

Université de Montréal

Favoriser le transfert de connaissances grammaticales

en situation d'écriture:

Mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire

par Rosianne Arseneau

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de M.A.

en didactique du français

Janvier 2010

©, Rosianne Arseneau, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :
Favoriser le transfert de connaissances grammaticales
en situation d'écriture:
Mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire

présenté par :
Rosianne Arseneau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin
directrice de recherche

Manon Hébert
présidente du jury

Pascale Lefrançois
membre du jury

Résumé

Cette recherche-action vise à déterminer par quels moyens les enseignants de français peuvent contribuer à favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture chez leurs élèves de niveau secondaire.

Nous avons d'abord constaté que, chez les élèves du secondaire en général, les accords sont plus facilement réussis en contexte d'exercice qu'en contexte de production écrite. Sur la base de propositions didactiques pertinentes concernant l'orthographe grammaticale et/ou le transfert de connaissances, propositions fondées notamment sur une approche inductive, centrée sur le questionnement de l'élève et sur l'analyse de phrases, nous avons conçu et élaboré une séquence didactique portant sur l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif. Dans un deuxième temps, nous l'avons mise à l'essai auprès d'un groupe d'élèves de troisième secondaire, puis nous en avons vérifié les effets à l'aide d'un prétest et d'un posttest composés respectivement d'un questionnaire, d'un exercice et d'une production écrite.

Les résultats révélés par l'analyse des données démontrent l'efficacité de la série de cours. En effet, le taux moyen de réussite des accords en contexte d'exercice passe de 53% à 75%, alors que, pour les productions écrites, il est de 48% avant la série de cours contre 82% après. Les questionnaires recueillis nous portent à attribuer en partie cette forte augmentation du taux de réussite des accords en contexte de production écrite au bon déroulement du processus de transfert grâce au travail effectué en cours de séquence sur les connaissances conditionnelles.

Mots-clés : *transfert, connaissances, orthographe grammaticale, élèves du secondaire, situation d'écriture, accord du participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif, recherche-action, didactique du français, propositions didactiques.*

Abstract

This action research aims to determine by which means French teachers can contribute to help their secondary students in transferring their grammatical knowledge in writing situations.

We first noticed that, for secondary students in general, agreements are more likely to be successful in exercise context than in writing context. Based on didactical propositions of researchers interested in grammatical spelling and/or transfer of knowledge, notably propositions consisting in an inductive approach, centered on student questioning and sentence analysis, we conceived and developed a didactical sequence about the agreement of past participle used with *être* or with an attributive verb. Then, we implemented it in a third grade secondary student group, and we observed its effects by pretesting and posttesting, using questionnaires, exercises and written productions.

Results revealed by data analysis show the efficiency of the lessons built. Students succeeded a lot more often in making agreement of past participle used with *être* or with an attributive verb after the implement of the didactical sequence than before. The mean rate of successful agreement in exercises came from 53% to 75%, while agreement in written production is 48% successful before, against 82% after. The questionnaires collected incline us to believe that this augmentation of successful agreement rate in written productions is related to the right progress of the transfer process due to work done during lessons on conditional knowledge.

Key words: *transfer, knowledge, grammatical spelling, secondary students, writing situation, agreement of past participle used with être or with an attributive verb, action research, didactics of French, didactical propositions.*

Table des matières

Résumé.....	4
Abstract.....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures.....	10
Liste des abréviations.....	11
Remerciements.....	12
Introduction.....	13
1. PROBLÉMATIQUE.....	14
1.1 Contexte social.....	14
1.2 Contexte scolaire.....	17
1.2.1 L'épreuve unique d'écriture.....	17
1.2.2 La réussite des élèves à l'épreuve.....	21
1.2.3 La principale source des difficultés des élèves en écriture.....	23
1.3 Contexte scientifique.....	28
1.4 Problème général de recherche.....	29
2. CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.1 Orthographe grammaticale.....	31
2.1.1 Définition.....	32
2.1.2 Systèmes d'accord en français.....	33
2.2 Écriture.....	34
2.2.1 Composantes et modèle du processus.....	34
2.2.2 Résolution de problème et écriture.....	36
2.3 Transfert de connaissances.....	37
2.3.1 Définition et contraintes.....	37
2.3.2 Structures cognitives et modèle du processus.....	40
2.3.3 « Connaissance » : définition et typologie.....	42
2.4 Propositions didactiques.....	44
2.5 Recherches empiriques.....	52
2.6 Problème spécifique, question et objectifs de recherche.....	64
3. MÉTHODOLOGIE.....	66
3.1 Démarche d'ensemble.....	67
a) Étapes de préintervention (3).....	68
b) Étapes de l'intervention (3).....	68
c) Étapes de postintervention (3).....	68
3.2 Principes directeurs.....	69
3.2.1 Principes directeurs en tant qu'enseignante.....	69
3.2.2 Principes directeurs en tant que chercheuse.....	71
3.3 Contraintes pratiques.....	73
3.3.1 Les sujets.....	73
3.3.2 L'enseignante.....	74

3.3.3	Le matériel didactique.....	77
3.3.4	Le temps.....	80
3.4	Description de l'intervention: Étapes de préintervention	82
3.4.1	Étape 1 : Choix du type d'accord et des contenus et notions à enseigner, et sélection de propositions didactiques à mettre en oeuvre.....	84
a)	Type d'accord	84
b)	Cadre thématique et autres contenus et notions.....	93
c)	Type de texte.....	97
d)	Propositions didactiques.....	99
3.4.2	Étape 2 : Conception et élaboration des outils de collecte et des méthodes d'analyse des données composant le prétest et le posttest.....	101
a)	Contexte de l'expérimentation.....	101
b)	Instruments de collecte des données.....	103
c)	Méthodes d'analyse des données.....	112
d)	Compilation et croisement des données	119
3.4.3	Étape 3: Planification détaillée de l'intervention, incluant les cours de la SD, et mise en oeuvre des propositions didactiques ciblées.....	121
a)	Vue d'ensemble de l'intervention.....	122
b)	Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques.....	127
	Conclusion	156
4.	RÉSULTATS.....	157
4.1	Description de l'intervention : Étapes de l'intervention	158
4.1.1	Étape 1 : Passation du prétest par les élèves.....	158
4.1.2	Étape 2 : Mise à l'essai des cours de la SD.....	162
4.1.3	Étape 3 : Passation du posttest par les élèves	171
4.2	Description de l'intervention : Étapes de postintervention.....	172
4.2.1	Étape 1 : Compilation des données : portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest.....	172
4.2.1.1	Le questionnaire : prétest et posttest.....	173
4.2.1.2	L'exercice: prétest et posttest.....	180
4.2.1.3	La production écrite: prétest et posttest	185
4.2.2	Étape 2 : Croisement des données : comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest selon chaque instrument.....	188
4.2.2.1	Le questionnaire : prétest vs posttest	188
4.2.2.2	L'exercice : prétest vs posttest.....	189
4.2.2.3	La production écrite : prétest vs posttest.....	191
4.2.3	Étape 3 : Croisement des données : comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest en croisant les instruments	193
	Conclusion	201
5.	CONCLUSION.....	202
5.1	Interprétation des résultats	202
5.1.1	Constats d'ordre général	203
5.1.2	Résultats et types de connaissance.....	205
5.1.2.1	Connaissances déclaratives.....	206
5.1.2.2	Connaissances procédurales.....	208

5.1.2.3 Connaissances conditionnelles.....	209
5.1.3 Effets de la mise à l'essai sur le transfert.....	211
5.2 Retour sur la démarche d'ensemble, sur l'intervention et sur l'analyse des données	212
5.2.1 Intérêt	214
5.2.2 Limites	215
5.2.3 Pistes pour améliorer la SD.....	216
5.2.4 Pistes à explorer sur la base des données recueillies	217
Propositions didactiques : Comment favoriser le transfert?	218
5.3.1 Activités d'apprentissage	218
5.3.2 Attitudes de l'enseignant.....	220
5.4 Conclusion	221
Bibliographie.....	222
1. Articles, ouvrages et chapitres d'ouvrages	222
2. Matériel didactique et grammaires.....	227

Liste des tableaux

<u>Tableau 1</u> : Taux de réussite et moyennes des élèves de 5e secondaire aux épreuves uniques de juin 2007 (français, langue d'enseignement); résultat global (129-536) et volet écriture (129-510)	22
<u>Tableau 2</u> : Tableau-synthèse des propositions didactiques retenues.....	46
<u>Tableau 3</u> : Tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes.....	55-60
<u>Tableau 4</u> : Connaissances nécessaires pour accorder un participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (PPê), selon leur type.....	87
<u>Tableau 5</u> : Instruments de collecte des données selon le type des connaissances mobilisées	104
<u>Tableau 6</u> : Méthodes d'analyse des données et formes des resultants.....	114
<u>Tableau 7</u> : Vue d'ensemble des instruments prévus pour la compilation et le croisement des données.....	120
<u>Tableau 8</u> : Vue d'ensemble de l'intervention.....	124
<u>Tableau 9</u> : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques	130-136
<u>Tableau 10</u> : Présence des sujets à la collecte des données, selon chaque instrument.....	161
<u>Tableau 11</u> : Présence des élèves durant la SD, selon chaque cours.....	162
<u>Tableau 12</u> : Réussite aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque question, en pourcentage.....	176
<u>Tableau 13</u> : Réussite aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque question, en nombres absolus.....	177
<u>Tableau 14</u> : Taux de réponses correctes et erronées aux exercices, selon deux sous-catégories, au prétest et au posttest	183
<u>Tableau 15</u> : Nombre de PPê par texte au prétest et au posttest et taux de réussite de leurs accords, selon chaque sujet	186
<u>Tableau 16</u> : Comparaison des résultats aux questionnaires du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique.....	188
<u>Tableau 17</u> : Comparaison des résultats aux exercices du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique.....	190
<u>Tableau 18</u> : Comparaison des nombres de PPê et des taux de réussite de leurs accords aux productions écrites du prétest avec celles du posttest, selon différents instruments de mesure statistique	191
<u>Tableau 19</u> : Résultats moyens aux différents instruments de collecte des données, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes).....	199

Liste des figures

<u>Figure 1</u> : Résultats aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque sujet	174
<u>Figure 2</u> : Résultats aux exercices du prétest et du posttest, selon chaque sujet...	181
<u>Figure 3</u> : Comparaison des résultats moyens aux questionnaires, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes).....	195
<u>Figure 4</u> : Comparaison des résultats moyens aux exercices, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes).....	195
<u>Figure 5</u> : Comparaison des résultats moyens aux productions écrites, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes).....	196

Liste des abréviations

aux.	: auxiliaire
CD	: complément direct
conn.	: connaissance(s)
CP	: complément de phrase
doc.	: document
ex.	: exercice
GN	: groupe nominal
gram.	: grammatical(e)(s), grammaticaux
MCT	: mémoire à court terme
ME	: mémoire externe
MI	: mémoire interne
MLT	: mémoire à long terme
n.d.	: non disponible
P	: phrase
PP	: participe passé
PPa	: participe passé employé avec l’auxiliaire <i>avoir</i>
PPê	: participe passé employé avec <i>être</i> ou avec un verbe attributif
PPs	: participe passé employé seul, sans auxiliaire
Préd.	: prédicat
S	: sujet
SD	: séquence didactique
VA	: verbe attributif

Remerciements

Lorsqu'on choisit de s'investir dans une maîtrise, on connaît des moments d'inspiration et de satisfaction, mais on rencontre aussi l'hésitation, le stress et parfois même des instants de découragement. Quand notre détermination est mise à l'épreuve, il est essentiel de pouvoir compter sur les gens qui nous entourent. Ce sont quelques-unes de ces précieuses personnes que je souhaite remercier.

Tout d'abord, je veux exprimer la gratitude et le grand respect que j'éprouve pour Marie-Claude Boivin, une chercheuse et professeure extrêmement compétente qui m'a fait l'honneur de me guider tout au long de mon travail. Habitée d'une passion contagieuse pour la didactique, Madame Boivin est un modèle de rigueur, ainsi qu'une directrice attentive, perfectionniste et entière. Merci pour tes commentaires toujours précis et justes, et pour la confiance, l'ouverture et l'écoute que tu as manifestées à mon égard : ton accompagnement a réellement été très formateur pour moi. En espérant que la vie nous permette de travailler ensemble à nouveau...

La seconde personne que je souhaite remercier est celle qui partage ma vie depuis maintenant sept ans, mon amoureux. Alors que le tourbillon du quotidien peut nous faire perdre de vue l'essentiel, cet être précieux sait toujours relativiser les choses, ce qui me permet de maintenir l'équilibre important mais fragile entre travail et vie personnelle, entre préoccupations actuelles et projets d'avenir aussi. Ta franchise, ton humour, ton intelligence, ton regard critique et ta sensibilité font de moi une femme comblée, tant intellectuellement qu'émotivement. Je t'aime.

La dernière personne, mais non la moindre (!), à qui je tiens à adresser des remerciements est ma mère. Profondément humaine et extrêmement inspirante par sa détermination, cette femme a toujours foi en mes capacités et ne cesse jamais de m'encourager. Durant ma maîtrise, elle a plus que jamais été pour moi une oreille attentive et a démontré une compréhension hors du commun en m'invitant chez elle, aux Îles de la Madeleine, pour me permettre de me ressourcer et de me concentrer sur mon travail. Merci pour ton amour, ta confiance et ton respect. Malgré la distance géographique qui nous sépare souvent, je te sens toujours près de moi.

Introduction

La qualité de la langue écrite des jeunes québécois est souvent l'objet d'attention médiatique et de discussions animées dans la collectivité. On entend dire que ces élèves n'écrivent pas aussi bien qu'ils le devraient au sortir du secondaire, soit aux derniers moments de leur scolarité obligatoire. Est-ce le cas? Si oui, quelles sont les causes de leurs difficultés en écriture? Comment y remédier? Ce sont les interrogations à la source du projet de recherche dont le mémoire est ici porté à votre attention.

Depuis trois ans, nous travaillons à un projet de recherche ayant pour but ultime d'améliorer les compétences en orthographe grammaticale des élèves du secondaire lorsqu'ils rédigent des textes. Plus précisément, nous avons, dans un premier temps, procédé à un travail de recherche documentaire afin de construire notre étude sur des bases scientifiquement solides, pour concevoir une série de cours susceptible de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture. Puis, nous avons mis à l'essai, auprès d'un groupe d'élèves de troisième secondaire, la séquence didactique élaborée, portant sur l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif, tout en prenant soin de collecter des données par le biais d'un prétest et d'un posttest. Finalement, nous avons effectué l'analyse des données recueillies afin de juger de l'efficacité de notre intervention.

Pour en faciliter la lecture, le présent document est organisé selon cinq chapitres : la problématique, dressant un portrait du contexte de l'étude, le cadre conceptuel, exposant les concepts y étant utiles, la méthodologie, jetant les bases pratiques de sa portion expérimentale; les résultats et la conclusion.

1. PROBLÉMATIQUE

Dans cette première grande section du document, nous présentons selon trois angles le contexte dans lequel s'ancre notre recherche. En premier lieu, nous en précisons le contexte social et la place qu'y occupe la langue française et son écriture. En deuxième section de notre problématique, le contexte scolaire, nous nous penchons sur la situation ayant cours dans les écoles québécoises, et ce, particulièrement en ce qui concerne la langue écrite. Le troisième et dernier aspect de ce survol, le contexte scientifique, se veut un aperçu, bref et préliminaire, des travaux menés par les chercheurs en regard de nos préoccupations, et des conclusions qu'ils en tirent.

1.1 Contexte social

Au Québec, la question de la langue est depuis longtemps une préoccupation d'avant-plan. Visiblement conscients de la précarité de la situation du français, les Québécois se sont munis, au fil des ans, de différentes politiques, dont la fameuse Charte de la langue française¹, donnant prédominance à la langue de Molière, principalement dans les domaines de l'affichage et de l'enseignement, afin de protéger son statut et ainsi d'en promouvoir l'usage. Cependant, le vingt-et-unième siècle faisant une place massive aux technologies de l'information et de la communication, notamment avec l'avènement dans nos vies de l'outil extraordinaire qu'est Internet, les frontières géopolitiques et linguistiques fondent comme neige au soleil, ce qui ne représente pas nécessairement une bonne nouvelle pour le français.

En ce qui concerne plus particulièrement la langue écrite, au Québec comme ailleurs, certains en croient la qualité menacée, notamment par l'utilisation de plus en plus étendue de nouveaux moyens de communication, comme le clavardage, les blogues et les SMS (« short message service »). Au sujet de ce type de messages courts envoyés par téléphone cellulaire, les points de vue s'opposent. En effet, selon

¹ La Charte de la langue française, aussi appelée « Loi 101 », est entrée en vigueur le 26 août 1977.

Jaffré (2008), plusieurs y voient simplement « un moyen de communication pratique et efficace » alors que pour d'autres, il existe une véritable « hantise des SMS », propos qu'il appuie en citant un article d'une revue française fort connue :

(...) les SMS déclenchent aussi des réactions moins favorables, chez des parents d'élèves et des enseignants qui voient en eux une sorte de cheval de Troie de la mauvaise orthographe. (...) une part importante de la presse manifeste, elle aussi, sa hantise en dénonçant des pratiques aux effets dévastateurs. Un article du *Figaro Magazine* fit naguère ce commentaire : « L'écriture phonétique, type SMS, fait autorité. Avec un risque latent de confusion, qui met en danger l'apprentissage de la langue française. Dans cet univers virtuel, gare à la dépendance. Certains adolescents passent leurs soirées accrochés à leur clavier et délaissent leurs devoirs. »

(Jaffré, 2008: p. 46)

La formulation de telles inquiétudes en regard de la qualité du français écrit démontre bien plus que de simples préoccupations de l'opinion publique en lien avec un sujet d'actualité. Manesse et Cogis (2007) affirment à ce sujet que l'orthographe, tout en étant « d'une complexité indiscutable », est « l'affaire de tous » et expliquent :

Une bonne orthographe incarne le respect du bien commun, à l'égal de la politesse, du bon goût et d'autres qualités du vivre-ensemble; si sa maîtrise est un signe de distinction, son ignorance, patente dans les écrits les plus répandus, est un témoignage qui engage des jugements bien au-delà de l'orthographe à proprement parler : une personne qui a une mauvaise orthographe court le risque de n'être pas estimée fiable.

(Manesse et Cogis, 2007 : p. 23)

Face à l'attraction indéniable qu'exerce l'anglais, l'accroissement des nouvelles technologies de communication qui « réinventent » l'orthographe et le jugement sévère de l'opinion publique face à ceux qui commettent des fautes, comment se positionne le francophone québécois? Quelle est réellement la situation de la langue qu'il parle et écrit? Quelle en est la qualité?

Il est évidemment fort difficile de porter un jugement, autant qualitatif que quantitatif, sur le français qu'utilisent les Québécois en général lorsqu'ils communiquent à l'oral ou à l'écrit. En revanche, le milieu scolaire, et tout particulièrement l'école secondaire, est un lieu privilégié pour prendre le pouls sur cette question, et ce, pour trois raisons. Primo, les élèves y sont régulièrement

évalués et laissent donc des traces de l'état de leurs connaissances sur la langue et de l'usage qu'ils en font, traces que l'on peut ensuite analyser et desquelles on peut tirer des conclusions. Secundo, l'école est particulière parce qu'elle est en quelque sorte le reflet de la société, de ses valeurs et de ses choix. Une institution et ses enseignants sont chargés d'incarner et de véhiculer un certain nombre d'idées correspondant à la norme en vigueur intellectuellement, culturellement et socialement, d'encourager certains comportements, de rigueur et d'ouverture par exemple, et d'en réprimer d'autres considérés comme non conformes. La qualité de la langue est une de ces valeurs qui peuvent être mises (ou non) de l'avant, en rehaussant les exigences lors d'épreuves d'écriture ou lors de productions orales par exemple. Tertio, le milieu scolaire secondaire est fondamental pour aborder la question linguistique puisqu'il fait bien plus que nous livrer un portrait de l'état actuel de la langue chez les jeunes. En se penchant sur des données qu'il fournit, on peut aussi retourner en arrière, pour examiner, par exemple, l'évolution langagière des jeunes et les facteurs en cause, ou encore jeter un coup d'œil en avant pour avoir un aperçu de ce que seront les connaissances, valeurs, attitudes et savoir-faire des citoyens et adultes de demain. Le « secondaire », comme on l'appelle communément, est donc, à notre avis, un milieu fort pertinent à observer et à analyser pour un chercheur, qu'il se situe dans une perspective sociologique, linguistique, didactique ou autre. En ce qui nous concerne, il représente une source fort riche en données portant sur la qualité du français, en particulier à l'écrit.

Certains chercheurs en éducation ont noté que plusieurs déplorent, dans la population et les médias, la « piètre » qualité du français écrit des élèves québécois (Nadeau, 1996; Gauvin, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Cependant, d'autres chercheurs, comme Cogis, ont plutôt tendance à relativiser : « Cessons de croire au mythe de l'âge d'or ou à la baisse de niveau généralisée : ceux qui, autrefois, développaient rapidement une bonne orthographe existent toujours, ceux qui n'y parvenaient pas aussi. » (Cogis, 2005 : p. 8) Qu'en est-il réellement de la qualité du français écrit au Québec? Quelle est la situation au secondaire en particulier? Si le discours populaire s'avère, comment pouvons-nous, chercheurs, contribuer à

solutionner ce problème de façon concrète? Et, au fait, comment définir le concept de « qualité de la langue écrite »? Ce sont quelques-unes des questions sur lesquelles nous allons nous pencher dans les parties suivantes.

1.2 Contexte scolaire

Comme celles de par le monde, les écoles québécoises ont le mandat d'instruire les élèves qui les fréquentent. Ici, écrire fait partie des nombreux savoir-faire que les élèves doivent pratiquer, développer et, à la fin de leur scolarité obligatoire, maîtriser à un certain niveau afin d'être en mesure de recevoir la sanction leur ouvrant les portes de l'éducation post-secondaire ou du marché du travail : le diplôme d'études secondaires (DES). Pour vérifier que ce niveau de maîtrise est atteint par chacun des élèves au sortir du secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) soumet chaque année les finissants à un examen d'écriture normatif, ce qu'on appelle « l'épreuve unique d'écriture ». Il nous semble fort pertinent d'aller voir de plus près en quoi consiste cette évaluation et, surtout, dans quelle mesure elle est réussie par les élèves. Nous obtiendrons ainsi un portrait du niveau de maîtrise de la langue écrite des élèves québécois les plus avancés (théoriquement) sur le plan de l'apprentissage de l'écriture, et ce, alors qu'ils se font évaluer uniformément pour la toute dernière fois de leur scolarité obligatoire.

