8) il a inscrit ce qu'il s'est dit mentalement pour accorder des adjectifs soit : "Je regarde des mots avant et après, je cherche le genre et le nombre de l'adjectif des mots avant et après." (il est à noter qu'il a été aidé afin de mieux discerner le nom et l'adjectif) et qu'il voit dans sa tête : "Les bananes bleues".

Figure 8

23/04

Déclencheur *Oliver*

Mon petit moyen pour penser à bien accorder les mots

J'écris ce que j'entends dans ma tête:

je regarde des mots avant
et après, je cherche
le genre et le
nombre de l'adjectif,
des mots avant
et après.

Je dessine ce que je vois dans ma tête:

nom
Les bananes
adj
bleues

Dessiné Bernard Peitric C.S. des Grands-Salignettes

Précisons qu'au début de l'entraînement visant la prise de conscience des évocations, cet élève a d'abord pris conscience de la mise en projet de ses évoqués visuels en troisième personne ainsi que d'un certain déroulement de ses évoqués (visuels) car il exprime qu'il recule le film qu'il a dans sa tête quand il veut se souvenir. Par la suite, il a pris conscience qu'il pouvait revoir dans sa tête ce qu'il a vu en perception et se dire ou raconter en ses mots dans sa tête ce qu'il a perçu auditivement. C'est en poursuivant les ateliers que l'élève E₁ a exprimé qu'il traduisait ce qu'il lisait (en perception) en

évoqués visuels en spécifiant qu'il se donnait le projet d'entendre mentalement sa lecture. Au fil des ateliers, l'élève E₁ a développé une plus grande conscience de la structure mentale de projet qu'il peut mettre en place pour accorder des mots en se donnant par exemple le projet de mieux accorder des verbes et de prendre des temps d'évocation pour voir mentalement des affiches portant sur la conjugaison de verbes. Puis, dans son cheminement, cet élève est parvenu à nous exprimer les moyens qu'il met en oeuvre mentalement pour faire les accords grammaticaux. Non seulement il semble se dire dans le cadre du temps ce qu'il doit faire dans sa tête, mais il évoque visuellement les mots à accorder dans le cadre de l'espace.

Fin de la recherche

À la fin de l'expérimentation, nous observons que l'élève E₁ a fait des progrès marqués tant à l'épreuve de la production écrite qu'à celle du test de connaissances et qu'il a légèrement augmenté son résultat à la correction d'un texte.

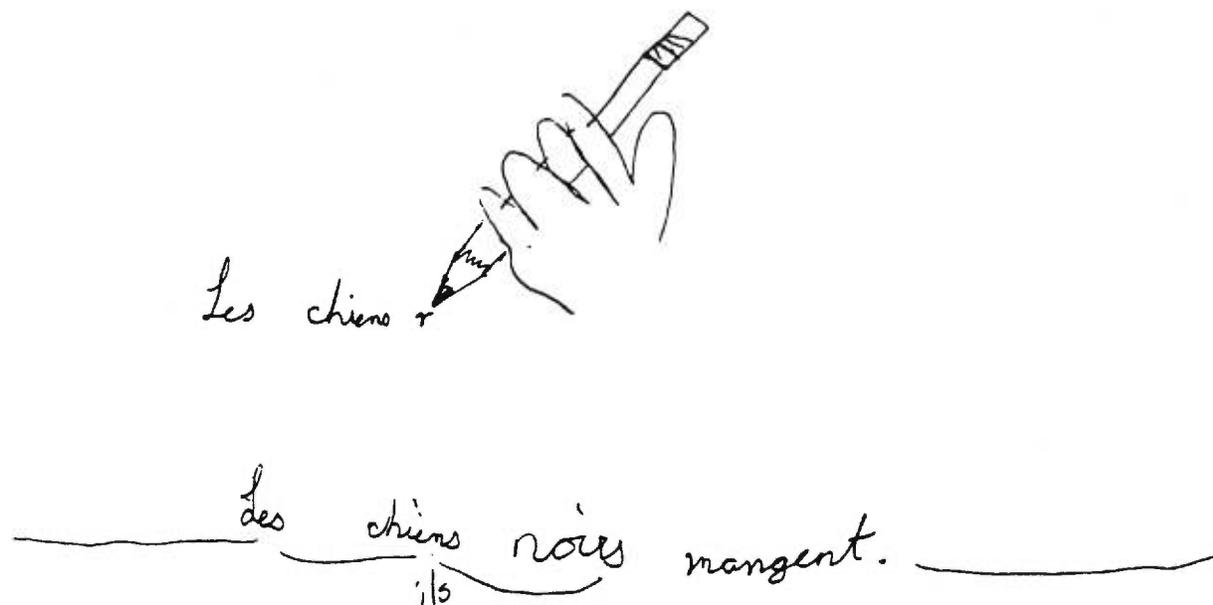
Rappelons qu'au test de connaissances, cet élève a obtenu un résultat de 48 points au pré-test et de 60 points au post-test. À l'épreuve de la production écrite, il a fait 23% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et seulement 10% d'erreurs au post-test. Puis, à la correction d'un texte, il a obtenu un résultat de 17 points au pré-test et de 18 points au post-test.

Notons que cet élève s'est mis en projet de découvrir comment ça se passe dans sa tête et qu'il a développé une très grande conscience de ses évocations ainsi que des procédures mentales qu'il utilise pour appliquer ses connaissances grammaticales et inscrire les bonnes marques d'accords. Les propos recueillis lors du dialogue pédagogique en fin de recherche appuient ces constatations.

Lors du dialogue pédagogique de fin de recherche, le sujet E₁ nous exprime qu'il trouve important d'avoir une bonne note dans sa production écrite et qu'il désire composer des phrases claires, bien accorder les mots et "bien" conjuguer les verbes. Il nous dévoile qu'avant de commencer une production écrite, il réactive ses connaissances en cherchant dans sa tête de petits vidéos qui lui permettent de voir son enseignante en train de dire des trucs à la classe. Il pense alors au moyen qu'il a de faire des flèches en entendant un peu sa voix dans sa tête. Voici les propos que nous avons relevés et qui nous informe sur le contenu de ses évocations : "Elle (la voix) me disait de faire mes flèches, mes accords avec les noms et les verbes... les pronoms". Il est important de souligner que dès la présentation d'une notion grammaticale par son enseignante, cet élève se met en projet d'avenir d'utilisation, c'est-à-dire qu'il se prépare à faire un petit film dans sa tête (qu'il évoque visuellement et auditivement) qu'il pourra regarder et entendre mentalement lorsqu'il en aura besoin.

Lorsque cet élève doit écrire une phrase, il voit mentalement une main qui écrit lettre par lettre les mots de la phrase sur une feuille ou un tableau (se référer à la figure 9) et il se questionne en utilisant des évoqués verbaux (par exemple : "Quel pronom peut remplacer les chiens ?") pour mieux réaliser les accords grammaticaux. Il fait alors revenir en évocation visuelle une page (l'informant sur les accords de verbes, de mots) qu'il a lue dans le livre *Expédition* (Nadeau, 1996) et en évocations auditives les moyens que l'enseignante a dits en classe.

Figure 9



Pour accorder des mots mentalement, il exprime qu'il voit une main qui cherche les déterminants, les pronoms, le genre et le nombre, il cite "mettons dans la phrase, c'est "les", il (la personne inconnue) suit avec son doigt, il trouve "les" et dit que c'est au pluriel, c'est ma voix." L'élève précise qu'il s'entend dire que c'est au pluriel. Par la suite, il décrit le passage entre la voix de la personne qu'il entend dans sa tête vers sa propre voix dont il est nettement conscient (l'intonation utilisée dans son discours, nous permet d'émettre cette hypothèse). Il exprime l'interaction "mentale" qu'il y a entre ses évoqués auditifs en première personne et ceux de la troisième personne et ses évoqués visuels en troisième personne. Voici certains propos que nous avons relevés : "lui (l'inconnu), regarde "la, les,

le” c’est comme si on avait changé de voix un petit peu ; c’est lui qui prend ma voix”... “mettons que c’est au pluriel, il dit que c’est au pluriel...”... “c’est moi qui dis et c’est lui qui le met”.

L’élève E₁ semble être en projet d’utiliser le geste mental de réflexion à bon escient puisqu’il nous partage que lorsqu’il doit écrire un mot, il essaie de se rappeler ce qu’il a appris et qu’il cherche à identifier la classe de mots (nom, adjectif, verbe). Pour savoir s’il s’agit d’un adjectif, il se questionne avec sa voix pour vérifier si ça dit comment est la chose. Il identifie le nom puis il regarde le déterminant pour trouver le genre et le nombre du mot. Finalement, il inscrit la marque d’accord appropriée.

En conclusion, à la suite de l’entraînement à l’évocation en vue de l’application de connaissances grammaticales, l’élève E₁ a développé une très grande conscience de la mise en projet et de ses évocations (il sait qu’il peut les contrôler). D’ailleurs, voici les propos qu’il a émis pour nous dévoiler ce qui se passe dans sa tête lorsqu’il cherche une information : “C’est comme l’*Expédition* qui est ouvert à la page que je veux voir.” En outre, il met en place une structure de projet autant lors de l’apprentissage d’une règle que pour le rappel des procédures mentales qu’il met en branle pour appliquer des règles grammaticales et inscrire la bonne marque d’accord. Ce sujet nous dit qu’il n’utilise pas cette façon de faire avec les chiffres (ce qui serait à exploiter lors d’un dialogue pédagogique ultérieur) mais qu’en anglais, en sciences humaines... il revoit des pages de ses livres et qu’il cherche dans sa mémoire. Lorsque nous lui demandons les raisons qui l’amène à procéder ainsi, il nous répond avec conviction : “C’est ma façon à moi !”

Interprétation

Nous observons que, tout au long de l'entraînement, l'élève E_1 s'est investi mentalement en se donnant le projet de réussir et en mettant en oeuvre des procédures mentales efficaces pour mieux appliquer ses connaissances grammaticales. Entre autres, il a appris à mieux gérer son monde mental; conscient au départ de certaines évocations verbales lui servant à appliquer des règles grammaticales, il a été amené à établir des liens avec les évoqués visuels qu'il construisait parfois spontanément lorsqu'il pensait, par exemple, à des activités non scolaires. Ainsi, après l'expérimentation, cet élève nous exprime la dynamique mentale qu'il a créée entre ses évoqués visuels et auditifs en première et troisième personne dans les quatre paramètres d'évocation. En outre, il décrit l'itinéraire mental qu'il a mis en place afin d'utiliser le geste de réflexion pour comprendre une situation grammaticale et réussir à mieux inscrire les marques d'accord appropriées aux mots à accorder lorsqu'il écrit.

LE SUJET E_2

Au début "▲", tout comme à la fin de la recherche "●", nous constatons dans la rubrique "Projet" du tableau XXIII que l'élève E_2 a l'intention de bien accorder des mots et qu'elle semble se donner des moyens pour mieux appliquer ses connaissances. Néanmoins, une nette différence est remarquée dans les propos que nous avons recueillis lors du dialogue pédagogique mené après le post-test. En effet, cette élève exprime facilement ses évocations ainsi que les procédures mentales qu'elle met en branle pour appliquer ses connaissances grammaticales. L'observation des rubriques "Évocations" montre qu'elle a une plus grande conscience de ses évoqués en première et troisième personne et que ceux-ci se situent dans le paramètre 2 (des automatismes), le paramètre 3 (de la logique) et le paramètre 4 (de la créativité). En outre, nous constatons que cette élève rend mobiles ses évocations et qu'elle

met en place les étapes essentielles du geste mental de réflexion pour comprendre une situation grammaticale et appliquer des marques d'accord lorsqu'elle écrit.

Dans les parties suivantes, nous exposons quelques propos que nous avons notés lors des dialogues pédagogiques engagés en début, en fin de recherche ainsi qu'en cours d'expérimentation qui confirment nos constatations.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique mené en début de recherche, l'élève E_2 nous informe qu'elle ne pense pas aux règles grammaticales avant d'écrire. Cependant, elle y songe pendant qu'elle écrit, car elle n'aime pas effacer. Les verbalisations que nous avons recueillies nous amènent à penser que cette élève a l'intention de commettre moins d'erreurs en orthographe grammaticale et qu'elle prend le temps de penser aux accords des mots pendant qu'elle rédige.

L'élève E_2 semble avoir le projet d'apprendre les règles de grammaire pour les retenir, car elle nous affirme qu'elle y pense lorsqu'elle étudie le soir. Voici les propos que nous avons recueillis : "J'ai comme pris l'image dans ma tête, je me ferme les yeux et j'essaie d'y repenser... je vois dans ma tête". Selon ses propos, nous pouvons penser qu'elle évoque visuellement ainsi que verbalement, car elle ajoute qu'elle se souvient mentalement d'une règle en se la disant à chaque jour ; il semble que ses évoqués se situeraient dans le paramètre 2 (des automatismes).

Dans les verbalisations que nous avons relevées, cette élève nous dit qu'elle se demande comment accorder des mots (il pourrait s'agir d'évoqués verbaux situés dans le paramètre 3 (de la logique)

et que ça lui vient dans la tête, mais elle ne décrit pas les procédures mentales qu'elle utilise. De plus, vers la fin du dialogue pédagogique, elle exprime ceci : "Je suis née de même, je ne suis pas comme mes parents." Ces derniers propos viennent nous confirmer que cette enfant n'est pas consciente qu'elle peut gérer sa vie mentale.

Avant le début de l'expérimentation, le sujet E₂ semble se tenir un discours intérieur (évoqués verbaux) pour construire les idées de son texte qui sont basées sur différents films qu'elle a déjà vus. Néanmoins, elle exprime qu'elle voit et se dit mentalement ce qu'elle a étudié en grammaire à chaque jour. Ces propos nous amènent à penser que cette élève construit et rappelle des évoqués grammaticaux situés dans le paramètre 2 (des automatismes) ; malgré qu'elle se questionne en se parlant mentalement, nous nous interrogeons sur les procédures mentales qu'elle met en oeuvre pour réussir à bien accorder certains mots.

Pendant la recherche

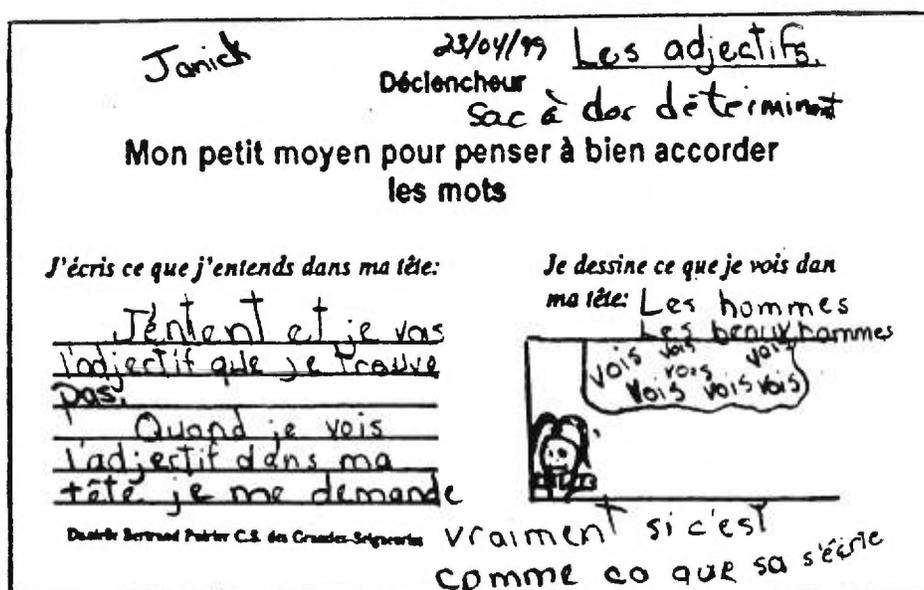
Pendant l'expérimentation, l'élève E₂ a été amenée à devenir plus consciente de ses évocations ainsi que des procédures mentales qu'elle doit mettre en oeuvre pour accorder des mots et ce, avant, pendant et après avoir rédigé une phrase ou un court texte.

Les dialogues pédagogiques vécus avec cette élève nous ont permis d'observer qu'elle a le projet d'écrire sans faire de fautes, car elle en a l'intention et elle met en place des moyens mentaux pour appliquer ses connaissances grammaticales. D'abord, elle se dit mentalement la phrase avant de l'écrire, elle se questionne sur l'orthographe d'usage et grammaticale, puis elle rappelle les mots pour

voir des images et des mots écrits dans sa tête. Elle fait ses flèches mentalement, puis elle inscrit les marques d'accord appropriées. Lorsqu'elle a terminé d'écrire, elle vérifie si les mots sont bien accordés.

Lors de la réalisation du carnet, cette élève a manifesté le désir de ne pas faire de fautes (grammaticales) dans son projet d'écriture. Pour ce faire, au cours de l'entraînement, elle a été accompagnée afin de mettre en branle les processus mentaux nécessaires. Par exemple, pour accorder les mots dans le groupe du nom, elle nous explique qu'elle ferme les yeux et qu'elle essaie de voir l'adjectif pour bien l'orthographier. Elle trouve le déterminant, elle se demande s'il est au pluriel, au singulier ou au féminin, puis elle inscrit les marques d'accord. Sur la fiche déclencheur (voir figure 10), elle a inscrit et dessiné ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle accorde des mots. Voici ce que nous pouvons y lire : "J'entends et je vois l'adjectif que je ne trouve pas. Quand je vois l'adjectif dans ma tête, je me demande vraiment si c'est comme ça que ça s'écrit". Sur cette même fiche, nous observons qu'elle s'est représentée en train de se dire "vois, vois, vois..." puis qu'elle a écrit cet exemple : "Les beaux hommes".

Figure 10



Il est à noter que nous avons aidé cette élève à mieux saisir ce qu'est un déterminant puis elle a été amenée à identifier la classe des mots et à relier par des flèches les mots à accorder. À la suite de la mise en place de moyens pour accorder les mots correctement dans le groupe du nom, elle a été invitée à utiliser les procédures mentales efficaces pour faire les accords des verbes avec leur groupe-sujet.

Notons que lorsque nous avons amorcé l'expérimentation, l'élève E_2 nous a exprimé qu'elle se voyait et qu'elle entendait ou se parlait mentalement lorsqu'elle pensait à ce qu'elle aimait faire. Toutefois, lors d'une tâche plus "scolaire", elle semble se servir principalement d'évoqués verbaux, car elle nous informe qu'elle se dit ou se raconte mentalement ce qu'elle a vu ou entendu en perception. Rappelons qu'au début de l'entraînement, l'élève E_2 s'est donné le projet de mieux accorder des mots lorsqu'elle écrit ; elle a été accompagnée afin de développer des moyens correspondant à son type de fonctionnement. C'est à partir de l'atelier 23 où elle avait été invitée à écrire une phrase en s'interrogeant sur les moyens mentaux utilisés pour écrire et accorder des mots, que cette élève s'est éveillée à la structure mentale qu'elle pouvait mettre en place pour réussir à mieux orthographier et accorder les mots. Par la suite, elle a continué de s'investir mentalement pour développer des procédures mentales efficaces lui permettant de mieux appliquer ses connaissances grammaticales.

Fin de recherche

À la fin de l'expérimentation, nous remarquons que l'élève E_2 a commis beaucoup moins d'erreurs à l'épreuve de la production écrite et qu'elle a eu des gains supérieurs tant à l'épreuve de connaissances qu'à celle de la correction d'un texte qu'en début d'expérimentation.

Rappelons qu'au test de connaissances, cette élève a obtenu un résultat de 42 points au pré-test et de 51 points au post-test. À l'épreuve de la production écrite, elle a fait 23% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et seulement 7% d'erreurs au post-test. Quant à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 11 points au pré-test et de 16 points au post-test.

Nous constatons que l'entraînement à l'évocation a permis à cette élève de devenir très consciente de l'importance de la mise en projet des évocations qu'elle peut elle-même diriger et des procédures mentales qu'elle met en place pour l'aider à réussir à mieux accorder des mots.

Lors du dialogue pédagogique en fin de recherche, cette élève nous dévoile qu'elle a d'abord le projet d'apprendre "plus", d'éviter les répétitions de mots ainsi que les erreurs dans les accords grammaticaux. D'ailleurs, voici ce qu'elle nous révèle : "Pour accorder mes mots, je me souviens de tout ce que j'ai appris : "Ça, c'est comme ça que ça s'écrit (bis)". Puis, des fois, j'ai des doutes puis, de la certitude."

L'élève E₂ partage avec nous qu'elle ne songe pas aux règles grammaticales avant d'écrire mais qu'elle y pense pendant qu'elle rédige son texte. Elle nous dit : "Dans ma tête, j'avais la grammaire, je fermais les yeux, je me concentrais un peu et ça marchait.". Selon ses propos, pour écrire un mot qu'elle doit accorder, elle le voit et l'entend épeler dans sa tête. Nous citons ici ses dires : "Ça aussi, je le vois dans ma tête, je l'épelle, je dis "les chiens noirs" qui disent "ça prend un "s" à chiens et à noirs parce que c'est "les chiens noirs.". Elle précise, par la suite, qu'elle voit chaque mot au complet dans sa tête (comme s'ils étaient écrits avec le lettrage d'un ordinateur en noir et blanc et qu'au-dessus de ceux-ci, la classe (nom, adjectif, verbe) des mots est indiquée. Pour se souvenir d'une règle

de grammaire, elle revoit le cahier de grammaire de la troisième année, elle essaie de l'ouvrir (mais il s'ouvre tout seul comme par magie) c'est alors qu'elle trouve comment faire pour accorder des mots.

Parfois, elle repense à son cahier et elle se dit toutes les règles de grammaire qu'elle voit lettre par lettre dans sa tête. Par exemple : "S'il y a "les", il y a beaucoup de chiens noirs, "noirs" prend un "s" parce qu'il s'accorde avec chiens.". Elle nous informe également qu'elle se parle pour accorder les mots et qu'elle voit les mots écrits : "Je me dis l'adjectif dans ma tête avec le déterminant ; je me dis féminin, pluriel, singulier, masculin. Je me dis tout ça et je regarde ce que ça prend."... "Je regarde dans ma tête, je pense à ce que j'écris. Là, je me dis c'est comme ça que ça s'écrit..."

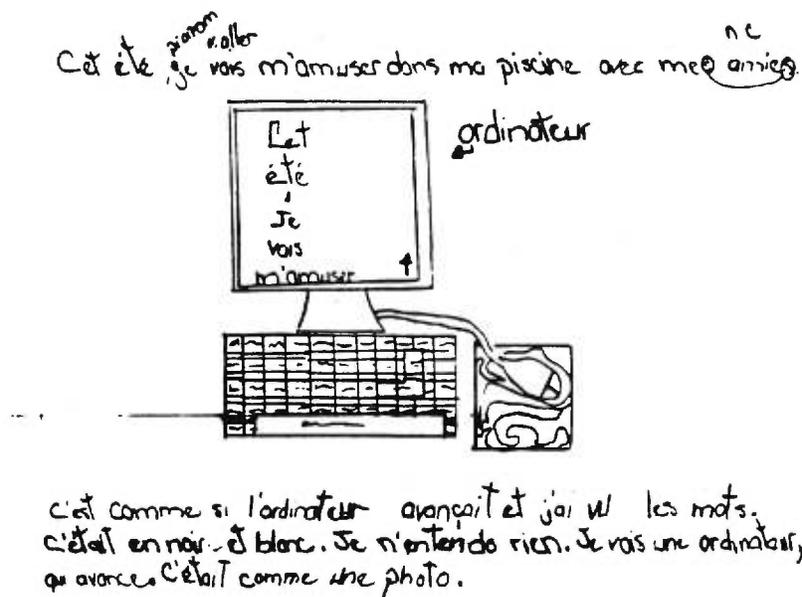
Les verbalisations de cette élève nous permettent de remarquer qu'elle doute de l'orthographe grammaticale des mots et qu'elle se questionne. D'ailleurs, nous constatons qu'elle utilise des évoqués auditifs en troisième personne dans le paramètre 3 (de la logique) qu'elle confronte avec ses évoqués auditifs en première personne. Voici les propos que nous avons relevés lorsqu'elle nous a parlé de l'accord dans le groupe du nom et qui viennent appuyer notre hypothèse : "Oui, je me le dis des fois quand il (un personnage inconnu) le dit c'est pas écrit comme du monde."... "Je me dis c'est pas ça, j'essaie de m'entendre épeler puis quand il épelle c'est correct."

L'élève E₂ semble aussi très consciente qu'elle peut exercer un contrôle sur ses évocations. En outre, elle réussit à se démêler lorsqu'elle a plusieurs mots, en l'occurrence des adjectifs dans sa tête : "Oui, je réussis à me démêler, je me concentre, je me dis : "Il me faut ce mot là." Et ce mot là, je le vois."

Interrogée sur les procédures mentales qu'elle utilise dans le geste mental de réflexion et qui l'amène à choisir la marque d'accord appropriée pour accorder un mot, cette élève nous indique qu'elle se questionne sur les choix possibles et qu'elle voit apparaître la marque de l'accord en gros caractère. Voici quelques paroles émises par cette enfant : "Je me dis : "Ça prend un "s" ou un "x" ?..." "Je me dis dans ma tête : "Tous les mots en "eau" ça prend un "x" ? "... "Ça se passe, ils (elle semble imaginer des personnes qui viennent inscrire les réponses recherchées) mettent toutes les lettres comme si je devais écrire beau, je me rappelle plus si c'est un "x" ou un "s", je pense dans ma tête: "Qu'est-ce que ça prendrait beau ?" ; ils mettent un "x" comme ici."

En conclusion, l'entraînement à l'évocation en vue de l'application de connaissances grammaticales a aidé l'élève E₂ à prendre conscience de son monde mental afin de développer et de mettre en oeuvre des procédures mentales pour mieux accorder des mots lorsqu'elle écrit. Voici ce qu'elle nous a répondu lorsque nous lui avons demandé de nous exprimer les moyens qu'elle a utilisés pour écrire le texte "La grotte secrète" : "C'était des mots et en même temps des images, il y avait une grosse grotte avec un texte écrit (comme des lettres d'ordinateur)." ... "C'est comme si tu vas au cinéma voir un film, il y a un texte qui montre un peu... C'est à peu près ça." Nous présentons à la figure 11, une phrase que cette élève a écrite à la fin de l'entraînement, ses représentations mentales ainsi que les propos qu'elle a émis et qui se lisent comme suit : "C'est comme si l'ordinateur avançait et j'ai vu les mots. C'était en noir et blanc. Je n'entends rien. Je vois un ordinateur qui avance. C'était comme une photo." Finalement, lorsque nous lui demandons pour quelles raisons elle utilise ce fonctionnement mental, elle nous répond : "Parce que moi, ça m'aide beaucoup et c'est la façon que moi j'aime."

Figure 11



Interprétation

Tout au long de l'expérimentation, l'élève E₂ s'est donné le projet de mieux réussir à accorder des mots lorsqu'elle écrit. Elle a pris conscience de la forme évocative qu'elle utilise spontanément dans des tâches non scolaires pour l'associer aux évocations verbales qu'elle semblait s'imposer. Ainsi, à la fin de l'entraînement, elle se permet de laisser de la place à sa créativité lorsqu'elle nous dit par exemple qu'elle entend les chiens qui disent que ça prend un "s" et qu'elle voit ensuite ces mots écrits (accompagnés de la classe de mots) sur un écran d'ordinateur. Par ces propos, nous pouvons penser que cette élève s'appuie sur des évoqués visuels pour trouver le sens (comprendre) dans le cadre de l'espace et qu'elle se questionne à l'aide d'évoqués verbaux pour appliquer les marques d'accords

grammaticaux. Enfin, nous croyons qu'après l'entraînement, cette élève a pris conscience qu'elle pouvait mettre une structure mentale en place lui permettant de mieux gérer ses apprentissages et d'obtenir de meilleurs résultats au critère "orthographe grammaticale" dans une production écrite en ayant comme seul soutien sa vie mentale.

LE SUJET E₃

La rubrique "Projet" dans le tableau XXIII indique qu'en début "▲" de recherche, l'élève E₃ avait l'intention et semblait se donner des moyens pour accorder des mots lors de la production écrite d'un texte. Par contre, le verbatim recueilli lors du dialogue pédagogique en fin "●" de recherche, montre qu'en plus d'avoir l'intention de corriger toutes ses fautes pendant qu'elle rédigeait un texte, cette élève a mis en place des procédures mentales respectant sa créativité et lui permettant de mieux appliquer ses connaissances grammaticales. La comparaison du nombre d'indices portant sur les évocations en début et en fin de recherche, montre l'évolution de la prise de conscience des évoqués visuels et auditifs en première et troisième personne, évoqués mobiles se situant principalement dans le paramètre 3 (de la logique) et le paramètre 4 (de la créativité). En outre, cette élève semble consciente des étapes qu'elle doit mettre en oeuvre mentalement pour effectuer le geste mental de réflexion qui lui permettra de mieux comprendre une situation grammaticale et d'appliquer la bonne marque d'accord aux mots lorsqu'elle écrit.

Afin de montrer le cheminement de cette élève dans la prise de conscience de son monde mental, nous présentons quelques-uns des propos que nous avons relevés dans les dialogues pédagogiques menés en début et en fin de recherche ainsi qu'en cours d'expérimentation.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique en début de recherche, nous découvrons que cette élève trouve important de ne pas omettre de mots dans ses phrases et de faire le moins de fautes possible.

Cette élève nous dit qu'avant de produire un texte, elle pense un peu à l'orthographe d'usage et grammaticale des mots. Toutefois, c'est surtout lorsqu'elle rédige un texte qu'elle semble penser à accorder les mots. Pour ce faire, elle nous mentionne que pour choisir une marque d'accord (ex. : e, s, x...) elle se questionne et elle se fait des images dans sa tête. Voici certains propos que nous avons relevés : "J'essaie d'y penser. Je fais des images de la phrase dans ma tête. Admettons, la jolie chatte aime les chiens noirs, je vois une chatte qui aime les chiens noirs."

Ces propos nous amènent à penser que cette élève évoque verbalement dans le paramètre 3 (de la logique) puisqu'elle se questionne et qu'à un autre moment, dans les verbalisations, elle nous exprime qu'elle se parlait en se demandant si elle avait trouvé la bonne réponse. En outre, elle semble construire des évoqués visuels situés dans le paramètre 1 (du vécu concret) puisque dans sa tête, elle peut voir des images de la phrase se rapportant à une scène du quotidien.

Malgré ses quelques explications, cette enfant demeure souvent en perception ; ses propos étant superficiels et non élaborés. D'ailleurs, elle nous dit qu'elle garde ses règles de grammaire en mémoire sans nous exprimer les moyens qu'elle utilise.

Avant la recherche, le sujet E₃ semble se parler mentalement lorsqu'elle veut orthographier des mots. Pour accorder des mots, elle semble se poser des questions évoquées verbalement et se souvenir des

règles grammaticales en les évoquant visuellement dans le paramètre 2 (des automatismes). Elle ne semble pas consciente des liens qu'elle peut créer entre l'évocation visuelle d'une phrase en paramètre 1 (du vécu concret) et les questions qu'elle se pose l'aidant à se rappeler des règles grammaticales. Par ailleurs, elle ne semble pas consciente des évocations ainsi que des procédures mentales qu'elle met en branle pour accorder des mots.

Pendant la recherche

Au cours de l'entraînement, l'élève E₃ a été accompagnée afin d'acquérir une plus grande conscience de ses évocations et des procédures mentales qu'elle doit mettre en oeuvre pour mieux appliquer ses connaissances grammaticales lorsqu'elle écrit. Elle a été guidée afin de compléter ses évocations à l'aide des autres paramètres d'évocation et ce, tout particulièrement, dans le geste mental de réflexion.

Les dialogues pédagogiques engagés en cours d'expérimentation ont permis à cette élève de s'éveiller à son fonctionnement mental. Elle a développé une plus grande conscience de ses évocations visuelles et auditives. D'ailleurs, voici un des propos que nous avons recueilli : "Parfois, c'est comme un film dans ma tête et j'entends des sons et des voix. La voix que j'entends, c'est la voix de ma mère." En outre, pour mieux écrire les mots d'une phrase, elle nous dit qu'elle pense d'abord à la façon de les écrire. Pendant qu'elle écrit, elle révise les mots qu'elle a déjà appris en les voyant ou en les entendant dans sa tête. Finalement, lorsqu'elle a terminé de rédiger une phrase, elle révise tout en commençant par les accords. Notons qu'au cours de l'entraînement, elle a été invitée à réactiver ses connaissances tout en mettant en application les étapes mentales l'aidant à mieux accorder des mots.

Au fil des ateliers, l'élève E₃ met en place des procédures mentales efficaces pour appliquer des marques d'accord. Elle écrit qu'elle regarde tout, surtout les déterminants au pluriel. Elle nous dit qu'elle pense à faire ses flèches. Elle est alors guidée afin d'identifier la classe, le genre et le nombre des mots à accorder et à sélectionner la marque d'accord à inscrire. Il est à noter qu'elle commence à prendre conscience qu'elle peut utiliser sa créativité (en utilisant le paramètre 4) d'ailleurs, elle nous dévoile qu'elle imagine un chat dire une phrase.

Sur la fiche du carnet portant sur ce que l'élève veut améliorer en orthographe grammaticale, cette enfant a inscrit qu'elle voulait faire moins d'erreurs lorsqu'elle doit accorder des mots en nombre. Tout au long de l'entraînement, elle a été guidée afin de mettre en place les procédures mentales efficaces pour mieux inscrire les marques du pluriel. Il est intéressant de constater que pour mieux accorder ses mots, cette élève s'est d'abord donné le projet d'être plus attentive. Pour l'aider dans ce sens, elle a écrit les moyens qu'elle met en oeuvre lorsqu'elle réussit soit : "Je suis calme, j'écoute les explications et je fais lentement. Je pense dans ma tête."

Sur la fiche déclencheur (voir figure 12) elle a inscrit ce qu'elle a entendu mentalement pour accorder des mots dans le groupe du nom soit : "À la fin du déterminant pluriel, il y a un "s" alors à la fin du mot suivant, il va y avoir un "s" puis, elle a dessiné le chat en train de dire : "Les jolis chats ont des taches."

Figure 12

Déclencheur 23/04

Mon petit moyen pour penser à bien accorder
les mots (plurie)

J'écris ce que j'entends dans ma tête:

A la fin du dé-
terminant pluriel
il y a un s alors
à la fin du mot suivant

*Je dessine ce que je vois dans
ma tête:*

Les jolis chats ont
des taches

Dessiné Bertrand Peltier C.S. des Grands-Sigornettes

il va avoir un s. Un n'autre moyen

Dès le premier atelier visant la prise de conscience des évocations, l'élève E₃ exprime qu'elle s'est vu mentalement, qu'elle a inventé un dessin dans sa tête (qu'elle nous illustre) et qu'elle s'est parlé mentalement pour exprimer sa satisfaction. Au fil des ateliers, cette élève a appris à faire exister mentalement en évocation ce qu'elle perçoit (geste mental d'attention) ; ainsi, elle a commencé à développer l'habitude d'évoquer visuellement ce qu'elle percevait auditivement. Puis, elle a pris conscience que lorsqu'elle écrit, elle pouvait construire un film mentalement (déroulement d'images visuelles accompagnées occasionnellement d'évoqués auditifs en première ou troisième personne ou d'évoqués visuels lui permettant de voir les mots écrits mentalement). Selon ces propos, nous croyons que cette élève trouve le sens dans le cadre de l'espace et que les mots (évoqués verbalement) lui servent à expliquer ce qu'elle doit faire pour accorder des mots.

Fin de recherche

À la suite de l'entraînement, nous remarquons que l'élève E₃ a fait des progrès très considérables tant à l'épreuve de la production écrite qu'à celles de connaissances et de la correction d'un texte.

Rappelons qu'au test de connaissances, cette élève a obtenu un résultat de 41 points au pré-test et de 55 points au post-test. À l'épreuve de la production écrite, elle a commis 32% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et seulement 6% d'erreurs au post-test. Puis, à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 5 points au pré-test et de 17 points au post-test.

En outre, cette élève a développé une très grande conscience de la mise en projet de ses évocations ainsi que des procédures mentales qu'elle met en oeuvre pour une meilleure application de ses connaissances grammaticales. Les verbalisations que nous avons relevées lors du dialogue pédagogique, en fin de recherche, appuient ces constatations. Lors de l'entretien en fin de recherche, cette élève nous exprime qu'elle a le projet de rendre ses apprentissages ainsi que le rappel de ses connaissances (mentalement) "plus vivants". D'ailleurs, pour ce faire, elle utilise sa créativité pour accorder des mots. Elle mentionne aussi qu'elle se réserve un espace mental (qu'elle imagine comme un livre) pour accueillir et conserver en mémoire ses nouveaux apprentissages. Voici les propos que nous avons relevés : "Dans ce livre là, il y a de tout, tout ce que j'ai appris, ce que je n'ai pas appris, ce que je vais apprendre, tout ce que j'ai écrit et ce que j'ai fait."

Lorsqu'elle doit produire un texte, elle partage avec nous qu'elle pense d'abord à la façon de structurer ses phrases (afin de ne pas être trop mélangée). Elle nous dit que c'est surtout pendant

qu'elle rédige qu'elle trouve important de corriger toutes ses fautes. Pour ce faire, elle lit toujours les mots qu'elle a écrits puis elle les vérifie.

Tel que nous l'avons déjà mentionné, pour accorder des mots cette élève invente divers scénarios. Entre autres, elle imagine une fille en 6^e année du primaire qui a besoin d'aide pendant qu'elle fait son projet d'écriture, car elle n'a pas écouté certaines explications lors de la présentation d'une règle grammaticale par son enseignante. Voici les moyens qu'elle nous dit mettre en place : "... puis là, je suis comme dans sa tête, comme si moi j'étais dans sa classe avant et j'ouvre un grand livre qui est *Expédition* (Nadeau, 1996). Je lui lis, je lui dis ce qui est écrit". Ces propos nous amènent à penser que ses évoqués visuels se situent dans le paramètre 2 (des automatismes) car elle y retrouve des informations telles qu'elle les a déjà vues.

En poursuivant l'entretien, elle nous confirme qu'elle cherche souvent mentalement dans le livre *Expédition*, dans le dictionnaire ou dans le petit carnet (que nous avons conçu pendant l'entraînement à l'évocation) et que ce matériel apparaît pendant qu'elle relit ce qu'elle a écrit. Elle nous précise que pour ouvrir ce très gros livre (voir figure 13), elle a besoin d'une clef secrète qu'elle doit trouver pour l'ouvrir à la bonne page.

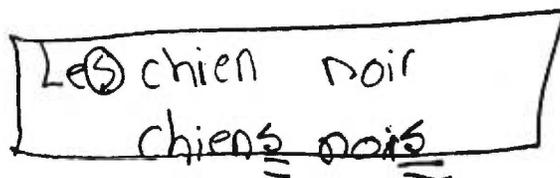
Figure 13



Dans tous les propos que nous avons recueillis, nous constatons l'intérêt de cette élève pour créer de nouvelles situations et de nouveaux personnages pouvant l'aider à accorder des mots. À l'occasion, elle décrit un personnage qu'elle aide, mais elle mentionne qu'il y a parfois un personnage qui vient l'aider à résoudre une situation grammaticale.

Nous pensons que cette élève utilise le geste mental de réflexion, car elle exprime que pour résoudre un problème d'accord qu'elle a déjà vécu, elle cherche dans sa tête "loin, loin" comme dans la forêt enchantée et que malgré la présence d'animaux féroces, elle trouve tout le temps le problème en pouvant dire ce qui ne va pas. Elle ajoute qu'occasionnellement, elle cherche dans la forêt des exceptions. Pour trouver une solution recherchée, cette élève imagine parfois le livre *Expédition* ouvert comme dans la réalité ; les personnages sont alors en mouvement en train de parler et ils peuvent sortir du livre pour lui remettre une petite carte qui la guidera pour trouver le petit papier sur lequel la réponse est inscrite. Sur ce petit papier il y a, par exemple, un groupe du nom soit : "Les chiens noirs". Pour les accorder, cette élève fait alors parler les mots ; voici ce qu'elle nous raconte : "...il faut que ce soit juste. Il entoure le "s" de "les" et dit : "Je suis plus chanceux que vous : "J'ai un "s", on écrit comme en bas (voir dessin) et il souligne" ... "chien" on met un "s" à "noir" aussi." (voir figure 14). Tous ces propos nous amènent à penser que cette enfant construit des évoqués visuels et auditifs en première personne puisqu'elle s'implique mentalement. De plus, ses évocations se situent dans le paramètre 4 (de la créativité) car elle crée ses propres scénarios.

Figure 14



LesⓈ chien noir
chiens noirs

À la suite de ces explications, l'élève E₃ nous dévoile qu'elle utilise son gros livre *Expédition* (en évocation) lorsqu'elle est ennuyée et la petite carte lorsqu'elle n'a pas trouvé ce qu'elle recherche (dans le gros livre). Selon ses dires, elle utilise toujours les mêmes personnages pour l'aider mentalement, mais les bandes dessinées qu'elle imagine sont différentes. Il est aussi intéressant de constater qu'elle entend parfois lire ce qui est écrit dans les pages d'un livre et qu'elle voit les réponses. À l'occasion, elle imagine les personnages en forme de lettres sauf que pour la marque d'accord, elle imagine un "s" en serpent.

Enfin, nous retrouvons une cohérence dans tous les propos que nous avons recueillis. L'élève E₃ est très consciente qu'elle imagine des bandes dessinées, car elle a toujours aimé en lire.

Voici les verbalisations que nous avons relevées : "C'est tout le temps des bandes dessinées qui m'aident le plus" ... "...parce que j'aime beaucoup les bandes dessinées, ça fait plus vivant, c'est comme si ça parle, ça me dit quoi faire, ça m'aide. Ce n'est pas comme un livre, ça ne parle pas vraiment, ça reste muet, j'aime mieux entendre et voir juste pour voir."

Nous pouvons **conclure** qu'à la suite de l'entraînement à l'évocation, l'élève E₃ a développé une très grande conscience de la mise en projet ainsi que des moyens mentaux qu'elle peut mettre en oeuvre pour l'aider à mieux conserver et appliquer ses connaissances grammaticales et ce, tout en respectant sa grande créativité. Non seulement elle a appris à contrôler ses évocations pour accorder correctement des mots, mais également pour se recentrer sur une tâche précise. En outre, cette enfant est consciente des progrès qu'elle a réalisés et elle en est fière; elle nous dit qu'elle a le désir de transférer ses procédures mentales en lecture ainsi qu'en écriture. Nous relevons ci-joint ses dires :

“...je me suis surpassée !” ... “Je vais continuer à l’utiliser toujours ; comme ça, je vais faire moins de fautes, ça va m’aider.”

Interprétation

L’analyse des propos que nous avons recueillis tout au long de l’entraînement montre qu’en se donnant le projet de découvrir les moyens à utiliser pour mettre en place le geste mental d’attention, l’élève E₃ a pris conscience qu’elle pouvait diriger ses évocations selon la tâche à effectuer et ce, tout en exploitant sa créativité qui lui permet de créer des personnages de bandes dessinées. L’expérimentation semble avoir permis à cette élève de tenir compte de ses évocations visuelles en première personne principalement situées dans le paramètre 4 (de la créativité) qui lui permettent de donner un sens dans le cadre de l’espace. D’ailleurs à la fin de la recherche, elle précise qu’elle s’imaginait (en évoqués visuels) dans une bande dessinée et qu’elle voyait mentalement les écritures. Lorsqu’elle se questionne ou se donne des pistes de solution (pour accorder les mots) en évoquant verbalement, elle entend parfois lire la réponse en évoqués auditifs par un personnage qu’elle a inventé ou elle voit la réponse recherchée en évoqué visuel. Finalement, nous croyons que nos interventions pédagogiques ont permis à cette élève de prendre en considération sa grande créativité et de l’utiliser à bon escient pour appliquer ses connaissances grammaticales lorsqu’elle écrit.

LE SUJET E₄

Lorsque nous observons la rubrique “Projet” dans le tableau XXIII, nous remarquons qu’en début “▲” et en fin “●” de recherche l’élève E₄ a l’intention de s’améliorer en commettant entre autres, moins d’erreurs en orthographe grammaticale et qu’il semble mettre en place des moyens pour accorder les mots. Néanmoins, contrairement à sa croyance initiale que la mise en mémoire se définit en terme de question d’étude, le sujet E₄ a pris conscience de la mise en projet des évocations et des procédures mentales qu’il peut mettre en place pour accorder des mots. À la suite de l’entraînement, nous remarquons que cet élève est nettement plus conscient de ses évocations visuelles et auditives en première et troisième personne et ce, tout particulièrement dans le paramètre 3 (de la logique) ainsi que dans le paramètre 4 (de la créativité). Notons qu’en fin de recherche, cet élève a rendu mobiles ses évocations et qu’il a mis en place les étapes essentielles du geste mental de réflexion en utilisant sa créativité pour comprendre et appliquer une règle grammaticale lorsqu’il écrit.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique en début de recherche, l’élève E₄ manifeste qu’avant d’écrire un texte, il a l’intention de s’améliorer et qu’il pense un peu à ses règles. Il nous dit : “... je veux écrire les mots comme je pense mais je veux faire le moins de fautes possible, comme m’améliorer, c’est comme un truc.”