1.2.1 L'épreuve unique d'écriture

L'examen terminal d'écriture auquel tous les candidats au DES, qu'ils fréquentent un établissement d'enseignement public ou privé, sont soumis est, en apparence du moins, l'outil « parfait », autant pour connaître le niveau de maîtrise du français écrit auquel s'attend le ministère de la part d'un élève au terme de sa formation obligatoire, que pour savoir dans quelle mesure ce niveau est atteint. En effet, plusieurs caractéristiques de l'épreuve unique d'écriture, détaillées dans un document officiel publié pour l'année scolaire 2007-2008 par le MELS (2007), rendent cette épreuve pertinente en regard des interrogations formulées plus tôt tout en faisant d'elle un instrument de cueillette de données fiable, valide et fidèle. Nous en avons retenu quelques-unes concernant les modalités d'élaboration, de passation et de correction:

- L'épreuve unique d'écriture est uniforme, le matériel fourni et le temps alloué pour sa préparation et sa passation sont identiques pour tous les élèves d'une même cohorte;
- Elle est confectionnée chaque année par le MELS en cohérence avec les principes et les objectifs du programme de formation en vigueur, et a donc pour objet d'évaluation le texte argumentatif de 500 mots à être rédigé conformément à diverses exigences (en lien avec la structure, le contenu, le destinataire, etc.);
- La correction de l'épreuve est effectuée par des évaluateurs professionnels employés par le ministère, et ce, selon la « Grille d'évaluation de la compétence à écrire- Texte argumentatif » élaborée aussi par le MELS (2007 : pp. 11-12). Cette grille se structure en deux parties comptant chacune pour 50% de la note: le respect du code linguistique (orthographe, syntaxe/ponctuation et utilisation des mots) et la cohérence de l'argumentation (pertinence, organisation et continuité/progression des idées);
- L'épreuve est réglementée de façon stricte, c'est-à-dire qu'elle comporte plusieurs « conditions de passation » clairement définies en lien avec le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant(e), le matériel fourni (dont un dossier de lectures préparatoires), les documents autorisés et non autorisés, la durée de l'épreuve et le calendrier de la remise des documents concernant l'épreuve;
- Le ministère, plus précisément la Direction de la sanction des études, se réserve le droit d'invalider toute épreuve n'ayant pas été soumise dans le respect des conditions de passation en vigueur.

Toutes ces considérations en lien avec l'évaluation ultime des élèves du secondaire jettent un éclairage fort appréciable sur différentes questions. Tout d'abord, nous sommes désormais mieux en mesure de comprendre ce que le ministère entend lorsqu'il est question de « qualité » en écriture, et ce, malgré l'absence de définition explicite. En effet, à travers les critères d'évaluation de la grille, nous comprenons que l'évaluateur juge de la qualité d'un texte argumentatif en tenant

compte de deux aspects d'importance égale en regard de la note finale: le respect du code linguistique et la cohérence de l'argumentation. Par ailleurs, l'orthographe semble attirer une attention toute spéciale, des lacunes de ce côté pouvant mener « l'évalué », comme nous l'avons vu, tout droit vers un échec à l'épreuve. À ce sujet, les épreuves uniques de 2006 et de 2007 se distinguent des précédentes, puisqu'on y inclut une mesure additionnelle liée à la correction de l'épreuve. En effet, on peut lire, dans le document d'information du MELS (2007 : p. 5):

«En correction centralisée, le Ministère reconduira en 2007 une mesure appliquée en 2006. Selon cette mesure, les textes comportant 35 erreurs ou plus en orthographe seront examinés attentivement. Les élèves qui feront des erreurs dont la fréquence, compte tenu de la longueur du texte, et la gravité sont jugées inacceptables à la fin des études secondaires perdront tous les points attribués à la composante *respect du code linguistique* laquelle compte pour 50 p. 100 de la note de l'épreuve. »

En somme, on pourrait dire qu'un élève est considéré comme compétent en écriture lorsqu'il peut écrire un texte proposant un discours logique, cohérent et bien argumenté tout en faisant la preuve qu'il connaît et maîtrise relativement bien les règles touchant l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation, entre autres. De plus, on constate que le Ministère affirme son intention de porter une attention toute particulière à l'orthographe et de pénaliser les fautes jugées trop fréquentes ou graves pour un scripteur au terme du secondaire.

Aussi, à la lumière de toutes ces conditions et modalités, on constate que cette évaluation semble rigoureuse sur le plan méthodologique, et donc, si c'est le cas, signifiante pour un chercheur. Mais l'est-elle tout autant pour l'élève sur le point de terminer ses études secondaires? Il est possible qu'elle le soit. En effet, il est assez probable que la majorité des élèves, une fois arrivés au terme de leur scolarité obligatoire et donc certainement désireux d'obtenir leur DES (pour lequel le cours de français de 5^e secondaire est requis), s'engagent sérieusement dans la préparation et la passation de l'épreuve, et ce, pour différentes raisons. Mis à part le cadre très formel entourant l'ensemble de l'évaluation, ce qui lui donne une certaine importance aux yeux des élèves, ce sont les points qui y sont accordés qui constituent la source

première de motivation. Comme en fait clairement état le MELS, la note obtenue par l'élève à l'épreuve compte pour la moitié de sa note finale en écriture, l'autre moitié étant le fruit « d'autres résultats consignés par l'école en cours d'année » lors de « situations d'évaluation locales ». Par ailleurs, les volets *lecture* et *communication orale* ne font pas l'objet d'épreuves ministérielles, l'enseignant étant chargé d'évaluer ces composantes en cours d'année, et représentent respectivement 40% et 10% de la note globale de l'élève en français au terme de sa cinquième secondaire. Dans un tel contexte, l'épreuve unique constitue à elle seule précisément le quart (25%) de la note finale en français, ce qui est considérable, en regard du temps consacré à celle-ci par rapport à la somme des travaux et évaluations réalisés tout au long de l'année. Pour un élève motivé, il s'agit donc fort probablement d'une opportunité de taille pour aller « chercher » des points importants à un moment déterminant pour la suite des choses.

Cependant, différentes questions en lien avec l'épreuve unique en tant que telle ainsi que les résultats qui en sont tirés peuvent être soulevées malgré ce qu'en dit le ministère. D'une part, on peut s'interroger sur le respect systématique dans les écoles des conditions de passation et d'évaluation prescrites par le gouvernement. Ses représentants dans les institutions étant la direction et les enseignants, on est en droit de penser que les conditions de passation imposées sont suivies assez rigoureusement mais rien ne nous en assure. Évidemment, un manquement aux règles et procédures établies passé inaperçu pourrait avoir pour effet de biaiser les données fournies sur les élèves par l'épreuve et donc de mettre en doute sa validité. Aussi, puisque l'épreuve est différente d'année en année en ce qui a trait au sujet proposé pour la rédaction, il est possible de mettre en cause sa fidélité; certains sujets plus difficiles que d'autres pour les élèves auraient un effet négatif sur leur résultat, par exemple. Par ailleurs, on pourrait vouloir remettre en cause l'uniformité du travail des correcteurs d'épreuves. Même s'ils sont munis de grilles de corrections assez précises, des évaluateurs différents devant juger de la qualité d'un même texte d'élève selon certains critères plus subjectifs, comme ceux en lien avec la cohérence textuelle par exemple, pourraient lui attribuer une note différente, ces gens ayant un bagage de connaissances propre et donc une interprétation distincte de certains

critères. Il y a donc place au doute en ce qui concerne la validité et la fidélité des résultats à l'épreuve unique d'écriture du MELS.

Malgré les réserves qu'on pourrait émettre à propos de l'épreuve unique, nous considérons que cet examen demeure un outil de cueillette de données fiable, valide, fidèle et dont les résultats peuvent être considérés avec sérieux dans le cadre d'une recherche s'intéressant à la qualité de la langue écrite des jeunes québécois. En effet, il demeure la seule épreuve uniforme à laquelle la totalité des élèves québécois candidats au DES se soumettent, et ce, au même moment de l'année et dans les mêmes conditions (ou, du moins, des conditions fort semblables). Imposée au fil des ans par le ministère, une organisation ayant un devoir de rigueur et de transparence, l'épreuve unique d'écriture est, à notre avis, bâtie et administrée avec sérieux, et les résultats qu'elle fait ressortir sont donc admissibles dans un cadre scientifique comme celui de cette recherche.

1.2.2 La réussite des élèves à l'épreuve

Chaque année, le MELS publie les résultats obtenus par l'ensemble des élèves à l'épreuve unique d'écriture. Nous sommes donc à même de prendre connaissance de diverses statistiques intéressantes concernant soit le volet écriture ou le résultat global, et détaillées selon le nombre d'écoles et d'élèves ayant dû passer l'examen, selon le type de secteur (public ou privé), selon la région administrative et même par établissement. Les plus récents résultats publiés concernent l'épreuve unique de juin 2007. On apprend à leur consultation que près de 62 500 élèves répartis à travers 460 écoles québécoises se sont soumis à l'épreuve unique d'écriture, dont plus des trois quarts relèvent du secteur public. Nous avons regroupé, dans la figure 1, les informations disponibles les plus pertinentes en regard de notre questionnement portant sur le bien-fondé de qualifier de « piètre », comme le font certains, la langue écrite des élèves québécois du secondaire.

Tableau 1 : Taux de réussite et moyennes des élèves de 5e secondaire aux épreuves uniques de juin 2007 (français, langue d'enseignement); résultat global (129-536)² et volet écriture (129-510)³

Données	Moyenne sur 100	Taux de réussite
<i>Résultat global</i>	72,6	88,8
<i>Volet écriture</i>	73,0	84,0

Malgré le fait qu'ils ne nous permettent pas de porter nous-mêmes un jugement qualitatif sur les textes des élèves, ces chiffres nous démontrent que, somme toute, une proportion considérable d'élèves (84%) réussissent leur épreuve unique d'écriture, et qu'ils satisfont, par le fait même, aux exigences fixées par le MELS. Si l'on considère que les critères employés par les évaluateurs de ce ministère pour juger de la qualité de la langue écrite correspondent de façon générale à ceux de la population, on peut dire que les élèves de cinquième secondaire proposent, dans une proportion de plus de 4 sur 5, des textes de bonne qualité, puisqu'ils répondent aux attentes. Par ailleurs, la différence existant entre le taux de réussite en français de façon globale de l'ensemble des élèves québécois et le taux de réussite au volet écriture laisse à penser que l'écriture représente une source de difficulté plus grande que la lecture et que la communication orale.

En somme, les résultats rendus publics par le MELS sont intéressants mais pas suffisamment détaillés pour répondre à nos questionnements plus spécifiques. Nous savons désormais qu'il est faux, du moins aux yeux du ministère et selon ses propres critères, de parler de façon généralisée et avec force d'une mauvaise qualité du français écrit des jeunes québécois au sortir du secondaire. Cependant, nous avons l'intuition que l'écriture est une source de difficultés pour ces élèves alors qu'il est mathématiquement évident que ces derniers réussissent en plus grand nombre sous les volets écriture, lecture et communication orale combinés, que pour l'écriture seulement. Du coup, il est clair qu'une amélioration des résultats des élèves sous le

² MELS (2008a).

³ MELS (2008b).

volet écriture permettrait nécessairement d'augmenter le taux de réussite des élèves en français.

L'état préliminaire des conclusions que nous ont permis de tirer les publications de MELS portant sur l'épreuve unique d'écriture (MELS, 2007; 2008a; 2008b) nous confirme d'une part l'intérêt que recèle cette dernière pour étudier la langue écrite des élèves québécois, et d'autre part, nous incitent à poursuivre nos recherches. L'écriture est un volet du français qui semble relativement difficile : pourquoi en est-il ainsi? Quelle est la principale source, ou les principales sources, de difficulté des élèves en production de texte? C'est l'interrogation qui nous porte à ce point-ci.

1.2.3 La principale source des difficultés des élèves en écriture

Au ministère, on évalue les textes des élèves selon deux critères généraux ayant le même « poids » dans la note finale à l'épreuve : le respect du code linguistique et la cohérence. Alors que le gouvernement choisit, de façon tout à fait légitime, de ne pas détailler les résultats des élèves selon ces deux grandes catégories, ne nous permettant pas de connaître la façon dont se distribuent les erreurs et l'endroit où elles sont le plus nombreuses par exemple, deux chercheurs en didactique viennent, avec leurs travaux, pallier ce manque.

Gauvin et Boivin (2006) se sont intéressées aux différences entre garçons et filles sur le plan de l'écriture. Pour mener leur investigation, elles ont procédé à l'analyse des résultats des élèves soumis à l'épreuve unique d'écriture, résultats amassés sur une période de cinq ans, soit entre 1999 et 2003. Elles se sont donc adressées directement au ministère afin d'obtenir les données « brutes » et bien davantage détaillées sur le plan de l'évaluation, ce qui leur a permis de distinguer et de comparer les moyennes des scores des élèves (convertis en pourcentage) obtenus sous chacun des deux grandes catégories et des six « sous critères » identifiés par le MELS. Les voici, accompagnés de la traduction faite de ceux-ci par les chercheuses (Gauvin & Boivin, 2006) :

1. Respect du code linguistique (Lexical/Grammatical Evaluation)

- a) Orthographe (*Spelling*)
- b) Syntaxe/ponctuation (*Syntax/punctuation*)
- c) Utilisation des mots (*Vocabulary*)

2. Cohérence de l'argumentation (Textual Evaluation)

- a) Pertinence, clarté et précision (*Relevance/clarity*)
- b) Organisation stratégique (*Organization of contents*)
- c) Continuité et progression (*Progression*)

Les analyses menées sur la base de ces données exhaustives jettent un éclairage nouveau et fort pertinent sur les difficultés rencontrées par les finissants du secondaire en écriture. Tout d'abord, ce qui saute aux yeux des deux chercheuses après analyses est d'abord le fait que les élèves, garçons ou filles, réussissent significativement mieux aux critères relevant de la cohérence de l'argumentation, avec une moyenne de 86,5%, que sur le plan du respect du code linguistique, où la moyenne dépasse tout juste la note de passage (60,4%) . Les textes fournis par les élèves sont donc bien davantage conformes aux attentes des évaluateurs sur le fond, les propos et la structure du texte, que sur la forme, l'orthographe et la construction des phrases. De façon plus précise, les travaux de ces chercheuses leur ont permis de mettre en relief l'aspect du code linguistique le plus problématique : l'orthographe. En effet, alors que les élèves obtiennent un score de 86,3% pour le critère de l'utilisation des mots, et de 59,7% sur le plan de la syntaxe et de la ponctuation, soit un résultat tout juste inférieur à la note de passage, on constate qu'ils sont largement sous le seuil considéré comme acceptable en orthographe avec une note moyenne de 47,8%⁴. Ces données nous permettent de prendre conscience de l'ampleur des lacunes des élèves arrivés au terme de leur scolarité obligatoire sur le plan orthographique en production écrite, ce qui signifie que les erreurs de ce type sont réellement le talon d'Achille de l'élève moyen, ou du moins de celui s'étant soumis à l'épreuve unique d'écriture entre 1999 et 2003.

⁴ Les scores moyens des élèves sont calculés en additionnant, pour chacun des critères, celui des garçons et celui des filles puis en divisant cette somme par 2.

L'apport de ces données révèle par ailleurs un manque de précision d'ordre sémantique cette fois, celui en lien avec le concept « d'orthographe ». En effet, comme le font remarquer Gauvin et Boivin (2006), on distingue généralement, dans le domaine de la linguistique, deux types d'orthographe, rassemblant deux types de phénomènes fort différents: l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Sans entrer dans les détails, puisque nous y reviendrons dans le cadre conceptuel (section 2.1), l'orthographe lexicale concerne la façon d'écrire un mot, indépendamment du contexte dans lequel il se trouve, ce qui veut dire que des erreurs de ce type peuvent être évitées en consultant le dictionnaire, pour savoir par exemple que le mot « succéder » double le *c*. Pour ce qui est de l'orthographe grammaticale, souvent appelée (à tort) « grammaire », elle se définit à travers le phénomène d'accord et porte donc sur l'orthographe d'un mot selon sa position et le rôle qu'il joue au sein de la phrase. Ainsi, lorsqu'on ajoute correctement la marque du féminin ou du pluriel à un nom ou un adjectif, ou encore qu'on orthographie un verbe en tenant compte de son sujet, on « accorde » ces mots en appliquant des règles liées à l'orthographe grammaticale.

Pour en revenir aux difficultés des élèves en orthographe, il est impossible avec les seules données du ministère, de pointer du doigt l'une ou l'autre de ces « orthographe » comme étant la source principale des erreurs décelées sous le critère véritablement problématique. Notre intuition de chercheuse en didactique du français et, surtout, notre expérience en tant que scriptrice, nous poussent vers la piste de l'orthographe grammaticale, la réputation de certaines règles d'accord comme étant très complexes n'étant plus à faire. L'examen d'autres recherches est cependant nécessaire pour vérifier cette intuition.

En 1995, un groupe de chercheurs en éducation, le Groupe Diepe, a mené une étude d'envergure sur la façon dont est enseignée et acquise l'écriture au secondaire. Au total, 7000 élèves âgés de 14 ou 15 ans, 1000 enseignants issus de quatre populations francophones, celles de la Belgique, de la France, du Nouveau-Brunswick et du Québec, ont pris part à l'enquête (Groupe Diepe, 1995). Plusieurs questions,

portant notamment sur les perceptions des enseignants et sur celles des élèves, ont motivé une telle entreprise. Malgré les quelques années qui se sont écoulées depuis sa publication, cette étude est fort intéressante pour nous. L'étendue de l'échantillon d'élèves et d'enseignants ayant participé à l'enquête tout comme la précision des questions posées à chacun des participants et la variété des aspects abordés par celles-ci lui donnent un poids certain, et ce, d'autant plus que l'analyse des données et leur présentation sont à la hauteur. À notre connaissance, aucune autre étude plus récente ne s'est penchée de façon aussi approfondie sur la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au secondaire dans les classes du Québec. Par ailleurs, nous considérons les résultats qui en ressortent comme toujours valables à ce jour puisque rien ne nous laisse croire à un changement profond des façons de faire en enseignement de l'écriture au secondaire depuis. En effet, il est peu probable que la difficile implantation dans les écoles de la Réforme et du nouveau Programme de formation (MEQ, 2003), démarrée en 2003 au secondaire, ait déjà eu un impact (positif ou négatif) majeur ou même notable sur les méthodes privilégiées par chaque enseignant et, par conséquent, sur l'apprentissage de ses élèves.

En ce qui concerne les orientations de l'étude, le groupe de chercheurs s'est intéressé non seulement aux performances des élèves et à leurs perceptions, mais aussi aux perceptions de leurs enseignants, notamment sur la question des difficultés des élèves du secondaire en écriture sur le plan orthographique. Étant aux premières loges pour observer au quotidien l'apprentissage des élèves, ils sont probablement les mieux placés pour témoigner des embuches généralement rencontrées. Les résultats dévoilés par l'étude sont éloquentes sur ce point. Les enseignants québécois, à qui le groupe de chercheurs a demandé d'évaluer la proportion d'élèves « (...) pour qui tel ou tel aspect particulier de l'écriture représentait une *réelle difficulté* (...) », ont identifié, parmi quatorze points, celui appelé *Orthographeur d'un point de vue grammatical* comme étant le plus problématique (p. 76). En effet, dans une proportion écrasante de 94%, soit la plus forte par rapport aux autres populations et aux autres aspects de la production de texte, les professionnels de l'enseignement ont désigné l'orthographe grammaticale comme un réel problème pour au moins le quart

(26% ou plus) de leurs élèves. De plus, environ 60% de ces répondants ont été jusqu'à dire qu'au moins un élève sur deux (50% ou plus) éprouve ce type de difficulté (p. 76), ce qui est considérable. *Orthographier d'un point de vue lexical* est pour sa part identifié comme difficile pour au moins 50% des élèves par environ le tiers des enseignants québécois, et pour plus du quart par 86% des répondants (p. 77). L'orthographe grammaticale est donc, selon les enseignants québécois, la principale source des difficultés des élèves en écriture.

D'autres statistiques révélées par la même étude font naître un paradoxe qui mérite selon nous beaucoup d'attention et suscitent aussi plusieurs interrogations. Celles-ci portent sur les pratiques des enseignants de français et, plus spécifiquement, sur la part accordée à quatre « modes d'approche » pour travailler l'écriture: l'étude et l'analyse de texte; l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux; les exercices formels; la rédaction de textes ou de parties de textes. Alors qu'on aurait pu croire les enseignants québécois moins enclins à se pencher, avec leurs élèves, sur l'aspect grammatical de l'écriture en travaillant sur les notions et les phénomènes qu'il comporte, ce qui aurait peut-être pu expliquer les lacunes de ces derniers en la matière, la situation est tout autre. En effet, les enseignants québécois sont statistiquement les plus nombreux des quatre populations questionnées, avec 38%, à dire accorder « une large part » de leur temps en classe à l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques, alors que 50% d'entre eux y consacrent « une part moyenne » (p. 122). Avec 88% de ces répondants accordant autant de temps à des contenus de ce type, aucun mode d'approche, ou type de pratique, ne fait autant consensus chez les québécois enseignant le français au secondaire.

Pour apporter un éclairage nouveau sur les constats du Groupe Diepe, parlons d'une autre enquête d'envergure, récemment menée en France, celle de Manesse et Cogis (2007). Dans le but d'observer et de comparer les compétences orthographiques d'élèves de 2005 avec celles d'élèves de 1987, les deux chercheuses ont recueilli et analysé près de 6000 dictées d'élèves de treize ans en moyenne. Après une analyse globale des données, elles constatent une augmentation du nombre d'erreurs commises par les cohortes de 2005 par rapport à celle examinées

précédemment : « Le score moyen en 2005 est de 27 points, soit plus de 13 fautes « lourdes »; il était de 16 points en 1987, soit 8 fautes. » (p.80). Ensuite, les résultats de l'analyse poussée qu'elles ont fait des textes sont fort éloquentes quant aux sources de difficultés des jeunes scripteurs. En fait, un aspect de la langue est très clairement identifié comme une difficulté majeure : l'orthographe grammaticale.

Comme les résultats de la deuxième partie l'ont montré, l'orthographe grammaticale est *la zone* à haut risque. Que ce soit l'accord entre le verbe et le sujet ou au sein d'un groupe nominal, la conjugaison, l'infinitif en *er* ou le pluriel de certains noms, sans oublier le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, la dictée Les Arbres propose quelques solides problèmes grammaticaux à résoudre, dont manifestement les élèves de 2005 ne se sortent pas bien. (Manesse et Cogis, 2007 : p. 97)

Pour être plus précis, après avoir procédé à un classement des erreurs selon quatre catégories (langue, grammaire et lexicale, grammaire, lexicale), puis neuf types, elles ont trouvé que ce sont les erreurs grammaticales qui pèsent le plus lourd, et ce, autant en 1987 qu'en 2005. Cependant, alors que 40% des erreurs de 1987 résultent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories non identifiées, cette proportion grimpe à 52% en 2005.

En somme, à la lumière des données que nous apportent ces deux enquêtes, on constate, d'une part, un réel écart entre le temps consacré à l'orthographe grammaticale dans les classes des écoles secondaires du Québec et les performances en écriture des élèves sur ce même point, alors que les enseignants, dans une large proportion, identifient ce point comme une réelle difficulté pour leurs élèves. D'autre part, on remarque qu'une forte proportion des erreurs d'élèves français de 2005, plus de la moitié, concerne l'orthographe grammaticale, ce qui a augmenté de 12% en 20 ans.

1.3 Contexte scientifique

Les constats que nous avons tirés jusqu'ici, tout comme les interrogations qu'ils soulèvent, ne sont pas inédits, du moins pas pour les didacticiens s'étant penchés plus ou moins récemment sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture

et sur l'aspect de l'orthographe grammaticale. À la suite de plusieurs travaux, motivés notamment par le besoin de comprendre la source du décalage entre le temps accordé à travailler la grammaire, incluant l'orthographe grammaticale en classe et les résultats plutôt décevants des élèves en écriture sur ce plan, des chercheurs en didactique du français décrivent la nécessité de « rénover », voire de renouveler complètement l'enseignement de la grammaire (et donc l'orthographe grammaticale) (cf. Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Ces scientifiques tracent donc une ligne parfois directe entre la nature de l'enseignement grammatical prodigué, ses pratiques et ses approches, et les difficultés et lacunes des élèves placés devant une tâche d'écriture. Des chercheurs vont même plus loin dans leur examen de la situation et posent un diagnostic. En effet, plusieurs chercheurs au terme de réflexions théoriques, dont Meirieu (1994), Moffet (1995), Gobin (2005) ainsi que Nadeau⁵ et Fisher (2006), et d'autres sur la base de recherches empiriques, dont Gauvin (2005), affirment que les élèves posséderaient un certain nombre de connaissances concernant l'orthographe grammaticale, mais qu'ils seraient incapables de les réutiliser en situation d'écriture. Ces chercheurs identifient, à la source de cette situation, un problème de transfert des connaissances. Ce diagnostic a donné lieu à la formulation de diverses propositions didactiques susceptibles, si mises en pratique par les enseignants, de contribuer à solutionner ce problème. À la lumière de leur expertise, de leurs travaux et des pistes de solution qu'ils proposent, sur lesquels nous reviendrons en détail dans le cadre conceptuel, nous formulons notre problème général.