Cet élève semble surtout penser aux règles grammaticales pendant et après avoir écrit un texte. Il précise qu’il met des étoiles au-dessus de certains mots pour lui permettre d’y revenir et qu’il se

questionne. Ces propos nous amènent à penser que ce sujet a des évoqués auditifs en première personne se situant dans le paramètre 3 (de la logique). Dans certaines circonstances, il semble aussi utiliser des évoqués visuels en première personne dans le paramètre 2 (des automatismes) car il nous dit qu'il voit parfois un mot comme il l'a déjà écrit ou il se donne des hypothèses (en évocations visuelles qui se situeraient dans le paramètre 3) pour trouver une solution à la situation grammaticale.

Quoi qu'il en soit, ce dernier décrit les moyens qu'il met en place pour accorder des mots, mais ceux-ci demeurent souvent en perception. Par exemple, il nous livre ces propos : "Au pluriel, tu prends les accords "les" ... puis là, tu encercles au nom, au verbe ou au troisième, c'est comme des lunettes." Il partage avec nous qu'il se sert souvent de sa mémoire et semble attribuer ce qu'il sait à une simple question d'étude ou à la révision hebdomadaire. D'ailleurs, lorsque nous lui demandons comment il fait pour se souvenir d'une règle grammaticale, il nous répond : "Je me sers de ma mémoire"... "Si je ne me rappelle pas des affaires, je me pratique encore et encore, c'est une question d'étude." À la suite de ces propos, nous l'interrogeons sur le fonctionnement de sa mémoire et il nous répond que c'est un peu personnel et difficile à dire.

Avant le début de la recherche, le sujet E₄ verbalise des moyens qu'il utilise pour accorder des mots mais il exprime très peu le contenu de ses évocations. Il semble un peu conscient de ses évoqués auditifs ou visuels en première personne qui lui servent surtout à se questionner ou à émettre des hypothèses. Toutefois, il ne semble pas conscient qu'il peut gérer sa vie mentale.

Pendant la recherche

Tout au long de l'expérimentation, l'élève E₄ a pris conscience de ses évocations. En plus d'être accompagné afin de découvrir les processus mentaux qu'il utilise avant, pendant et après avoir rédigé un texte, il a été sensibilisé au contrôle qu'il peut exercer sur ses évoqués (il a été amené à gérer son monde mental). Au cours des dialogues pédagogiques, il partage avec nous qu'avant d'écrire une phrase, il porte attention aux mots et lorsqu'il écrit, il pense à se corriger en s'imaginant en train de regarder dans un dictionnaire ou une grammaire. À la suite de la rédaction d'un texte, il nous mentionne qu'il se corrige et il exprime les propos suivants : "Je prends mon dictionnaire, mon vrai, pas celui dans ma tête : le dictionnaire grammatical et le livre *Expédition* (Nadeau, 1996)". Pour une meilleure performance dans l'application de ses connaissances grammaticales, il a été guidé afin de mettre en place les procédures mentales du geste mental d'attention. D'ailleurs, à l'atelier 23, lorsque nous lui demandons ce que signifie pour lui être attentif lorsqu'il écrit, il cite : "C'est de penser à ce que j'écris pour faire moins de fautes et je lis syllabe par syllabe."

La lecture de la fiche du carnet intitulé "Je veux améliorer mon orthographe grammaticale" nous permet d'observer que cet élève désire accorder les verbes correctement. Pour l'aider à la suite des dialogues pédagogiques, nous lui avons proposé d'identifier mentalement la classe des mots et de relier entre eux les mots à accorder. C'est alors qu'il nous a dévoilé qu'il privilégiait le truc des lunettes du pluriel (à trois ou à quatre lentilles) pour accorder des mots dans le groupe du nom.

Sur la fiche déclencheur (voir figure 15) il a toutefois manifesté le désir de régler les difficultés qu'il éprouvait avec les homophones "a" et ce, malgré que nous n'ayons pas insisté d'une façon particulière sur cette notion pendant l'entraînement. Par la suite, il nous a expliqué ce qu'il s'est dit dans sa tête

soit : “Je pense comme exemple : “Je vais à (en insistant sur la prononciation) l’école. Je pense “a” (en insistant...), (je peux remplacer par...)” avait”. Alors est-ce que ça marche ?” Puis, il représente son évocation visuelle qui se lit comme suit : “Ex. : je vais à l’(école)” en nous mentionnant que le “a” est inscrit en plus gros caractère.

Figure 15

Déclencheur *Cédric* 23/04

**Mon petit moyen pour penser à bien accorder
les mots**

LES HOMOPHONES

J'écris ce que j'entends dans ma tête:

Je pense comme

EX. Je vais à

l'école, je pense

à avoir alors est

Déclencheur Bertrand Pétit C.S. des Grands-Séguierais

Je dessine ce que je vois dans ma tête: Plus en hauteur

J'ai moins de difficulté en vert

EX. Je vais à l'

. Ou. Bien alors ps

ce que ça marche?

En outre, nous observons qu’au cours de l’entraînement, cet élève ressent le besoin de se donner des trucs ou de se trouver des exemples avant de s’expliquer.

Précisons qu’au début de l’entraînement, le sujet E₄ a été accompagné afin de devenir plus conscient des évoqués auditifs et visuels (en première et troisième personne) qu’il utilisait lorsque nous l’interrogeons sur des tâches non scolaires. Ainsi, au cours des ateliers, il a pris conscience de l’importance de la mise en projet afin de s’investir plus intensément en français et de se donner des moyens mentaux pour mieux réussir à appliquer ses connaissances grammaticales. Il a pris conscience

qu'il pouvait se redire mentalement ce qu'il avait entendu en perception et qu'il pouvait revoir ou voir à sa façon ce qu'il percevait visuellement. En outre, il a pris conscience qu'il pouvait évoquer visuellement en première personne les mots d'une phrase, les conserver mentalement pour se questionner et se corriger à l'aide d'évoqués verbaux.

Fin de la recherche

À la fin de l'expérimentation, nous constatons que l'élève E₄ a fait des gains importants tant à l'épreuve de la production écrite qu'à celles des connaissances et de la correction d'un texte.

Rappelons qu'au test de connaissances, cet élève a obtenu un résultat de 39 points au pré-test et de 58 points au post-test. À l'épreuve de la production écrite, il a commis 17% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test comparativement à 6% d'erreurs au post-test. Finalement, à la correction d'un texte, il a obtenu un résultat de 13 points au pré-test et de 19 points au post-test.

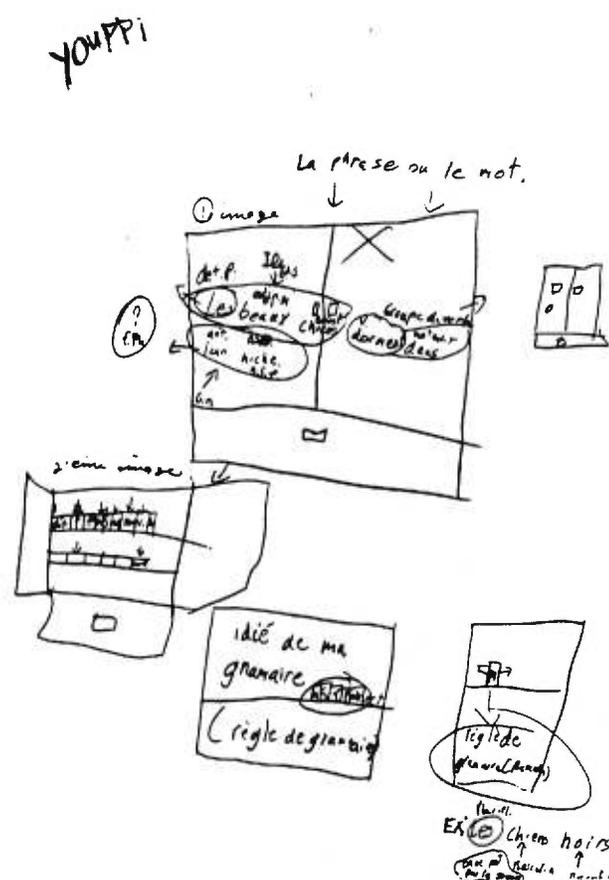
Il est à noter que cet élève a développé une plus grande conscience de son fonctionnement mental. D'ailleurs, lorsqu'il décrit sa façon de procéder mentalement pour accorder des mots, nous constatons qu'il est très conscient qu'il peut ralentir et diriger ses évocations selon ses besoins. De plus, il connaît les moyens mentaux à mettre en branle lui permettant de commettre moins d'erreurs. Voici les propos qu'il manifeste avec conviction et qui sont à l'origine de nos dires : "C'est ça, ça c'est qu'est-ce qui se passe dans la tête quand on veut corriger une phrase, quand je suis en train d'écrire le mot, je fais ça, je fais ça. Là, c'est ça mon truc."

Dès le début du dialogue pédagogique mené en fin de recherche, cet élève a le projet bien présent d'écrire sans faire de fautes, ce qu'il nous mentionne tout au long de l'entretien. Voici ce qu'il nous exprime : "... puis là, on a fait un brouillon, c'est là que j'ai pensé vraiment sans faire de fautes, le moins de fautes possible pour que quand je vais écrire, ça va être correct." En outre, il nous précise qu'il porte une attention particulière à l'orthographe d'usage et grammaticale.

L'élève E₄ nous révèle également les moyens mentaux qu'il utilise pour accorder des mots. L'analyse de ces procédures montre que ce sujet utilise efficacement des évoqués se situant dans le paramètre 3 (de la logique) et le paramètre 4 (de la créativité) pour procéder au geste mental de réflexion. Il nous raconte qu'il imagine un placard (voir figure 16) contenant beaucoup d'idées incluant tout ce qu'il se souvient de ses règles de grammaire. Au besoin, ce placard s'ouvre et il peut aller chercher les notions nécessaires à l'application de ses connaissances grammaticales.

Ainsi, lorsque cet élève veut accorder les mots dans une phrase, il utilise la démarche mentale suivante. Il a d'abord le projet d'écrire une phrase sans faire de fautes en la voyant inscrite (avec son écriture), puis il l'imagine écrite sur un vrai placard. Par la suite, il choisit le mot à accorder pour faire son "plan" (déterminer ce qu'il va faire). Son placard s'ouvre comme s'il cherchait un trésor et là, il y a des tiroirs qui contiennent les moyens pour accorder le mot (il précise que parfois, il voit des flèches qui lui indiquent où aller chercher). Par exemple, il explique que par la suite, il va dans le tiroir du pluriel où se forment d'autres gros dessins qui représentent deux rangées. Il nous raconte qu'il entre dans le tiroir sur lequel le mot "pluriel" est inscrit, qu'il pénètre à l'intérieur, qu'il ouvre comme un trésor et qu'il va chercher les petites icônes "s" ou "x"... ; il appuie sur une icône puis il pense. Il observe les exemples dans les icônes et il choisit la marque d'accord qu'il va inscrire au mot écrit sur sa feuille.

Figure 16



En conclusion, nous présentons les propos que nous avons recueillis et qui reflètent que l'entraînement à l'évocation a eu un effet bénéfique chez cet élève et ce, autant au niveau de l'estime de soi que des résultats obtenus à la fin de la recherche : "Avant, je faisais n'importe quoi, il fallait... Je ne savais pas, là j'écrivais. Ben là ! Aujourd'hui... j'ai réussi à me demander ce que je faisais ; qu'est-ce que je fais pour écrire correctement ? Avant, je ne le savais pas, mais là, je le sais, tu m'as aidé Youppi ! Écris un gros Youppi ici, là. Oui."

Interprétation

Après l'entraînement, nous constatons l'évolution des progrès qu'a fait le sujet E₄ concernant la prise de conscience de la mise en projet, des connaissances et des procédures mentales à mettre en oeuvre afin de mieux accorder des mots lorsqu'il écrit. Rappelons qu'au départ, il attribuait son savoir à une simple question d'étude et de mémoire. Cet élève a donc été amené à faire émerger sa forme évocative privilégiée et à la faire évoluer en vue de se construire une structure mentale lui permettant de procéder à l'application de ses connaissances grammaticales en respectant sa créativité. Notons que cet élève s'est donné un lieu de sens dans le cadre de l'espace ; les évoqués auditifs lui servant à se questionner pour trouver une réponse qui lui sera livrée visuellement.

LE SUJET E₅

Lorsque nous observons la rubrique "Projet" dans le tableau XXIII, nous constatons qu'au début "▲" et à la fin "●" de la recherche l'élève E₅ a l'intention de bien accorder les mots lorsqu'elle écrit. Toutefois, nous remarquons qu'en fin de recherche, elle est consciente de la mise en projet des évocations et des procédures mentales à mettre en place en vue d'une meilleure application des marques d'accord. Notons qu'en début de recherche, cette élève nous a dit qu'elle pensait à certaines règles grammaticales, mais elle n'a pas donné d'indices concernant la forme évocative des connaissances grammaticales dans le verbatim. Cependant, il en est tout autrement à la fin de la recherche où, à la lecture du tableau, nous constatons l'éclosion de la prise de conscience et de la mise en place d'évocations auditives et visuelles en première et troisième personne et ce, principalement dans le paramètre 2 (des automatismes) et le paramètre 3 (de la logique). Précisons qu'elle gère la

mobilité de ses évocations et qu'elle semble utiliser efficacement le geste mental de réflexion pour comprendre et appliquer une règle grammaticale lorsqu'elle écrit. Nous présentons certains propos que nous avons recueillis lors des dialogues pédagogiques menés en début et en fin de recherche ainsi qu'en cours d'expérimentation, qui montrent le cheminement "mental" de cette élève.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique en début de recherche, l'élève E₅ nous dit qu'elle pense à ses idées, à l'orthographe des mots ainsi qu'à certaines règles grammaticales pour que ses phrases soient bien construites et que les mots soient accordés correctement, mais elle ne semble pas consciente de ses évocations. Elle ne peut nous exprimer si elle voit ou entend des mots dans sa tête. Par contre, elle mentionne qu'elle fait des images dans sa tête quand elle écrit ses idées, puis elle établit le lien avec la lecture : "Quand je lis, je regarde dans ma tête ce qui pourrait se passer." À la suite de ces propos, nous pouvons penser que cette élève utilise déjà des évocations visuelles pour penser à ses idées. Ainsi, pour la construction d'un texte lorsqu'elle nous dit : "Je pensais quand j'entrais dans la maison à ce que je vois, je touche.", nous croyons qu'elle utilise des évoqués en première personne se situant dans le paramètre 1 (du vécu concret) et le paramètre 4 (de la créativité).

L'élève E₅ nous amène à penser qu'elle dispose de moyens qu'elle peut mettre en oeuvre pour accorder des mots. D'ailleurs, elle nous exprime qu'elle pense beaucoup pour trouver une réponse. Malgré cela, cette élève ne nous fournit pas d'indices nous permettant de penser qu'elle est consciente de ses évocations lorsqu'elle doit appliquer ses connaissances grammaticales en écriture.

Avant l'expérimentation, le sujet E₅ n'a pas fourni d'indices concernant la forme évocative qu'elle privilégie pour accorder des mots toutefois, elle nous a affirmé qu'elle pensait. Au cours des ateliers, elle a donc été guidée afin de prendre conscience de ses évoqués grammaticaux pour les associer ou les intégrer aux évoqués visuels en première personne qu'elle utilise déjà lorsqu'elle construit ses idées. Précisons qu'elle semble trouver le sens d'un texte qu'elle lit ou qu'elle produit dans le cadre de l'espace.

Pendant la recherche

Tout au long de l'entraînement, l'élève E₅ a été amenée à établir des liens entre les évocations qu'elle construit pour avoir des idées et les connaissances grammaticales ainsi que les procédures mentales qu'elle peut utiliser afin de mieux réaliser ses accords grammaticaux.

C'est à petits pas que cette élève s'est éveillée à l'évocation des mots en situation d'écriture. Elle prend d'abord conscience qu'elle voit des mots écrits mentalement. Puis, au fil des ateliers, elle découvre que pendant qu'elle écrit, elle se parle dans sa tête (par exemple : "il y a un "des", il y a un "s" qui va là ou un "x"." ... "Les marchands, je l'ai remplacé par "ils" au pluriel, car ce n'est pas au féminin." De plus, elle nous révèle les procédures mentales qu'elle utilise pour rappeler une connaissance ou une règle grammaticale : "Ce sont souvent des mots qui me viennent en tête. Quand je pense, je me fais une image et je me rappelle la situation. J'entends mentalement mon professeur en train de parler. Je ne me vois pas ; comme si, de moi, je regardais mon professeur en train d'écrire quelque chose au tableau."

Notons qu'afin de guider cette élève vers une meilleure application de ses connaissances grammaticales, nous lui avons proposé de s'imaginer dans des situations diverses d'écriture où elle est en train d'utiliser ce qu'elle a appris.

Sur les premières fiches de son carnet, cette élève a inscrit qu'elle désirait apprendre à écrire les mots correctement dans ses phrases et elle a précisé qu'elle éprouvait des difficultés à accorder les verbes. Au cours de l'entraînement, elle a donc été accompagnée vers la prise de conscience des évoqués et des procédures mentales à mettre en place pour mieux appliquer ses connaissances grammaticales en situation d'écriture.

À la suite de divers dialogues pédagogiques, cette élève a complété la fiche déclencheur (voir figure 17) pour l'aider à mieux accorder ses verbes. C'est alors qu'elle nous a révélé ses évocations verbales qui se lisent comme suit : "Je change le sujet par un pronom" puis elle a représenté ses évocations visuelles par la partie de phrase suivante : "Les marchands vendent...".

Figure 17

Les verbes avec ils/elles 25/11 7.10.

Déclencheur Bleu

Mon petit moyen pour penser à bien accorder les mots

J'écris ce que j'entends dans ma tête:

Je change le
sujet par un
pronom.

Je dessine ce que je vois dans ma tête:

ils
Les marchands
vendent

Dessiné: Bertrand Peitler C.E. des Grands-Strigueries

Fin de recherche

À la suite de l'entraînement à l'évocation en vue de l'application de connaissances grammaticales, nous constatons que l'élève E₅ a fait des progrès marqués tant à l'épreuve de la production écrite qu'à celle du test de connaissances et de la correction d'un texte.

Rappelons qu'au test de connaissances, cette élève a obtenu un résultat de 38 points au pré-test et de 55 points au post-test. À l'épreuve de la production écrite, elle a commis 28% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et seulement 5% d'erreurs au post-test. Puis, à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 11 points au pré-test et de 22 points au post-test.

En quelques semaines, cette élève a pris conscience de la mise en projet des évocations ainsi que des procédures mentales qu'elle doit mettre en oeuvre pour accorder les mots correctement lorsqu'elle écrit. Les propos que nous avons relevés lors des dialogues pédagogiques montrent le cheminement de cette enfant.

Lors du dialogue pédagogique mené en fin de recherche, l'élève E₅ nous dit qu'elle trouve important de bien écrire pour plus tard. En outre, elle exprime qu'elle a le projet de mémoriser pour retenir et rappeler des connaissances et des procédures mentales lorsqu'elle en aura besoin. À notre demande, elle précise les termes (ordinateur et enregistreur) qu'elle a verbalisés. Elle exprime que, pour elle, mettre sur ordinateur signifie : "... que je le sache tout le temps." Puis elle explique les termes "...je l'enregistre." : "Là, genre, c'est comme un ordinateur, je l'enregistre (avec des mots et des images)

dans ma tête et puis là, la prochaine fois, ça va me servir ou c'est comme je vais aller chercher pour trouver comment ça s'écrit..."

Enfin, pour aider cette élève, nous lui avons suggéré d'identifier la catégorie des mots avant même de procéder à l'application des marques d'accord. La fiche "Rappel du projet" (voir figure 18) représente les évocations et les procédures mentales que l'enfant a mises en place pour mieux accorder ses mots. Précisons que dans sa tête, elle a vu inscrit avec son écriture : "Les beaux cygnes" et qu'elle s'est dit : "Je fais mes lunettes du pluriel pour mettre la marque du pluriel."

Figure 18

Rappel du projet

Prénom: Véronique Date: 10-6-99

Je suis née à Paris au 10^e arrondissement.

Les beaux cygnes

Je fais mes lunettes du pluriel pour mettre la marque du pluriel

J'ai réalisé le projet que je m'étais fixé :





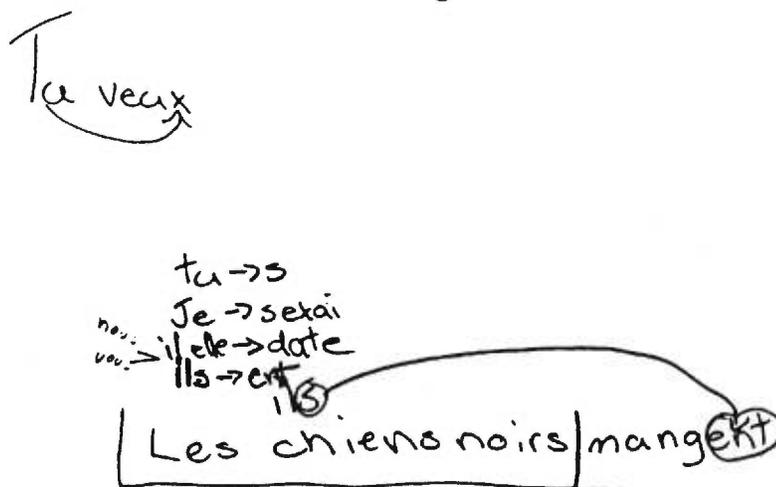
Ce que j'ai aimé :

Dès le premier atelier, le sujet E₅ confirme qu'elle a des habitudes évocatives visuelles en première personne. Elle se donne le projet de prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête pour mieux orthographier et accorder des mots. Au cours de l'entraînement, elle prend conscience qu'elle peut revoir ou voir à sa façon dans sa tête ce qu'elle a perçu visuellement ainsi qu'entendre pour se dire ou raconter en ses mots mentalement ce qu'elle a entendu (en perception). En outre, elle parvient à évoquer visuellement les mots d'une phrase en y intégrant les procédures mentales efficaces pour

accorder des mots (se référer à la figure 18). De plus, elle intègre des règles grammaticales (qu'elle évoque verbalement) aux images visuelles qu'elle se fait mentalement pour donner sens à ce qu'elle a écrit dans le cadre de l'espace.

Ces propos semblent être appliqués puisqu'elle nous dit que pour construire des phrases, elle pense à ses règles grammaticales pendant ses projets d'écriture et à chaque fois qu'elle écrit. Lorsqu'elle doit rédiger un texte, elle nous exprime qu'elle pense à des règles grammaticales (qu'elle voit parfois apparaître tout à coup dans sa tête et qu'elle aurait écrites en noir sur une feuille de papier blanche). Pour les exceptions, elle nous dit qu'elle les voit mentalement une à la fois pour ne pas se mélanger: "... c'est comme si ce serait un ordinateur, je l'enregistre puis je le garde pour jusqu'à la fin." Tout en poursuivant le dialogue pédagogique, l'élève E₅ décrit les procédures mentales qu'elle utilise pour accorder des mots : elle s'entend d'abord dire la classe des mots, leur nombre et leur genre puis elle voit le groupe de mots à accorder écrit dans sa tête (se référer à la figure 19 pour un exemple de ses traces mentales). Elle ajoute que parfois, elle voit des règles grammaticales inscrites en haut de la phrase. Il est intéressant de constater qu'après avoir évoqué les mots d'une phrase, elle les écrit sur une feuille puis elle se vérifie. Voici ses propos : "Mais quand j'ai fini de l'écrire "Les chiens noirs"; je regarde si j'ai bien écrit mes mots". Or, ces phrases nous permettent de penser que cette enfant prend le temps de faire un aller-retour entre l'évocation et ce qu'elle a écrit sur la feuille.

Figure 19



Nous avons aussi remarqué que l'élève E₅ semble gérer son espace mental tout en ayant un très bon contrôle pour rappeler des évocations. D'ailleurs, elle nous dit qu'elle s'entend dire des notions grammaticales, qu'elle conserve mentalement des affiches et qu'elle trouve volontairement ce dont elle a besoin pour accorder des mots (par exemple : faire l'accord du verbe avec son groupe sujet). En outre, cette élève semble utiliser efficacement les étapes du geste mental de réflexion. D'abord, elle nous révèle qu'elle est capable de faire apparaître rapidement (en évocation avec son écriture) les mots d'une phrase. D'ailleurs, elle nous rapporte l'expression suivante : "c'est comme un coup de baguette magique ! Touc !". Par la suite, elle cherche le pronom (sinon elle remplace le groupe sujet par un pronom), elle voit puis elle se dit le nombre et les finales possibles du verbe à conjuguer pour ensuite choisir ce dont elle a besoin. Toutefois, si elle ne se rappelle plus les finales d'un verbe, elle essaie d'abord de se retrouver dans sa tête en se demandant à quel endroit elles (les finales) se sont perdues: "Admettons que c'était "vous mangez" que je ne me rappelle plus c'est quoi la finale, j'essaie de retrouver un autre "vous" comme si je dirais "vous jouez" là, je me rappelle comment ça s'écrit. "Vous jouez" ça va s'écrire pareil comme "vous mangez." ... "... je vois un "vous" et là, j'essaie de mettre un autre mot à côté et de le conjuguer." Par ces verbalisations, cette élève montre qu'elle essaie de trouver des possibilités pour effectuer un choix parmi les exemples qu'elle a en évocations. Nous observons également que la mobilité des évocations joue un rôle important dans les procédures mentales utilisées par ce sujet lorsqu'elle nous dit : "Oui, ben, je vois tout d'un coup "vous" écrit puis après, j'essaie de trouver un autre mot." ... "Bon, je pensais à un mot et là, quand j'ai pensé, il y a "jouez" qui est apparu." ... "Là, après "lui" (mangez) avec "il" est apparu tout de suite en dessous, pour dire que ça prend "e-z" lui aussi."

En conclusion, à la suite de l'entraînement à l'évocation, l'élève E₅ a mis en place des moyens lui permettant de mieux appliquer ses connaissances grammaticales. En outre, elle se met en projet

d'apprendre pour que ses connaissances soient toujours disponibles et ce, dans diverses situations et pour plus tard lorsqu'elle sera une adulte. Elle se rappelle non seulement les règles grammaticales mais aussi les exceptions. À la fin du dialogue pédagogique lorsque nous l'interrogeons sur les moyens qu'elle prévoit utiliser pour obtenir une bonne note dans une production écrite, elle nous répond ceci: "Je vais penser à qu'est-ce que je vais écrire et il ne faut pas que je me dépêche." ... et pour y penser... "Ben, premièrement, c'est que... si je vais vite, il faut que je m'arrête et là, il faut que je me calme. Puis là, je pense, je vois des images puis je m'entends." Finalement, quand nous lui demandons de nous exprimer les raisons qui l'amènent à procéder ainsi, elle nous répond : "Ben, on dirait que quand je vois ça, j'écris mieux que quand je ne le vois pas."

Interprétation

À la suite de l'entraînement à l'évocation, nous constatons les grands progrès que le sujet E₅ a faits quant à la prise de conscience de la mise en projet, de ses évoqués de connaissances grammaticales et des procédures mentales qu'elle doit mettre en oeuvre pour réussir à bien accorder des mots lorsqu'elle écrit. Nous avons assisté à l'éclosion de la prise de conscience de ses évocations grammaticales qu'elle a su mettre en lien avec les évoqués visuels en première personne qui lui permettent de donner un sens dans le cadre de l'espace et ce, tout en respectant sa créativité.

6.2.2 Les sujets sélectionnés du groupe témoin

Rappelons que dans les analyses de cas ci-contre, nous présentons quelques exemples de propos ou d'indices d'évocations que nous ont exprimés les élèves lors des dialogues pédagogiques menés avant

et après la recherche. Or, les hypothèses formulées sont basées sur tous les éléments que nous avons recueillis en début et en fin de recherche. Conséquemment, le nombre d'éléments à analyser pour chacun des élèves de ce groupe est beaucoup moindre que ceux que nous avons pu relever chez les sujets du groupe expérimentiel, non seulement dans les dialogues pédagogiques menés en début et en fin de recherche mais également tout au long de l'entraînement. De ce fait, l'analyse de chacun des cas est moins élaborée. Précisons que les sujets de ce groupe ont été invités à représenter ce qu'ils évoquaient mentalement toutefois, ils n'ont pas laissé de traces (par des écrits ou des dessins) de ce qui se passait dans leur tête. Nous pouvons supposer qu'ils n'ont pas une conscience nette et précise de leurs évocations contrairement aux sujets du groupe expérimentiel.

LE SUJET T₁

Au début “▲”, tout comme à la fin de la recherche “●”, nous constatons dans la rubrique “Projet” du tableau XXIII que l'élève T₁ a l'intention de bien accorder des mots et qu'elle semble se donner les moyens pour mieux appliquer ses connaissances grammaticales. Néanmoins, lorsque nous comparons les indices de la prise de conscience des évocations lors des dialogues pédagogiques menés en début et en fin de recherche, nous ne remarquons pas de différence importante dans les rubriques “Évocations”. Notons que nous n'avons pas relevé d'indices nous amenant à penser que cette élève rend mobiles ses évocations et de ce fait, nous ne connaissons pas les procédures mentales qu'elle met en oeuvre pour bien accorder des mots. Nous commentons ci-après certains propos que nous avons recueillis lors des entretiens menés lors du pré-test et du post-test.

Début de recherche

Dès le début du dialogue pédagogique, l'élève T₁ manifeste qu'il lui a été bénéfique de fermer les yeux pour penser à ses idées ; elle nous dit : "Je vivais l'aventure et j'ai trouvé l'écriture... comme des affaires que j'ai écrites ou que j'entendais et je voyais les images dans ma tête.". Concernant les règles grammaticales, elle nous informe qu'avant de produire un texte, elle pense aux pronoms ainsi qu'aux finales des verbes.

L'élève T₁ semble être en projet d'appliquer ses connaissances grammaticales pendant qu'elle écrit, car en plus d'avoir l'intention de rédiger un texte en faisant les accords, elle exprime qu'elle pense à tout ce qu'elle a appris, les mots, les règles, les accords et cela se passe comme si sa tête lui redonnait ce dont elle a besoin. En poursuivant l'entretien, elle nous informe que pour se souvenir d'une règle de grammaire, elle entend parfois la voix de son professeur (évoqué auditif en troisième personne qui se situerait dans le paramètre 2 (des automatismes)) ou elle voit les règles dans sa tête (évoqués visuels qui se seraient situés dans le paramètre 2). Puis en poursuivant l'entretien, elle nous affirme qu'elle se pose des questions, ce qui nous amène à penser qu'elle évoquerait verbalement dans le paramètre 3 (de la logique). Toutefois, lorsque nous lui demandons comment elle fait pour savoir, elle nous répond : "Parce que je l'ai appris".

Finalement, nous pouvons penser que cette enfant a une certaine conscience de ses évocations sans pouvoir décrire les procédures mentales qu'elle met en place pour accorder des mots dans une production écrite.

Avant le début de la recherche, le sujet T₁ semblait construire les idées de son texte en se voyant ou en voyant son écriture mentalement (évoqué visuel en première personne) et en entendant dans sa tête (évoqué auditif). Pour les règles grammaticales, elle semble se questionner avec sa voix pour trouver les réponses recherchées. Ces observations nous amènent à penser que ce sujet trouverait le sens dans le cadre de l'espace et qu'elle utiliserait les évoqués verbaux pour s'interroger sur la grammaire ; les réponses parviendraient d'évoqués auditifs ou visuels.

Fin de recherche

Lorsque nous comparons les résultats obtenus aux épreuves du pré-test avec ceux du post-test, nous remarquons que l'élève T₁ a commis moins d'erreurs au critère orthographe grammaticale de la production écrite, qu'elle a haussé légèrement son pointage au test de connaissances et qu'elle a fait des progrès à l'épreuve de la correction d'un texte. Malgré tout, les changements observés dans l'ensemble de ces trois épreuves sont moins considérables que ceux constatés chez les sujets du groupe expérimentiel.

Rappelons qu'au test de connaissances, cette élève a obtenu un résultat de 51 points au pré-test et de 52 points au post-test. Au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite, elle a fait 17% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et 9% d'erreurs au post-test. Quant à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 16 points au pré-test et de 20 points au post-test.

Lors du dialogue pédagogique engagé en fin de recherche, l'élève T₁ s'ouvre doucement à ce qu'elle se représente mentalement. Elle nous informe qu'elle a mis des idées dans sa tête mais elle ne dévoile pas le contenu de ses évocations. Par la suite, elle nous révèle qu'elle pense à ses règles de grammaire (aux pronoms et à la finale des verbes, au genre et au nombre des mots) avant d'écrire.

Comme en début de recherche, l'élève T₁ semble être en projet d'appliquer ses connaissances grammaticales pendant qu'elle écrit. D'abord, elle nous dit qu'elle trouvait important de bien construire ses phrases, de ne pas oublier de mots et de faire les accords des verbes au sujet, des noms à l'adjectif et aux déterminants ; elle semble se donner des moyens pour mieux accorder des mots. Ainsi, quand nous l'interrogeons sur ce qui se passe dans sa tête pendant qu'elle révise, elle nous répond : "Tous les mots que je me demandais, c'est comme s'ils apparaissaient dans ma tête". En plus d'évoquer visuellement des mots (elle ne précise pas ses évocations), ce sujet semble construire des évocations auditives car elle exprime qu'elle se questionne pour accorder les mots et qu'elle pense dans sa tête en entendant.

Interprétation

Lors du dialogue pédagogique mené en fin de recherche, le sujet T₁ n'apporte pas d'indices concernant les évocations qu'elle construit pour élaborer ses idées et ce, contrairement à quelques indices qu'elle avait exprimés en début de recherche. Cette élève semble être en projet de mieux accorder des mots et d'utiliser des évoqués visuels dans le cadre de l'espace en se servant d'évoqués verbaux pour se questionner et trouver les solutions recherchées soit en évoquant visuellement ou auditivement.

Notons que les propos recueillis lors de cet entretien ne nous permettent pas de discerner avec certitude le type d'évocations que cette enfant utilise, ni les procédures mentales qu'elle a mises en place pour accorder les mots. Néanmoins, elle semble ouverte à la vie mentale et nous croyons que si elle était éveillée à la prise de conscience des connaissances et des procédures mentales qu'elle utilise lorsqu'elle accorde des mots, elle parviendrait à mieux inscrire les marques d'accord lorsqu'elle écrit.

LE SUJET T₂

Lorsque nous observons la rubrique "Projet" dans le tableau XXIII, nous constatons qu'au début "▲" et à la fin "●" de la recherche, l'élève T₂ a l'intention de bien accorder les mots lorsqu'il écrit. En effet, il nous dit qu'il se rappelle certains trucs ou lois mais il n'exprime pas les moyens qu'il utilise pour appliquer les marques d'accord. Lorsque nous comparons le nombre d'indices relevés dans les rubriques "Évocations" concernant la prise de conscience des évocations reliées à la grammaire lors des dialogues pédagogiques engagés en début et en fin de recherche, nous observons qu'il n'y a pas eu de changement. Précisons que nous n'avons pas relevé d'indices nous permettant de vérifier la mobilité des évocations et les procédures mentales utilisées pour faire les accords grammaticaux lorsqu'il écrit. Nous présentons ci-dessous quelques verbalisations que nous avons retenues lors de ces entretiens.

Début de recherche

Dès le début du dialogue pédagogique, l'élève T₂ nous informe qu'en situation d'écriture, il est souvent dans l'imaginaire et qu'il aime mêler ses idées avec du réel ou de l'action. Il précise qu'il s'empresse d'écrire toutes ses idées afin de ne pas en oublier.

Pendant qu'il rédige son texte, l'élève T₂ a le projet de transmettre toutes ses idées. Ainsi, lorsqu'il écrit, il considère très important de mettre ses idées principales, pour ensuite y ajouter ses idées complémentaires. Il mentionne qu'il pense à faire les accords du pluriel, mais ce n'est principalement qu'après avoir écrit ses idées qu'il prend le temps de se relire et de se corriger.

Pour ce faire, il dit se rappeler certains trucs en voyant des mots mentalement ; par exemple, les finales des verbes avec "il", "d-a-t-e" et avec "je", "s-e-x-ai". En outre, il semble avoir conscience de certaines stratégies à mettre en place pour accorder des mots.

Globalement, nous pouvons penser que cet élève a l'intention d'appliquer ses connaissances grammaticales lorsqu'il se relit. En plus d'avoir une certaine conscience des stratégies qu'il utilise pour se corriger, il est aussi conscient qu'il se rappelle de trucs, de chansons et qu'il peut voir des mots ou des images mentalement. Malgré cela, il ne décrit pas les procédures mentales qu'il met en oeuvre pour inscrire les marques d'accord aux mots d'une phrase.

En début de recherche, le sujet T₂ nous informe que pour construire les idées de son texte, il se met dans un imaginaire. Puis, à propos des règles grammaticales, il nous dit qu'il voit mentalement des mots comme sur un écran de cinéma maison. Ces propos nous amènent à penser qu'il évoque

visuellement en troisième personne dans le paramètre 2 (des automatismes). Il semble aussi se servir d'évoqués verbaux en paramètre 2 (des automatismes) en entonnant une chanson (qu'il a déjà apprise) portant sur les finales des mots se terminant par "x" au pluriel. Malgré qu'il nous parle de certains moyens qu'il utilise pour accorder des mots, ce sujet ne nous donne pas d'indices d'évocations nous aidant à bien saisir la structure mentale qu'il met en place. L'étude de ses propos nous amène à penser que cet élève n'a pas conscience que sa créativité pourrait lui servir à respecter le code grammatical.

Fin de recherche

Au début du dialogue pédagogique, l'élève T₂ nous dit qu'il s'empresse d'inscrire des mots ainsi que toutes ses idées (composées particulièrement d'actions et de surprises) pour ensuite écrire son texte au fur et à mesure. Puis, en poursuivant cet entretien, nous constatons rapidement qu'il attribue son savoir à sa mémoire. Il ne semble pas penser qu'il peut avoir le contrôle de son geste mental de mémorisation. Concernant ses connaissances grammaticales, il exprime qu'il songe aux catégories de mots (noms, pronoms...) avant d'écrire un texte, mais il n'élabore pas ses propos.

Rappelons qu'au test de connaissances l'élève T₂ a obtenu un résultat de 50 points au pré-test et de 60 points au post-test. Au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite, il a fait 12% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) et 13% d'erreurs au post-test. Quant à la correction d'un texte, il a obtenu un résultat de 10 points au pré-test et de 9 points au post-test.

Pendant qu'il rédigeait son texte, il exprime qu'il avait l'intention de ne pas avoir de fautes dans les mots, dans les verbes, les noms, les adjectifs, les adverbes... Toutefois, les moyens qu'il utilise semblent reliés à la mémorisation de trucs par exemple, il nous dit : "Je me rappelle en première année, je me disais un petit truc, tous les déterminants singuliers, c'est avec deux lettres, une petite syllabe...!" Précisons que dans la partie "Quels conseils donnerais-tu à..."(précédant le début du dialogue pédagogique en fin de recherche) lorsque nous lui demandons s'il connaît les moyens qu'il met en place pour penser aux finales de verbes, il nous répond : "Non, non, pas du tout, ma mère m'a toujours dit que j'avais une mémoire phénoménale." Puis, en poursuivant l'entretien, cet élève nous exprime clairement qu'il est beaucoup plus facile pour lui de réciter les lois que de les mettre en application.

Tout au long du dialogue pédagogique, l'élève T₂ est très souvent en perception et il trouve des réponses extérieures à lui. Voici quelques exemples que nous avons relevés qui montre que ce sujet n'a pas conscience de ses évocations et qu'il ignore qu'il peut les diriger mentalement pour mieux appliquer ses connaissances en orthographe grammaticale lorsqu'il dit : "... ma mère me dit que j'ai beaucoup d'imagination."; "Je le dis tout de suite de même."; "...je me rappelais de ça de même..."

Interprétation

En fin de recherche, le sujet T₂ nous exprime que lorsqu'il veut apprendre, il met en place des moyens pour y parvenir ; ce qui nous amène à penser qu'il peut atteindre la finalité d'un projet qu'il s'est donné. En outre, nous supposons qu'il utilise des évoqués verbaux situés dans le paramètre 2 (des automatismes) car il nous informe qu'il se dit des trucs en français. Néanmoins, cet élève n'a pas

précisé ses évocations concernant ses connaissances grammaticales et les procédures mentales qu'il met en oeuvre lorsqu'il réussit à bien accorder un mot. Il est étonnant de constater que le sujet T₂ semble moins conscient de ses évocations en fin de recherche que lors du dialogue pédagogique tenu en début de recherche. Nous ne pouvons apporter aucune réponse avec certitude. Nous ne pouvons qu'émettre les hypothèses suivantes : il se peut qu'en début d'année, l'enseignante ait discuté avec ses élèves de ce qui peut se passer dans leur tête, car dans le matériel *Capsule* (Péladeau, Saint-Pierre, 1997) les auteurs mentionnent qu'il y a des gens qui voient dans leur tête et que d'autres entendent dans leur tête ; il est aussi possible que cet enfant ait discuté avec ses parents qui n'étaient point ouverts (ouverture d'esprit) à cette prise de conscience.

Nous croyons que cet élève bénéficierait d'un entraînement à l'évocation afin d'être accompagné pour utiliser sa créativité lorsqu'il fait des apprentissages en grammaire et qu'il doit, par la suite, appliquer des règles grammaticales.

LE SUJET T₃

L'observation de la rubrique "Projet" dans le tableau XXIII montre qu'au pré-test "▲" et au post-test "●", l'élève T₃ avait l'intention de bien accorder ses mots dans sa production écrite et qu'elle semblait mettre en place des moyens pour mieux appliquer les marques d'accord. Toutefois, nous n'observons pas de changement dans les comparaisons des indices de la prise de conscience des évocations (se référer aux rubriques "Évocations"). En outre, cette élève ne nous a pas donné d'indices concernant la mobilité de ses évocations et des procédures mentales qu'elle utilise pour faire les accords

grammaticaux lorsqu'elle écrit. Nous présentons ci-après certains propos que nous avons relevés en début et en fin de recherche.

Début de recherche

Lors du dialogue pédagogique mené en début de recherche, l'élève T₃ exprime qu'elle a fermé ses yeux pour trouver ses idées et elle nous informe qu'avant de produire son histoire, elle n'a pas pensé à ses règles de grammaire.

C'est surtout pendant qu'elle rédige un texte, qu'elle trouve important d'accorder ses mots. Pour ce faire, elle exprime les moyens qu'elle utilise, mais ses verbalisations demeurent souvent en perception. Par contre, à un certain moment du dialogue, elle nous dévoile les propos suivants : "Ça me dit qu'il faut que je mette un "s" à mon nom et à l'adjectif". Or, nous pouvons supposer que cette élève utilise parfois des évoqués verbaux dans le paramètre 3 (de la logique).

Nous constatons que lors de l'entretien, l'élève T₃ a eu une petite ouverture à la prise de conscience de ce qui se passe dans sa tête. Toutefois, en poursuivant le dialogue pédagogique pour l'amener à découvrir ses évocations, cette élève nous répond souvent qu'elle pense (sans décrire ses évocations) ou qu'elle ne sait pas.

Avant la recherche, le sujet T₃ nous exprime qu'elle pense à son histoire pour construire ses idées mais elle ne nous donne pas d'indices annonçant la forme évocative qu'elle privilégie. Concernant l'application de ses connaissances grammaticales, malgré qu'elle nous informe qu'elle pense, elle

n'exprime qu'un seul indice d'évocation (grammaticale). Tout au long de l'entretien, les propos qu'elle verbalise nous amène à penser qu'elle n'est pas consciente qu'elle peut contrôler sa vie mentale.

Fin de recherche

La comparaison des résultats obtenus aux trois épreuves du pré-test et du post-test indique que l'élève T₃ a commis beaucoup moins d'erreurs au critère orthographe grammaticale de la production écrite en plus d'avoir des gains supérieurs au test de connaissances ainsi qu'à l'épreuve de correction d'un texte. En effet, ce sujet a réalisé une nette amélioration dans l'application de ses connaissances grammaticales néanmoins, les changements positifs observés dans les deux autres épreuves sont moindres que chez la plupart des sujets ayant participé à l'expérimentation.

Rappelons qu'au test de connaissances l'élève T₃ a obtenu un résultat de 47 points au pré-test et de 51 points au post-test. Au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite, elle a fait 29% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) et 2% d'erreurs au post-test. Quant à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 8 points au pré-test et de 10 points au post-test.

Dès le début du dialogue pédagogique, cette élève nous mentionne que, pour trouver les idées de son texte, elle imaginait les choses qu'elle voyait et ce qu'elle allait faire dans la grotte. Elle nous dit qu'elle voyait et entendait dans sa tête comme dans un film. À propos des règles de grammaire, elle nous indique qu'elle y pense pendant la rédaction et la correction d'un texte.

Pendant qu'elle rédige, elle considère important de penser à accorder les mots, de ne pas faire de fautes et de penser à écrire un bon texte. Puis, elle nous révèle que pour accorder ses mots, elle pense à ce qu'elle a appris. Il est étonnant de constater qu'au début de la rencontre dans la partie "Quels conseils donnerais-tu à...." précédant le dialogue pédagogique, quand nous lui demandons de nous exprimer ce qui se passe dans sa tête pour se souvenir de la conjugaison d'un verbe, elle nous dévoile ces propos : "Je ferme mes yeux et je vais chercher dans ma tête ce que j'ai appris sur les verbes. Je ferme mes yeux et j'essaie de revoir ce que mes professeurs m'ont appris." Elle ajoute qu'elle peut "revoir" son professeur ainsi que le tableau avec les verbes dans sa tête. (Précisons que pour les sujets du groupe expérientiel comme pour les sujets du groupe témoin, nous n'avons pas noté les indices d'évocation ayant pu être recueillis dans la partie "Quels conseils..." dans le tableau XXIII mais nous avons cru important de relever ces propos à titre d'information complémentaire.)