1.4 Problème général de recherche

Malgré le temps consacré, en classe, à l'enseignement de la grammaire, les enseignants constatent que leurs élèves demeurent en difficulté sur le plan de l'orthographe grammaticale lorsque placés en situation d'écriture, un fait confirmé par des recherches (Gauvin et Boivin, 2006; Manesse et Cogis, 2005; Groupe Diepe, 1995). Plusieurs scientifiques s'étant penchés sur cette question suggèrent que le

⁵ Nadeau a aussi mené deux recherches empiriques sur le sujet (Nadeau, 1996; Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997) antérieures à cette réflexion théorique.

problème réside dans le transfert des connaissances. Pour tenter d'y remédier, différentes propositions sont formulées à l'intention des enseignants.

2. CADRE CONCEPTUEL

Maintenant que nous avons circonscrit, de façon générale et préliminaire, le problème de recherche qui motive notre investigation, il nous faut exposer les concepts qui nous seront utiles pour poursuivre, ce à quoi cette section, le cadre conceptuel, est consacrée. Tel que nous l'avons tout justement fait ressortir par le biais du problème général, ces concepts, issus des grands domaines de la didactique, de la linguistique et de la psychologie, s'articulent selon trois grands thèmes qui sont détaillés à travers les sous-parties suivantes :

- 2.1 **Orthographe grammaticale:** *Définition* (2.1.1) et *Systèmes d'accord en français* (2.1.2)
- 2.2 **Écriture:** *Composantes et modèle du processus* (2.2.1) et *Résolution de problème et écriture* (2.2.2)
- 2.3 **Transfert de connaissances:** *Définition et contraintes* (2.3.1), *Structures cognitives et modèle du processus* (2.3.2) et *Connaissances : définition et typologie* (2.3.3)

Une fois nos concepts bien définis et les motifs derrière leur choix mis en lumière, nous proposons un tour d'horizon, à la section 2.4, des propositions didactiques retenues parce que jugées pertinentes en regard de notre projet de recherche. Puis, tout juste avant de clore cette portion de mémoire, nous passons en revue et commentons, par le biais d'un tableau se voulant synthétique, la figure 3, les recherches empiriques menées au cours des quinze dernières années ayant un lien plus ou moins étroit avec notre sujet de recherche et nos intentions de chercheuse, précisées au terme de ce bloc. Ainsi émerge, à la section 2.6, notre problème spécifique, duquel découlent notre question et nos objectifs de recherche.

2.1 Orthographe grammaticale

En première partie, il fut question d'orthographe grammaticale, un aspect de la langue désigné comme clairement problématique pour les scripteurs de niveau secondaire du Québec. Bien que déjà brièvement définie, pour bien comprendre cette expression, il est essentiel de saisir d'abord le sens du terme générique *orthographe*.

À ce sujet, la linguiste et auteure Blanche-Benveniste nous éclaire : « L'orthographe est, au sens strict, la bonne façon d'écrire (...), mais aussi, parmi toutes les façons d'écrire, la seule qui soit officiellement la bonne. » (Yaguello et Blanche-Benveniste, 2003 : p. 345) Cette définition assez large fait bien ressortir le caractère restrictif de l'orthographe et de ses règles, tout en abordant le côté parfois arbitraire de celles-ci, le fait que certaines soient le fruit de décisions, en l'occurrence celles prises par et officiellement adoptées par l'Académie française au fil des siècles. Par exemple, comme la linguiste en fait la démonstration dans *Le Grand Livre de la Langue française*, la prononciation de la lettre *g*, qui varie selon qu'elle soit suivie d'un *u*, comme dans *guerre*, ou non, comme dans *gérer*, résulte d'une décision des autorités en matière d'orthographe. Ainsi, écrire le mot **gerre* au lieu de *guerre* déroge à l'orthographe et constitue une erreur.

Une autre définition du même concept, celle de Fayol et Jaffré (2008), va dans le même sens : « Le terme *orthographe* désigne une convention graphique et sociale qui se sert d'une écriture pour donner à voir les signes linguistiques. » (p. 231). Cette interprétation du concept renvoie au caractère fortement normatif de l'orthographe, du jugement social auquel elle expose chacun, comme il en est question dans la problématique de ce mémoire (section 1.1).

2.1.1 Définition

Alors que le « bien écrire » englobe une multitude d'aspects, comme celui de la structure des phrases, c'est-à-dire la syntaxe, et l'usage des signes de ponctuation, on distingue généralement, comme le font les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel *et al.*, 2004: p. 538), deux types d'orthographe concernant le mot :

- a) **l'orthographe lexicale**, qui porte sur la graphie intrinsèque des mots;
- b) **l'orthographe grammaticale**, qui porte sur la graphie des mots soumis au phénomène d'accord, c'est-à-dire à une contrainte exercée par un élément sur la forme d'un ou de plusieurs autres éléments du syntagme ou de la phrase.

Compte tenu d'un fréquent chevauchement de concepts, il faut distinguer *grammaire*, concept renvoyant à « l'ensemble des propriétés intrinsèque d'une langue » (Riegel *et al.*, 2004 : p. 12), un système abstrait, de celui *orthographe grammaticale*, qui en est une actualisation partielle à l'écrit. Ainsi, pour s'assurer de respecter l'orthographe lexicale du verbe *décoller*, un élève peut, dans le doute (un *l* ou deux?), consulter le dictionnaire. À l'inverse, pour que ce même mot soit grammaticalement correct, le scripteur doit tenir compte de sa position et de la fonction qu'il occupe dans la phrase et, par conséquent, du ou des éléments qui en régissent l'accord s'il y a lieu.

2.1.2 Systèmes d'accord en français

La distinction faite entre orthographe lexicale et grammaticale est la même pour plusieurs langues, comme l'anglais et l'espagnol. Cependant, le français est particulier par la variété et la complexité des accords à effectuer. En effet, on retrouve dans la langue française, pas moins de trois systèmes d'accord:

- a) **L'accord dans le groupe nominal (GN)**, qui s'observe alors que le nom transmet les propriétés de genre (m/f) et de nombre (s/p) au déterminant et à l'adjectif épithète (Riegel *et al.*, 2004: p. 150);
- b) **L'accord régi par le sujet (GS)**, qui se manifeste alors que le verbe s'accorde en personne (1^{ère}/ 2^e/ 3^e) et en nombre (s/p) avec son sujet, et lorsque le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ainsi que l'adjectif attribut du sujet prennent les marques de genre et de nombre du sujet (m/f; s/p) (Ibid: p. 345);
- c) **L'accord régi par le complément direct (CD)**, qui est observable lorsque le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* ainsi que l'adjectif attribut du CD prennent les marques de genre et de nombre du complément direct (m/f; s/p) lorsque ce dernier est antéposé au verbe (Ibid : p. 348).

Concernant les systèmes d'accord, Boivin et Pinsonneault (2008) en reconnaissent l'organisation de la même façon que Riegel, mais sont un peu plus exhaustives, en particulier au sujet de l'accord régi par le sujet et celui régi par le complément direct (CD). Pour le premier, elles notent que le sujet entraîne l'accord

du verbe, du participe passé employé avec *être* et de l'attribut du sujet. Le complément direct détermine, pour sa part, l'accord du participe passé employé avec *avoir*, et celui de l'attribut du CD.

À la lumière de ces concepts et définitions, on comprend mieux la complexité que peut représenter l'orthographe grammaticale pour les (apprentis) scripteurs du français. Qu'en est-il de la tâche d'écriture?

2.2 Écriture

La situation d'écriture, à laquelle on réfère aussi en tant que tâche, activité ou contexte, a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche au cours des dernières décennies. Pour mieux en comprendre le déroulement, différents chercheurs, dont Bereiter et Scardamalia (1987), ont proposé leur « modèle du processus d'écriture ». Parmi ces diverses modélisations, une en particulier est s'est démarquée des autres dès sa publication et s'en distingue toujours, celle élaborée par Hayes et Flower en 1980, à partir de la production et de l'analyse de protocoles verbaux, puis revue et corrigée en 1981.

2.2.1 Composantes et modèle du processus

Issue du domaine de la psychologie cognitive, la deuxième version de modèle fondateur demeure, encore aujourd'hui, une référence, faisant généralement consensus auprès de la communauté scientifique, comme le notent Moffet (1995) ainsi que Garcia-Debanc et Fayol (2002), et c'est une des raisons pour lesquelles nous choisissons de retenir ce modèle pour nos travaux.

Ce fameux modèle s'articule selon trois composantes majeures (Hayes et Flower, 1981) :

- a) **Le contexte de la tâche**, incluant les informations relatives aux consignes de la tâche, les facteurs motivationnels et le texte sur lequel le scripteur travaille;
- b) **La mémoire à long terme du scripteur** (c'est-à-dire le « réservoir » de stockage des connaissances), comportant des connaissances sur le thème du texte, sur le destinataire et sur la langue;

c) **Le processus d'écriture, comprenant quatre grands processus :**

la planification, la mise en mots, la révision et le contrôle.

Ces trois constituants circonscrivent bien l'activité d'écriture en tenant compte, d'une part, du scripteur, de ce qui lui est extérieur autant que de ce qui lui est intrinsèque, et, d'autre part, des quatre phases qui composent le processus menant à la production d'un texte.

En ce qui concerne sa dynamique, il est primordial de spécifier, selon Hayes et sa collègue, qu'écrire est un processus récursif, et non linéaire, ce qui signifie que les phases de planification, de mise en texte et de révision ne se présentent pas nécessairement dans cet ordre canonique, mais que chacune peut être interrompue pour faire place à une autre, puis être reprise par la suite. Aussi, ajoutées dans la modélisation de 1981, les flèches bidirectionnelles placées entre la composante processus d'écriture et mémoire à long terme ainsi qu'entre processus d'écriture et contexte de la tâche démontrent bien le va-et-vient constant qui existe entre ces éléments.

Pour ce qui est du processus d'écriture en tant que tel, il débute habituellement par la phase de planification. Pour Hayes et Flower, cette dernière s'organise selon trois sous-processus : la génération d'idées, l'organisation des idées et le cadrage des buts. Cette phase est cruciale non seulement pour rédiger un texte bien structuré, mais est aussi fort utile à l'activité de révision, puisqu'elle permet d'y orienter le scripteur. Le processus comprend en deuxième lieu la phase de mise en mots, durant laquelle le scripteur rédige en bonne et due forme les phrases qui composeront son texte. Puis, il y a la révision, composée de l'évaluation et de la révision, durant laquelle le scripteur relit son texte et le modifie avec pour objectifs de repérer les erreurs langagières, détecter les ambiguïtés ou incompréhensions possibles pour le lecteur et évaluer si son texte est adéquat, notamment en regard des consignes proposées en début de tâche. Le contrôle, pour sa part, domine le déroulement des trois autres sous-processus de l'écriture, en permettant au scripteur de revenir sur des

tâches déjà accomplies lorsqu'il le croit nécessaire. Il sert donc à coordonner ses différentes activités.

À propos du modèle d'écriture, ses concepteurs sont catégoriques sur un autre principe fondamental : écrire est une tâche de résolution de problème. Pourquoi en est-il ainsi? Qu'est-ce qui fait de la situation d'écriture un contexte nécessitant la résolution de problème?

2.2.2 Résolution de problème et écriture

Il est essentiel, dans le cadre de cette recherche, de présenter et d'expliquer en quoi consiste le concept qu'est celui de résolution de problème, et ce, afin de faire le pont entre écriture et transfert de connaissances.

Des travaux de Tardif (1997, 1999), chercheur en éducation s'étant intéressé au transfert, auxquels fait référence Préfontaine (1998, p. 28), auteure et professeure de didactique des langues, nous éclairent grandement sur les caractéristiques d'une situation comportant un problème à résoudre. Ces particularités, au nombre de quatre, correspondent de manière évidente à celles de l'activité d'écriture. Ainsi, une tâche nécessitant la résolution de problème...

1. ... comporte des **données initiales**, c'est-à-dire des éléments connus au départ sur le problème à résoudre, comme ce qu'est écrire, ce qu'est un texte;
2. ...comporte **un but**, comme celui d'écrire un texte;
3. ... comporte **des contraintes spécifiques**, par exemple concernant les consignes (sujet, nombre de mots...), le destinataire et le code écrit (c'est-à-dire l'ensemble de règles régissant l'orthographe, la grammaire et la syntaxe d'une langue);
4. Ces contraintes supposent **la nécessité de rechercher la suite des étapes à franchir** (« opérateurs ») pour résoudre le problème, de réfléchir à la façon de procéder pour atteindre le but.

En regard des points caractéristiques du type de situation dont il est ici question et des exemples proposés, on comprend aisément pourquoi Hayes et

Flower (1980, 1981) considèrent la tâche d'écriture comme telle, et ce, tout en ayant une meilleure idée des raisons pour lesquelles elle causent aux élèves plusieurs problèmes.

2.3 Transfert de connaissances

Issu du cognitivisme, le concept de transfert de connaissances constitue une avenue à considérer et à explorer sérieusement pour approfondir le problème général soulevé au terme de notre problématique. À ce sujet, les travaux de Tardif (1999), de Frenay et Bédard (2004) et ceux de Bracke (1998; 2004), visant à définir et modéliser ce phénomène de façon schématique et fonctionnelle pour le domaine de l'éducation, méritent qu'on s'y attarde.

2.3.1 Définition et contraintes

Les chercheurs qui s'intéressent au transfert en proposent inévitablement une définition. Au cours de nos recherches sur le sujet, nous avons remarqué que ces différentes façons de définir le transfert partagent et véhiculent des idées fortement semblables tout en recelant chacune leur pertinence. Nous présentons ici trois définitions du transfert.

En ce qui concerne les travaux de Tardif, plus précisément ici son ouvrage entièrement consacré au transfert, *Le transfert des apprentissages* (1999), le processus est défini de la manière suivante : « Le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. » (p. 58). En d'autres mots, le transfert consiste en une recontextualisation, dans une tâche cible, d'acquis (connaissance ou compétence) réalisés dans une tâche source. On comprend donc que l'expression « tâche source » fait référence au lieu ou moment d'acquisition d'une connaissance ou de développement d'une compétence alors qu'une tâche cible en est plutôt le lieu de déploiement, de recontextualisation, comme le dit Tardif. Puis, en faisant référence aux propos de Bracke (1998), auteure dont les propos font partie intégrante de ses sources, il affirme que le transfert mène le plus souvent à la

construction d'une ou de plusieurs nouvelles connaissances, par une modification des structures en mémoire à long terme, mais que ce type d'apprentissage est particulier sur le plan des processus cognitifs qu'il sous-tend. En d'autres termes, la conclusion réussie du processus n'est pas, pour Tardif, la seule façon d'apprendre mais il s'agit certainement d'une façon d'apprendre, une caractéristique notée par la vaste majorité des auteurs que nous avons lus. D'ailleurs, pour éviter la redondance, nous reviendrons sur d'autres propos tenus par Tardif au moment de présenter ceux de Bracke.

Dans le chapitre 8 de l'ouvrage *Apprendre et faire apprendre* (Bourgeois et Chapelle, 2004), Frenay et Bédard s'intéressent au transfert de façon théorique, dans un premier temps, puis en proposant des pistes d'action aux enseignants. Ils débutent en passant en revue quatre conceptions du phénomène issues de divers courants, avant d'en proposer une définition : « En synthèse, nous définissons le transfert des apprentissages comme la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. » (p. 126) Puis, après une analyse succincte du concept, ils résument leurs propos par cinq assertions, dont les trois premières, citées plus bas, nous apparaissent particulièrement pertinentes (p. 127):

- « 1) le transfert implique la mise en relation et l'adaptation, dans un contexte nouveau et inhabituel, d'une connaissance acquise précédemment;
- 2) le transfert mobilise plus qu'une connaissance mais aussi des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées aux contextes d'apprentissage et de mobilisation;
- 3) le transfert fait appel à l'action (la résolution de problème ou la réalisation d'une tâche) et se différencie ainsi de l'application simple de connaissances ».

Ces principes nous semblent pertinents pour différentes raisons. Premièrement, on retient que le transfert implique que l'individu se retrouve dans un contexte nouveau où il doit se mettre en action, et non une tâche routinière où il n'a qu'à appliquer des connaissances. On fait, du coup, référence à la

résolution de problème, un contexte auquel nous avons relié la situation d'écriture à l'aspect 2.2.2. Aussi, on comprend, à travers la deuxième assertion de Frenay et Bédard, que le transfert n'est pas seulement une question de connaissances, mais aussi d'habiletés et de contextes d'apprentissage et de mobilisation, contextes sur lesquels l'enseignant peut agir.

En ce qui concerne Bracke, c'est au terme d'une analyse théorique constituant sa thèse de doctorat (1998) que l'auteure propose, pour une première fois, définition et modèle du transfert, avant de les peaufiner, dans un chapitre du collectif *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (2004), se voulant accessible aux enseignants. Pour la chercheuse, le transfert est un processus approximatif qui vise à réutiliser des connaissances acquises antérieurement dans un contexte nouveau, nécessitant la résolution de problème. Avant d'étayer cette définition, autant en 1998 qu'en 2004, la scientifique met l'accent sur un élément fondamental de sa définition, en postulant deux contraintes ou prémisses qui font, comme ceux de Tardif (1997, 1999) et ceux de Frenay et Bédard (2004), écho au modèle d'écriture présenté plus tôt :

- a) Le transfert se produit *toujours* dans un contexte de résolution de problème;
- b) L'environnement est considéré comme une riche source d'informations.

Rappelons que la tâche d'écriture est considérée par Hayes et Flower (1980) comme un contexte nécessitant la résolution de problème, tandis que l'environnement est perçu comme une composante majeure du modèle en question. Les liens entre écriture et transfert continuent ainsi à se resserrer.

Pour éclairer davantage le lecteur sur ce phénomène somme toute assez complexe, deux remarques de Bracke (1998, 2004) et de Tardif (1997, 1999), dont la dernière fait écho aux assertions de Frenay et Bédard (2004), s'avèrent importantes:

- a) Lorsque conclu avec succès, le transfert entraîne la construction d'au moins une nouvelle connaissance.

b) Il doit être distingué de l'application, un processus qui vise à réutiliser des connaissances dans une situation déjà connue, c'est-à-dire une tâche pour laquelle on connaît la suite d'étapes à franchir, ce qui ne génère pas de nouvelles connaissances.

Malgré tout l'intérêt que recèlent ces définitions et les précisions qui en donnent le cadre, la dynamique du transfert et aussi la raison pour laquelle on le qualifie d'approximatif demeurent jusqu'ici floues, ce à quoi remédie le modèle du processus de Bracke (1998).

2.3.2 Structures cognitives et modèle du processus

Pour bien saisir la dynamique du transfert de connaissances, il faut d'abord connaître les structures cognitives qui sont impliquées dans son déroulement. Les voici, telles qu'expliquées par Bracke (1998) :

1. Mémoire interne (MI): structure de connaissances qui composent le système cognitif d'un individu. La mémoire interne englobe la mémoire à long terme et la mémoire à court terme.
 - a) Mémoire à long terme (MLT): structure d'emmagasinement et de traitement permanente et illimitée quant à son contenu.
 - b) Mémoire à court terme (MCT) : structure d'emmagasinement et de traitement dite provisoire, parce que limitée quant au nombre « d'unités » à traiter. Aussi appelée « mémoire de travail », elle est le lieu potentiel de surcharge cognitive.
2. Mémoire externe (ME): structures d'informations disponibles et récupérables dans l'environnement, selon ce que l'organisme (l'individu) est capable d'en percevoir et d'en interpréter, ainsi que ce sur quoi il peut agir.

En ce qui concerne le processus de transfert, Bracke (1998; 2004) l'a modélisé selon quatre grandes phases :

- Phase 1 : la représentation d'un problème (sous la forme d'un modèle mental) en MCT ;
- Phase 2 : l'accès aux informations et aux connaissances pertinentes dans la ME et la MLT ;

- Phase 3 : le traitement au moyen du raisonnement analogique dans la MCT ;
- Phase 4 : la conclusion du processus.

Ces phases s'organisent ensuite selon sept sous-processus, sous-processus que Bracke propose d'une façon qui nous apparaît fort abstraite et peu accessible. Puisque Tardif (1999) se base sur le modèle de Bracke, mais, œuvrant dans le domaine de l'éducation, il trouve important de rendre facilement compréhensibles le transfert et ses étapes, il en propose une version vulgarisée que nous choisissons de présenter et d'adopter :

1. Encodage des apprentissages de la tâche source ;
2. Représentation de la tâche cible ;
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme ;
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source ;
5. Adaptation des éléments non correspondants ;
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance ;
7. Génération de nouveaux apprentissages.

Détaillons davantage ces sous-processus. Le premier, l'encodage, vise à assimiler les notions à être ultérieurement transférées au moment de leur enseignement, par le biais d'une prise de notes et d'exercices sur des contenus grammaticaux par exemple. Ensuite, la représentation de la tâche cible survient lorsque l'apprenant est placé en contexte de résolution de problème, comme la situation d'écriture. Il doit alors se représenter la teneur de la tâche à accomplir, du problème à résoudre, en comprenant bien les consignes et attentes de l'enseignant par exemple, ce qui requiert l'implication de la ME. Sur la base de cette représentation mentale, il accède à différentes structures de connaissances qui lui paraissent pertinentes pour la réalisation de la tâche stockées de façon provisoire, en MCT, ou permanente, en MLT, par exemple les contenus en lien avec une certaine règle d'accord vus récemment lors de la tâche source. Ces éléments retrouvés en MI sont, en quatrième étape, mis en correspondance, en relation, avec ceux qui composent la tâche cible. Puis, lorsque nécessaire, les structures cognitives de l'apprenant procèdent à l'étape d'adaptation des éléments non correspondants, soit une phase d'ajustement durant laquelle certains éléments retrouvés s'avérant non pertinents sont mis de côté, alors que d'autres sont soumis

à une deuxième ou troisième tentative de mise en correspondance. Lorsque le système, à l'étape six, évalue la mise en correspondance comme valide, en d'autres mots qu'il juge comme utile et pertinent d'utiliser une connaissance en MCT provenant de la tâche source pour résoudre le problème et réaliser la tâche cible, l'apprenant aboutit à l'étape ultime qui marque une conclusion réussie du processus et, par conséquent, la production et le stockage d'un nouvel apprentissage en MLT.

Malgré l'aspect fort mécanique que peut revêtir le transfert à la vue du modèle, il est important de comprendre que, à l'instar du modèle d'écriture, celui du transfert implique une certaine récursivité des phases, la possibilité qu'une d'entre elles soit, à tout moment, interrompue par une autre, reprise du début, ou qu'elle échoue complètement, mettant fin à la tentative de conclure. Aussi, Bracke dit ce processus « approximatif » parce qu'il est loin d'être parfaitement régulier. En effet, en voulant contourner les limites de la MCT, le système cognitif procède souvent par tâtonnement ou « essai-erreur », notamment lorsqu'il recherche, en MLT, des connaissances pertinentes pour solutionner le problème qu'il s'est représenté initialement ou qu'il procède à l'étape d'adaptation des éléments non correspondants, ce qui explique le caractère récursif et imparfait intrinsèque à la dynamique du transfert.