Malgré ces propos, l'élève T₃ ne semble pas toujours consciente de ce qu'elle voit dans sa tête pour accorder des mots en situation d'écriture. En effet, lors du dialogue pédagogique mené en fin de recherche, lorsque nous tentons de la guider afin qu'elle précise ses évocations, elle manifeste qu'elle pense ou repense dans sa tête, elle nous dit comment elle procède pour réaliser des accords (propos qui demeurent en perception) mais elle ne nous exprime pas les procédures mentales qu'elle met en branle. Par conséquent, elle ne peut exprimer verbalement ou représenter par écrit sous forme de dessin ou de schéma sa pensée.

Interprétation

Après la recherche, il ressort que le sujet T₃ sait qu'elle pense, mais elle peut rarement exprimer ce qu'elle se représente mentalement. Ce qui nous amène à penser qu'un sujet peut arriver à performer

sans avoir une conscience précise de ses évocations. Or, nous émettons l'hypothèse que lors de la production écrite en fin de recherche, l'élève T₃ a eu le projet constant d'appliquer ses connaissances grammaticales et qu'elle a mis en oeuvre des procédures efficaces puisque l'écart entre les résultats obtenus au critère orthographe grammaticale de la production écrite du pré-test et du post-test est considérable.

Précisons que selon les propos rapportés par l'enseignante, l'élève T₃ n'aurait pas donné son plein rendement lors de la première évaluation. En outre, cette enfant aurait obtenu des résultats très variables durant l'année scolaire.

LE SUJET T₄

La rubrique "Projet" dans le tableau XXIII indique qu'au pré-test "▲" et au post-test "●" l'élève T₄ avait l'intention de bien accorder les mots dans sa production écrite et qu'elle semblait se donner les moyens pour mieux appliquer ses connaissances grammaticales. Toutefois, lorsque nous comparons le nombre d'indices de la prise de conscience des évocations dans les dialogues pédagogiques tenus en début et en fin de recherche, nous observons une similitude. Malgré que cette élève nous ait mentionné qu'elle pensait et réfléchissait, nous avons peu d'indices annonçant la mobilité des évocations ou la mise en oeuvre des procédures mentales utilisées pour accorder des mots lorsqu'elle écrit. Nous présentons ci-dessous certains propos que nous avons retenus lors de ces conversations.

Début de recherche

Au début du dialogue pédagogique, l'élève T₄ nous exprime qu'elle a songé aux idées, qu'elle pouvait "dire" lorsqu'elle a fermé ses yeux puis, elle nous dévoile qu'elle a vu des choses dans sa tête. Quand nous lui demandons les raisons qui l'amènent à procéder ainsi, elle mentionne les propos suivants : "Parce que c'est plus l'fun quand il y a des images pour écrire." Elle nous signale également qu'elle pense aux règles grammaticales avant et pendant qu'elle écrit.

Pendant qu'elle rédige, cette élève considère important de penser à ses accords ainsi qu'au sens des mots afin que ses phrases soient cohérentes. Puis, lorsque nous échangeons sur sa "façon de faire" pour accorder des mots, elle nous dit qu'elle pense à des exemples, qu'elle ferme ses yeux et qu'elle réfléchit. À ce moment là, elle entend une personne comme le professeur lui dire des exemples (évoqués auditifs qui se situeraient dans le paramètre 2 (des automatismes)) et elle voit des images visuelles (en troisième personne) comme sur un tableau.

Selon ces derniers propos, nous pouvons penser que ce sujet est en projet d'appliquer ses connaissances grammaticales lorsqu'elle écrit car en plus d'avoir l'intention de bien accorder des mots, elle exprime quelques moyens qu'elle utilise lors de la production d'un texte. En outre, elle nous donne des indices qu'elle se met en projet d'apprendre pour retenir : "Pendant toute l'année, dans ma tête, j'ai presque tout ce que le professeur m'a expliqué. Ça me revient dans l'idée, je peux être capable de l'écrire."

Il ressort de cet entretien que cette élève semble avoir une certaine conscience des moyens mentaux qu'elle peut mettre en place pour réussir à accorder des mots lorsqu'elle écrit.

Avant la recherche, le sujet T₄ semble se donner le projet d'évoquer visuellement en troisième personne les idées de son texte afin de rendre cette tâche plus intéressante. Concernant les règles grammaticales, elle nous informe qu'elle se questionne à l'aide d'évoqués verbaux qui se situeraient dans le paramètre 3 (de la logique) et qu'elle trouve les réponses recherchées en les évoquant visuellement parfois en troisième personne dans le paramètre 2 (des automatismes). Conséquemment, ces propos nous amène à penser que ce sujet a une certaine conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle doit appliquer des connaissances grammaticales.

Fin de recherche

La comparaison des résultats obtenus aux trois épreuves du pré-test et du post-test montre que l'élève T₄ a commis moins d'erreurs au critère orthographe grammaticale de la production écrite finale, qu'elle a eu un léger gain au test de connaissances et qu'elle a obtenu un pointage un peu inférieur à l'épreuve de la correction d'un texte. Néanmoins, les changements positifs observés sont égaux ou moins considérables que ceux réalisés chez les sujets du groupe expérimentiel.

En effet, rappelons qu'au test de connaissances, cette élève a obtenu un résultat de 41 points au pré-test et de 42 points au post-test. Au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite, elle a fait 18% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et 9% d'erreurs au post-test. Quant à la correction d'un texte, elle a obtenu un résultat de 9 points au pré-test et de 7 points au post-test.

Dès le début du dialogue pédagogique, l'élève T₄ nous partage qu'elle a fermé ses yeux pour penser au texte qu'elle a inventé. Elle exprime qu'elle a pensé à ce qu'elle pouvait "dire" avant d'écrire en tenant compte de la cohérence et qu'elle avait l'impression de voir des images, d'entendre des sons ou de s'entendre raconter l'histoire dans sa tête. Elle ajoute qu'elle s'imaginait dans l'histoire et que tout ce qu'elle voyait, elle l'écrivait. Néanmoins, elle mentionne qu'elle pense plutôt à ses règles de grammaire pendant qu'elle écrit.

Lorsqu'elle rédige son texte, ce qu'elle trouve le plus important c'est d'avoir les idées de son texte. Elle nous dit que ça ne la dérange pas de faire des fautes (mais pas trop). Or, elle semble être en projet de bien accorder des mots puisque pour réaliser les accords grammaticaux, elle nous dit qu'elle pense à ses règles ou que dans sa tête, elle entend son professeur dire ce qu'elle a appris (nous pouvons supposer qu'elle évoque auditivement dans le paramètre 2 (des automatismes)). Selon les propos que nous avons relevés, elle semble aussi consciente qu'elle peut accorder des mots dans sa tête : "Je vois des images du mot avec l'adjectif si c'est pas bon, il va y avoir un "x" dessus ; si c'est bon, il n'y a rien dessus" (notons qu'elle ne précise pas son évocation visuelle). Toutefois, lorsque nous lui demandons à quoi elle pense pour choisir si elle doit inscrire la marque d'accord "x" ou "s", elle exprime qu'elle ne s'en souvient pas.

En conclusion, cette élève semble avoir une certaine conscience de ses évocations et ce, autant lorsqu'elle écrit ses idées, l'orthographe de mots ou qu'elle doit faire des accords grammaticaux. De plus, vers la fin de l'entretien, elle mentionne qu'elle peut se rappeler les explications que l'enseignante a données lorsqu'elle est en situation d'examen. Lorsque nous lui demandons pourquoi elle utilise cette façon de faire, elle émet l'explication suivante : "Parce que je trouve que c'est un bon moyen, puis il n'y a pas beaucoup de monde qui pense qu'il l'a ce moyen là !"

Interprétation

Après la recherche tout comme avant, le sujet T₄ semble donner sens en évoquant visuellement dans le cadre de l'espace en complétant à l'aide d'évoqués auditifs. De plus, elle manifeste qu'elle se donne le projet de bien faire les accords grammaticaux lorsqu'elle écrit en évoquant visuellement ou auditivement dans le paramètre 2 (des automatismes) et le paramètre 3 (de la logique). Toutefois, la description de ses évocations et la structure mentale qu'elle met en place pour accorder des mots n'est pas définie. Nous pensons que l'élève T₄ bénéficierait de l'entraînement à l'évocation en vue de l'application de ses connaissances grammaticales afin de développer l'habitude de se placer en projet de rappeler ses connaissances, les règles grammaticales ainsi que les procédures mentales d'application de ces règles. Cet entraînement pourrait avoir un impact positif sur son orthographe grammaticale lorsqu'elle est en situation de production écrite et qu'elle doit procéder à la correction d'un texte.

LE SUJET T₅

Lorsque nous observons la rubrique "Projet" du tableau XXIII, nous constatons qu'au pré-test "▲" et au post-test "●", l'élève T₅ a l'intention d'accorder des mots correctement. Toutefois, ce dernier ne fournit pas d'indices concernant les moyens qu'il met en place pour inscrire les marques d'accord lorsqu'il écrit. Par conséquent, la comparaison des dialogues pédagogiques vécus en début et en fin de recherche montre qu'il n'y a pas de différence notable dans la prise de conscience des évocations reliées aux connaissances grammaticales. De ce fait, nous ne pouvons constater s'il y a mobilité des

évoqueries et si cet élève met en oeuvre des procédures mentales pour accorder des mots lorsqu'il écrit. Nous présentons ci-dessous certains propos que nous avons recueillis lors de ces entretiens.

Début de recherche

Au début du dialogue pédagogique, l'élève T₃ mentionne qu'il a éprouvé de la difficulté à commencer son texte car il cherchait des problèmes ainsi que des tentatives pour les résoudre. Par la suite, il nous révèle qu'il construit des photos dans sa tête pour trouver une suite à l'histoire qu'il est en train d'écrire. Voici ce qu'il nous dit : "Tu vois ton texte dans ta tête, tu peux faire des images, comment faire l'autre bout... en voyant les images ça peut te "dire" comment ça va se terminer." Avant d'écrire son texte, il semble aussi avoir pensé à l'orthographe des mots ainsi qu'à certaines règles grammaticales.

Pendant qu'il rédige son texte, ce qui lui semble le plus important c'est d'accorder les verbes et d'écrire les mots correctement en les découpant en syllabes. Il nous affirme qu'il a des connaissances sur les verbes et qu'il pense aux mots à accorder en songeant aux règles. Il a conscience qu'il se rappelle "des affaires", qu'il conjugue les verbes en se les disant et qu'il voit parfois comment ils se conjuguent : "... comme si j'étais en train de les écrire et en conjuguant dans ma tête".

En conclusion, cet élève donne plusieurs indices nous permettant de penser qu'il a une certaine conscience de ses évocations qui semblent se situer dans le paramètre 2 (des automatismes). Toutefois, il n'exprime pas toujours ce qu'il se représente mentalement et il ne verbalise pas les moyens qu'il utilise ou qu'il pourrait mettre en oeuvre pour relier ses connaissances (par exemple,

la conjugaison de verbes) avec la mise en application d'une marque d'accord dans un contexte de production écrite.

Avant le début de la recherche, le sujet T₅ semble construire les idées de son texte en voyant des images visuelles mais il ne précise pas ses évocations. Concernant les règles grammaticales, il semble rappeler des évoqués grammaticaux qu'il a mémorisés sans leur donner un sens de traduction en vue de l'application des marques d'accord c'est-à-dire qu'il évoque auditivement ou visuellement des notions grammaticales (par exemple, la conjugaison d'un verbe) dans le paramètre 2 (des automatismes) sans les mettre en étroite relation avec les mots à accorder.

Fin de recherche

Lorsque nous comparons les résultats obtenus aux épreuves du pré-test et du post-test, nous remarquons que l'élève T₅ aux épreuves finales a commis un peu moins d'erreurs au critère orthographe grammaticale de la production écrite mais qu'il a eu des pointages inférieurs au test de connaissances ainsi qu'à l'épreuve de la correction d'un texte. Étonnamment, nous observons que cet élève ne semble pas avoir progressé dans ses apprentissages mais une amélioration minimale a été remarquée dans l'application de ses connaissances grammaticales en production écrite.

Rappelons qu'au test de connaissances, cet élève a obtenu un résultat de 39 points au pré-test et de 30 points au post-test. Au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite, il a commis 28% d'erreurs (nombre d'erreurs sur le nombre d'accords à réaliser) au pré-test et 25% d'erreurs au

post-test. Quant à la correction d'un texte, il a obtenu un résultat de 11 points au pré-test et de 10 points au post-test.

Dès le début du dialogue pédagogique, l'élève T₅ nous exprime qu'il pense à accorder des mots, qu'il entend la phrase et qu'il a l'impression qu'elle est écrite dans sa tête. Il rapporte les propos suivants: "C'est comme si c'était marqué sur un petit tableau"... "...comme si je marquais la phrase." Nous pouvons penser qu'il procède en évoquant auditivement puis visuellement en première personne et ce, dans le paramètre 3 (de la logique) car il précise qu'il pense aux moyens pour accorder des mots.

Pendant qu'il rédige, il considère important de corriger le plus de fautes possible, de conjuguer les verbes et de structurer ses phrases. Or, lorsque nous l'interrogeons sur ce qui s'est passé dans sa tête pour songer aux règles, il répond qu'il voit ou qu'il pense à ses règles ou à ses lois comme s'il était en train de les lire. Ces propos nous amène à constater que ses évocations se situent souvent dans le paramètre 2 (des automatismes). Voici ce que nous avons recueilli lorsque nous l'avons interrogé sur les procédures qu'il utilisait pour se souvenir d'une règle de grammaire : "Je l'apprends par coeur comme mon oral. Je le pratique 15 fois après je peux le dire." ; "J'ai gardé en mémoire, je les étudie trois fois, je les sais par coeur pour que ce soit plus facile pour moi." Il en ressort que cet enfant semble avoir saisi l'importance de la réactivation en faisant revenir régulièrement ce qu'il a appris mais il semble peu conscient qu'il peut gérer mentalement ses apprentissages.

Interprétation

Après la recherche, le sujet T₅ exprime qu'il a construit les idées de son texte à l'aide d'évoqués visuels et auditifs mais il n'apporte pas de précisions concernant la grammaire, cet élève a une certaine

conscience de ses représentations mentales mais celles-ci semblent être statiques et être principalement situées dans le paramètre 2 (des automatismes). Par conséquent, il ne semble pas adapter son savoir pour être en mesure de l'utiliser en situation d'écriture. Nous croyons que si cet élève était accompagné afin de prendre conscience de la mise en projet, des évocations et des procédures mentales à mettre en oeuvre pour choisir et inscrire les marques d'accord appropriées, il réussirait à mieux appliquer ses connaissances grammaticales lorsqu'il écrit.

6.3 L'analyse générale des différences et du contenu

L'observation du tableau XXIII "Prise de conscience des évocations et réalisation des accords" montre que les élèves sélectionnés des deux groupes se mettent en projet d'appliquer leurs connaissances grammaticales, mais ce qui distingue le groupe témoin du groupe expérimental à la fin de la recherche, c'est le degré de conscience de la mise en projet. En outre, ce tableau indique que le nombre d'indices (reflétant la prise de conscience des évocations) recueillis dans les verbatim des dialogues pédagogiques menés en fin de recherche est beaucoup plus élevé chez les sujets du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin. En effet, certains élèves du groupe témoin ont même exprimé moins d'indices manifestant la prise de conscience de leurs évocations lors du dialogue pédagogique final.

Lorsque nous observons la colonne mise en projet et les types de connaissances pour accorder des mots, nous constatons que nous pouvons établir un lien. En effet, malgré que les sujets ont des connaissances conditionnelles ou qu'ils se donnent des moyens pour appliquer ce qu'ils connaissent, ces élèves ne repèrent pas toujours les mots qui doivent être accordés.

Une analyse plus approfondie des indices d'évocations fournis par les élèves lors des dialogues en fin de recherche, nous amène à constater l'éclosion de la prise de conscience des évocations chez les élèves sélectionnés (E_1 à E_5) du groupe expérimentiel. D'ailleurs, ces sujets réussissent à verbaliser ce qu'ils se représentent mentalement en mots ou en images. En outre, nous observons que ces élèves ont rendu mobiles leurs évocations et qu'ils ont pris conscience des étapes à mettre en oeuvre pour utiliser le geste mental de réflexion efficacement, influençant positivement la réalisation des accords grammaticaux lorsqu'ils écrivent un texte. Ainsi, les cinq élèves de ce groupe ont augmenté de façon importante leurs résultats au critère orthographe grammaticale de la production écrite du post-test. Parmi eux, un élève a commis deux fois moins d'erreurs, deux autres environ trois fois moins d'erreurs tandis que les deux autres élèves ont fait cinq fois moins d'erreurs grammaticales qu'au pré-test.

Par contre, lorsque nous comparons les indices de la prise de conscience des évocations entre le pré-test et le post-test chez les élèves sélectionnés (T_1 à T_5) du groupe témoin, nous remarquons qu'il y a eu très peu de changements. Conséquemment, ces derniers n'ont pu élaborer ce qu'ils se représentaient mentalement malgré qu'ils nous aient informé qu'ils pensaient, repensaient, se rappelaient ou qu'ils allaient chercher dans leur tête des informations. Or, nous n'avons pas d'indices nous amenant à penser que ces élèves rendent mobiles leurs évocations et qu'ils sont très conscients de ce qu'ils font dans leur tête lorsqu'ils accordent des mots. Notons que parmi ces élèves, deux d'entre eux ont commis un peu moins d'erreurs grammaticales dans la production écrite du post-test, deux autres élèves ont fait environ deux fois moins d'erreurs et qu'une seule élève a fait des progrès très nets. (Précisons que selon les dires de son enseignante, celle-ci n'aurait pas donné son plein rendement lors de la passation de la production écrite du pré-test ; elle aurait obtenu des résultats très fluctuants tout au long de l'année. Quoi qu'il en soit, il aurait été intéressant d'entreprendre une

démarche en gestion mentale avec cette élève pour l'amener à découvrir les moyens mentaux à utiliser pour toujours obtenir de bons résultats.)

En conclusion au post-test, nous constatons une différence très marquée concernant la prise de conscience de la mise en projet et des contenus mentaux mis en évidence par Antoine de La Garanderie chez les élèves sélectionnés du groupe expérimental. En effet, lorsque nous comparons les indices recueillis lors du pré-test avec ceux du post-test, nous constatons chez chacun des sujets, une plus grande conscience de la mise en place du projet d'appliquer ses connaissances grammaticales en situation d'écriture, la diversité des types d'évocation (visuelles ou auditives, en première ou en troisième personne) et des paramètres d'évocations (P_1 (du vécu concret), P_2 (des automatismes), P_3 (de la logique) et P_4 (de la créativité)), la mobilité des évocations ainsi que la mise en oeuvre du geste mental de réflexion. En outre, la comparaison des résultats obtenus au critère "orthographe grammaticale" de la production écrite du pré-test avec celle du post-test, nous permet de constater que les élèves du groupe expérimental ont tous réalisé des progrès très importants au critère orthographe grammaticale de la production écrite, ce qui n'est pas le cas pour les élèves du groupe témoin.

CONCLUSION

À partir du constat que bien des élèves semblent connaître des règles grammaticales mais ne les appliquent pas lorsqu'ils sont dans une situation d'écriture, nous nous sommes demandé comment leur venir en aide. Les propositions pédagogiques de la théorie de la gestion mentale conceptualisée par Antoine de La Garanderie, nous ont paru intéressantes à exploiter à cet effet.

Cette étude a été entreprise dans le but d'atteindre les trois objectifs de recherche suivants : premièrement, élaborer et mettre à l'essai un entraînement à l'évocation des règles grammaticales basé sur la théorie de la gestion mentale ; deuxièmement, étudier l'effet de cet entraînement sur l'application des règles d'accords grammaticaux par les élèves dans une situation d'écriture, puis troisièmement, examiner l'effet de l'entraînement sur la diversité et la mobilité des évocations.

La démarche d'investigation retenue pour atteindre nos objectifs est celle de la recherche-action de type intervention pédagogique. Elle comporte trois volets. Le premier volet concerne la conception du programme d'entraînement à l'évocation basé sur la théorie de la gestion mentale. Deux séries d'ateliers ont été élaborées l'une visant la prise de conscience des évocations, l'autre, visant l'application des connaissances grammaticales en écriture. Précisons que tout au long de l'entraînement, nous nous sommes donné comme critère de respecter l'évolution de la prise de conscience de la mise en projet et des évocations par les élèves. Conséquemment, les ateliers ont été ajustés aux besoins ainsi qu'au rythme des élèves de l'ensemble du groupe. Au total, les élèves ont vécu vingt-neuf ateliers, de janvier à mai, à raison de deux ateliers par semaine.

Le deuxième volet concerne l'étude des effets de cet entraînement sur les élèves. Deux groupes d'élèves ont été choisis. Le premier groupe a été soumis à l'entraînement et forme le groupe expérimentiel, l'autre a constitué le groupe témoin.

Nous avons d'abord soumis les élèves du groupe expérimentiel et ceux du groupe témoin à un pré-test composé de trois épreuves : le test de connaissances grammaticales, la production écrite ainsi que la correction d'un texte.

À partir des résultats obtenus, nous avons sélectionné cinq sujets dans chacun des groupes qui possédaient des connaissances grammaticales mais qui ont obtenu un faible résultat au critère orthographe grammaticale de la production écrite.

Le troisième volet concerne l'étude de la diversité et de la mobilité des évocations. Précisons que nous avons recueilli des traces des évocations au moyen des dialogues pédagogiques menés individuellement avec chacun de ces élèves en début et en fin de recherche.

Pendant l'expérimentation échelonnée sur environ quatre mois, tous les élèves du groupe expérimentiel ont participé au programme d'entraînement en vue de l'application de connaissances grammaticales cependant, seuls les cinq sujets ciblés ont été observés tout au long de l'expérimentation. À la fin de la recherche, tous les élèves de chacun des groupes ont été soumis à un post-test. Hormis la mise en situation de la production écrite du post-test qui a été du même type que celle du pré-test, les épreuves de connaissances grammaticales et la correction d'un texte administrées au post-test ont été les mêmes que celles du pré-test.

À la suite de l'analyse des résultats de la recherche, il y eu comparaison des changements. Premièrement, les résultats au critère orthographe grammaticale de la production écrite du pré-test ont été comparés à ceux du post-test pour les élèves sélectionnés dans chacun des groupes. Deuxièmement, il y eu comparaison des écarts entre le groupe expérimentiel (dans lequel, il y a eu un

programme d'entraînement à l'évocation) et le groupe témoin (où il n'y a pas eu d'entraînement de ce type dans l'enseignement) ; ce qui nous a aidé à constater si les élèves que nous avons entraînés à l'évocation réussissent à mieux appliquer leurs connaissances grammaticales. Notons que les résultats de la correction d'un texte ont également été comparés et ils ont apporté des informations complémentaires au critère orthographe grammaticale de la production écrite.

Finalement, l'analyse des dialogues pédagogiques menés avec les élèves sélectionnés a permis de relever s'il y avait des différences entre les deux groupes à la suite de l'entraînement quant à la prise de conscience des évocations et de la réalisation des accords grammaticaux.

L'étude de ces résultats nous amène à constater que tous les sujets sélectionnés du groupe expérimental ont réalisé des progrès nettement supérieurs non seulement au critère orthographe grammaticale de la production écrite (et ce, tout en augmentant substantiellement la longueur de leur texte final) mais également au test de connaissances grammaticales ainsi qu'à l'épreuve de correction d'un texte. En outre, l'analyse des dialogues pédagogiques montre que les élèves ciblés pour notre recherche sont beaucoup plus conscients de l'importance de la mise en projet, de leurs évocations dans le cadre du temps ou de l'espace ainsi que des procédures mentales qu'ils mettent en oeuvre pour accorder des mots lorsqu'ils écrivent des situations signifiantes d'écriture. Les traces des évocations présentées dans le chapitre 6 confirment ces résultats.

Des recherches antérieures, nous avons retenu entre autres, la mise en projet d'utilisation de la règle telle qu'expérimentée par Rozès (1991), le questionnement visant la réflexion basé sur les travaux de Sonnois (1994), l'accompagnement des élèves pour les aider à déclencher leurs acquis tel que proposé par Aguilar (1991) et l'association de l'évocation des mots écrits ou épelés à accorder

grammaticalement à des évocations du vécu concret (paramètre 1) tel que mentionné par Lefort (1991). Précisons que pour notre recherche, les élèves aussi ont été guidés afin d'associer l'évocation des mots écrits ou épelés aux évocations de leurs idées qui pouvaient se situer dans le paramètre 4, de la créativité.

Notons que les résultats de notre recherche sont similaires à ceux de ces chercheurs. Effectivement, tout comme eux nous avons constaté chez les sujets sélectionnés du groupe expérimentiel une amélioration dans les résultats obtenus, une plus grande implication personnelle ainsi qu'une plus grande conscience de la mise en projet et du contrôle des évocations. Grâce à la mise en projet, aux dialogues pédagogiques engagés et aux temps de silence (temps d'évocations) accordés, en plus de s'éveiller à la prise de conscience du contenu de leurs évocations, ces élèves ont appris à mieux gérer mentalement leurs connaissances en respectant leur fonctionnement mental. En outre, ils ont développé leur créativité leur permettant ainsi de rendre plus agréable la tâche de l'application de connaissances grammaticales en écriture, ce qui a, entre autres, influencé positivement l'estime de soi de ces élèves.

Étant donné les résultats très positifs de cette recherche-action, nous croyons que l'approche par la gestion mentale telle que définie par Antoine de La Garanderie est une voie à explorer davantage. En effet, notre recherche comporte un certain nombre de limites. Une première limite concerne la durée de l'entraînement, car les élèves ont été entraînés à raison de seulement deux périodes par semaine et ce, durant dix-sept semaines. Ce qui a été visé, c'est le rappel du contenu et non pas l'acquisition de connaissances grammaticales. Qu'aurait donné un entraînement plus long ? Une deuxième limite concerne le nombre d'élèves qui ont été suivis de près ; nos observations se sont limitées à cinq sujets. Cet entraînement a-t-il bénéficié à tous les élèves du groupe ? Est-ce qu'il conviendrait à tout élève

du même niveau scolaire qui a des connaissances mais qui ne les applique pas ? La troisième limite concerne le groupe témoin qui n'a pas été soumis à un programme particulier. En outre, il n'y a pas eu d'interventions menées par une tierce personne. Est-ce que les progrès sont vraiment liés à l'entraînement à l'évocation ou est-ce qu'ils sont dus au simple fait qu'il y a eu une intervention menée par une personne autre que l'enseignante ? Une quatrième limite est constatée dans les deux groupes, car il n'y a pas eu d'entrevues approfondies avec les enseignantes ni d'observations spécifiques dans les classes lors des périodes d'enseignement de la grammaire ou lors d'activités d'écriture. Est-ce que les interventions des enseignantes ont influencé les résultats des élèves ? Si oui, comment les ont-elles influencés ? Nous n'avons examiné que l'orthographe grammaticale dans la production écrite des élèves, nous n'avons pas évalué les autres dimensions de la production écrite. Est-ce que cette centration sur cet aspect de la langue a desservi ou non d'autres aspects de la langue ? Nous avons rejoint des élèves de quatrième année du primaire. Dans quelle mesure cette approche serait-elle valable avec des élèves d'autres degrés scolaires ? La classe ciblée était située dans une école en milieu urbain dont le niveau socio-économique est en partie très favorisé, et d'autre part moins favorisé. Aurions-nous obtenu le même genre de résultats dans d'autres milieux ? Les éléments que nous avons recueillis dans les dialogues pédagogiques menés avec chaque sujet sélectionné sont l'aboutissement d'un projet de sens et de toute une structure mentale (enchaînement des gestes mentaux) que s'est donné chaque sujet afin de parvenir à mieux appliquer ses connaissances grammaticales. Il aurait été intéressant de mener régulièrement des dialogues pédagogiques plus approfondis s'échelonnant sur une démarche à plus long terme et de faire le profil pédagogique de ces sujets. Ceci nous aurait permis de mieux cerner les structures de projets de sens propres à chaque élève sélectionné.

Ces limites et des questions que nous nous sommes posées à partir des résultats nous amènent à envisager des pistes ultérieures de recherche. Ce programme ou un entraînement similaire composé d'un plus grand nombre d'élèves en fin de deuxième cycle primaire permettrait de valider à nouveau les résultats de cette recherche. Des prospectives de recherche pourraient aussi être envisagées pour vérifier l'impact d'un entraînement basé sur cette approche et visant non seulement le rappel de connaissances grammaticales et des procédures mentales lorsque les élèves écrivent mais aussi l'apprentissage de la grammaire. D'autres recherches pourraient être entreprises afin de vérifier l'impact de la gestion mentale sur premièrement, d'autres dimensions de la production écrite et deuxièmement sur la transférabilité des apprentissages dans d'autres matières scolaires et domaines d'expérience de vie. En outre, une recherche descriptive visant l'étude d'un ou de quelques sujets plus en profondeur pourrait montrer l'évolution de la prise de conscience d'un ou de ces sujets concernant leur propre vie mentale.

Rejoignant l'une des finalités de la réforme scolaire qui vise à amener les élèves à la conquête et à la maîtrise progressive des compétences telles que penser, créer, apprendre, mémoriser, s'organiser, communiquer, être présent à soi et à autrui par la conscience et s'intégrant aisément aux divers courants pédagogiques actuels, cette approche est à recommander tant aux enseignants du régulier que de l'adaptation scolaire au niveau primaire, secondaire et même à des niveaux d'études supérieures qui sont à la recherche de solutions. Il nous apparaît important que l'approche en gestion mentale soit envisagée pour amener les élèves qui connaissent des règles grammaticales à les appliquer lorsqu'ils écrivent. Finalement, des élèves auraient la chance de mieux connaître et maîtriser leur vie mentale, ce qui à notre avis, est un acquis majeur pour leur avenir.

RÉFÉRENCES

AGUILAR, Paul. 1991. «Entraînement mental sur le déclenchement de l'«appel aux acquis» «dans le geste de réflexion». Sous la direction d'Antoine DE LA GARANDERIE, Gestion mentale no. 2. Paris : Éditions Bayard, p. 152-164.

BERTRAND-POIRIER, Danielle, BEAUVAIS, Thérèse et ROY, Carole. 1998. Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe. La Prairie : Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 121 p.

BLAIN, Raymond. 1995. «Apprendre à orthographier par la révision de ses textes». In CHARTRAND G., Suzanne (éd.). Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logiques, p. 311-328.

BLOOM, Benjamin S. et al. 1975. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, p. 139-141.

BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia. 1995. La production de textes. Montréal: Éditions Logiques, 331 p.

BUZAN, Tony. 1979. Une tête bien faite, exploitez vos ressources intellectuelles. Paris : Éditions d'Organisation, 150 p.

CATACH, Nina, DUPREZ, Daniel, LEGRIS, Michel. 1980. L'enseignement de l'orthographe. France : Éditions Fernand Nathan, 95 p.

CAUSY, Pierre. 1989. Aidez votre enfant en orthographe. Paris : Éditions Le Rocher, Collection La Garanderie, 151 p.

CAUSY, Pierre. 1990. Aidez votre enfant à apprendre ses leçons. Paris : Éditions Le Rocher, Collection La Garanderie, 157 p.

CHARTRAND G., Suzanne. 1995. «Enseigner la grammaire autrement, animer une démarche active de découverte». Québec français, no 99, p. 32-38.

CHARTRAND G., Suzanne. 1995. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logiques, 417 p.

CHICH, Jean-Paul, JACQUET, Michelle, MÉRIAUX, Nadette, VERNEYRE, Michèle. 1991. Pratique pédagogique de la gestion mentale. Paris : Éditions RETZ, 175 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1980. Les profils pédagogiques. Paris : Éditions Le Centurion, 259 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1982. Pédagogie des moyens d'apprendre. Paris : Éditions Le Centurion, 133 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1984. Le dialogue pédagogique avec l'élève. Paris : Éditions Le Centurion, 127 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1987. Comprendre et imaginer. Paris : Éditions Le Centurion, 186 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1989. La motivation. Paris : Éditions Le Centurion, 129 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1989. Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale. Paris : Éditions Le Centurion, 181 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1990. Pour une pédagogie de l'intelligence. Paris : Éditions Le Centurion, 183 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1995. L'intuition. Paris : Éditions Bayard, 103 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. 1997. Critique de la raison pédagogique. Paris : Éditions Nathan, 350 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine et ARQUIÉ, Daniel. 1994. Réussir, ça s'apprend : un guide pour tous les parents. Paris : Éditions Bayard, 198 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine et CATTAN, Geneviève. 1988. Tous les enfants peuvent réussir. Paris : Éditions Le Centurion, 166 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine et TINGRY, Elisabeth. 1991. On peut tous toujours réussir, un projet pour chacun. Paris : Éditions Bayard, 220 p.

DE MAISTRE, Marie. 1977. Dyslexie, dysorthographe. Paris : Éditeur Jean-Pierre Delarge, 404 p.

DESCHÊNES, André-Jacques. 1995. «Vers un modèle constructiviste de la production de textes». In BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia (éd.). La production de textes. Montréal : Éditions Logiques, p. 113-123.

DUCARD, Dominique et la MAFPEN de Créteil. 1995. «Représentations, connaissances et didactique de l'orthographe». In DUCARD, Dominique, HONVAULT, Renée et JAFFRÉ, Jean-Pierre (éd.). L'orthographe en trois dimensions. Paris : Éditions Nathan, p. 159-211.

DUCARD, Dominique, HONVAULT, Renée et JAFFRÉ, Jean-Pierre. 1995. L'orthographe en trois dimensions. Paris : Éditions Nathan, 304 p.

FAYOL, Michel. 1984. «Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique.» Institut National de Recherche Pédagogique. Repères, no 63, p. 65-69.

FAYOL, Michel. 1987. «Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques.» Institut National de Recherche Pédagogique. Repères, no 73, p. 85-92.

FAYOL, Michel. 1997. Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : Presses universitaires de France. Éditions PUF, Le psychologue, 286 p.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne. 1992. «Pédagogie de la grammaire au primaire... avec ou sans manuel». Québec français, no 86, p. 49-50.

GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, ROPÉ, Françoise. 1989. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, tome 1. Bruxelles : Éditions De Boeck, 200 p.

GÉNINET, Armelle. 1993. La gestion mentale en mathématiques. Application de 6^e à la 2^ede. Paris: Éditions RETZ, 207 p.

GREBOT, Elisabeth. 1994. Images mentales et stratégies d'apprentissage. Explication et critique. Les outils modernes de la gestion mentale. Paris : Éditions ESF, 180 p.

GROUPE DIEPE. 1995. Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. Belgique: Éditions De Boeck Université, 273 p.

GUION, Jean. 1973. «À propos de la crise de l'orthographe». Langue française, no 20, p. 111-118.

IIGM. 2000. Gestion mentale et mobilité de la pensée. Actes du colloque international de Gestion mentale. France. Institut International de Gestion Mentale, 221 p.

JACOBSON, M.J. et SPIRO, R.J. 1991. Hypertext learning environments and cognitive flexibility: characteristics promoting the transfer of complex knowledge. Actes du congrès 1991. The International Conference on the Learning Sciences, p. 240-248.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. 1989. Didactique de l'orthographe. Paris : Éditions Hachette, INRP, 175 p.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. 1995. «Compétence orthographique et acquisition». In DUCARD, Dominique, HONVAULT, Renée et JAFFRÉ, Jean-Pierre (éd.). L'orthographe en trois dimensions. Paris : Éditions Nathan, p. 93-103.

KILCHER-HAGEDORN, Helga, OFHENIN-GIRARD, Christine et de WECK, Geneviève. 1987. Le savoir grammatical des élèves. Berne : Éditions Peter Lang SA, 241 p.

LALANDE, Jean-Pierre. 1988. Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 358 p., thèse de doctorat publiée.

LANDRY, Marie-Claire. 1992. La créativité des enfants, malgré ou grâce à l'éducation ? Montréal: Éditions Logiques, 191 p.

LEBLANC, France. 1987. Dictée diagnostique. Beauport : Commission scolaire des Ilets, p. 3.1 - 3.12.

LEFEBVRE, Marie, BÉLAIR, Louise. 1985. Test diagnostique. Longueuil : Commission scolaire Jacques-Cartier, p. 1-8.

LEFORT, Jean-Pierre. 1991. «Le réapprentissage de l'orthographe dans une classe de niveau». Sous la direction d'Antoine DE LA GARANDERIE. Gestion mentale no 2. Paris : Éditions Bayard, p. 137-152.

LEGENDRE, Rénald. 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation. Boucherville : Les Éditions françaises inc, Librairie Larousse, 1500 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et DE LA SCIENCE. 1994. Programme d'études, le français enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec, Librairie nationale du Québec, 79 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997. Document d'information. Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture du primaire. Québec : Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, p. 34-43.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1999. Programme de formation de l'école québécoise. Éducation scolaire. Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, p. 1-18.

MOFFET, Jean-Denis. 1993a. Effet d'un modèle d'enseignement et d'aide à l'écriture sur le transfert de l'habileté d'écrire au collégial. Montréal : Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation, 223 p. (Thèse de doctorat non-publiée).

MOFFET, Jean-Denis. 1993b. «Le transfert. Le bon et le mauvais génie de l'apprentissage.» Québec français, no 88, p. 34-36.

NADEAU, Marie. 1995. «La réussite des accords grammaticaux, comment relever le défi?» In CHARTRAND G, Suzanne (éd.). Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logiques, p. 275-310.

NADEAU, Marie. 1995. «Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale». Québec français, no99, p.35-37.

PÉBREL, Christiane. 1993. La gestion mentale à l'école. Paris : Éditions RETZ, 142 p.

PÉLADEAU, Isabelle, SAINT-PIERRE, Lisette. 1997. Capsule 4. Français 4^e année, manuel B. Mont-Royal: Modulo Éditeur, 138 p.

RAYMOND, Annie. 1997. L'apprentissage du français au foyer. 3^e année. Devoirs et leçons. École de parents. Collection Jouer gagnant. Montréal : Les Éditions la Pensée, p. 27-45

ROBERGE, Albert. 1984. Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois. Québec : Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 91 p.

ROZÈS, Hélène. 1991. «Proposition pour l'intégration d'une règle de grammaire en anglais». Sous la direction d'Antoine DE LA GARANDERIE, Gestion mentale no 2. Paris : Éditions Bayard, p. 104-116.

SOCIÉTÉ GRICS, JALBERT, Pierrette et al. 1995. L'évaluation de la compétence en écriture. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 165 p.

SONNOIS, Guy. 1994. «Compréhension et réutilisation des connaissances». Sous la direction d'Antoine DE LA GARANDERIE, Gestion mentale no 6. Paris : Éditions Bayard, p. 47-62.

TARDIF, Jacques. 1992. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Éditions Logiques, 474 p.

TARDIF, Jacques. 1999. Le transfert des apprentissages. Montréal : Éditions Logiques, 223 p.

TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yve, BOURGOIN, Aline. 1981. L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 377 p.

ANNEXE A

SOMMAIRE DES ATELIERS ET DES OBJECTIFS VISÉS

(du document “Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe”)

**CHAPITRE I
FRANÇAIS**

- ATELIER I :** l'évocation (représentation mentale).
- ATELIER II :** les différentes formes évocatives.
- ATELIER III :** l'introspection (prise de conscience de son propre fonctionnement mental).
- ATELIER IV :** le geste mental d'attention.
- ATELIER V :** le geste mental d'attention lors d'une consigne.
- ATELIER VI :** le geste mental d'attention à partir d'une perception visuelle (dessin).
- ATELIER VII :** le geste mental d'attention ainsi que le geste mental de mémorisation à partir d'une perception visuelle (mot).
- ATELIER VIII :** l'importance du geste mental d'attention lors de l'étude d'un mot ou avant de l'écrire.
- ATELIER IX :** l'introspection (prise de conscience des différents moyens que l'élève se donne).
- ATELIER X :** les nouveaux moyens afin de mieux apprendre.
- ATELIER XI :** le développement de nouveaux moyens pour mieux encoder les mots plus difficiles.
- ATELIER XII :** la prise de conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés en situation d'écriture.
- ATELIER XIII :** les gestes mentaux d'attention et de compréhension lors d'une lecture.
- ATELIER XIV :** les gestes mentaux d'attention, de mémorisation et de compréhension lors d'une lecture.

ANNEXE B

ATELIER XII

**(menu de l'enseignante, fiches de l'élève et feuilles de référence de l'atelier XII
du document "Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe)**



GESTION MENTALE ATELIER XII



232

Objectif de l'activité : amener chaque jeune à prendre conscience des différents gestes mentaux pouvant être utilisés en situation d'écriture.

MENU

Comment je fais pour écrire ?

1. Temps d'évocation (*réactivation sur l'attention et vérification de la réalisation du projet n° 1*).
2. Mon projet... (N° 2)
3. Pour moi être attentif ou attentive lorsque j'écris, c'est... (N° 3.)
(*L'élève est mis en projet de voir et/ou d'entendre dans sa tête.*)
4. J'écris la phrase¹ qu'on me dicte en observant les moyens que j'utilise dans ma tête. (N° 4)
5. J'écris les moyens que j'ai utilisés. (N°s 5 et 6)
6. Partage des moyens utilisés (*feuille quatre types d'évocation*).
7. Feuille «Pour bien écrire mon mot». (*Inviter chaque élève à prendre conscience des procédures utilisées.*)
8. Feuille «Pour bien appliquer une règle de grammaire». (*Inviter chaque élève à prendre conscience des procédures utilisées.*)
9. Mes projets pour cette semaine :
 - a) afin de mieux écrire (n° 7a);
 - b) afin d'être plus attentif ou attentive (n° 7b).
10. Temps d'évocation : je m'imagine en train de... (*Se référer aux projets.*)

-
1. L'enseignant est invité à construire une phrase correspondant au niveau de ses élèves.

Nom : _____

Groupe : _____



GESTION MENTALE

ATELIER XII

«Comment je fais pour écrire ?»

Objectif : prendre conscience des différents gestes mentaux que j'utilise lorsque je suis en situation d'écriture.

1. J'ai réalisé les projets que je m'étais fixés :



Ce que j'ai amélioré : _____

2. Mon projet : je _____

3. Pour moi, être attentif ou attentive lorsque j'écris, c'est... (Je dessine ce que je vois dans ma tête et/ou j'écris ce que j'entends dans ma tête.)

A large, empty rectangular box with a black border, intended for drawing or sketching.

4. J'écris la phrase qu'on me dicte :

234

5. Pour écrire ma phrase correctement, j'ai _____

6. Quand je suis attentif ou attentive lorsque j'écris,
je _____

7. Mes projets pour cette semaine.

a) Afin de mieux écrire,

je _____

b) Afin d'être plus attentif ou attentive,

je _____

«Je me place dans la position de Rex»

FAMILLE VISUELLE
(voit mentalement)

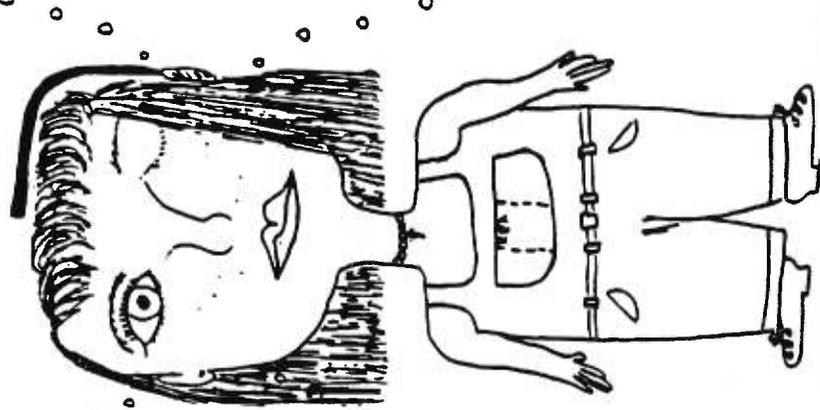
FAMILLE AUDITIVE
(entend mentalement)

AUTO-VISUEL

Je mets une touche personnelle ou je me vois dans une ou plusieurs images.

AUTO-AUDITIF (verbal)

Je me parle; je redis avec ma voix.



VISUEL

Je vois une ou plusieurs images.

AUDITIF

Je réentends des voix, des bruits extérieurs à moi-même.

Je peux avoir un profil mixte en utilisant différents types d'évocation. Je peux aussi compléter d'une façon kinesthésique en utilisant le geste ou en ressentant le mouvement.

Adaptation d'une feuille reçue par Danielle Bertrand-Poinier, lors de la formation de niveau 1 avec M. Antoine De La Garanderie. Collaboration : Thérèse Beauvais. Dessins réalisés par Jennifer Sainte-Marie, Geneviève Dancause et Roseline Saint-Pierre.