Même si le transfert de connaissances est considéré comme un phénomène relativement rare étant donné les chances de ratés en cours de processus et les contraintes qui y sont rattachées, les bénéfices qu'en retire un individu qui réussit à le conclure sont, selon Bracke (1998; 2004), Tardif (1997; 1999) et Frenay et Bédard (2004), considérables. On n'a qu'à penser à la possibilité que soient construites et stockées en mémoire une ou plusieurs nouvelles connaissances chaque fois que le transfert est réussi pour s'en convaincre.

2.3.3 « Connaissance » : définition et typologie

Qu'est-ce qu'une connaissance? Selon Bracke (1998; 2004) et Tardif (1997; 1999), une connaissance est en fait un savoir construit au terme du processus

d'apprentissage, donc ce qu'un apprenant en retient, qui est emmagasiné en mémoire à long terme, structure cognitive qui, comme on le sait, possède une capacité de stockage pratiquement infinie et est hautement organisée. Ainsi, même si nous possédons tous une quantité certainement énorme de connaissances sur une variété de sujets, leur structuration en réseaux plus ou moins complexes en permet la récupération, ou activation, de façon généralement assez efficace.

Quel que soit le sujet ou domaine englobant une connaissance, elle entre toujours dans l'une ou l'autre de ces trois catégories, soit les trois types de connaissances (Tardif, 1997; 1999) :

1. **Les connaissances déclaratives**, soit les connaissances théoriques ou de faits (« Quoi ? »);
2. **Les connaissances procédurales**, identifiées comme les connaissances relatives aux séquences d'actions, aux procédures (« Comment ? »);
3. **Les connaissances conditionnelles**, c'est-à-dire les connaissances relatives aux contextes d'utilisation des connaissances des autres types (« Quand? » et « Pourquoi ? »).

Pour mieux illustrer chacun de ces types, tout en faisant le pont avec l'orthographe grammaticale et les élèves qui l'appriivoisent, des exemples s'imposent. Tout d'abord, un apprenant qui peut réciter par cœur une règle de grammaire fait la preuve qu'il en a une connaissance déclarative, ce qui n'est cependant pas suffisant pour passer efficacement à l'action. Par ailleurs, celui qui sait et peut procéder, étape par étape, à l'accord d'un verbe avec son sujet possède une connaissance procédurale de cet accord. Ce dernier type de connaissances est bien utile dans un contexte où une simple application de la procédure est nécessaire, comme celui d'un exercice où chaque verbe est souligné et où il ne reste qu'à en trouver le sujet pour l'accorder. Par contre, en l'absence de conditions « facilitantes » comme celles tout juste décrites, en situation d'écriture par exemple, un élève doit, pour être efficace, détenir des connaissances grammaticales (c'est-à-dire en lien avec l'orthographe grammaticale) de type conditionnel, en plus de connaissances déclaratives et procédurales, et ce, afin d'être en mesure de reconnaître les verbes parmi tous les

autres mots du texte, avant de déployer la procédure d'accord qui s'impose selon la règle apprise. C'est sans doute pour cette raison que, dans les écrits, on identifie largement les connaissances conditionnelles comme étant celles responsables du transfert (Tardif, 1997, 1999; Moffet, 1994, 1995; Nadeau et Fisher, 2006).

Au fil de l'exploration des trois grandes thématiques articulant notre cadre conceptuel, nous avons clairement fait ressortir les nombreux liens qui existent entre l'orthographe grammaticale, le processus d'écriture et celui du transfert de connaissances. Notamment, nous avons vu que la situation d'écriture est une situation fort particulière, en l'occurrence un contexte de résolution de problème, où se manifestent les « symptômes » de lacunes en termes de connaissances sur le plan de l'orthographe grammaticale, mais où le transfert est possible et souhaitable. Pour améliorer les performances des élèves en écriture en matière d'orthographe grammaticale, deux pistes d'actions nous semblent prometteuses. Effectivement, nous pourrions approcher le problème sous l'angle de l'enseignement des notions liées à l'orthographe grammaticale, en agissant par exemple sur la construction de connaissances conditionnelles, ou encore choisir de l'aborder par le biais du transfert, processus qui pourrait permettre, s'il se produisait plus souvent, de diminuer le nombre d'erreurs dans les textes d'élèves. Puisque nous ne disposons pas, à ce point-ci, d'informations suffisantes pour nous permettre de trancher entre l'une ou l'autre de ces avenues, nous nous tournons, une fois de plus, vers les chercheurs et examinons ce qu'ils proposent pour l'enseignement grammatical et pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation d'écriture.

2.4 Propositions didactiques

Dans le but d'identifier des solutions pouvant permettre de diminuer le nombre d'erreurs que font les élèves du secondaire québécois sur le plan de l'orthographe grammaticale, nous avons recensé de nombreux ouvrages faisant tantôt état de recherches empiriques, tantôt, de recherches théoriques. Nous étions plus spécifiquement en quête de propositions didactiques formulées dans le but, soit

d'enseigner l'orthographe grammaticale, soit de favoriser le transfert de connaissances.

Au terme de la recension de ces pistes de solution, nous avons remarqué que plusieurs propositions didactiques formulées de façon récurrente dans un domaine trouvaient une proposition plus ou moins correspondante dans l'autre. En d'autres mots, ce que nous avons découvert est que plusieurs principes généraux adaptés à la pratique enseignante seraient efficaces autant pour favoriser le transfert que pour enseigner l'orthographe grammaticale.

Après ces constatations, nous avons choisi de regrouper, sous forme de tableau-synthèse, ces avenues de solution aux confluits de l'enseignement de l'orthographe grammaticale et du transfert, et ce, sans passer sous silence les spécificités de chacune des branches d'études. Pour classifier les propositions retenues de façon logique et claire, nous avons distingué, comme le fait Bracke (1998) entre autres, deux grandes phases où agir. La première phase, qu'on pourrait appeler « l'avant-transfert » ou la tâche source, regroupe les propositions visant à préparer le transfert et celles touchant l'enseignement des notions à être réutilisées en contexte de résolution de problèmes comme celui qu'est la situation d'écriture. La deuxième phase regroupe les principes et les pratiques qui leur sont liées et qui peuvent servir à déclencher et à soutenir le transfert au moment du réinvestissement des notions, soit lors de la tâche cible. Voici donc les sept propositions didactiques retenues, présentées d'abord de façon synthétique dans le tableau 2, puis expliquées plus en détail.

Tableau 2 : Tableau-synthèse des propositions didactiques retenues

2 grandes phases	<i>Propositions didactiques pour favoriser le transfert</i>	<i>Propositions didactiques pour enseigner l'orthographe grammaticale</i>
Phase 1 : Pour préparer le transfert/ Lors de l'enseignement et la manipulation de notions (tâche source)	1. Privilégier une approche inductive	
	... par des activités exploratoires, c'est-à-dire des activités permettant l'exploration et la manipulation d'objets et d'événements réels en mobilisant les systèmes sensoriel et moteur. (Bracke, 1998)	... par l'observation du « phénomène d'accord » et la manipulation des énoncés. (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006) ... qui rend l'élève actif sur le plan cognitif. (Boivin et Pinsonneault, 2008) ... en proposant des « chantiers d'orthographe » qui mettent l'accent sur la découverte du fonctionnement de l'orthographe par les élèves. (Cogis, 2005)
	2. Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les connaissances conditionnelles	
	... parce que ces dernières permettent le déploiement des connaissances déclaratives et procédurales. (Moffet, 1995; Tardif, 1999)	... pour faciliter l'identification de la catégorie gram. d'un mot afin de permettre le bon accord en situation de révision de texte. (Nadeau, 1995; Gauvin 2005; Nadeau et Fisher, 2006)
	3. Prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial	
	... afin que les élèves puissent l'observer de façon concrète, notamment par le biais d'exemples. (Bracke, 1998; Tardif, 1999; Frenay et Bédard, 2004) ... en s'assurant que le contexte dans lequel s'inscrit la connaissance soit le plus représentatif possible du contexte dans lequel se produiront la mobilisation ou le transfert des connaissances visées. (Tardif, 1999; Frenay et Bédard, 2004)	... en utilisant des textes littéraires et courants, ainsi que des productions d'élèves. (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand, 1996) ... en proposant à l'élève une variété d'exemples « oui » et d'exemples « non » (Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997) ... pour construire des compétences plus facilement mobilisables et exploitables. (Allal, 1997)
	4. Faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation	
... pour favoriser une bonne organisation des connaissances en mémoire, notamment par le biais d'une activité « d'analyse conceptuelle ». (Bracke, 1998)	... soit les étapes 2 et 3 de la stratégie d'enseignement de l'inférence inductive (la représentation mentale et l'abstraction-généralisation). (Michaud-V. et Nadeau, 1997) ... en proposant une démarche de découverte en trois temps : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation des savoirs. (Boivin et Pinsonneault, 2008; Cogis, 2005)	
Phase 2: Pour déclencher et soutenir le transfert/ Lors du réinvestissement des notions (tâche cible)	5. Placer les élèves dans un contexte qui leur permette de réinvestir les connaissances acquises	
	... soit un contexte de résolution de problème (tel la situation d'écriture) (Bracke, 1998; Tardif, 1999; Frenay et Bédard, 2004) ... pour permettre une recontextualisation des notions. (Meirieu, 1994) ... pour offrir l'opportunité aux étudiants d'apprendre par la pratique (Frenay et Bédard, 2004)	... en proposant une dictée « zéro faute ». (Nadeau et Fisher, 2006) ... en situation d'écriture, plus spécifiquement lors du processus de révision. (Nadeau, 1996) ... pour favoriser la recontextualisation des connaissances acquises par l'élève dans ses propres activités d'écriture. (Boivin et Pinsonneault, 2008)
	6. Inciter l'élève à prendre le temps de bien planifier l'activité (en l'occurrence l'activité d'écriture, et particulièrement la phase de révision)	
	... en lui proposant par exemple de générer et d'explicitier toutes les connaissances utilisables et pertinentes en lien avec les données, les contraintes et le but du problème. (Bracke, 1998)	... en lui proposant de réaliser cette étape en deux temps : révision du contenu, puis révision de l'orthographe. (Nadeau, 1996)
	7. Inciter l'élève à recourir aux outils (manuels de référence, notes de cours, etc.)	
... pour bénéficier d'un soutien non négligeable et parce qu'ils permettent une économie d'efforts cognitifs. (Bracke, 1998)	... en accompagnant l'élève dans une activité préalable d'exploration et de familiarisation avec ces outils. (Allal, 2001)	

La première proposition didactique retenue consiste à **privilégier une approche inductive**. En effet, les chercheurs spécialisés tant en psychologie cognitive qu'en didactique de la grammaire discutent beaucoup des bénéfices sur l'apprentissage d'approches au sein desquelles l'enseignant guide ses élèves à travers des activités d'observation et de découverte des contenus à enseigner, comme les règles d'accord. Par exemple, Bracke (1998) suggère d'offrir des activités permettant à l'élève d'explorer et de manipuler les objets et événements dont on veut lui faire prendre conscience en le mettant en action. Cette proposition faite au sens large dans le but de favoriser le transfert de connaissances s'actualise de façon plus concrète dans les écrits de Chartrand (1996) et dans ceux de Nadeau et Fisher (2006) qui proposent toutes trois de faire observer et « ressentir » aux élèves le phénomène d'accord à l'étude en les guidant (notamment par le biais du questionnement) au fil d'une activité d'observation et de manipulation d'énoncés où les accords sont tantôt réussis tantôt fautifs. En opposition, en quelque sorte, avec un enseignement magistral où les règles d'accord sont directement présentées aux élèves, Boivin et Pinsonneault (2008) croient que l'approche inductive permet avantageusement de rendre l'élève actif sur le plan cognitif, puisque ce dernier observe, se questionne et réfléchit en participant à des discussions grammaticales au sein desquelles il joue en quelque sorte le rôle d'investigateur à la recherche d'indices, expliquant des variations dans l'orthographe d'un mot receveur d'accord par exemple. Cogis (2005) abonde dans le même sens en suggérant ce qu'elle appelle des « chantiers d'orthographe », soit des activités de découverte du fonctionnement de l'orthographe par les élèves, incluses dans des séquences spécifiques d'une certaine durée. Elle affirme à ce sujet : « Pour aider l'élève dans la construction des savoirs orthographiques, il est indispensable de l'amener à observer, à faire des liens, à se poser des questions, pour comprendre comment ce système fonctionne. » (Cogis, 2005, p. 215). Notons que ce type d'activité ne recèle pas seulement des avantages en regard des connaissances orthographiques et du transfert de ces dernières, mais qu'il est identifié comme agissant aussi sur la motivation, notamment puisque l'élève a la perception de contrôler le déroulement et le résultat de l'activité, ce qui l'encourage à s'y engager (Nadeau et Fisher, 2006).

La seconde proposition consiste à **circonscrire les trois types de connaissances, et ce, sans négliger les connaissances conditionnelles**. En définissant les types de connaissances à la section 2.3.3, la nécessité de chacun quant à la maîtrise de notions complexes comme un accord grammatical a été mise en évidence. Il est en effet essentiel de pouvoir mobiliser des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels sur un item grammatical pour parvenir à en réussir l'accord. Toutefois, comme Moffet (1995) et Tardif (1999) le rappellent, un type de connaissances, souvent négligé par les enseignants, est responsable de déclencher le déploiement des connaissances d'autres types en situation plus complexe qu'un simple exercice, comme la tâche d'écriture : il s'agit des connaissances conditionnelles. Identifiées comme étant responsables du transfert⁶, ces connaissances doivent, selon ces deux auteurs, être enseignées au même titre que celles des autres types pour favoriser le déroulement et la conclusion du processus. Dans le domaine de la didactique de la grammaire, Nadeau (1995 ; 2006), Gauvin (2005) et Fisher (2006) s'accordent aussi sur l'importance de savoirs conditionnels étant donné qu'ils facilitent l'identification de la catégorie grammaticale d'un mot, première et cruciale étape dans la réussite d'un accord en situation d'écriture, en phase de révision de texte plus précisément. En termes plus concrets, pour développer ces savoirs conditionnels chez l'apprenant, il est nécessaire de lui proposer des activités d'apprentissage qui s'apparentent au contexte dans lequel il aura à réinvestir ses connaissances des trois types, par exemple une activité d'identification de noms ou de participes passés dans un texte, ou encore une dictée zéro faute, dont il est question de façon plus détaillée avec la cinquième proposition didactique.

Troisièmement, différents chercheurs formulent une proposition centrée sur l'idée de **prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial**. En effet, on croit que, pour favoriser l'acquisition, le déploiement et le transfert de connaissances, il est important d'inscrire, dès le premier contact, ces connaissances dans un contexte

⁶ Voir la section 2.3.3 « *Connaissance* » : *définition et typologie*.

très concret et tangible pour les élèves. Nombreux sont les scientifiques (Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997 ; Bracke, 1998 ; Tardif, 1999 ; Frenay et Bédard, 2004) qui, à cet effet, suggèrent l'observation d'exemples comme porte d'entrée pour contextualiser des notions à être approfondies par la suite, ce qui fait évidemment écho à l'approche inductive proposée plus tôt. Aussi, comme le soulignent Boivin et Pinsonneault (2008) entre autres, les exemples choisis pour l'observation peuvent avantageusement provenir de textes lus en classe ou encore de productions écrites d'élèves, ce qui accentue leur pertinence aux yeux des élèves et contribue ainsi à les préparer à la tâche cible. Au sujet de cette contextualisation de l'apprentissage initial, Tardif (1999), Frenay et Bédard (2004) ajoutent que le contexte par lequel on aborde pour une première fois une réalité grammaticale ou autre doit s'apparenter fortement au contexte dans lequel devront être ultérieurement appliquées ou transférées les connaissances ayant trait à cette réalité. Tardif insiste d'ailleurs sur l'importance de préparer très tôt l'apprenant au transfert, identifiant le niveau de préparation au processus comme un facteur déterminant dans sa réussite.

La quatrième proposition didactique est aussi la dernière concernant la phase un du transfert, soit la phase d'enseignement des notions à être potentiellement transférées. Cette proposition vise à **faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation**. Ainsi, après avoir ancré l'apprentissage initial dans une situation précise en employant des exemples concrets, il apparaît nécessaire pour différents chercheurs de s'en éloigner pour aborder les notions dans une perspective plus générale. L'objectif de cette phase est de montrer à l'élève que la réalité observée par un ou des cas spécifiques peut être conceptualisée à l'aide de termes précis et généralisés. On veut lui permettre de s'approprier les concepts, de jongler avec eux pour qu'il devienne à l'aise avec leur utilisation et qu'il organise ses connaissances de façon efficace en mémoire à long terme. À ce sujet, Bracke (1998) propose de procéder à une activité d'analyse conceptuelle durant laquelle les concepts sont définis clairement et reliés les uns aux autres de manière structurée en un arbre. Plus globalement, la séquence contextualisation-décontextualisation-recontextualisation est proposée pour l'enseignement grammatical par différents

auteurs, dont Cogis (2005), Boivin et Pinsonneault (2008) ainsi que Michaud-Vaillancourt et Nadeau (1997) qui le désignent différemment (« stratégie d'enseignement de l'inférence inductive ») mais y retiennent les mêmes principes.

La cinquième proposition didactique, soit la première concernant la phase de transfert, vise à **placer les élèves dans un contexte qui leur permette de réinvestir les connaissances acquises**. En regard d'une de nos préoccupations, la situation d'écriture, et de la proposition précédente, cette idée va en quelque sorte de soi puisqu'elle vise à placer l'élève dans une situation de résolution de problème où il doit mobiliser ses connaissances, donc les recontextualiser, ce qui correspond précisément à la phase de révision de l'activité d'écriture. Il est donc essentiel pour ancrer les apprentissages faits, voire stocker de nouvelles connaissances en procédant à leur transfert, de proposer une situation de ce type. Sous cette rubrique, nous incluons également la suggestion de Nadeau et Fisher (2006) concernant la dictée zéro faute, une activité d'apprentissage aux retombées positives nombreuses qui actualise à elle seule plusieurs des propositions didactiques retenues, comme la deuxième et la septième. La dictée zéro faute peut donc être considérée à la fois comme activité d'apprentissage et comme tâche cible, tel qu'expliqué plus bas.

La dictée zéro faute est un type de dictée fort innovateur proposé par Nadeau et Fisher dans leur ouvrage intitulé *La nouvelle grammaire : la comprendre et l'enseigner* (2006). Le but de cette dictée est de permettre aux élèves d'émettre leurs doutes orthographiques, mais aussi de contribuer à résoudre ceux des autres en explicitant les raisonnements grammaticaux avec lesquels ils sont plus ou moins à l'aise. Selon Nadeau et Fisher, les bénéfices en lien avec ce type de dictée sont nombreux pour les élèves, par exemple: « (...) ils apprennent à douter de leurs graphies et à exprimer plus précisément ces doutes; ils deviennent plus habiles à résoudre eux-mêmes les problèmes orthographiques, que ce soit en consultant des sources ou en utilisant les manipulations dans leur raisonnement grammatical (...); ils se montrent plus motivés à apprendre la grammaire, ils

réfléchissent davantage à leurs propres graphies lorsqu'ils écrivent. » (p. 218)
Nous pensons que cette dictée pourrait aussi contribuer à intégrer et automatiser la procédure d'accord du PPê chez l'élève, tout en lui permettant de mettre à profit sa capacité à le reconnaître.

Même si cette dictée ne correspond pas tout à fait à une situation de résolution de problème, le texte étant dicté, elle s'en rapproche puisque ce sont différents problèmes d'ordre orthographique qui sont résolus, particulièrement ceux en lien avec l'orthographe grammaticale. En ce sens, elle permet vraiment le réinvestissement des acquis en sollicitant le raisonnement grammatical de chacun.

La sixième proposition didactique fait ressortir l'importance d'**inciter l'élève à prendre le temps de bien planifier l'activité** où le transfert devrait avoir lieu, en l'occurrence l'activité d'écriture, et particulièrement la phase de révision. En effet, on pense qu'une préparation au réinvestissement des acquis juste avant qu'il ne soit nécessaire peut être bénéfique pour l'apprenant. À ce sujet, Bracke (1998) propose de faire générer et expliciter par les apprenants les connaissances qui pourraient servir lors de la tâche donnée, ce qui permettrait d'alléger la charge cognitive et augmenterait les probabilités d'une conclusion réussie du processus qui nous intéresse. Du côté de l'orthographe grammaticale, Nadeau (1996) suggère d'inciter le scripteur à effectuer la révision de son texte en deux temps : le contenu d'abord, afin de vérifier si les idées du texte sont intelligibles, conformes aux consignes et bien structurées, puis l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe, pour s'assurer de l'adéquation de l'orthographe des mots et de la structure des phrases du texte avec les règles du français.

La septième et dernière proposition retenue pour favoriser le transfert et l'utilisation d'une orthographe grammaticale conforme aux règles d'accord met l'accent sur l'importance d'**inciter l'élève à recourir aux outils** disponibles et pertinents pour solutionner les problèmes de l'ordre de l'orthographe grammaticale par exemple. En effet, comme il en est question à la section 2.3.2, la mémoire de

travail peut devenir rapidement surchargée en contexte de résolution de problème et les informations que renferme la mémoire à long terme peuvent devenir difficiles d'accès. Pour pallier les limites des structures cognitives et de leur contenu, le scripteur doit être en mesure de retrouver les informations qui lui sont nécessaires de façon autonome en recourant aux outils de référence, comme son cahier de notes de cours ou son recueil de conjugaison. Comme le suggère par ailleurs Allal (2001), pour rendre ce travail efficace, il est préférable de proposer préalablement aux apprenants une activité d'exploration et de familiarisation avec ces outils. Nous ajoutons qu'il convient également de recourir à ces derniers le plus souvent possible lors d'autres activités d'apprentissage pour qu'ils s'y exercent.

En somme, au terme de l'examen de ces pistes de solution, deux idées nous semblent aussi importantes qu'encourageantes:

- Plusieurs chercheurs pensent qu'il est possible d'influer sur le transfert en agissant à la source, soit lors de l'enseignement des notions;
- Plusieurs propositions didactiques pour le transfert de connaissances et pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale sont chapeautées par un principe commun.

2.5 Recherches empiriques

Maintenant que nous avons pris connaissance de propositions didactiques dont la mise en pratique pourrait aider à améliorer les performances de élèves en écriture en diminuant le nombre d'erreurs en orthographe grammaticale, nous nous penchons sur ce qui a effectivement été mis à l'essai. Pour ce faire, nous proposons de présenter d'abord les critères nous ayant permis de retenir les recherches pertinentes, puis un tableau donnant un aperçu des visées et des résultats de celles-ci avant de revenir brièvement, en fin de section, sur chacune d'entre elles pour en faire ressortir l'intérêt et les lacunes en regard de notre propre projet.

Pour élaborer un tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes qui adhère à notre sujet et à nos intentions de chercheuse, qui seront formellement

annoncées à l'aspect 2.6, nous avons restreint notre champ d'exploration selon deux critères :

1. **Les recherches retenues sont toutes le lieu d'une intervention en milieu scolaire**, c'est-à-dire de la mise à l'essai, en classe, d'un dispositif quelconque, ce qui fait d'elles des recherches de type expérimental (ou quasi-expérimental) ou encore de type « recherche-action », ce qui implique parfois que le chercheur soit aussi l'enseignant- expérimentateur;
2. **Elles comportent toutes des objectifs touchant, de plus ou moins près, au moins deux des trois grands thèmes de notre projet de recherche** : écriture, orthographe grammaticale et transfert.