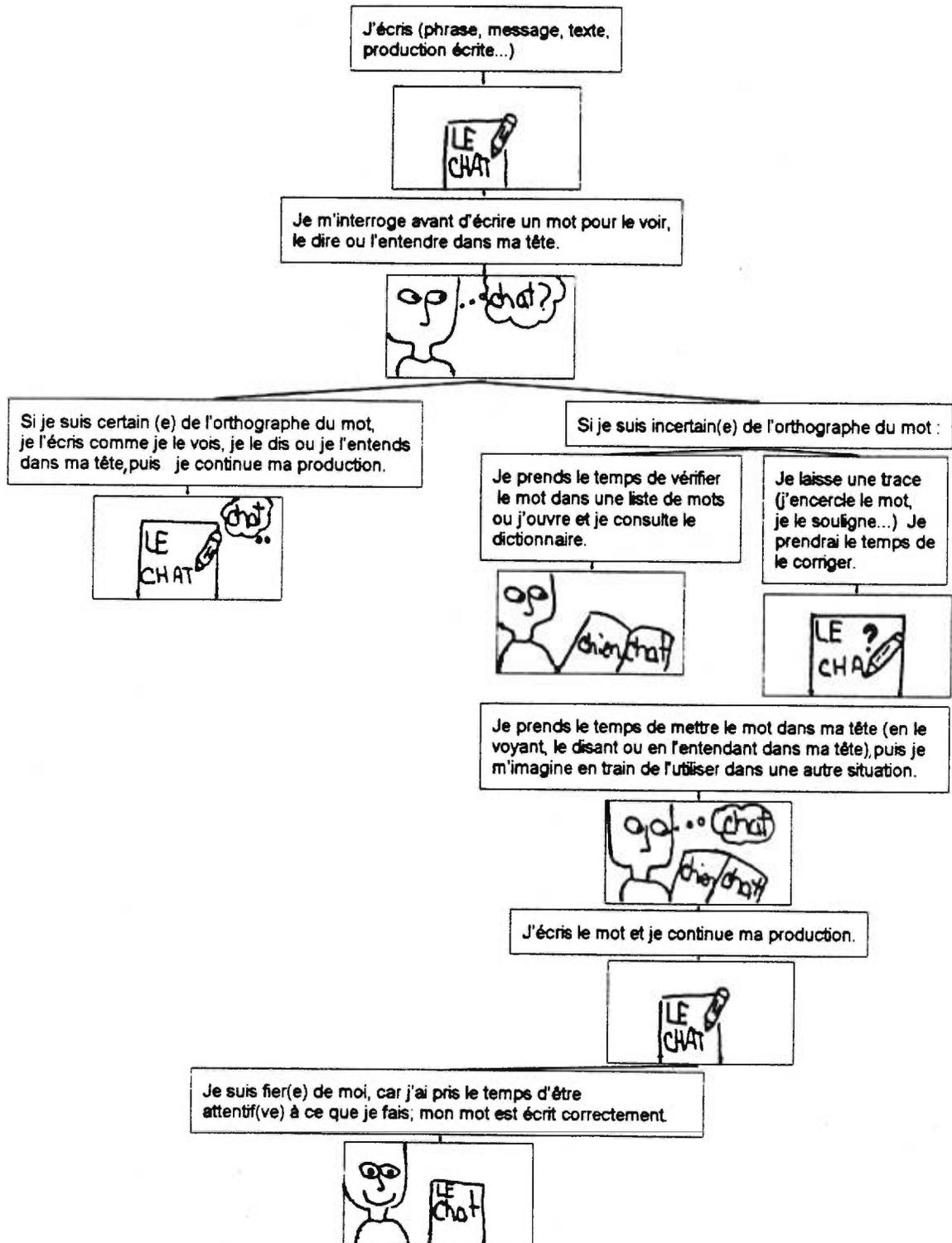
Réf: BERTRAND-POIRIER, D., BEAUVAIS, T., ROY, C. 1998. Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe. La Prairie : Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, p. 64.

POUR BIEN ÉCRIRE MON MOT

236

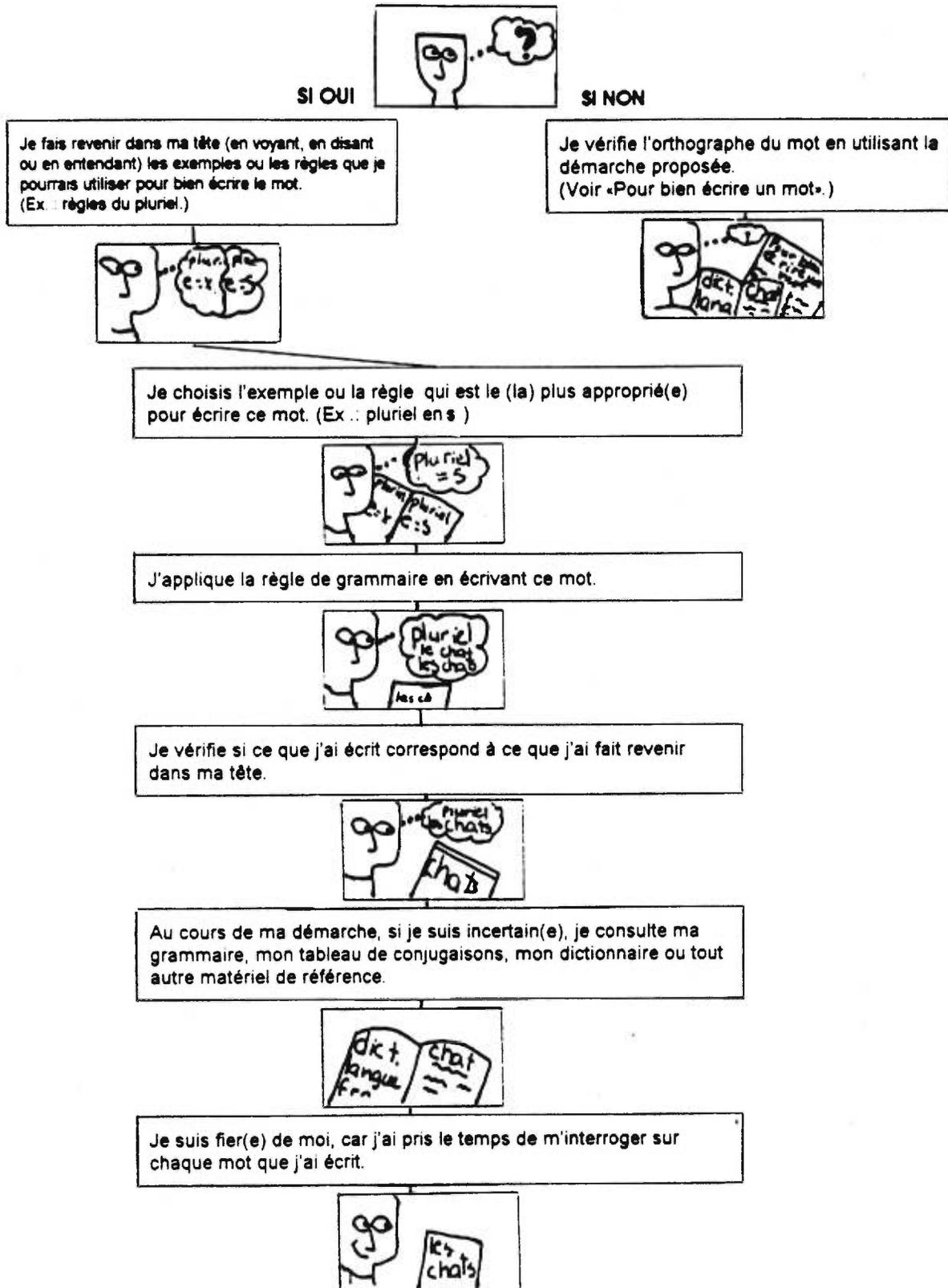
À chaque fois que je veux écrire un mot : je vois, je dis ou j'entends ce mot dans ma tête, parfois à la vitesse d'un éclair ou encore à un rythme plus lent.

À chaque fois que je devrai écrire un mot, je le ferai revenir dans ma tête -AVANT DE L'ÉCRIRE-.



POUR BIEN APPLIQUER UNE RÈGLE DE GRAMMAIRE

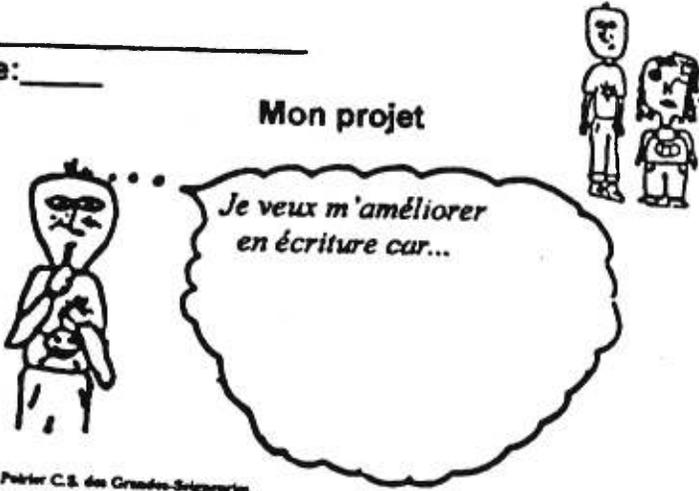
Je suis attentif ou attentive et je me concentre sur ce que j'écris. Je m'arrête et je me questionne sur chaque mot. Je me demande si je dois appliquer une règle de grammaire concernant l'accord du féminin, du pluriel ou des verbes.



ANNEXE C
CARNET DE L'ÉLÈVE

Nom: _____
 Groupe: _____

Mon projet

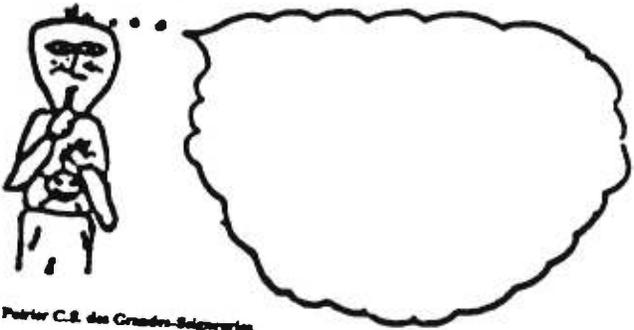


Je veux m'améliorer en écriture car...

Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Mon projet

Je veux améliorer mon orthographe grammaticale parce que...



Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Pour bien écrire et accorder un mot



-  - Je suis calme (je respire).
-  Je fais revenir dans ma tête les règles que je connais.
-  Je vois et ou j'entends toutes les lettres du mot dans ma tête avant de l'écrire.
-  Dans ma tête, je trouve ce que je connais pour identifier si c'est un déterminant, un nom, un adjectif, un verbe ou...
-  Dans ma tête, je vais chercher la règle dont j'ai besoin pour bien accorder ce mot.
-  Je vois et ou j'entends comment je dois faire l'accord de ce mot.
-  J'écris ce que je vois et ou j'entends dans ma tête.
-  Je vérifie si ce que j'ai écrit correspond à ce que j'ai fait revenir dans ma tête.

Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Déclencheur

Mon petit moyen pour penser à bien accorder les mots

J'écris ce que j'entends dans ma tête:

Je dessine ce que je vois dans ma tête:

Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Je me corrige



-  -Je prends le temps de relire et de syllaber chaque mot écrit
-  -Je vois et/ou j'entends dans ma tête les règles que je connais
-  -J'utilise les couleurs ou les numéros et je fais mes fleches
-  -Verbe (je relie le verbe à son sujet puis je fais l'accord)
Ex Tu manges... - Les chiens aiment...
-  -Nombre(pluriel, singulier)... je relie le nom avec le déterminant et l'adjectif puis je fais l'accord) Ex. Des petits (lapins blancs) ... - Un petit (chat) blanc...
-  -Genre(féminin, masculin)... je relie le nom avec le déterminant et l'adjectif puis je fais l'accord
Ex. La jolie (chatte) noire... Le joli (chat) noir...
-  -Je m'interroge sur chaque mot écrit, j'utilise le dictionnaire, ma grammaire...

Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Baromètre
Je place un petit point de couleur pour chaque moment où j'aurai été attentif ou attentive.

L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V

Dessiné Bertrand Poirier C.S. des Grandes-Seigneuries

Rappel du projet

Prénom : _____ Date : _____

Je suis plus attentif ou attentive.

J'ai réalisé le projet que je m'étais fixé :



Ce que j'ai amélioré : _____

Réf. : BERTRAND-POIRIER, D., BEAUVAIS, T., ROY, C. 1998. Pour une meilleure intégration de la gestion mentale en classe. La Prairie : Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, p. 106.

ANNEXE D

ÉPREUVES DU TEST DE CONNAISSANCES “TEST ÉCLAIR” ET DE LA

CORRECTION D’UN TEXTE “LE PETIT LUTIN” SUIVI D’UN

EXEMPLE

Nom: _____ Date: _____

Ecole: _____ Groupe: _____

Test éclair (début de 4^{ième} année)

Avec ce court texte et les questions qui l'accompagnent, tu pourras vérifier tes connaissances grammaticales.



J'aime mieux les longs jours de congé, mais il m'arrive rarement de manquer mon joli autobus bleu. Cependant, je l'attrape toujours à la dernière minute. Heureusement, que le chauffeur d'autobus est gentil; il me dit souvent: "Tu es chanceuse, un jour, tu devras marcher. Tes amis sont patients, ils veulent bien que je t'attende".
Ordinairement, le chauffeur s'arrête et il m'attend.

Maryse

Dans le texte que tu viens de lire:

1-a) Encerle en rouge 3 déterminants.

b) Trouve : un déterminant féminin
un déterminant masculin
un déterminant singulier
un déterminant pluriel

2- a) Encadre en jaune 3 noms.

- b) Trouve : un nom féminin _____
 un nom masculin _____
 un nom singulier _____
 un nom pluriel _____

3- a) Souligne en vert 3 adjectifs.

- b) Trouve : un adjectif féminin _____
 un adjectif masculin _____
 un adjectif singulier _____
 un adjectif pluriel _____

4- a) Fais un X en orange sur 3 pronoms.

- b) Trouve : un pronom singulier _____
 un pronom pluriel _____

5- a) Encercle en bleu 3 verbes.

- b) Trouve : un verbe au singulier _____
 un verbe au pluriel _____

6- Dans chacune des phrases suivantes, souligne le verbe en bleu puis, fais un X sur le sujet de ce verbe.

- a) Maryse aime les jours de congé.
 b) Le chauffeur conduit l'autobus bleu.
 c) Les élèves jouent souvent avec Maryse.



Dans la lettre de Maryse :

- 1- a) Relie avec une flèche en jaune, le déterminant avec le nom.
 b) Relie avec une flèche en vert, l'adjectif avec le nom.
 c) Relie avec une flèche en orange, le mot avec le pronom qu'il remplace.
 d) Relie avec une flèche en bleu, le verbe avec son sujet.

- 2- a) Pour vérifier si tu peux bien accorder des mots, choisis des exemples dans la lettre de Maryse pour compléter le tableau. Écris les mots aux bons endroits dans la grille.

Féminin	Masculin	Singulier	Pluriel

Test de connaissances**1 a) Identifier la nature des mots (1ière partie):**

-des déterminants - 1a : /3
 -des noms - 2a : /3
 -des adjectifs - 3a : /3
 -des pronoms - 4a : /3
 -des verbes - 5a : /3 /15

b) Identifier le genre et le nombre des mots en 2a (2ième partie):

le genre -féminin : /3
 -masculin : /3 /6
 le nombre -singulier : /3
 -pluriel : /3 /6 /12

c) Identifier la fonction des mots en 6a:

-des verbes : /3
 -des sujets : /3 /6 /6

2- Reconnaître le genre et le nombre des mots en tenant compte de leur nature(1ière partie)

	déterminants 1b	noms 2b	adjectifs 3b	pronoms 4b	verbes 5b
féminin				////////////////////	////////////////////
masculin				////////////////////	////////////////////
singulier					
pluriel					
	/4	/4	/4	/2	/2

/16

3- Relier les mots suivants pour pouvoir les accorder (2ième partie):

-le déterminant avec le nom -1a : /3
 -l'adjectif avec le nom -1b : /3
 -le mot avec le pronom qu'il remplace -1c : /3
 -le verbe avec son sujet -1d : /3 /12

Total: /61
 seuil de réussite: 40/61

Nom: _____

247

Groupe: _____

Le petit lutin

Vous connaissez des légendes originales ? En ce qui me concerne, je suis heureuse de vous présenter le texte que Frédéric et Alex ont écrit ensemble.

Depuis très longtemps, le petit lutin Bernadet voulait voler comme les oiseaux alors, un jour, le lutin décide de demander l'avis d'un expert. Un perroquet bleu lui répond: « Nous savons voler depuis que nous sommes petits, si tu veux, je vais te donner une excellente suggestion: " Tu ouvre les bras, tu ferme tes grands yeux, puis, tu te jettes du haut d'une falaise"»>>. Sans tarder, Bernadet se rend au sommet de la montagne puis, il saute en se croisant les doigts. À sa grande surprise, il monte très haut dans le ciel; tellement haut qu'il se perd dans l'espace.



Depuis ce jour, les oiseaux étonnés regardent les étoiles puis, ils observent le joli visage du lutin dans le ciel.

Fiche d'appréciation personnalisée

	Nombre total de:			Interprétation des résultats
	repérages	corrections exactes	mots exacts corrections abusives	
<u>Accords des adjectifs ou des participes passés au:</u>				
féminin ⇒ originales	/1	/1	/1	4 - 6 : Excellent 2 - 3 : Tu peux faire mieux 0 - 1 : À l'aide
masculin ⇒ bleu ⇒ joli	/2	/2	/2	
singulier ⇒ petit	/1	/1	/1	
pluriel ⇒ grands ⇒ étonnés	/2	/2	/2	
	/6	/6	/6	
<u>Accords des noms au:</u>				
singulier ⇒ suggestion ⇒ surprise ⇒ jour	/3	/3	/3	4 - 6 : Excellent 2 - 3 : Tu peux faire mieux 0 - 1 : À l'aide
pluriel ⇒ doigts ⇒ oiseaux ⇒ étoiles	/3	/3	/3	
	/6	/6	/6	
<u>Accords des verbes avec:</u>				
Je ⇒ suis ⇒ vais	/2	/2	/2	4 - 6 : Excellent 2 - 3 : Tu peux faire mieux 0 - 1 : À l'aide
Tu ⇒ ouvres ⇒ fermes	/2	/2	/2	
Il, elle, on ⇒ saute	/1	/1	/1	
GNS singulier ⇒ décide	/1	/1	/1	
	/6	/6	/6	
<u>Nous</u> ⇒ savons ⇒ sommes	/2	/2	/2	4 - 6 : Excellent 2 - 3 : Tu peux faire mieux 0 - 1 : À l'aide
<u>Vous</u> ⇒ connaissez	/1	/1	/1	
<u>Ils, elles</u> ⇒ observent	/1	/1	/1	
<u>GNS pluriel</u> ⇒ ont ⇒ regardent	/2	/2	/2	
	/6	/6	/6	
Résultats	/24	/24	/24	16-24: Excellent 8-15: Tu peux faire mieux 0-7: Demande de l'aide

Nom: VéroniqueGroupe: 410

Le petit lutin

Vous connaissez^z des légendes originales ? En ce qui me concerne, je suis heureuse de vous présenter^z le texte que Frédéric et Alex ont écrit ensemble.

Depuis très longtemps, le petit lutin Bernadet voulait voler comme les oiseaux alors, un jour, le lutin décide~~nt~~ de demander l'avis d'un expert. Un perroquet bleu~~l~~ lui répond: << Nous ^{savons} ~~saver~~ voler depuis que nous ^{sommes} ~~somme~~ petits, si tu veux, je vaiste donner une excellente suggestion: " Tu ouvre~~s~~ les bras, tu ferme~~s~~ tes grand~~s~~ yeux, puis, tu te jettes du haut d'une falaise">>. Sans tarder, Bernadet se rend au sommet de la montagne puis, il saute~~s~~ en se croisant les doigt. À sa grande surprise~~s~~, il monte très haut dans le ciel; tellement haut qu'il se perd dans l'espace.



Depuis ce jour~~t~~, les oiseaux étonné~~s~~ regarde les étoiles^{nt} puis, ils observe~~s~~ le joli visage du lutin dans le ciel.

École: _____

250

Nom: Veronique 05/99

Groupe: 410

Fiche d'appréciation personnalisée

	Nombre total de:			Interprétation des résultats
	repérages	corrections exactes	mots exacts corrections abusives	
Accords des adjectifs ou des participes passés au:				
féminin ⇒ originales ✕	0/1	0/1	-1/1	4-6 : Excellent 2-3 : Tu peux faire mieux 0-1 : À l'aide
masculin ⇒ bleu ✓ ⇒ joli ✓	2/2	2/2	-1/2	
singulier ⇒ petit ✓	1/1	1/1	-1/1	
pluriel ⇒ grands ✓ ⇒ étonnés ✓	2/2	2/2	-1/2	
	5/6	5/6	-1/6	
Accords des noms au:				
singulier ⇒ suggestion ✓ ⇒ surprise ✓ ⇒ jour ✓	3/3	3/3	-1/3	4-6 : Excellent 2-3 : Tu peux faire mieux 0-1 : À l'aide
pluriel ⇒ doigts ✕ ⇒ oiseaux ✓ ⇒ étoiles ✓	2/3	2/3	-1/3	
	5/6	5/6	-1/6	
Accords des verbes avec:				
Je ⇒ suis ✓ ⇒ vais ✓	2/2	2/2	-1/2	4-6 : Excellent 2-3 : Tu peux faire mieux 0-1 : À l'aide <i>présentez ⇒ présenter</i>
Tu ⇒ ouvres ✓ ⇒ fermes ✓	2/2	2/2	-1/2	
Il, elle, on ⇒ saute ✓	1/1	1/1	-1/1	
GNS singulier ⇒ décide ✓	1/1	1/1	-1/1	
	6/6	6/6	-1/6	
Nous ⇒ savons ✓ ⇒ sommes ✓	2/2	2/2	-1/2	4-6 : Excellent 2-3 : Tu peux faire mieux 0-1 : À l'aide
Vous ⇒ connaissez ✓	1/1	1/1	-1/1	
Us, elles ⇒ observent ✓	1/1	1/1	-1/1	
GNS pluriel ⇒ ont ✓ ⇒ regardent ✕	1/2	1/2	-1/2	
	6/6	6/6	-1/6	
Résultats	22/24	22/24	-2/4	16-24 : Excellent 8-15 : Tu peux faire mieux 0-7 : Demande de l'aide

ANNEXE E
EXTRAITS DE DIALOGUES PÉDAGOGIQUES

Extraits de dialogues pédagogiques engagés avec l'élève E₄

Légende : - propos de la chercheuse
 ☺ propos de l'élève

En début de recherche

- Comment as-tu fait pour faire l'accord d'un mot ?
- ☺ L'accord d'un mot, je regarde, premièrement, si c'est au pluriel ; si c'est au singulier, je ne peux pas en faire d'accord, peut-être un peu. Au pluriel, tu prends les accords "les", des affaires comme ça. Puis là, tu l'encercles au nom, au verbe pour qu'il soit au pluriel aussi ou au troisième, c'est comme des lunettes. C'est ce que j'ai appris dans mon ancienne école !
- Qu'est-ce qui t'a fait penser à cela ?
- ☺ Qu'est-ce qui me fait penser... ?
- À faire comme à ton ancienne école ; à faire des trucs comme ça ?
- ☺ Aux trucs de cette école-ci... j'ai de la misère à expliquer ça... Peux-tu répéter la question ?
- Je t'ai demandé qu'est-ce qui te fait penser à tes trucs ?
- ☺ À peu près, comme, j'étudie comme ça, après ça, je me rappelle de toutes les affaires que je sais, sinon, j'apprendrais pour rien.