Pour ce qui est du tableau en tant que tel, il a été élaboré de façon à couvrir assez en détail chacune des six recherches jugées pertinentes pour qu'on puisse la visualiser facilement et formuler des commentaires tout en gardant à l'esprit l'impératif de synthèse. Ainsi, on retrouve, dans le tableau 3 (s'étendant sur les trois pages suivantes), des informations relatives tant à l'intervention qu'à l'échantillon de population qui s'y est prêté. On y prend aussi connaissance du but poursuivi par le chercheur dans le cadre de ces travaux, mais aussi de ce qu'il veut favoriser chez les élèves, soit l'objectif de l'intervention. On y passe aussi en revue les effets que l'intervention semble avoir produits sur les élèves des groupes expérimentaux, et ce, tout juste avant que nous nous permettions de faire ressortir les points que nous considérons comme intéressants en regard de nos préoccupations, tout en mettant en relief (en caractère gras) les divergences et écarts existants. Juste avant la figure 3, voici, sous forme de liste, les travaux à y être présentés :

- *Développer la conscience d'écrire : accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, par Moffet (1993);
- *Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année primaire*, par Nadeau (1996) ;
- *Étude sur l'enseignement des participes passés au collégial*, par Lebel (1997);
- *Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples "oui" et d'exemples "non"*, par Michaud-Vaillancourt et Nadeau (1997);

- *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, par Allal et al. (2001);
- *Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire*, par Nadeau et Fisher (2009).

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes

<i>Auteur(s) et année</i>	Moffet, 1992
<i>Objectif de l'intervention</i>	Améliorer la qualité de l'expression écrite des élèves du collégial.
<i>But(s) de la recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner selon un modèle intégrant entre autres la révision de texte afin de favoriser le transfert de l'habileté d'écrire entre deux disciplines (le français et la philosophie); - vérifier l'efficacité du modèle sur la qualité de l'expression écrite dans chacune des disciplines; - vérifier si une stratégie de transfert informé est plus efficace qu'une stratégie de transfert spontané.
<i>Public cible et échantillon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau collégial; - un groupe expérimental de 47 élèves et un groupe témoin de 47 élèves.
<i>Type d'intervention</i>	- Enseignement portant sur l'habileté d'écrire selon le « modèle d'enseignement intégré », composé de trois outils de base : le guide d'écriture, le journal de bord et les instruments et stratégies d'évaluation formative.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Prétest et posttest, constitués chacun de deux productions écrites, une en français et une en philosophie.
<i>Résultats et conclusions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les deux groupes se sont améliorés de façon comparable entre le prétest et le posttest; - il n'y a pas de différence significative entre les élèves en situation de transfert spontané et ceux en situation de transfert informé; - les résultats prouvent l'efficacité du modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire dans une autre discipline.
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse des données est très bien détaillée, soit selon les aspects « note globale », « sens », « structure » et « orthographe »; - la recherche s'intéresse au transfert d'une compétence d'une discipline à une autre, et non au transfert de connaissances d'un contexte à un autre dans une seule et même discipline; - la recherche ne cible pas l'orthographe grammaticale, mais plutôt l'ensemble de la compétence langagière; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes (suite)

<i>Auteur(s) et année</i>	Nadeau, 1996
<i>Objectif de l'intervention</i>	Améliorer les compétences des élèves en orthographe grammaticale.
<i>But(s) de la recherche</i>	- Concevoir une façon de travailler l'orthographe grammaticale par le biais des manipulations syntaxiques; - « ne pas y sacrifier la production écrite et le processus d'écriture »; - vérifier l'efficacité de cette méthode sur... a) l'habileté d'identifier la catégorie grammaticale d'un mot; b) l'habileté d'accorder correctement un mot.
<i>Public cible et échantillon</i>	- 3 ^e année du primaire; - deux groupes expérimentaux de 29 et 30 élèves, et un groupe témoin de 23 élèves.
<i>Type d'intervention</i>	a) Enseignement de type inductif portant sur les trois principales catégories de mots impliqués dans les accords (nom, verbe, adjectif); b) application systématique de ces connaissances lors de la révision de texte.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Prétest et posttest, constitués chacun de trois dictées et d'une production écrite.
<i>Résultats et conclusions</i>	- Les deux groupes expérimentaux ont nettement progressé, dont un de façon remarquable, sur les plans de la reconnaissance des catégories grammaticales et de l'accord des noms et des verbes; - les élèves du groupe témoin ont aussi progressé, mais de façon moins marquée; - les élèves des groupes expérimentaux semblent avoir une conception plus juste des catégories grammaticales que ceux du groupe témoin.
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	- La démarche axée sur les connaissances conditionnelles pour travailler la reconnaissance de la catégorie d'un mot est intéressante en regard du transfert; - malgré l'intention de vérifier l'efficacité de la démarche dans une situation d'écriture, la chercheuse ne présente pas l'analyse des productions écrites, donc on ne connaît pas l'impact de l'intervention sur le transfert en situation d'écriture ; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes (suite)

<i>Auteur(s) et année</i>	Lebel, 1997
<i>Objectif de l'intervention</i>	Favoriser le transfert des connaissances grammaticales sur le participe passé en situation de dictée, en enseignant la reconnaissance de celui-ci.
<i>But de la recherche</i>	<p>Portion descriptive Vérifier...</p> <ul style="list-style-type: none"> - si les apprenants du collégial sont capables d'appliquer les règles d'accord du participe passé en situation de dictée ou en situation d'exercices traditionnels; - s'ils sont à même de repérer les participes passés dans un texte. <p>Portion expérimentale Vérifier si le fait d'enseigner la reconnaissance des participes passés à l'aide d'un algorithme favorise le transfert des connaissances déclaratives et procédurales.</p>
<i>Public cible et échantillon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau collégial; - un groupe de 26 étudiants (pour la portion descriptive) et une partie de ce groupe (pour l'expérimentation).
<i>Type d'intervention</i>	- Intervention en trois étapes centrée sur un algorithme de résolution des problèmes d'accord.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Prétest et posttest, constitués d'une dictée et d'exercices traditionnels comportant 40 participes passés employés dans différents contextes.
<i>Résultats et conclusions</i>	<p>Portion descriptive : - Ce sont les participes passés avec <i>avoir</i> qui causent le plus de problèmes aux sujets, suivis des participes passés des verbes pronominaux;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce sont les participes passés employés sans auxiliaire qui sont le moins repérés. <p>Portion expérimentale : - Les résultats ne permettent pas d'affirmer que le fait d'enseigner la reconnaissance des participes passés favorise le transfert des connaissances en situation de dictée.</p>
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La recherche vise à favoriser le transfert des connaissances grammaticales; - la recherche ne s'intéresse pas à la situation d'écriture et ni à ses particularités; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques pertinentes (suite)

<i>Auteur(s) et année</i>	Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997
<i>Objectif de l'intervention</i>	Améliorer les compétences des élèves sur le plan de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> .
<i>But de la recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en application la stratégie d'enseignement de l'inférence inductive développée par Barth (1987) pour l'enseignement de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire <i>avoir</i>; - vérifier l'efficacité de cette méthode sur l'habileté d'accorder le participe passé employé avec <i>avoir</i>.
<i>Public cible et échantillon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - 6^e année du primaire; - un groupe expérimental de 20 élèves et un groupe témoin.
<i>Type d'intervention</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement des notions en lien avec l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » selon la stratégie de l'inférence inductive en trois phases : 1) observation-exploration; 2) représentation mentale; 3) abstraction-généralisation.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Un prétest et un posttest, chacun constitué de dictées comprenant un total de 16 participes passés.
<i>Résultats et conclusions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe expérimental a progressé de façon plus importante par rapport au groupe témoin; - les élèves forts et moyens ont progressé de manière relativement semblable dans les deux groupes; - les élèves faibles ont beaucoup profité de cette stratégie de comparaison et de contraste.
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La démarche inductive utilisée pour l'enseignement est intéressante et réellement susceptible de favoriser le transfert (un sous-objectif des chercheurs); - la recherche ne s'intéresse pas à la situation d'écriture et à ses particularités; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques (suite)

<i>Auteur(s) et année</i>	Allal et al., 2001
<i>Objectif de l'intervention</i>	Favoriser l'apprentissage de l'orthographe par la production de texte.
<i>But(s) de la recherche</i>	Comparer les effets de deux approches didactiques : 1. une approche intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production textuelle (dite « intégrée »); 2. une approche basée essentiellement sur des activités spécifiques pour travailler l'orthographe (dite « spécifique »).
<i>Public cible et échantillon</i>	- Niveau primaire; - huit groupes de 6 ^e année, dont les 141 élèves sont répartis également entre des groupes expérimentaux et témoins; - douze groupes de 2 ^e année, dont les 232 élèves sont répartis également entre des groupes expérimentaux et témoins.
<i>Type d'intervention</i>	Pour les groupes expérimentaux , l'approche intégrée consiste en 4 séquences didactiques « en boucle » composées chacune d'une première production textuelle, d'activités différées et décrochées portant sur l'orthographe, puis d'une deuxième situation de production textuelle; pour les groupes témoins , l'approche spécifique consiste en des pratiques d'enseignement habituelles basées sur la mémorisation de mots, sur des exercices et sur des dictées.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Pour le prétest et le posttest : un « bilan orthographique », comportant trois types de tâche (des exercices, une dictée lacunaire et la production d'un court texte narratif); pour le posttest seulement : une situation de production textuelle finale et des instruments d'appréciation de la métacognition orthographique.
<i>Résultats et conclusions</i>	- On note des effets positifs en faveur de l'approche intégrée, surtout pour les élèves faibles; - lors de la phase de révision (à la production textuelle finale), les élèves des groupes expérimentaux ont effectué davantage de transformations portant sur l'orthographe et sur l'organisation textuelle; - l'approche intégrée semble mieux adaptée et plus efficace auprès des élèves de sixième année qu'auprès de ceux de deuxième.
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	- La recherche cible la situation d'écriture et ses particularités; - la séquence en boucle de l'approche intégrée est réellement susceptible de favoriser le transfert, même si ce processus n'est pas explicitement abordé; - aucun contenu en lien avec l'orthographe grammaticale n'est ciblé; - la recherche ne s'intéresse pas à la situation d'écriture et à ses particularités; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Tableau 3 : Tableau-synthèse des recherches empiriques (suite et fin)

<i>Auteur(s) et année</i>	Nadeau et Fisher, 2009
<i>Objectif de l'intervention</i>	Améliorer les compétences des élèves en orthographe grammaticale.
<i>But(s) de la recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer deux méthodes d'enseignement qui correspondent à deux conceptions opposées de l'apprentissage de l'écrit : l'une visant le développement de connaissances implicites, l'autre, celui de connaissances explicites; - orienter le choix des enseignants quant aux pratiques à privilégier pour favoriser les apprentissages orthographiques.
<i>Public cible et échantillon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - 6^e année du primaire; - deux groupes totalisant 42 élèves.
<i>Type d'intervention</i>	Enseignement visant le développement de connaissances explicites concernant l'accord dans le GN à un groupe, et enseignement visant le développement de connaissances implicites concernant le même accord à l'autre groupe.
<i>Instrument(s) de collecte des données</i>	Un prétest et un posttest, chacun constitué d'une dictée ciblant l'accord dans le GN
<i>Résultats et conclusions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En contexte de dictée, plus les élèves arrivent à identifier explicitement les GN, plus ils en réussissent les accords; - des connaissances explicites justes assurent une bonne maîtrise des accords; - pour l'enseignant, des interventions qui développent la compétence des élèves à analyser les phrases qu'ils écrivent semblent une formule plus gagnante que la voie des automatismes et ou de l'imprégnation pour permettre aux élèves de maîtriser les accords du français écrit.
<i>Critiques formulées en regard de notre projet de recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La recherche cible les compétences en orthographe grammaticale, en examinant l'accord dans le GN; - la recherche met en relation l'identification du GN et la réussite dans son accord, donc elle s'intéresse au rôle des connaissances conditionnelles; - la recherche s'intéresse à la réussite des accords en contexte de dictée, et non en contexte authentique de production écrite; - le niveau étudié n'est pas celui qui nous intéresse.

Pour entamer notre revue critique, nous nous penchons sur la première étude empirique jugée pertinente, celle de Moffet (1992). Cette recherche, qui cible l'enseignement de la révision, rejoint en partie nos préoccupations en tant que chercheur puisqu'elle vise à améliorer la langue écrite des étudiants et que son auteur a choisi l'angle du transfert de connaissances pour y travailler. Aussi, la cueillette de données se fait par le biais de productions écrites, ce qui correspond au contexte de mobilisation des connaissances qui nous intéresse tout particulièrement, étant donné sa complexité, c'est-à-dire le fait qu'il soit considéré comme une situation nécessitant la résolution de problème. De plus, l'intervention semble avoir donné des résultats satisfaisants, ce qui est positif en termes de retombées pour la science et pour l'éducation. En revanche, cette étude porte sur le transfert de connaissances entre deux disciplines, soit le français et la philosophie, et non le transfert de connaissances d'un contexte à un autre dans le même champ disciplinaire. Par conséquent, on ne cible pas un aspect spécifique de la compétence à écrire, comme l'orthographe grammaticale, mais plutôt l'ensemble de celle-ci. Par ailleurs, le niveau étudié, le collégial, n'est pas celui que nous souhaitons aborder avec notre recherche.

En ce qui concerne la recherche menée par Nadeau en 1996, elle a une visée fort similaire à la nôtre, celle d'améliorer les performances des élèves en orthographe grammaticale, en plus de mettre en pratique deux des propositions didactiques retenues plus tôt pour leur pertinence⁷, privilégier l'enseignement de type inductif et ne pas négliger les connaissances conditionnelles lors de l'enseignement de notions. Cependant, les outils de cueillette de données, des dictées (les productions écrites recueillies n'ayant pas été soumises à l'analyse des données), ne permettent pas de connaître l'impact de l'intervention sur le « comportement grammatical » des élèves lorsque placés en réel contexte

⁷ Voir le tableau 2 : *Tableau-synthèse des propositions didactiques retenues.*

d'écriture, et non dans un contexte où les mots leur sont soufflés. De plus, le niveau primaire n'est pas celui visé par cette recherche.

En ce qui a trait à l'étude menée par Lebel (1997), elle est intéressante dans la mesure où elle vise, dans sa portion expérimentale plus particulièrement, à favoriser le transfert de connaissances grammaticales d'un contexte à un autre dans une même discipline, le français. Aussi, elle cible un objet grammatical fort pertinent étant donné les difficultés qu'on lui reconnaît, l'accord du participe passé. Par contre, comme on l'a noté pour celle de Nadeau (1996), cette recherche ne cerne pas la situation d'écriture et ses spécificités puisque ce sont uniquement une dictée et des exercices dits « traditionnels » qui permettent à son auteure de constater les effets de son intervention. De plus, comme Moffet (1993), Lebel s'est penchée sur le niveau collégial alors que nous sommes intéressée par les élèves du secondaire.

Pour ce qui est des travaux menés par Michaud-Vaillancourt et Nadeau (1997), nous les considérons comme pertinents, notamment parce qu'ils portent sur l'enseignement de l'orthographe grammaticale, dont l'objet ciblé ici est l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Aussi, cette recherche a mis à l'essai une méthode, la « stratégie de l'inférence inductive », dont les bases conceptuelles et didactiques semblent intégrer quelques-unes des propositions didactiques retenues⁸, soit celle prônant l'approche inductive et celles portant sur la contextualisation de l'apprentissage initial et la décontextualisation qui doit suivre. Toutefois, cette recherche ne répond pas à nos questionnements puisque ce sont (encore) des dictées qui servent à juger des effets de l'intervention, donc des progrès en orthographe grammaticale de chaque élève pour l'accord ciblé. En plus de laisser de côté la situation d'écriture, cette étude a été effectuée au primaire.

⁸ Voir le tableau 2 : *Tableau-synthèse des propositions didactiques retenues*.

En ce qui concerne l'étude de Allal, Béatrix-Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller (2001), plusieurs de ses caractéristiques nous ont poussée à la considérer, dont la méthode mise à l'essai en soi, appelée « approche intégrée », qui combine plusieurs types d'activités et qui débouche sur une production écrite finale. D'ailleurs, la production de texte fait partie des outils de cueillette de données du prétest comme du posttest, ce qui correspond à nos intentions. Par contre, la démarche de Allal et de ses collègues ne cible aucune notion spécifique, que ce soit en lien avec l'orthographe grammaticale, la ponctuation ou la syntaxe, mais privilégie davantage la compétence de scripteur au sens large. Puis, encore une fois, on se penche sur un niveau d'enseignement qui ne correspond pas au champ d'intérêt de cette recherche, le primaire.

La dernière des six recherches empiriques nous ayant paru pertinentes en regard de notre projet est celle de Nadeau et Fisher, menée en 2009. Celle-ci colle à nos intentions et à nos intérêts scientifiques pour plusieurs raisons. En effet, elle cible un élément de l'orthographe grammaticale en travaillant sur l'accord dans le GN. De plus, l'enseignement des connaissances explicites proposé à un des deux groupes vise entre autres la reconnaissance de GN, ce qui correspond à des connaissances conditionnelles, soit celles du type identifié comme étant responsable du transfert des connaissances à l'aspect 2.3.3. D'ailleurs, les résultats semblent révéler les effets positifs d'un enseignement axé sur l'identification de catégories grammaticales sur la réussite des accords. Toutefois, la réussite des accords s'est vérifiée dans des contextes de dictée, un contexte qui partage certaines caractéristiques avec la production écrite, comme la nécessité de la révision orthographique, mais qui s'en distingue également, notamment par les choix à être faits aux moments de la planification, phase absente de la dictée, et de la mise en texte, des choix qui peuvent entraîner une surcharge cognitive. Cette recherche ne s'intéresse donc pas précisément à la situation d'écriture, en plus de se pencher sur des apprenants de niveau primaire, alors que nous sommes davantage intéressée par ceux du secondaire.

En guise de conclusion pour cette section portant sur les recherches empiriques pertinentes, à notre connaissance, on peut certainement dire que les travaux menés sur le terrain par nos collègues chercheurs sont tous importants quant à l'apport qu'il font à la recherche, et, plus précisément à celle que nous voulons mener, autant sur le plan des idées que sur celui de la méthodologie adoptée. Toutefois, comme il le fut souligné à travers les critiques que nous avons respectueusement formulées, aucune de ces recherches ne colle complètement aux questions et objectifs qui nous préoccupent, de là l'importance et la pertinence de poursuivre nos travaux.

2.6 Problème spécifique, question et objectifs de recherche

Voici la formulation de notre problème spécifique :

Placés dans un contexte de résolution de problème comme celui que représente la situation d'écriture, **les élèves ne semblent pas en mesure d'utiliser les connaissances grammaticales qu'ils ont acquises en classe**. Pour remédier à ce problème, **des chercheurs** intéressés tant au transfert qu'à l'orthographe grammaticale **formulent différentes propositions didactiques** à l'intention des enseignants, dont plusieurs démontrent la nécessité d'agir lors de l'enseignement même des notions. Cependant, **à notre connaissance, aucune recherche ne s'est donné pour objectif de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture chez les élèves du secondaire**.

La question qui en émerge et résume l'orientation de l'ensemble de notre démarche est la suivante : ***Comment favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture, plus particulièrement auprès d'élèves du secondaire?***

Nous tenterons, avec nos travaux, d'atteindre les objectifs que nous avons dans la mire, soit :

1. Mettre à l'essai, auprès d'un groupe d'élèves, une séquence didactique ciblant un type d'accord et étant susceptible de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture;
2. Observer et décrire les effets de la séquence didactique, en effectuant une collecte de données composée d'un prétest et d'un posttest;
3. Juger de l'efficacité de la séquence didactique en analysant les résultats des élèves.

Évidemment, pour atteindre ces trois objectifs, une étape cruciale est préalablement nécessaire : concevoir et élaborer une séquence didactique ayant pour but de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture pour des élèves du secondaire, en ciblant un type d'accord (orthographe grammaticale) et en y intégrant des propositions didactiques.

3. MÉTHODOLOGIE

Après avoir déployé les bases du projet de recherche que nous voulons mener en dressant un portrait du contexte dans lequel il s’ancre et en étayant les concepts qui en forment le cadre, il est temps de dépeindre la façon dont nous comptons nous y prendre. Cette troisième partie, la méthodologie, en est le lieu. Plus spécifiquement, nous allons, dans un premier temps, discuter des orientations générales de la recherche, en précisant sa démarche d’ensemble, les principes qui la chapeautent ainsi que les contraintes pratiques (échantillon, matériel, etc.) auxquelles nous devons nous soumettre. Dans un deuxième temps, nous nous proposons de détailler le contenu de la séquence didactique à être mise à l’essai, en explicitant autant les choix faits, en lien avec le type de texte travaillé, l’accord grammatical à l’étude et les propositions didactiques ciblées notamment, que les raisons qui les motivent.

Par ailleurs, avant d’aller plus loin, il est essentiel de rappeler que la recherche que nous comptons mener est de type « recherche-action ». Pour bien clarifier la nature de ce type de recherche, Karsenti et Savoie-Zajc proposent dans le glossaire de leur ouvrage *Introduction à la recherche en éducation* une définition bien pertinente de la recherche-action :

Type de recherche qui se déroule dans l’action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et qui vise le changement pendant qu’elle se déroule tout en générant des connaissances. Puisqu’elle s’inscrit dans un processus dynamique, elle se donne une méthodologie flexible qui lui permet de s’adapter aux imprévus rencontrés sur le terrain. Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui la planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné.

(Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : p. 312)

Cette définition fait bien ressortir le caractère dynamique de la recherche-action, le fait qu’elle se crée en quelque sorte au fur et à mesure qu’elle est menée. Le rôle hybride du chercheur, qui y est en même temps acteur, est aussi bien souligné, tout comme la flexibilité et l’observation dont il doit faire preuve pour

réfléchir, planifier et passer à l'action. Dans le cadre de notre recherche, la chercheuse à la barre est aussi enseignante, soit celle responsable de la mise à l'essai, de la collecte et de l'analyse des données. L'enseignante-chercheuse démontrant de surcroît la volonté d'être sensible et attentive aux variables et facteurs observés sur le terrain, soit à l'école et dans la salle de classe avec les élèves, nous qualifions notre recherche de recherche-action.

Aussi, il nous apparaît, à cette étape, important d'apporter quelques précisions terminologiques sur les termes « séquence didactique » (SD), « expérimentation » et « intervention » pour éviter toute confusion. Ainsi, lorsqu'il est question de « séquence didactique » ou SD, nous entendons la série de cours dispensés aux élèves, qu'ils comportent ou non une part d'expérimentation, ce qui situe clairement cette expression dans la perspective de l'enseignant. En ce qui concerne justement le terme « expérimentation », il fait référence à la portion scientifique de la démarche, à la volonté de la chercheuse d'expérimenter et de vérifier des hypothèses, par exemple à travers les activités de collecte de données. Finalement, lorsqu'on fait état d'une « intervention », on veut ici parler de la globalité de la démarche menée « sur le terrain », soit toutes les activités effectuées en classe, tant celles reliées à la séquence didactique que celles en lien avec l'expérimentation. On allie donc par ce terme les deux points de vue qui nous habitent, tantôt en alternance, tantôt simultanément : celui du chercheuse et celui de l'enseignante.

3.1 Démarche d'ensemble

Par « démarche d'ensemble », on entend la suite d'étapes qui nous permettra de répondre à notre question de recherche et de remplir les objectifs que nous nous sommes fixés. Ces étapes, au nombre de huit, s'articulent selon trois phases. La première phase est celle qui précède notre entrée en classe, que nous appelons la phase de préintervention, et comporte trois étapes. Elle a évidemment pour but principal de mettre en place une séquence didactique que nous pensons susceptible de favoriser le transfert de connaissances grammaticales spécifiques

en situation d'écriture. La seconde phase constitue celle de l'intervention, comprenant trois étapes visant à mettre à l'essai en classe la série de cours conçue. La dernière phase est celle qui suit notre travail en classe, donc dite de postintervention, une phase composée de deux étapes lors desquelles nous examinons les résultats de l'intervention et en tirons des conclusions. Voici donc l'organisation de ces trois phases :

a) Étapes de préintervention (3)

1. Choix du type d'accord et des contenus et notions à enseigner, et sélection de propositions didactiques à mettre en oeuvre;
2. Conception et élaboration des outils de collecte et des méthodes d'analyse des données composant les prétest et posttest;
3. Planification détaillée de l'intervention, incluant les cours de la SD, et mise en oeuvre des propositions didactiques ciblées;

b) Étapes de l'intervention (3)

4. Passation du prétest par les élèves (avant la mise à l'essai de la SD);
5. Mise à l'essai des cours de la SD;
6. Passation du posttest par les élèves (en fin de SD et après sa mise à l'essai);

c) Étapes de postintervention (3)

7. Compilation des données : Portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest;
8. Croisement des données : Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest selon chaque instrument;
9. Croisement des données : Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest en croisant les instruments.

Après cet exposé somme toute un peu mécanique de notre démarche d'ensemble et des étapes qui la composent, il est important de mentionner que

nous comptons fermement clarifier les principes qui sous-tendent chacune de ces étapes ainsi que les impératifs, contraintes et raisonnements qui nous guident lors de leur réalisation. En toute logique, c'est en dernière partie de méthodologie, soit à la section 3.4 (Description de l'intervention), que nous décortiquerons les choix qui définissent les trois étapes de la phase de préintervention tout en mettant en lumière les « pourquoi » et les « comment » à l'origine de ces derniers. Les étapes composant les deux autres phases seront examinées, détaillées et discutées dans le quatrième chapitre de ce mémoire, soit la partie *Résultats*.

3.2 Principes directeurs

Tout au long du cheminement que constitue la succession de ces nombreuses étapes, plusieurs choix méthodologiques doivent être faits. Pour baliser la prise de décisions et mieux préciser nos orientations, en d'autres mots « l'esprit » de notre recherche, nous croyons essentiel de formuler ici quelques principes qui agissent comme une boussole et nous guident. Les « principes directeurs » de notre recherche sont en quelque sorte nos valeurs, les impératifs que nous gardons en tête et qui nous permettent de justifier nos choix. Dans notre contexte de recherche-action, nous remplissons deux fonctions distinctes, celle de chercheuse et celle d'enseignante, qui sous-tendent naturellement deux systèmes de valeurs différents mais compatibles. Ainsi, il nous paraît pertinent de dévoiler des principes directeurs, huit au total, relevant de chacun des rôles que nous exerçons, soit quatre pour chaque rôle. Voici donc ces principes selon la perspective dans laquelle on se situe.

3.2.1 Principes directeurs en tant qu'enseignante

Dans nos habits d'enseignante, il nous paraît tout d'abord essentiel de faire preuve de **cohérence**. En des termes plus spécifiques, nous voulons que règne une logique certaine entre le système d'accord ciblé pour l'étude, le type de texte travaillé tout au long de l'étape scolaire et les lectures proposées aux élèves en cours d'étape notamment. Aussi, en postulant l'importance d'être cohérent, nous

entendons agir en continuité avec le travail fait en cours d'année et avec les thèmes et sujets discutés durant cette période. En d'autres mots, il nous paraît crucial que transparaisse une logique du déroulement, des sujets abordés et des contenus non seulement d'un cours à l'autre, mais d'une étape à l'autre. Par exemple, nous pourrions choisir de proposer aux élèves une activité d'apprentissage permettant d'approfondir l'exploration d'un sujet d'actualité abordé quelques mois auparavant. D'autre part, nous comptons évidemment agir aussi en cohérence avec les prescriptions formulées par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec dans son plus récent *Programme de formation* (MELS, 2007) selon le niveau des élèves, et ce, en ce qui concerne les contenus disciplinaires à aborder et les approches proposées.

Le deuxième impératif qu'il est important pour nous de remplir est celui de viser la **compréhension des élèves**. En effet, il est primordial pour nous de s'assurer que la majorité des élèves suivent et comprennent bien les notions abordées et les activités proposées. Pour y arriver, nous privilégions une attitude d'écoute du groupe dans son ensemble et de souplesse, ce qui, concrètement, signifie que, si besoin il y a, l'enseignante peut se permettre de revenir sur des notions vues mais mal comprises et proposer, dans cette optique, une activité non prévue à l'origine, par exemple. Cette sensibilité à ce qui se passe sur le terrain est d'ailleurs une caractéristique de la recherche-action, tel que mentionné en introduction de chapitre.

Troisièmement, toujours du point de vue enseignant, il est important de prôner et de démontrer la **complémentarité des compétences langagières**, soit l'interrelation qui existe entre lire, écrire et communiquer oralement. Comme le promeut et l'explique le Programme de formation de l'école québécoise, « ces trois compétences sont interreliées » (MELS, 2007 : p. 88) et l'élève doit comprendre que de mieux écrire aide à mieux parler et mieux lire, et vice-versa. Ainsi, même si la séquence ciblera spécifiquement l'écriture, les cours qui les

composent seront entrecoupés de cours visant tantôt la compétence à communiquer oralement, tantôt celle de la lecture.

En quatrième et dernier lieu, nous postulons l'importance de proposer une certaine **variété des types d'activités proposées**. Nous pensons que cet aspect est fort important pour contribuer à maintenir ou accroître la motivation des élèves face au cours de français en général, et, également celle de l'enseignante. Il est donc de son devoir de varier les structures de travail (travail individuel, en petits groupes, en grand groupe, etc.) ainsi que la forme des exercices et autres activités d'apprentissage.

3.2.2 Principes directeurs en tant que chercheuse

Maintenant que sont éclaircis nos quatre principes en tant qu'enseignante, voici les principes directeurs qui guident nos choix en tant que chercheuse. En premier lieu, comme c'est le cas pour toute bonne recherche empirique, il nous paraît essentiel de faire « oublier » la chercheuse par les sujets que nous étudions, de nous effacer derrière l'enseignante et sa pratique afin de faire sentir aux élèves qu'ils se trouvent dans une situation normale. Ainsi, nous postulons l'importance d'une **intégration maximale des activités liées à la recherche à celles d'apprentissage et d'évaluation**. Pour ce faire, nous comptons notamment assimiler le plus possible les instruments de cueillette de données à des activités d'apprentissage ou d'évaluation, ce qui a pour autre avantage de minimiser le coût en temps de la recherche pour les élèves et leur enseignante.

Deuxièmement, il est primordial pour nous, chercheuse, que soit privilégié le **déploiement réel des propositions didactiques ciblées a priori** afin de nous assurer que nous mettons effectivement en pratique ce qui a été prévu. Pour y arriver, nous allons prévoir, décrire et expliquer en détail, pour chaque cours de la SD, le ou les moyens employés pour mettre en œuvre chacune des propositions didactiques choisies, en faisant ressortir les liens qui les unissent aux objectifs visés par le cours, au déroulement du cours (activité(s) d'apprentissage et

d'évaluation, mode(s) de travail et durée), et au matériel requis. C'est par le biais d'un tableau commenté, le tableau 9, que nous discutons de ces points fondamentaux pour l'ensemble de la recherche.

Le troisième principe compte non seulement pour nous, mais est central à l'ensemble de la communauté scientifique : **la validité des instruments**. En effet, il est important pour tous ceux qui mènent des recherches empiriques ou qui s'y réfèrent de s'assurer que les instruments de cueillette et d'analyse des données sont bâtis en étroite cohérence entre eux et avec les objectifs de recherche postulés. En ce qui nous concerne, c'est en relevant et en classifiant a priori selon leur type (déclaratives, procédurales ou conditionnelles) les connaissances nécessaires pour effectuer l'accord ciblé, tel que fait au tableau 4, ainsi que celles mobilisées lors des différentes activités composant le prétest et le posttest, tel que présenté au tableau 5, que nous comptons arriver à bâtir des outils de collecte des données valides. La validité des méthodes et des instruments d'analyse des données est, pour sa part, assurée par leur élaboration effectuée en cohésion avec ceux utilisés pour recueillir les données, comme le montre le tableau 6.

En dernier lieu, il nous semble essentiel de s'assurer de la **fidélité des instruments** que nous utilisons. En effet, nous voulons être certaine que nos outils de collecte et d'analyse de données soient stables quant à ce qu'ils mesurent et révèlent, et ce, quel que soit le moment de leur emploi ou le chercheur qui les utilise. Surtout, nous voulons être sûre que les instruments composant le prétest et le posttest de chaque séquence fournissent des mesures qui soient comparables, donc fondés sur une même base. Ainsi, les tests auxquels se soumettent les sujets a priori et a posteriori sont fort similaires, voire identiques, quant aux instruments qu'ils renferment et aux méthodes d'analyse des données qui s'y rattachent respectivement.

Nous venons de proposer, dans le cadre de ce projet de recherche, huit principes qui nous servent de lignes directrices lorsque vient le temps de faire des

choix, méthodologiques ou autres. En préparation à notre venue dans la réalité de la classe, d'une classe en particulier, d'autres contraintes fondamentales sont à examiner et à considérer : les contraintes pratiques.

3.3 Contraintes pratiques

Pour concevoir et élaborer notre intervention, nous tenons compte (comme un scripteur placé en situation d'écriture) de plusieurs contraintes qui, pour cette recherche, sont en lien avec les sujets, l'enseignante, le matériel didactique et le temps. Il est donc nécessaire de mettre au clair le cadre dans lequel doit se dérouler l'intervention et les limites qui le composent.

3.3.1 Les sujets

Premièrement, en ce qui concerne les sujets se prêtant à l'intervention, ils ont été choisis au hasard, soit selon le système d'attribution des tâches et des groupes d'élèves aux enseignants à la Commission scolaire de Montréal, où travaille l'enseignante-chercheuse. Ainsi, le groupe d'élèves sélectionné pour l'expérimentation est de niveau troisième secondaire et fréquente une école publique d'environ 480 élèves. Ces élèves proviennent d'un milieu défavorisé, selon les deux indices utilisés par la commission scolaire et le ministère pour évaluer le niveau socioéconomique : l'indice du seuil de faible revenu (SFR), qui « correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » (MELS, 2008c) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE), basé sur le taux de diplomation des mères de famille et sur le taux de parents sans emploi. Sans révéler les détails des résultats à ces deux indices, disons simplement que l'école se situe dans le dixième décile, soit parmi les 10 p. cent des indices les plus élevés du Québec, donc parmi les écoles les plus défavorisées de la province.

En terminant, le groupe de 24 élèves de niveau régulier travaille avec l'enseignante de français depuis le début de l'année scolaire 2007-2008. Il est

composé de 15 filles et de neuf garçons, dont la large majorité a le français pour langue maternelle. Par ailleurs, notons que, durant la même année, l'enseignante enseigne à un autre groupe, un groupe de quatrième secondaire que l'on qualifie d'atypique. En effet, composé de seulement 16 élèves et plutôt hétérogène sur le plan académique (plusieurs étant très forts alors que d'autres sont très faibles et souvent peu motivés), ce groupe comporte en soi plusieurs défis pour l'enseignante et apparaît donc plus ou moins approprié pour mener une telle intervention. Le choix dudit groupe de troisième secondaire pour l'intervention est donc compréhensible.

3.3.2 *L'enseignante*

À ce point, il est essentiel de décrire l'enseignante, qui agit aussi comme chercheuse dans cette étude, afin d'exposer en toute transparence son parcours, ses intérêts, sa vision de l'enseignement, en particulier en milieu défavorisé, et ses méthodes de travail.

Tout d'abord, au moment de l'intervention, la jeune enseignante, diplômée en enseignement du français au secondaire en 2006, pratique la profession depuis un peu moins de deux ans. C'est au cours de sa formation universitaire qu'elle développe un intérêt pour la didactique et qu'elle décide, à son terme, d'entreprendre des études supérieures, tout en commençant sa carrière. Elle se dit donc relativement au fait des avancées scientifiques dans le domaine et fort intéressée par ce dernier. Plus que tout, elle aime conjuguer théorie et pratique, de là son ambition de mener une recherche-action. Aussi, son intérêt pour la didactique va de pair avec la fascination qu'exerce tôt sur elle la pratique en milieu défavorisé, sans doute dû en partie à son père, enseignant d'histoire au secondaire, qui œuvre avec plaisir depuis une quinzaine d'années dans ce milieu et lui en parle abondamment. Elle y fait donc des stages et y accumule de l'expérience, en faisant de la suppléance notamment. Elle affirme trouver dans ce milieu un réel défi, celui de combler l'écart entre la culture scolaire et la culture populaire, défi que la didactique peut contribuer à relever, selon elle, en agissant

sur la motivation notamment. Elle dit aussi s'y sentir grandement appréciée et valorisée, une fois le lien de confiance créé entre les élèves et l'enseignante.

En ce qui concerne sa vision de l'enseignement et ses méthodes de travail, l'enseignante a rapidement développé différentes façons de faire sur la base de conseils prodigués par d'autres enseignants oeuvrant en milieu défavorisé, de son expérience professionnelle ainsi qu'à travers ses lectures sur le sujet.

Premièrement, elle croit grandement en l'importance d'installer une bonne gestion de classe dès le début de l'année scolaire, afin de créer un climat de classe propice à l'apprentissage et de minimiser les comportements dérangeants et perturbateurs. Ainsi, elle est parfaitement d'accord avec l'affirmation faite par Chouinard dans un article paru en 1999 : « (...) la gestion de classe est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire. En effet, une gestion de classe efficace permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques. » (p. 497) Cette préoccupation doit se traduire par le développement de comportements et attitudes de l'enseignant absolument fondamentaux. Par exemple, comme le mentionnent Archambault et Chouinard (2003), dans le chapitre intitulé *La motivation des élèves à bien se comporter*, il est crucial, en gestion de classe, de faire preuve de constance: « La constance est l'ingrédient de base du respect de toute règle et de toute procédure. L'enseignant qui ne fait pas preuve de constance ne peut s'attendre à ce que les élèves respectent les règles et les procédures, même celles qu'ils auront contribué à choisir. » (p. 108) C'est pourquoi l'enseignante, après avoir décidé de règles de classe avec ses élèves, a développé un système d'avertissements qu'elle applique à la lettre : chaque fois qu'un élève parle sans avoir reçu le droit de parole en levant la main, ou qu'il dérange, elle ignore les paroles et donne discrètement un avertissement, sans toutefois ralentir le cours. Après trois avertissements, l'élève est envoyé au local de retrait pour le reste de la période, puis doit se présenter pour une courte rencontre avec l'enseignante.

Trois autres principes formulés par ces auteurs font partie des priorités de l'enseignante : la sensibilité à ce qui se passe dans la classe, le maintien du rythme et le chevauchement des activités et le respect des élèves. En effet, l'enseignante tente constamment de prendre le pouls des élèves afin de détecter les comportements inadéquats comme d'éventuelles baisses d'intérêt ou signes d'incompréhension de la part d'élèves, ce qui se traduit d'ailleurs par la formulation du principe directeur de compréhension des élèves faite au point 3.2.1. Aussi, dans le même ordre d'idées, elle pense important d'agir afin de maintenir un rythme adapté au groupe, de faire « (...) en sorte que les événements se succèdent en douceur, de façon continue et selon un ordre logique, plutôt que de suivre un rythme trop rapide et de terminer les activités abruptement. » (Archambault et Chouinard, 2003: p. 111) Au sein de la classe doit par ailleurs régner invariablement le respect. C'est pourquoi l'enseignante affirme se montrer en tout temps respectueuse de ses élèves. Comme le disent Archambault et Chouinard (2003), « Respecter l'élève, c'est lui montrer qu'on l'accepte, quoi qu'il fasse. C'est lui faire sentir qu'on lui accorde de la valeur en tant que personne, même si on désapprouve son comportement, et qu'on lui demande de la changer. » (p. 115). Cela lui permet de préserver le lien tissé avec chacun, un lien crucial, en particulier dans un milieu défavorisé selon le groupe de travail sur le projet de développement de l'expertise et de l'accompagnement en matière d'intervention en milieu défavorisé, mis sur pied par le MELS dans le cadre du programme « Agir autrement ». En effet, ce groupe de professionnels propose l'établissement de relations harmonieuses comme solution pour pallier différentes problématiques rencontrées régulièrement par les enseignants en milieu défavorisé: « (...) des élèves sont impolis ou font usage de violences verbales envers l'enseignant ou entre eux; des élèves commencent souvent après tout le monde, font répéter les consignes, travaillent peu longtemps; des élèves font peu de choses, ne s'engagent pas, ne sont pas intéressés par ce qui est présenté, le niveau de motivation semble être à zéro. » (Groupe de travail SIAA Montréal, 2009: pp. 2-3.)

Pour clore ce portrait de l'enseignante, mentionnons que cette dernière se dit à l'aise avec l'application des principes formulés comme gage de succès, particulièrement en milieu défavorisé, mais aussi consciente de l'apport d'années d'expérience qu'elle ne détient pas encore pour réviser et améliorer ses méthodes de travail. Comme le dit Chouinard (1999), « (...) la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés. » (p. 498). Il lui reste donc beaucoup à apprendre autant en pédagogie qu'en didactique, et c'est une des raisons pour lesquelles elle adore déjà la profession : on n'a jamais fini d'apprendre!

3.3.3 *Le matériel didactique*

La troisième contrainte concerne le matériel didactique dont nous disposons. En classe, nous retrouvons une collection de manuels et de recueils de textes intitulée *Forum*⁹. Ces livres, publiés en 2007, sont approuvés par le MELS, qui confirme ainsi leur adéquation avec le programme de formation présentement en vigueur¹⁰ et ses orientations pédagogiques. Nous comptons donc les utiliser. Toutefois, il serait faux d'affirmer que ces documents constituent réellement une limite puisque l'autonomie professionnelle conférée à un enseignant par son employeur lui permet d'utiliser tout document (manuel, cahier d'activités, livre, feuilles imprimées, etc.) qui lui paraît pertinent dans le cadre de sa pratique. Néanmoins, pour des raisons de cohérence, tant avec ce qui a été fait depuis le début de l'année qu'avec les prescriptions du programme, mais surtout pour l'intérêt réel de plusieurs activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que de nombreux textes que cette collection propose, nous choisissons de nous en servir comme base de travail.

De plus, nous disposons d'un ensemble de documents qui sont parvenus du MELS à l'enseignante au cours de l'année scolaire de l'intervention et qui constituent une situation d'évaluation portant sur les trois compétences

⁹ Trudeau, S., Tremblay, C. & Lacombe, A. (2007)

¹⁰ MEQ (2003); MELS (2007)

langagières, soit « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées » en plus de solliciter une compétence transversale¹¹, celle d'exercer son jugement critique. Élaboré par le MELS, le « prototype d'épreuve », terme regroupant les outils servant à évaluer les élèves de troisième secondaire, est fourni aux enseignants de français de ce niveau en guise de modèle d'une situation d'évaluation alliant les trois compétences de cette discipline, ce que ces auteurs appellent une « épreuve facultative encadrée localement », et non comme une épreuve uniforme que doivent passer ces élèves. Ainsi, l'enseignant bénéficie d'une réelle latitude dans l'utilisation de ces documents; il peut s'en servir en tout ou en partie, ou encore simplement s'en inspirer pour créer les activités allant lui permettre d'évaluer ses élèves au terme de l'année scolaire, soit de faire pour chacun ce que les enseignants appellent le « bilan » des compétences développées.

En ce qui concerne ce prototype d'épreuve en particulier, il s'intitule *La face cachée de la publicité* et traite donc de la publicité et de ses rouages (MELS, 2008). Sans entrer dans les détails à ce point-ci, mentionnons simplement qu'il s'agit d'une épreuve totalisant, selon les estimations du MELS, « (...) environ sept heures, réparties de la façon qui suit :

- une heure et quart allouée à la communication orale (l'écoute);
- deux heures et quart allouées à la lecture;
- trente minutes allouées à la préparation de la rédaction du texte;
- trois heures allouées à la rédaction du texte. »

(MELS, 2008 (Document d'information) : pp. 4-5)

Évidemment, pour réaliser ces tâches, différents documents sont mis à la disposition des enseignants et de leurs élèves: un DVD présentant un reportage lié au sujet traité, un cahier *Dossier* comportant trois textes traitant de la publicité, un cahier *Outils pour la rédaction* où l'élève prend des notes et répond à des

¹¹ Dans son Programme de formation (2007), le MELS définit les compétences transversales comme des « (...) outils de divers ordres (intellectuel; méthodologique; personnel et social; de la communication) que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant. » (p. 33).

questions, un cahier *Tâche d'écriture* pour planifier le texte et en écrire le brouillon, et un *Cahier de rédaction* pour le propre. Aussi, comme on est en droit de s'y attendre, une grille d'évaluation décrivant la manifestation d'une compétence (qualifiée soit de « très peu développée », de « peu développée », de « acceptable », de « assurée » ou de « marquée ») permet d'évaluer chacun des travaux des élèves en y associant un échelon, entre 1 et 5, l'atteinte de l'échelon 3 étant le seuil de réussite fixé par le ministère.

À notre avis, plusieurs avantages résident dans l'utilisation de ces outils d'évaluation pour notre étude. D'une part, étant produits par le MELS, ils sont en adéquation avec les exigences, principes et valeurs du programme de formation en vigueur, quant au niveau de maîtrise de chacune des compétences langagières attendu de la part d'un élève de troisième secondaire. Deuxièmement, ces instruments comportent l'avantage d'allier les trois compétences langagières au sein d'une seule et même série de cours, en plus de solliciter une compétence transversale (exercer son jugement critique), à notre avis, tout à fait pertinente en regard du sujet, la publicité, et du niveau des élèves, la troisième secondaire. En effet, il nous apparaît clairement à propos de demander à des élèves de quatorze ou quinze ans, l'âge habituel en troisième secondaire, de s'informer et de réfléchir sur un aspect de la société actuelle aussi omniprésent que la publicité, et d'émettre ensuite une opinion sur cette question, d'autant plus que le texte argumentatif les attend en quatrième et en cinquième secondaire. Troisièmement, après avoir visionné le reportage et lu les textes proposés ici par le MELS, nous constatons qu'il s'agit de documents de qualité bien adaptés tant au niveau des élèves qu'aux différentes tâches à effectuer. Le reportage, intitulé *Les enfants : proies de la pub*, d'une durée de quinze minutes, est tiré de l'émission « Enjeux » alors que les textes proviennent de journaux, soit « Le Soleil » et « La Presse », et d'une revue, « Science et vie Junior »; tous emploient un vocabulaire précis mais accessible aux élèves auxquels ils s'adressent. Une quatrième raison nous pousse à considérer sérieusement l'emploi de ces outils, en tout ou en partie, dans le cadre de notre expérimentation : le fait que le sujet ait déjà été abordé en classe en cours

d'année. En effet, quelques mois avant le début (prévu) de l'intervention, les élèves ont eu l'occasion de se pencher sur la présence de la publicité dans leur vie et sur les motivations et techniques des publicitaires, et ce, notamment par le biais d'une conférence interactive et dynamique donnée par un étudiant au doctorat à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) ainsi que par quelques activités d'apprentissage et d'évaluation. Aussi, il est crucial de mentionner que ces activités se sont faites à l'aide du matériel didactique de la collection Forum (utilisée en classe), dont le manuel et le recueil de textes contiennent chacun une section consacrée au sujet et intitulée *Opération séduction*. Par conséquent, les élèves sont déjà quelque peu éveillés en la matière, sans toutefois en avoir réellement approfondi les différents aspects. Ils possèdent ainsi un certain nombre de connaissances antérieures sur le sujet, connaissances qui pourraient se voir approfondies et auxquelles pourraient venir se greffer de nouveaux concepts, de façon à rendre la réflexion plus étoffée et enrichissante. Cette démarche respecte donc réellement le principe de cohérence évoqué plus tôt, à la section 3.2.