- As-tu l'impression que tu te fais des images ou que tu entends des mots dans ta tête quand tu penses à des règles comme ça ?
- ☺ Des fois, je me fais des images, mais des fois, je me sers comme de ma mémoire, je pense à des images, je pense à comment je l'ai écrit la dernière fois. C'est peut-être juste une question d'étude ou si tu n'a pas d'étude, il faudrait... tout le temps que tu revises tes mots comme la semaine prochaine, la semaine d'après...

En fin de recherche

- Quand tu dis : "Je pensais à mon dictionnaire, que se passait-il dans ta tête ?
- ☺ Non, c'est dans la correction dirigée, je sors mon dictionnaire. Mais, si j'ai pas le droit à mon dictionnaire, je fais syllabe par syllabe, puis, j'essaie d'être le plus minutieux possible. Adjectif comme sur le mot, comme j'ai fait dans : "La jolie chatte aime les chiens noirs" ; j'ai mis en haut: "déterminant, féminin". J'essaie de me servir de tout ce que j'ai, les choses...
- Les choses que tu as ?
- ☺ Toutes les choses que je peux utiliser ou que je peux faire pour ma dictée ou ma production.
- Quand tu me dis : "Je pense à toutes les choses que je peux utiliser.", qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?... Comment ça te revient en tête ces choses-là ?
- ☺ Ça me revient comme ça... Quand je vois le mot que je ne sais pas, c'est comme un placard. Tout de suite, quand j'ai de la misère, il s'ouvre tout seul, comme : c'est comme, c'est pas ça.
- C'est comme, c'est pas ça,...
- ☺ ...

- Tu me dis c'est comme le placard, tu veux m'expliquer...
- ☺ ...

- C'est comme un placard, ça s'ouvre tout seul, c'est ça que tu m'as dit ?
- ☺ Oui, c'est, c'est ça, c'est comme...

- C'est comme si dans ta tête ça fait comme un placard, tu veux m'expliquer ? Es-tu d'accord Cédric ? C'est important ce que tu me dis.
- ☺ Oui, ça s'ouvre... comme dedans, il y a plein d'idées comme... comme toutes mes règles de grammaire, tout ce que je me souviens.

- Et dans ton placard qui s'ouvre, qui a plein d'idées, est-ce que ce sont des idées que tu peux voir ou des idées que tu entends Cédric ?
- ☺ Je vois.

- Que tu peux voir... Et qu'est-ce que tu vois ? Par exemple, en vois-tu des choses, des idées ?
- ☺ Des idées ?

- De ce que tu connais dans ton placard ?
- ☺ "Ben", c'est "eh", ce que je vois dans mon placard, c'est toutes mes règles de grammaire, comme je l'ai dit tantôt, à peu près, tu sais...

- Tu veux m'expliquer c'est comment dans ton placard pour tes règles, veux-tu me faire un petit dessin, ici (voir l'exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₄ à la page 261), pour que je comprenne ?
- ☺ "Ben", regarde, c'est comme un gros placard (voir le dessin 1)... Puis là, quand j'en ai besoin, mon placard, "O.K.", s'ouvre, s'ouvre... Tu vois ici et dedans, c'est comme toutes mes idées de... de ma grammaire.

- D'accord...
- ☺ Cédric complète le dessin (voir le dessin 2).

- Tu veux me lire ce que tu as écrit, Cédric, dans ton carré.
- ☺ Règles de grammaire, entre parenthèses : "Règles de grammaire"... c'est toutes... (voir le dessin 3).

- Oui ça, c'est toutes... ?
- ☺ "Ben", c'est toutes des règles de grammaire, qu'est-ce que je pense, tout ce que j'ai dans ma tête.

- Et quand tu penses aux règles de grammaire, à quoi penses-tu ? Admettons ici, quand tu as écrit la phrase : "La jolie chatte aime les chiens noirs.", tu as mis "les chiens noirs". Si tu vas dans ton placard, qu'est-ce qui se passe dans ton placard ?
- ☺ Qu'est-ce qui se passe dans mon placard ?

- Que tu vas chercher et qui t'aide ?
- ☺ "Ben", je cherche qu'est-ce qui m'aide premièrement, "pis" quand j'ai trouvé, c'est comme si je fouille dans mon placard pour trouver qu'est-ce que j'ai besoin pour faire ça. "Ben", si dedans, "O.K.", sur une tablette, on va dire là, c'est pas pour vrai.

- Non, non, mais c'est dans ta tête.
- ☺ Oui, c'est ça.

- "O.K.", c'est correct...
- ☺ Il y a comme ici, comme adjectif, là, il dit : "adjectif, féminin" comme ici, le masculin, le singulier... pluriel, c'est comme ça, là, c'est presque comme ça.

- C'est presque comme ça dans ta tête et là, mettons comme pour les chiens noirs, tu vas chercher quoi ?
- ☺ Je "vas" chercher mon masculin "pis, eh", je vois les déterminants, je vais chercher plein de choses dans mon placard pour réussir à écrire correctement ma phrase.

- Admettons que tu as : "les chiens noirs". Là, j'aimerais que tu mettes en dessin ce que tu vois dans ta tête.
- ☺ Cédric complète le dessin (voir le dessin 4).

- Alors, quand tu vas chercher : "les chiens noirs", dans ton placard, qu'est-ce que tu vas chercher ?
- ☺ ...

- Là, tu as fait les petites portes de ton placard : masculin, singulier...
- ☺ ... féminin, pluriel, adjectif, il y en a plein (voir le dessin 3).

- Il y en a plein, d'accord. Et là, tu vas chercher quoi dans ton placard ?
- ☺ "Ben", je vais chercher mes idées !

- D'accord, et là, quelles idées vas-tu aller chercher, de quoi auras-tu besoin pour "les chiens noirs" ?
- ☺ ...

- Qu'est-ce que tu vas chercher dans ton placard ?
- ☺ "Ben", je "vas" chercher tout ce que j'ai besoin ! "O.K.", ça, c'est un adjectif, je vais prendre ça...

- "O.K.", ça c'est un adjectif, qu'est-ce qui s'est passé, là, dans ton placard ? Tu as dit ça, c'est un adjectif. Après ça, qu'est-ce qui se passe ?
- ☺ "Ben" là, je l'écris, en haut.

- En haut de ton mot ?
- ☺ Oui, regarde, c'est que... Admettons que moi je pense, là, on va dire qu'on est dans une dictée. On imagine. Là, moi j'ai comme un placard, puis là, là moi, quand je dis : "O.K., c'est un adjectif", "ben", je le mets là, comme ça, féminin, je le mets là. Je pense à ça.

- D'accord. Alors, tu vois dans ton placard qu'il y a comme un masculin, singulier...
- ☺ Oui, c'est ça, c'est presque ça... Regarde, parce que moi, "O.K.", c'est comme mon cerveau là-dedans.

- D'accord.
- ☺ D'accord, "O.K.", je vais chercher le maximum de pensées, de vocabulaire **pour bien écrire**. C'est **ça** dans mon placard.

- D'accord.
- ☺ Est-ce que tu comprends mieux ?

- Oui, alors dans ta tête, dans ton placard, c'est marqué ça ici et tu vois ces lettres-là. Ces lettres-là, est-ce qu'elles représentent quelque chose dans ta tête ?
- ☺ Oui ! C'est comme toutes les règles de grammaire dans ma tête ! Regarde, ça, c'est masculin, singulier, féminin, pluriel, adjectif, etc.

- Oui, est-ce que ça (masculin, singulier, féminin, pluriel), tu peux les ouvrir dans ta tête ?
- ☺ Regarde, j'ouvre ça, c'est comme... comme ça, il y a d'autres petites affaires... Ça, c'est masculin "O.K.", moi j'ouvre ça "O.K.", "pis" ça là, j'ai comme toutes les règles de grammaire.

- D'accord.
- ☺ Attends, je n'ai pas fini... de grammaire, masculin. C'est comme s'il faut que j'ouvre une porte à chaque fois. Regarde, masculin "O.K.". Je pense. Là, c'est comme si j'avais déjà ouvert mon

autre titre. Alors moi j'ouvre, puis là, moi, je pense, je pense. Là, je pense. Là, moi, je suis comme dans ça. Puis moi, je cherche. Je ne peux pas te dire tout ce qu'il y a dans ma pensée.

– (Rire) Ce serait trop long... Ce serait trop long, c'est ça que tu m'exprimes...

☺ “Ouais, ouais”, oui. Oui, oui.

– Mais quand tu arrives à ton masculin, peux-tu mettre un exemple... de ce que je retrouverais dans la porte du masculin ?

☺ Oui. “Ben”, je retrouverais comme des exemples... comme : “les chiens blancs, les chiens noirs” (voir le dessin 4). Ici le “les”, on ne peut pas le savoir parce que “les”, ça peut être féminin, ça peut être... regarde les chiennes, les chiens, ça se dit pareil.

– Tu as bien raison.

☺ On peut juste dire, c'est au pluriel...

– Ça ici (voir sous le dessin 4), Cédrick, c'est ce que tu vois écrit, c'est écrit comme ça dans ta tête ?

☺ Oui, c'est comme écrit comme ça.

– Est-ce que ce sont tes lettres à toi ou celles d'un ordinateur ?

☺ À moi.

– Puis, est-ce que tu entends aussi parler dans ta tête en même temps, pour t'aider à lire ça ?

☺ Oui, un peu, un peu.

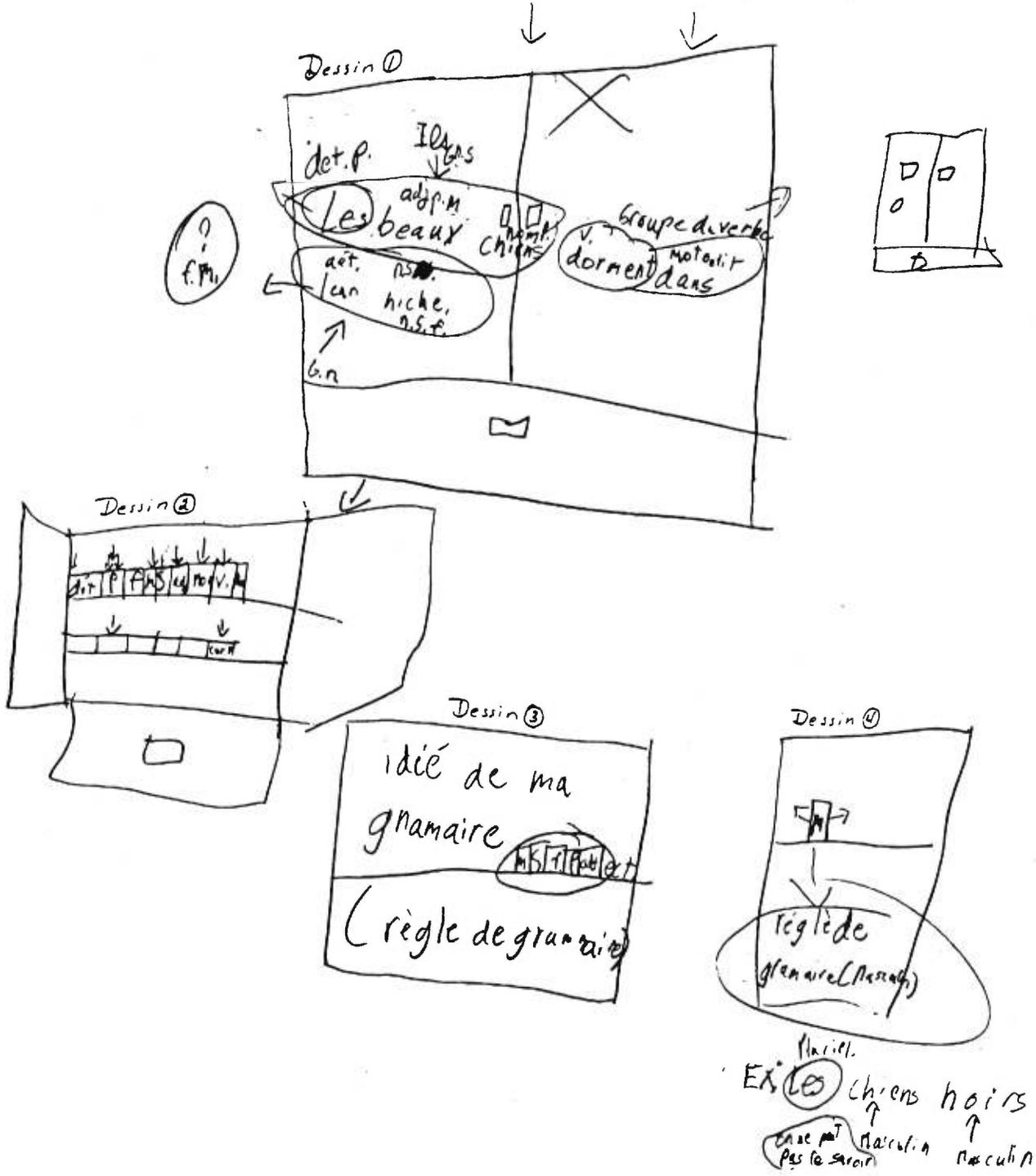
- C'est extraordinaire Cédric ce que tu viens de me dire !
- ☺ Oui.

- Il s'en passe plein de choses dans ta tête. Tu es conscient de ça ?
- ☺ Oui, "ben", il peut se passer n'importe quoi... (rire)

Youppi!

Exemple d'un indice d'évocation chez le sujet E₄

La phrase ou le mot,



Extraits de dialogues pédagogiques engagés avec l'élève T₂

Légende : - propos de la chercheuse

☺ propos de l'élève

En début de recherche

- Comment fais-tu pour faire l'accord d'un mot ?
- ☺ Pour faire l'accord des mots... "eau", ça prend toujours un "x" : comme cadeaux, ils sont beaux ou... il y en a sept qui finissent par "x".

- As-tu pensé à tes règles de grammaire ?
- ☺ À mon livre ? Je pense plutôt à mes règles : comme avec "il", "D-A-T-E". Je prends toutes les lettres dans "D-A-T-E" avec "il".

- Qu'est-ce qui t'a fait penser à cela ?
- ☺ Mon prof essaie toujours de nous aider : comme avec "D-A-T-E", "SEXAI" sur des pancartes; on prend des trucs de même. Je regarde même pas, j'oublie qu'ils sont là et je m'en rappelle : "D-A-T-E", "SEXAI".

- As-tu l'impression de voir ces lettres-là dans ta tête, de les entendre ou d'entendre la voix de ton prof ?
- ☺ Je vois dans ma tête : "inconstitutionnellement".

- Comment y pensais-tu ?
- ☺ Je vois des mots dans ma tête comme des émissions, je les revois dans ma tête. C'est pour cela que des fois, je suis dans la lune.

En fin de recherche

- Comment as-tu fait pour faire l'accord d'un mot ?
- ☺ Pour faire l'accord, je regarde le déterminant, si le "déterminant" est au pluriel, le nom est au pluriel. Si le déterminant est au singulier, le nom est au singulier. Un nom ou un adjectif au féminin, "e" à la fin, tout dépendant du mot comme : "complet, complète", tu rajoutes un "e" et un accent grave sur le "e" avant le "t" et j'accorde l'adjectif à mon nom. Si mon nom est pluriel, l'adjectif est au pluriel. S'il est féminin, c'est féminin... ou masculin, c'est masculin ; singulier, c'est singulier.
- Qu'est-ce qui te fait penser à tout ça ?
- ☺ ... Je ne sais pas, j'ai bien beau haïr le français sauf que je connais tous les trucs du français !
- Qu'est-ce qui se passe dans ta tête, pour que tu les saches ces trucs-là ?
- ☺ Je vais te dire la vraie chose "O.K.". J'aime beaucoup la lecture, je lis surtout des "Dragons Ball". J'aime vraiment lire ça, je lis toujours chaque soir même, je triche, je ne me brosse pas les dents pour lire.

- Pendant que tu me parles de ton livre, as-tu l'impression que tu vois ou entends des choses dans ta tête ?
- ☺ Qu'est-ce que tu veux dire, je ne comprends pas ?

- Fais-tu des images ou entends-tu des mots dans ta tête ?
- ☺ Je suis plutôt visuel. Quand j'étudie, je regarde un mot, des fois, il y a des mots comme "inconstitutionnellement". Je ne le vois même pas dans ma tête, je le dis tout de suite de même.

- Celui-là, c'était important pour toi ?
- ☺ Parce que lui, je voulais l'apprendre.

- Comment tu y pensais ?
- ☺ Ça vient tout seul, mais quand je réfléchis à des mots que j'apprends à l'école, je regarde le mot et en dictée dans ma tête, je vois le mot.

- Tu as l'impression de voir le mot parfois ?
- ☺ Mettons, quel mot je veux voir : "croix (C-R-O-I-X)" des fois, je l'écris tout de suite.

ANNEXE F

ÉCHANTILLONS DE PRODUCTIONS ÉCRITES

Texte définitif



Nom : _____

Prénom : VéroniqueClasse : 410

École : _____

La maison aux loups-garoux.

À l'intérieur de la maison j'ai découvert
un bac remplie de lettre et un hache tran-
chant une table en deux. J'ouvre cinq
lettre, la date est : 1850 et 1840! Je me dit:
« Cette maison est là depuis longtemps »
Je prend la hache, il y a plein de
sang dessus la lame? Je sort de la
maison à toute vitesse. Tout à coup,
un loup-garoux sort de la maison!
Je cours dans la maison de mes grand-
parent. Je leur es tout raconter,
Ils mont dis de ne plus y aller.
Qui s'est, peut-être qu'il y avait
plus de chose dans la maison?

107 mots



Texte définitif

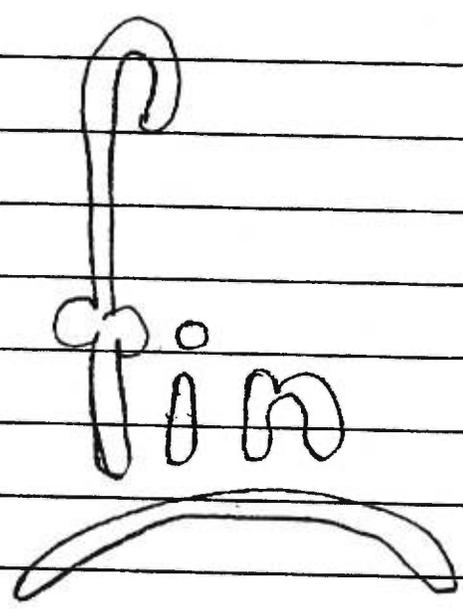
Nom : _____

Prénom : VéroniqueClasse : 410

École : _____

Quand j'ai entré dans la grotte, il y avait une marée verte. C'était dégoûtant de marcher la dedans. Après quelques minutes, il y eu une nuée de rats blancs qui faisait la fantasia, avec des instruments de musiques! Après ce drôle de cirque, j'ai fais la connaissance d'un skellete. Il me disais toujours: « Donne moi cette carte, donne moi cette carte » J'ai eu très peur et je me suis enfuit en courant. Soudain, quelqu'un ma lancé une flèche à mes pied. Sur la flèche il y avait une clé et une carte. J'ai pris la clé et la carte. La carte indiquait un trésor! J'ai donc suivi ce que me disait la carte. Elle disait de faire trente pas vers l'est et cent pas vers l'ouest j'ai fais ça. Quand j'avais terminer de faire les deux cent pas vers le nord J'ai trouver un autre carte.

Elle disait de faire trois cent pas vers l'est. Une demi heure plus tard, j'ai trouver le trésor! Je l'ai ouvert avec la clé et, et... Deviner se qu'il y avait dedans? Une taupe d'or, des diamans et des pièces d'ors. L'histoire fini que je ramène la taupe, des pièces d'ors et des diamans. Puis je rentre chez mes grand-parents!



Nombre de mots		
2	2	8

Texte définitif



Nom : _____

Prénom : Luc _____

Classe : 410 _____

École : _____

Un jour je vois une vilaine maison abandonnée. Je vois plein de chats blancs sur les fenêtres. Je regarde en cachant sur la porte personne repart je regarde en cachant pour voir une autre porte. Je brise une fenêtre du sous-sol pour rentrer dans la maison. Après avoir rentrer dans la maison je trouve une porte qui grince. Un chat noir me saute dessus je cris super Fort. Mes parents mentant. Comme mes amis avait chacun ya qui-daque on courue vers moi. Pour éviter le chat noir. Je monte au premier étage et je vois des chats blancs partout je tire les chats blancs je vois une vieille télévision débrancher je rebranche la télévision puis j'allume la télévision la télévision fonctionne à peine je rebranche la télévision je vois des assiettes brisées et des planches arrachées. Il ya plein de tâches de sang par terre je pousse toute les portes pour voir si il ya quelqu'un de mort je vois personne je continue de chercher. Je monte au deuxième étage je vois encore plus de sang par terre je me demande bien ce qui est arrivé j'entend un bruit de pas je recule et je trébuche. Par terre je vois une personne par terre avec un couteau dans le coeur je monte au grenier. Je vois une clé attachée à un mot je prend la clé et je lis le mot il dit que la clé est la clé de la maison je sort dehors j'ai fait la clé dans la serrure sa marche. Je prend la clé puis je barre la

partie et je me suis jamais retourné mais ses une histoire
inventer. Merci !!

Nombre de mots

2 7 9



Texte définitif

Nom : _____

Prénom : LucClasse : 410

École : _____

Bonjour, je vais vous parler d'une grotte. Je rente dans la grotte puis je vois des stalagmites qui pende du plafond jusque sur terre et je vois des imbrices glacons. Je vois deux chemin et les chemin se rende au même point de départ. Dans les chemin il y a des glacon qui pende du plafond et fait la moitié de la grotte. Je marche vers les glacon puis je tombe dans un trou, puis je renforce dans le fond je saut et je magrippe au bord et je sort du trou. Je recule et je prend un autre chemin boueux je vois des peaux de raton. lareur et des os. Je continue d'avancer puis je renforce de plus en plus renche à la fin du tunnel il y a des stalas graver dans la pierre. Quand j'ai vue que s'était un cul de sac je suis

retourner au point de départ j'ai
pris le 2^e chemin. Il y a des roches
un peu partout et des couloirs rendus
à la fin du tunnel la rapente de
plus en plus je traversa une mince
couche de glace. Rendit l'autre bord
de couche de glace. Il y a plein de
minéraux et du bois brûlé. Je
me tourne de bord et je vois
une chute d'eau glacée et je
traverse la chute d'eau et
j'adorais y retourner mais suis
un conte inventer.

Nombre de mots		
2	4	0