Pour clore cette section sur le matériel didactique à notre disposition dans le cadre de cette recherche, mentionnons que, pour bâtir notre intervention, nous nous permettons une certaine liberté par rapport à l'utilisation « prescrite » de chacun de ces outils pris indépendamment dans le but d'élaborer une série de cours atteignant les exigences et les objectifs que nous nous sommes fixés autant en tant que chercheuse qu'en tant qu'enseignante.

3.3.4 *Le temps*

Notre quatrième type de contraintes pratiques concerne le temps, un aspect où plusieurs impératifs nous restreignent. En effet, nous devons d'une part respecter le cadre horaire qui définit la durée de chaque cours à 75 minutes. Nous devons soustraire 15 minutes à cette période, en accord avec le principe de cohérence évoqué plus tôt (section 3.2.1), soit celles qui sont accordées à la

lecture quotidienne, une routine installée en début d'année et que nous ne voulons surtout pas bouleverser par notre intervention, ce qui laisse 60 minutes de cours. Aussi, afin de ne pas nuire à l'enseignement-apprentissage des autres notions au programme, une de nos priorités en tant qu'enseignant, nous croyons raisonnable de limiter à 9 le nombre de cours compris dans la séquence didactique visant à enseigner un type d'accord grammatical, et ce, incluant autant que possible les activités composant le prétest et le posttest. Par ailleurs, il faut noter que la série de cours de l'étude pourrait être interrompue, entrecoupée par une ou des leçons dans le but d'aborder d'autres contenus dans le cas où il paraît pertinent ou nécessaire de le faire, ce qui correspond à notre souci de compréhension des élèves. Dans le même ordre d'idées, si l'enseignant ressent, par exemple, le besoin de procéder à un réajustement, de revenir sur un point mal compris, nous considérons qu'il est libre de le faire. Évidemment, dans le cas d'un ajout ou d'un changement à l'ordre prévu des choses, il en sera fait mention dans le chapitre 4 de ce mémoire (section 4.1).

D'autre part, en ce qui concerne le temps, un autre impératif nous préoccupe : le moment auquel doit débiter l'intervention. Une année scolaire, les quatre étapes¹² qui la structurent et les dix mois qu'elle dure (de septembre à juin) filent à vive allure lorsque l'on est placé dans « le feu de l'action ». Dès le début, les enseignants doivent composer avec plusieurs contraintes imposées tantôt par le gouvernement, tantôt par l'établissement scolaire, tantôt par l'équipe enseignante du niveau. Ainsi, malgré le principe d'autonomie professionnelle dont il dispose, un enseignant doit, dans la planification de ses cours, tenir compte des visions et objectifs du programme de formation en vigueur, tout en se pliant à l'horaire mis en place à l'école (dates d'examens de fin d'étape, durée et horaire des cours, etc.) et tout en agissant relativement dans la même optique (matériel utilisé, ordre des contenus abordés, préparation des examens) que les autres professionnels de l'enseignement oeuvrant auprès d'élèves du même niveau. Devant tenir compte

¹² Certaines écoles qui ne sont pas issues de la CSDM structurent l'année scolaire en un nombre supérieur ou inférieur d'étapes, mais, de façon générale, une année scolaire compte quatre étapes.

de tous ces impératifs, les « profs » ont une marge de manœuvre parfois plutôt mince.

Dans un tel cadre, il est difficile pour l'enseignante-chercheuse à la barre de cette recherche d'entrevoir le début de l'intervention à l'intérieur de la première ou de la deuxième étape, d'autant plus qu'elle doit mettre en place un certain fonctionnement au sein de sa classe et installer une discipline parmi ses élèves, tout en planifiant elle-même ladite intervention. Ainsi, le début de la mise à l'essai a donc été fixé à la quatrième étape de l'année scolaire 2007-2008.

3.4 Description de l'intervention: Étapes de préintervention

Le cadre de cette recherche, plus précisément ses aspects idéologiques, méthodologiques et pratiques, étant désormais en place, nous sommes en mesure de présenter la séquence didactique mise à l'essai, et, de façon plus large, l'ensemble de l'intervention.

Avant d'entamer cette nouvelle et importante partie, il est pertinent de faire un petit retour vers le cadre conceptuel de ce mémoire (section 2.6) afin de se remémorer les objectifs que nous poursuivons avec ce projet de recherche, objectifs qu'il ne faut surtout pas perdre de vue à cette étape de l'élaboration de l'intervention. Voici donc un rappel des trois objectifs de notre entreprise:

1. Mettre à l'essai, auprès d'un groupe d'élèves, une séquence didactique ciblant un type d'accord et étant susceptible de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture;
2. Observer et décrire les effets de la séquence didactique, en effectuant une collecte de données composée d'un prétest et d'un posttest;
3. Juger de l'efficacité de la séquence didactique en analysant les résultats des élèves.

Rappelons aussi ici l'étape préalable essentielle à notre projet : concevoir et élaborer une séquence didactique ayant pour but de favoriser le transfert de

connaissances grammaticales en situation d'écriture pour des élèves du secondaire, en ciblant un type d'accord (orthographe grammaticale) et en y intégrant des propositions didactiques.

À la relecture des visées de notre projet et de l'étape primordiale à leur atteinte, certains points en lien avec l'élaboration de notre intervention peuvent être fixés d'emblée; ils n'ont pas à faire l'objet de discussion ou de réflexion poussée puisqu'ils sont à la base de l'ensemble du projet, ils en sont en quelque sorte les pré requis. Voici, au nombre de trois, ces prémisses sous-entendues par les objectifs fixés. Premièrement, il est clair que nous devons effectuer un enseignement en bonne et due forme de connaissances en lien avec un type d'accord ciblé. Deuxièmement, il est certain que durant et/ou après l'enseignement des notions qui permettent la réussite de cet accord, nous devons nous assurer de mettre en œuvre différentes propositions didactiques qui sont susceptibles d'augmenter les chances que les élèves réussissent cet accord lorsque placés en situation d'écriture. Troisièmement, pour vérifier l'efficacité de la série de cours dispensés aux élèves sur leur habileté à effectuer les accords du type ciblé et enseigné préalablement en situation d'écriture, il est essentiel de faire écrire les élèves, autant avant qu'après la mise à l'essai, de conserver ces textes comme données recueillies lors de la collecte et de les analyser par la suite; ces textes sont donc partie intégrante du prétest et du posttest.

Maintenant que nous avons rappelé et traduit en termes concrets les visées de notre projet, commençons la description de notre intervention, plus précisément la phase de préintervention¹³. Nous proposons d'organiser la présente partie selon les trois étapes qui composent cette phase. En voici un rappel:

1. Choix du type d'accord et des contenus et notions à enseigner, et sélection de propositions didactiques à mettre en œuvre;
2. Conception et élaboration des outils de collecte et des méthodes d'analyse des données composant les prétest et posttest;

¹³

Voir l'aspect 3.1, *Démarche d'ensemble*.

3. Planification détaillée de l'intervention, incluant les cours de la SD, et mise en oeuvre des propositions didactiques ciblées.

Dans chacune des trois sous-parties qui suivent, les choix faits lors de la planification de l'intervention seront non seulement décrits mais expliqués et justifiés en lien avec les différentes parties qui en sont la base, soit le cadre conceptuel et les parties de la méthodologie antérieures à celle-ci. L'objectif que nous poursuivons avec cette section (3.4) est donc clair : mettre en lumière de façon détaillée tous les éléments qui sous-tendent la conception et l'élaboration de l'intervention effectuée, comprenant la séquence didactique et l'expérimentation.

3.4.1 Étape 1 : Choix du type d'accord et des contenus et notions à enseigner, et sélection de propositions didactiques à mettre en oeuvre

L'étape initiale de la phase de préintervention fait état, en premier lieu, du type d'accord choisi (*a*), puis, en (*b*), du cadre thématique et des autres contenus et notions à enseigner avant de discuter, au point *c*), du type de texte que les élèves doivent rédiger, puis finalement, en (*d*), des propositions didactiques qui nous intéressent.

a) Type d'accord

Pour sélectionner un type d'accord qui convient, nous devons nous remémorer ceux qui existent. Tel qu'expliqué au point 2.1.2 du cadre conceptuel, il existe trois systèmes d'accord en français : l'accord dans le groupe nominal (GN), l'accord régi par le sujet (S) et l'accord régi par le complément direct (CD). En troisième secondaire, l'accord dans le groupe nominal, c'est-à-dire l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom donneur d'accord, est habituellement bien maîtrisé, ce qu'a pu constater l'enseignante-chercheuse en travaillant avec les élèves de son groupe. Le choix de cet accord pour la recherche effectuée auprès d'élèves de sixième année du primaire par Nadeau et Fisher (2009), abordée à la

figure 3, le confirme d'ailleurs. En ce qui concerne l'accord régi par le CD, c'est-à-dire l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* lorsqu'il est placé avant le verbe, son enseignement se fait en 4^e et en 5^e secondaire, mais plusieurs enseignants rencontrés par l'enseignante-chercheuse admettent qu'il est si difficile à maîtriser pour les élèves que plusieurs terminent leur scolarité obligatoire sans réellement le comprendre ni l'effectuer. Il nous reste donc à considérer un des deux types d'accord appartenant au système d'accord régi par le sujet: l'accord du verbe avec le sujet ou l'accord du participe passé employé avec *être*. Nous choisissons d'écarter le premier pour deux raisons principales. La première est qu'il a été étudié abondamment depuis le primaire, à travers les notions de terminaisons et de conjugaison notamment. Nous pensons que si nous arrêtons notre choix sur cet accord, plusieurs connaissances enseignées formellement en classe durant la séquence seraient déjà maîtrisées par bon nombre d'élèves, ce qui entraînerait une réelle perte de temps. La deuxième raison qui nous empêche de considérer sérieusement le choix de cet accord est la diversité de temps verbaux, simples et composés, qui pourraient apparaître dans les textes et compliquer l'analyse de données. Il pourrait effectivement devenir difficile de déterminer si l'accord est réussi ou non dans le cas où un verbe aurait la bonne terminaison mais le mauvais temps verbal, ou encore une erreur dans l'orthographe de l'auxiliaire mais pas dans le participe passé. En somme, malgré le fait que certains éprouvent toujours de la difficulté, selon l'enseignante-chercheuse, à bien accorder leurs verbes, nous écartons cet accord pour la recherche.

Ainsi, après avoir écarté trois types d'accord, nous arrêtons notre choix sur l'accord sur participe passé employé avec *être* (PPê), un type d'accord qui, nous le croyons, convient parfaitement à l'intervention à mener. D'une part, l'enseignante-chercheuse a remarqué en cours d'année une difficulté certaine chez plusieurs élèves à réussir cet accord, voire une absence totale de notions en lien avec ce dernier. Aussi, puisqu'il s'agit d'un accord pour lequel le donneur d'accord est le sujet, et donc qu'il faut être capable de repérer le sujet pour le

réussir, nous pensons qu'un enseignement formel des connaissances nécessaires pour réussir l'accord permettrait de revoir et d'exercer la procédure de repérage du sujet, ce qui pourrait être profitable pour l'accord des verbes. De plus, nous pensons qu'il sera relativement facile, lors de l'analyse de données, de déterminer si l'accord d'un PPê est réussi ou non, soit tout simplement en observant la présence ou non des marques grammaticales appropriées. Par exemple, dans une phrase comme « *La fillette est tombée.* », il est aisé d'étiqueter l'accord comme réussi, alors que « *La fillette est tombé.* » illustre une erreur dans l'accord du participe passé employé avec *être*. Cependant, notons que certaines erreurs d'accord pourraient être attribuables à des facteurs autres qu'une méconnaissance de la règle. Par exemple, il se pourrait qu'un élève écrive [**Le travail est finis.*] en pensant que le PP *fini* au masculin singulier se termine par un *-s* comme *permis*. Dans ces cas, nous n'aurions d'autres choix que de considérer l'accord comme fautif, n'ayant accès qu'au produit du raisonnement grammatical de l'élève, et non au processus.

Étant donné que nous venons de cibler le type d'accord que nous travaillerons avec les élèves, nous croyons pertinent de proposer quelques concepts, définitions et choix terminologiques afin d'éclaircir différentes notions dont il sera amplement question pour la suite. Premièrement, nous proposons comme porte d'entrée de ce que nous pourrions appeler « un nouveau cadre conceptuel réduit » un tableau, le tableau 4, faisant état des connaissances nécessaires pour procéder correctement à l'accord que nous avons ciblé. Mentionnons que ce tableau structure ces connaissances selon les trois types que nous avons définis plus tôt dans le cadre conceptuel (section 2.3.3).

Tableau 4: Connaissances nécessaires pour accorder un participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (PPê), selon leur type

Type de connaissances	Connaissances nécessaires pour accorder un participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (PPê)
Déclaratives	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle d'accord : <i>Le participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (PPê) s'accorde en genre et en nombre avec le noyau du sujet (S) du verbe;</i> - connaître la différence entre un verbe à l'infinitif et un participe passé (PP); - connaître les concepts d'« accord », de « sujet », de « noyau du sujet (S) » de « genre » (masculin/ féminin), de « nombre » (singulier/ pluriel), d' « auxiliaire » et de « verbe attributif ».
Procédurales	<p><u>Étapes pour réaliser l'accord:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. S'assurer que le mot est bien un participe passé et qu'il est employé avec <i>être</i> ou avec un verbe attributif (<i>paraître, sembler, demeurer, avoir l'air, etc.</i>) 2. trouver le sujet du verbe et son noyau donneur d'accord; 3. identifier son genre et son nombre; 4. transférer les caractéristiques du noyau du sujet (S) au participe passé (receveur d'accord).
Conditionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir repérer le participe passé dans une phrase/un texte; - savoir reconnaître le contexte d'emploi de ce PP, soit la présence d'<i>être</i> ou d'un verbe attributif, peu importe le temps verbal utilisé.

Quelques explications complémentaires à la présentation de ce tableau s'imposent. Premièrement, qu'est-ce qu'un participe passé? Cette question est centrale dans la poursuite de nos travaux puisque nous allons inévitablement questionner nos sujets sur ce concept en cours d'intervention; c'est pourquoi il est impératif que nous déterminions ici ce que nous entendons par « participe passé » (PP). Pour ce faire, nous avons parcouru sept grammaires récentes s'inscrivant toutes dans le courant de la grammaire moderne (aussi appelée « grammaire

nouvelle » ou « nouvelle grammaire ») à la recherche d'une définition et de critères permettant de reconnaître un participe passé. S'adressant tantôt aux universitaires (chercheurs, didacticiens, etc.)¹⁴, tantôt aux élèves du secondaire¹⁵, tantôt aux locuteurs du français en général¹⁶, peu de ces ouvrages fournissent une définition explicite et satisfaisante de ce qu'est un PP. En effet, dans la majorité des cas, on passe très rapidement sur le concept, en mentionnant simplement les trois contextes d'emploi possibles (seul/sans auxiliaire, avec *être* et avec l'auxiliaire *avoir*), pour aussitôt aborder les règles qui régissent son accord selon chaque contexte, chose faite dans toutes les grammaires consultées. C'est notamment le cas dans la *Grammaire française du 3^e millénaire*, dans laquelle l'auteur propose en guise de définition que « Le participe passé peut être considéré tantôt comme verbe tantôt comme adjectif. » (David, 2001 : p. 186), sans préciser quelles en sont les caractéristiques. On introduit aussi dans certains cas la notion d'adjectif participe (Côté et Xanthopoulos, 2008: p. 379) pour marquer sa similitude avec l'adjectif, puis on mentionne parfois que le participe passé sert à former des verbes à des temps composés¹⁷. C'est dans la *Grammaire 100%* de Chénard, Desjardins et L'Écuyer (1998) que l'on retrouve la définition la plus claire et étoffée de toutes. On formule tout d'abord qu'il s'agit d'une forme verbale, en expliquant : « Le mot participe désigne un mode. Le mot « passé » désigne un temps. Le participe passé est donc un verbe. » (p. 198) Ensuite, à la manière des autres ouvrages grammaticaux, on distingue le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ou *avoir* de celui employé seul, tel un adjectif. Ce qui distingue réellement cette grammaire des autres est la partie suivante, celle où l'on énumère, par le biais d'une démarche et en prenant soin de fournir des exemples, trois caractéristiques d'un participe passé :

1. Il est employé seul ou avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*;
2. Il est possible de remonter à un verbe à l'infinitif;

¹⁴ Bosquart, M. (1998); Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004); Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008).

¹⁵ Chartrand, S.-G. *et al.* (1999); Chénard, S., Desjardins, G. & L'Écuyer, D. (1998); Côté, L., & Xanthopoulos, N. (2008); David, M. (2001).

¹⁶ De Villers, M.-É. (2003).

¹⁷ *Ibid*; Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004), p. 342; Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008), p. 50.

3. Il se termine au masculin singulier par une des cinq lettres suivantes : *é, t, u, i* et *s*.
(Chénard, Desjardins et L'Écuyer, 1998: p. 199)

Il est à noter que l'on fait aussi mention, seulement en note de bas de page cependant, de l'emploi possible du PP avec un verbe attributif en donnant aussi quelques exemples. La formulation de ces caractéristiques nous paraît fort pertinente dans le sens qu'elle fournit des pistes pour permettre d'identifier un mot comme étant un participe passé. Plus particulièrement, les deux premières de la liste (la troisième se basant sur le critère orthographique la rendant difficile d'utilisation dans un contexte de rédaction) ouvrent la porte à la reconnaissance du PP par le biais de l'observation de son contexte d'emploi, puis par la tentative de transformer le mot en un verbe à l'infinitif.

À la lumière de cette exploration de grammaires, nous retenons, dans le cadre de cette recherche, que le participe passé est une forme verbale. Ainsi, il est possible de le reconnaître en l'utilisant à la forme infinitive. Le second critère qui nous sert de base pour déterminer qu'un mot est un PP est son contexte d'emploi, soit la présence d'un auxiliaire, *avoir* ou *être*, ou d'un verbe attributif. En ce qui concerne le participe passé employé seul, en contexte de lecture, il est reconnaissable à la présence d'un nom donneur d'accord lui transmettant ses caractéristiques morphologiques (singulier ou pluriel, masculin ou féminin) combinée à la possibilité de remplacement par un adjectif. Puisque le scripteur ne peut se baser sur la présence de marques grammaticales transmises par le donneur d'accord pour identifier un PPs, il peut se baser sur le contexte d'emploi en se rappelant que la distribution syntaxique du PPs est très semblable à celle de l'adjectif : il se présente soit dans un GN, soit comme attribut du sujet ou du CD. En ce qui concerne le PPê, pour s'assurer qu'un mot est bien un participe passé et qu'il est employé avec *être* ou avec un verbe attributif, il faut d'abord être certain que le mot est une forme verbale, donc qu'il peut être utilisé comme verbe à l'infinitif, puis, dans un deuxième lieu, repérer à proximité une occurrence de *être* ou d'un verbe attributif. Aussi, si *être* agit comme auxiliaire pour un verbe

conjugué à un temps composé, il est possible de substituer ce verbe (auxiliaire + participe passé) par un verbe conjugué à un temps simple. Évidemment, pris isolément, ces moyens peuvent sembler relativement simplistes et, dans certains cas, pourraient mener à une identification erronée d'un mot comme étant un participe passé, vu la diversité des constructions syntaxiques possibles. Toutefois, placés dans un contexte didactique approprié, c'est-à-dire bien expliqués et illustrés par des exemples variés et nombreux, nous pensons que ces moyens sont efficaces pour reconnaître un participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif et, éventuellement, procéder à son accord avec succès.

Deuxièmement, à l'examen du tableau 4, on remarque immédiatement une désignation nouvelle, élargie, du type d'accord ciblé. Plutôt que de parler simplement d'« accord du participe passé employé avec *être* », il est maintenant question d'« accord du PP employé avec *être* ou avec un verbe attributif ». Ce choix s'explique par le fait que plusieurs autres verbes, dont certains exemples sont fournis dans la figure 4, agissent exactement comme le verbe *être* et impliquent le déploiement de la même procédure d'accord. Pour définir les verbes attributifs (parfois appelés « verbes d'état », « verbes copules » ou « verbes essentiellement attributifs »), Riegel et ses collègues parlent de verbes qui « se construisent obligatoirement avec un attribut du sujet dont l'effacement rend la phrase agrammaticale ou bien entraîne une interprétation différente du verbe : **Il devient/ *Tu sembles/ Nous restons [= Nous ne partons pas] – Je pense donc je suis [= j'existe].* » (Riegel *et al.*, 2004: p. 235) À propos de l'attribut du sujet, ces auteurs expliquent :

Dans cette perspective, l'attribut du sujet (a.s.) est le deuxième constituant d'un groupe verbal (GV → V + X) dont le verbe introducteur est le verbe *être* ou un verbe d'état susceptible de lui être substitué. Il s'interprète comme un prédicat qui exprime une caractéristique (propriété, état ou catégorisation) du sujet : *Pierre est gentil/ commissaire aux comptes/ un excellent brideur/ d'une humeur exécrationnelle/ las d'attendre/ en colère.* (Ibid: p. 233)

Leurs propos nous permettent d'expliquer non seulement pourquoi nous choisissons d'inclure à la désignation du type d'accord choisi la notion de verbe attributif mais justifient aussi la décision d'y assimiler ce que Chartrand et ses collègues (1999) appellent « la locution verbale attributive *avoir l'air* ». En effet, ils en font mention lorsqu'il est question de l'accord de l'adjectif (et du PP, comme en fait foi l'exemple fourni) qui « reçoit le genre et le nombre du nom noyau du GN sujet si *avoir l'air* est une locution verbale attributive qui peut être remplacée par *sembler* : *Ces mouettes ont l'air **affamées***. » (Chartrand *et al.*, 1999: p. 266) Cette observation nous apparaît juste dans la mesure où la majeure partie des utilisations de cette locution transmettent effectivement le sens décrit ici. Par exemple, qu'il s'agisse de la phrase [*Ces ouvriers semblent fatigués.*], de [*Ces ouvriers ont l'air fatigués.*] ou encore de [*Ces ouvriers sont fatigués.*], le PP *fatigués* s'accorde toujours avec le noyau du sujet, le nom *ouvriers*, les noyaux des groupes verbaux étant fort similaires sur le plan sémantique tout en s'équivalant sur le plan syntaxique, étant substituables l'un à l'autre.

Troisièmement, il est important de noter que, dans la désignation du type d'accord adoptée, il est question de *être*, et non de « auxiliaire *être* » ou « verbe *être* ». Ce choix s'explique par une volonté de simplifier le nom donné à cet accord, mais aussi par le fait que *être* peut revêtir les deux rôles. En effet, lorsque *être* sert à conjuguer un verbe à un temps verbal composé, comme le passé composé ou le plus-que-parfait de l'indicatif par exemple, il agit comme auxiliaire. On le reconnaît par le fait qu'il s'efface lorsqu'on tente de conjuguer le verbe à un temps simple, comme le présent ou le futur simple. Par exemple, dans la phrase [*Ces dames sont arrivées en retard.*], *être* est auxiliaire parce qu'il sert strictement à conjuguer le verbe *arriver* au temps verbal du passé composé. Ainsi, si on adopte le présent, ou un autre temps verbal simple, l'auxiliaire *être* s'efface complètement : [*Ces dames arrivent en retard.*]. En ce qui concerne le verbe *être*, on le reconnaît par la manipulation syntaxique du remplacement par un verbe attributif que l'on peut lui faire subir. Il est effectivement possible de remplacer *être* par n'importe quel verbe attributif dans la phrase [*Ces élèves sont*

(*demeurent/paraissent/restent/ont l'air...*) motivés.], ce qui prouve qu'il s'agit de *être*, le verbe.

Quatrièmement, il est important de nous positionner dès maintenant sur le plan des verbes pronominaux. Les verbes pronominaux sont des cas particuliers de verbes qui, à des temps composés, se conjuguent avec l'auxiliaire *être*. En effet, alors que pour certains la présence du pronom réfléchi ne change pas l'accord du PP parce que ce pronom est CD, comme dans la phrase [*Elles se sont baignées.*], d'autres se comportent autrement, le pronom réfléchi étant complément indirect, comme dans [*Elles se sont lavé les mains.*]. Puisque la série de cours mise à l'essai dans le cadre de cette recherche ne cible pas l'accord du participe passé des verbes pronominaux, qui, à lui seul, requerrait plusieurs cours, nous ne voulons pas en faire un enseignement explicite. Toutefois, étant donné que nous voulons exposer d'emblée l'élève à une variété d'exemples d'emploi de participe passé avec *être* et que certains des verbes pronominaux ne sont pas affectés, sur le plan orthographique, par la présence du pronom réfléchi, nous choisissons d'inclure quelques cas (seulement) de participe passé de verbes pronominaux dont le pronom réfléchi est CD dans les activités d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que dans les outils de collecte des données.

La cinquième et dernière remarque concerne la terminologie adoptée pour parler de l'accord du PPê, plus particulièrement des expressions « sujet » et « noyau du sujet ». Certaines grammaires parlent de « groupe sujet » (GS) et de « noyau du groupe sujet », comme celle de Riegel et ses collègues (2004), alors que d'autres, dont celle de Chénard, Desjardins et L'Écuyer (1998), parlent plutôt de « groupe nominal sujet » (GNs) et de « noyau du groupe nominal sujet », nous préférons, pour différentes raisons, les termes « sujet » et « noyau du sujet ». Premièrement, ces termes nous paraissent plus justes parce qu'ils évitent toute confusion entre fonction grammaticale et groupe syntaxique, deux concepts importants à distinguer selon Boivin et Pinsonneault (2008). Comme le définissent ces auteurs, « Une fonction grammaticale est toujours une relation

entre deux éléments [de la phrase]. » (p. 4), en parlant de la relation entre le sujet et le prédicat de phrase, alors que « La catégorie grammaticale d'un groupe de mots est déterminée par celle de son noyau.» (p. 5). De plus, non seulement les appellations « groupe sujet » et « groupe nominal sujet » peuvent-elles porter à confusion, mais la dernière est inexacte. En effet, alors que le sujet de phrase s'avère souvent être un groupe nominal, comme dans la phrase [*Le sucre fait grossir.*], d'autres groupes ou catégories grammaticales peuvent être sujet, par exemple les pronoms *Cela* ou *Il*, ou encore le groupe (verbal) infinitif *Manger du sucre*. Toutefois, l'expression « noyau du (groupe) sujet », malgré son caractère hybride parce que combinant les deux niveaux d'analyse (catégorie grammaticale et fonction syntaxique), nous apparaît un choix terminologique judicieux parce que clair, précis et fonctionnel. Dans le cadre de cette recherche, nous optons donc pour les termes « sujet » et « noyau du sujet ».

b) Cadre thématique et autres contenus et notions

Parlons maintenant du thème ou sujet que nous choisissons d'utiliser comme cadre, comme prétexte en quelque sorte, à l'enseignement des notions en lien avec l'accord du participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (abordées au point *a*) et comme point de départ à la rédaction des textes qui nous serviront de données. Pour les nombreuses raisons évoquées en lien avec la contrainte pratique du matériel didactique (section 3.3.2), il nous est quasi impossible d'entrevoir aborder, avec les élèves, un autre sujet que celui de la publicité.

Puisque nous voulons intéresser les élèves, leur fournir des outils conceptuels leur permettant d'examiner la publicité et les publicités d'un œil un tant soit peu aiguisé, comme le prévoit la compétence transversale ciblée par le prototype d'épreuve du ministère (MELS, 2008: p. 49), et qu'ils aient suffisamment de matière entre les mains (et entre les deux oreilles!) pour être inspirés aux moments de rédaction, nous devons sélectionner un certain nombre de concepts à définir et à expliquer. Vu les deux sources de matériel didactique

mises à notre disposition et traitant de ce sujet, celui de la collection Forum (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a; 2007b) et celui du prototype d'épreuve (MELS, 2008), plusieurs idées intéressantes peuvent venir enrichir le bagage de connaissances des jeunes participant à la recherche et agir comme catalyseur de leur réflexion.

Premièrement, le manuel Forum, à travers plusieurs encadrés (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a: pp. 92-96), définit le but de la publicité comme celui « d'inciter un destinataire à agir en se procurant un produit ou un service, ou en se comportant conformément à un message. », puis discute de quatre éléments essentiels à l'existence d'une pub : un produit, un service ou un message, un destinataire (public cible), des arguments et des stratégies publicitaires. Pour chacun de ces éléments, une définition et des exemples sont fournis. Ces quelques concepts nous apparaissent bien expliqués et pertinents, nous décidons de les examiner avec les élèves, par le biais d'une prise de notes.

En ce qui concerne les outils d'évaluation du ministère (MELS, 2008), ils comportent et développent aussi plusieurs concepts intéressants. En plus, tant le reportage que les textes du dossier fournissent plusieurs statistiques et exemples tout à fait actuels en adoptant des perspectives diverses mais toujours empreintes du même message que l'on pourrait résumer ainsi : « En publicité, rien n'est laissé au hasard, et c'est pourquoi il faut se méfier de ce qui y est dit et montré. ».

Plus spécifiquement, dans le reportage, intitulé *Les enfants : proies de la pub*, sur lequel les élèves doivent prendre des notes, on fait largement état des techniques publicitaires employées pour rejoindre les enfants, même si, comme on l'apprend dans le reportage, la loi canadienne interdit les publicités destinées aux enfants de moins de 13 ans. Un exemple de ces techniques est le placement de produits dans les films, les émissions de télévision et les jeux vidéo s'adressant aux enfants. De nombreuses statistiques, dont certaines fort surprenantes, sont

mises au jour, comme celle selon laquelle un enfant québécois voit 20 000 publicités par année.

Pour ce qui est des documents écrits que le MELS a sélectionnés pour constituer son « dossier », on en compte trois : « Quand l'habit fait le produit » (par Louise Lemieux, dans *Le Soleil*, le 13 décembre 2008), « La neurologie au service de la publicité » (par Mathieu Perreault, dans *La Presse*, le 19 août 2007) et « Les sirènes de la pub » (par Sylvie Redon-Clauzard, dans *Science et vie Junior*, novembre 2003). Comme son titre l'indique, le premier texte discute de l'importance du nom d'un produit et de son emballage dans le choix des consommateurs de se le procurer ou non. L'auteur cite ainsi en exemple l'emploi de la lettre X dans les noms de marques (comme Timex, Xerox et Lexus), parce qu'elle serait associée à la précision. Dans le second texte, il est question de « neuromarketing », une nouvelle approche en publicité utilisée par les plus grandes compagnies et qui vise à « titiller le subconscient des magasiniers », comme le dit son auteur. Les publicitaires utilisant cette approche chercheraient à stimuler certaines zones du cerveau, qu'ils examinent à l'aide d'appareils de résonance magnétique (« scanners »), de façon à provoquer des émotions bien spécifiques chez le consommateur dans le but de le faire acheter. Le troisième et dernier texte fait un inventaire relativement exhaustif (pour les quatre pages qu'il comprend) de techniques publicitaires nombreuses, variées et originales, mais poussant la manipulation du consommateur aux limites de l'acceptable. Notamment, il est question de l'utilisation de « stars » venant vanter les mérites d'un produit, de la démonstration scientifique d'efficacité par des tests parfois peu rigoureux voire très douteux, du choix de mots à connotation souvent scientifique dont l'exactitude est discutable et de l'utilisation de chiffres, statistiques et graphiques souvent trompeurs. Bref, ce texte examine les multiples façons dont les publicitaires nous lancent de la poudre aux yeux.

Tous très intéressants et bien bâtis, ces quatre documents mis ensemble représentent, à notre avis, une mine d'or d'informations pertinentes pour

quiconque veut se familiariser avec les domaines du marketing et de la publicité ou même approfondir ses connaissances sur le sujet. Parce qu'ils sont bien adaptés au niveau des élèves et complémentaires au travail sur la publicité fait par le biais des activités antérieures au bilan, nous comptons les utiliser de la façon prescrite par le ministère. En effet, il nous paraît logique de proposer une prise de notes sur les concepts présentés par le manuel Forum, puis de faire écrire, par les élèves, un texte sur leur compréhension de ces concepts, une sorte d'analyse d'une publicité. Cela constitue la tâche de rédaction du prétest tout en étant présenté aux élèves comme une tâche d'écriture « formative », donc une évaluation plus informelle, préparatoire au « sommatif »¹⁸. Ensuite, est dispensée la série de cours portant sur l'accord du PPê, puis débute le travail sur le bilan tel que suggéré par le MELS (visionnage du reportage/prise de notes, réponse à des questions, lecture des textes du dossier/prise de notes, choix d'une publicité à analyser, planification et rédaction d'un texte).

Cette manière d'organiser le déroulement de l'intervention a l'avantage de correspondre à plusieurs de nos préoccupations en tant qu'enseignante comme en tant que chercheuse, soit les principes directeurs évoqués plus tôt (section 3.2). En effet, nous agissons d'une part selon notre principe de cohérence en proposant un retour sur un sujet déjà abordé (la pub) dans l'intention de l'approfondir, ce qui a pour effet d'en accroître sa compréhension par les élèves, notre deuxième priorité. En mettant en œuvre le prototype d'épreuve, ou bilan, élaboré par le MELS, nous appliquons réellement le principe de complémentarité des compétences langagières, sollicitant chez l'élève, au sein d'une même série de cours, son habileté en compréhension de l'oral (par l'écoute du reportage), celle en lecture et celle en écriture, ce qui, par le fait même permet une variété dans les types d'activités proposées, un autre des principes directeurs postulés en début de

¹⁸ Dans le domaine de l'enseignement, les termes « formatif » et « sommatif », employés tantôt comme adjectif, tantôt comme nom, sont largement utilisés. Le premier qualifie les activités et évaluations qui ont lieu en cours d'étape et sont mises au service de l'apprentissage tout en permettant d'obtenir des points. Le deuxième fait référence à des évaluations formelles (examens) qui se font en fin d'étape et comptent généralement beaucoup plus dans le calcul du résultat de l'élève.

méthodologie. Finalement, comme nous l'avons mentionné, il est important que l'intervention soit bâtie de façon à ce que les activités liées à la recherche (notamment celles de collecte de données) soient le plus possible intégrées à celles d'apprentissage et d'évaluation. Les deux tâches d'écriture traitées comme données à recueillir au prétest et au posttest ont aussi pour fonction de permettre à l'élève de s'exercer (lors de la première) et d'être évalué, ce qui satisfait cet impératif. Voici donc, en somme, l'organisation globale de l'intervention, en d'autres mots son squelette. Poursuivons en mettant de la chair autour de ses os...

c) Type de texte

Comme nous l'avons postulé en introduction à la description de l'intervention, l'écriture de textes est centrale à la réalisation de notre projet de recherche. En effet, la tâche d'écriture représente l'endroit où nous voulons voir les connaissances grammaticales des élèves en lien avec l'accord du PPê s'actualiser, se « matérialiser ». En termes plus théoriques, l'activité rédactionnelle est une situation requérant la résolution de problèmes (tel qu'expliqué à la section 2.2.2), donc une situation où le transfert de ces connaissances devient possible et même souhaitable, non seulement parce que, dans le cas où il se produit, les erreurs orthographiques sont moins nombreuses, mais aussi parce qu'il entraîne vraisemblablement la construction d'au moins une nouvelle connaissance en mémoire à long terme (tel que vu à la section 2.3), ce qui est crucial.

En ce qui concerne le type de texte à faire écrire par nos élèves, à la lumière des choix faits et du matériel didactique que nous décidons d'utiliser, il nous paraît naturel de se baser sur la tâche d'écriture du bilan, celle qui revêtirait le rôle d'examen sommatif aux yeux des élèves et de posttest pour la chercheuse, pour bâtir une activité d'écriture similaire pour l'activité formative d'écriture, aussi prétest. Il est important, dans un souci de fidélité des instruments de

cueillette de données, de bâtir deux tâches d'écriture qui sont fortement similaires quant à l'intention d'écriture, à la structure, à la longueur et au sujet.

Dans le cahier *Tâche d'écriture et feuilles de brouillon* du prototype d'épreuve, les consignes données au scripteur de secondaire 3 débutent par une courte mise en situation : « Un journaliste aimerait réaliser un reportage dans le but de faire connaître les rouages de la publicité aux adolescents. Désireux d'appuyer ses propos par des exemples pertinents, il vous demande de lui soumettre une publicité qui attire l'attention en raison des différentes techniques [publicitaires] utilisées. » (MELS, 2008c: p. 2). Puis, on demande à l'élève de rédiger un texte comptant environ 350 mots s'adressant au journaliste afin de lui présenter la publicité choisie et de lui expliquer les raisons pour lesquelles elle attire l'attention. Il est par la suite mentionné à l'élève qu'il dispose de trois heures pour réaliser la rédaction, incluant la planification et la révision de son texte, puis sont mentionnés les outils et ouvrages de référence auxquels il a droit (le document dans lequel s'est faite la prise de notes sur le reportage et les textes, des dictionnaires, des grammaires et des recueils de conjugaison).

En prenant connaissance de ces consignes, on remarque qu'aucune structure de texte bien précise n'est exigée de l'élève, seulement un but visé (« présenter la publicité (...) et (lui) expliquer pourquoi celle-ci attire l'attention. »). Si on lit entre les lignes, on comprend qu'il s'agit pour l'élève d'écrire un texte comprenant une séquence descriptive et une partie plus analytique faisant le lien entre les éléments de la pub décrits et les techniques publicitaires qu'on peut y déceler, ce qui en fait un type de texte que nous qualifierons d'« hybride ». Malgré le fait que le genre du texte demandé soit plutôt vague, point auquel nous devons remédier pour le bien de l'expérimentation, nous pensons que ce type de texte convient bien à notre objectif d'observer l'accord du PPê en situation d'écriture. Effectivement, le fait que l'élève soit appelé à donner une description de la publicité et à en faire l'analyse risque de donner lieu à plusieurs formulations du type « Cette publicité

est faite par la compagnie (...) » ou encore « La technique publicitaire qui est la plus utilisée (...) », ou l'on retrouverait plusieurs exemples de l'accord ciblé, comme les participes passés *faite* et *utilisée*. Afin d'aider l'élève à planifier la rédaction, en facilitant sa compréhension des consignes, et aussi d'augmenter nos chances de retrouver des PPê, nous choisissons de proposer aux élèves, à l'étape de l'écriture du texte formatif (prétest), une sorte de guide ou plan faisant état, de façon relativement explicite, de la structure du texte attendu en proposant des questions auxquelles répondre selon les différentes parties et sous-parties du texte.

d) Propositions didactiques

L'intégration de propositions didactiques est une partie fondamentale de notre travail. Nous avons pour but de construire une série de cours allant permettre le plus possible de favoriser chez nos élèves le transfert de connaissances grammaticales en lien avec l'accord du PPê, et plusieurs chercheurs ont formulé des propositions susceptibles d'aider en ce sens, propositions dont sept sont retenues dans le cadre de la présente recherche (section 2.4 et tableau 2). Il est donc essentiel de considérer sérieusement le déploiement de chacune dans la SD que nous concevons et que nous mettons ensuite à l'essai. C'est pourquoi il nous apparaît difficile d'écarter une ou l'autre des propositions formulées puisque la mise en oeuvre de chacune est réalisable à l'intérieur d'une série de 9 ou 10 cours. Examinons-les dans une perspective plus concrète.

Comme il l'est expliqué dans le cadre conceptuel, les propositions de chercheurs en didactique retenues sont ici classées selon les deux phases du transfert : la phase qui précède le transfert et qui vise à le préparer, et celle durant laquelle il devrait (idéalement) avoir lieu.

Les recommandations de la première phase sont, quant à nous, toutes inspirantes, donc leur déploiement réel est attendu. La première, celle visant à

privilégier une approche inductive (c'est-à-dire à proposer aux élèves, au début de l'apprentissage de notions, une ou plusieurs activités d'exploration subtilement dirigée par l'enseignant) est concrètement mise en œuvre par une activité d'observation d'exemples où le phénomène d'accord ciblé se manifeste. En début de séquence, on propose aux élèves différents corpus de phrases comprenant des accords du PP réussis et d'autres fautifs, en les questionnant sur l'origine de l'agrammaticalité d'une phrase, et en leur demandant de se servir strictement de leur intuition de locuteur du français et de leur sens de l'observation, tout cela dans le but de leur faire déduire la règle en la formulant dans leurs mots.

La deuxième proposition didactique en est une sur laquelle nous voulons mettre l'accent : **circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les connaissances conditionnelles**. En effet, le manque de connaissances, surtout de type conditionnel, semble être une des sources principales de la difficulté flagrante des élèves à transférer. Pour déployer cette recommandation en classe, nous décidons, d'une part, d'enseigner chacune des connaissances nécessaires pour effectuer l'accord (énumérées et catégorisées au tableau 4) en faisant prendre des notes aux élèves, puis, d'autre part, nous leur proposons différentes activités d'identification de PP dans un texte.

La troisième proposition vise à **prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial**, c'est-à-dire à approcher les nouvelles notions grammaticales par le biais d'exemples bien concrets plutôt que par la théorie, ce qui se lie bien à l'approche inductive. Il s'agit d'affirmer l'importance que l'élève ait en tête des exemples précis de la notion qu'il doit maîtriser avant de prendre connaissance des aspects théoriques qui sous-tendent ces exemples. Imbriquée à la précédente, la quatrième proposition, « **faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation** », conseille de se détacher progressivement des exemples proposés antérieurement, pour donner place aux notions théoriques en s'assurant que les élèves sont en mesure de faire des liens entre ces celles-ci et d'autres déjà maîtrisées. Cette façon de faire, contextualisation-décontextualisation, suivie

d'une recontextualisation avec la tâche d'écriture, correspond à l'ordre général pour lequel nous optons.

Les trois propositions didactiques qui concernent la phase deux du transfert, le « pendant », sont aussi pertinentes. Comme nous l'avons mentionné à la section 2.4, la première de cette phase, « **placer les élèves dans un contexte leur permettant de réinvestir leurs acquis** » va de soi, puisque nous devons demander aux élèves de réaliser une tâche d'écriture, qui sera celle de notre posttest, à la suite de l'enseignement des notions d'accord du PPê. Les deux dernières nous paraissent aussi naturelles, soit celle visant à **inciter l'élève à prendre le temps de bien planifier l'activité (de révision)** et celle consistant à **inciter l'élève à recourir aux outils**. C'est par le biais de directives, de rappels et d'incitations faites avant et en cours de production écrite que nous déployons ces deux dernières propositions didactiques dans la SD.

3.4.2 Étape 2 : Conception et élaboration des outils de collecte et des méthodes d'analyse des données composant le prétest et le posttest

Nous en sommes à discuter des instruments de cueillette et des méthodes d'analyse de données du prétest et du posttest, ce que nous abordons respectivement en points *b)* et *c)* de cette section, notamment par le biais d'un tableau. Juste avant, cependant, détaillons davantage le contexte de l'expérimentation, dont il est question dans la section consacrée aux contraintes pratiques (3.3).

a) Contexte de l'expérimentation

Le contexte dans lequel nous expérimentons est particulier et mérite qu'on y prête attention. Premièrement, il est important de mentionner, ou plutôt de rappeler, que la « clientèle » qui fréquente l'établissement où travaille l'enseignante-chercheuse est qualifiée de « défavorisée », une réalité dont elle est

elle-même témoin au quotidien. Ce qu'elle et ses collègues constatent (et déplorent), taux d'absentéisme élevé, taux de décrochage élevé, etc., semble révéler le peu d'importance accordé par de nombreux élèves et plusieurs parents à l'école en général. Puisque le début de l'intervention est fixé à la quatrième étape (tel que discuté à la section 3.3.3), ce qui coïncide avec l'arrivée du printemps et le début de l'été, donc une période de « regain » d'absentéisme, il faut fournir aux élèves une motivation supplémentaire de se présenter à leurs cours. Pour ce faire, nous comptons employer, comme bon nombre d'enseignants, l'argument des résultats scolaires, et ce, même si certains y sont peu sensibles. Dans les faits, pour la majeure partie des élèves, la quatrième étape et les examens de fin d'année représentent généralement une bonne occasion de « se reprendre » pour les moments de l'année scolaire où la motivation et les bons résultats n'étaient pas au rendez-vous. Dans le cadre de la Réforme de l'éducation, soit le plan d'action du ministère en lien avec l'implantation du programme de formation en vigueur (MELS, 2003; 2007c), l'importance de la fin de l'année va même plus loin. Effectivement, la consigne donnée aux enseignants est de prévoir, pour la quatrième étape, la passation d'un ensemble d'évaluations portant sur les trois compétences langagières et sur une compétence transversale (ce que le prototype d'épreuve *La face cachée de la publicité* constitue), et de déterminer à l'aide de ce seul outil si l'élève réussit ou échoue. Pour utiliser la terminologie de l'école, les trois autres étapes ne sont donc que des « formatifs » préparant aux seules évaluations qui comptent réellement, soit celles comprises dans le bilan. Évidemment, on demande à chaque enseignant de se servir de son jugement professionnel, basé sur les quelques centaines d'heures de travail avec l'élève¹⁹, pour déterminer si le niveau de maîtrise de chacune des compétences révélé à travers les outils d'évaluation du bilan correspond bel et bien à la réalité. Toutefois, aux yeux de « l'évalué », un fait demeure : « Si je passe le bilan, je passe mon année. »

¹⁹ Selon nos calculs, un enseignant de français passe en moyenne cinq heures par semaine en cours avec ses élèves, ce qui totalise environ, pour une quarantaine de semaines de cours, plus ou moins deux cents heures.

Cet état d'esprit dans lequel se trouvent les élèves à la quatrième étape peut s'avérer un avantage pour nous, ou du moins aider à amoindrir les répercussions négatives qu'aurait un taux d'absentéisme élevé des sujets durant l'intervention, surtout avec l'intention affirmée d'intégrer au maximum les activités de recherche aux activités d'apprentissage et d'évaluation. À la lumière de ces constatations, il nous paraît logique d'amorcer notre intervention lors de cette étape cruciale de l'année pour les élèves. Ainsi, nous présentons la production écrite du prétest comme une activité formative d'écriture donnée en préparation à celle du bilan, qui constitue par le fait même le posttest. La SD sur l'accord du PPê, dispensée entre ces deux tâches, débouche, pour sa part, sur un examen de grammaire (ultérieur et extérieur à l'intervention) comptant aussi pour le résultat final, ce qui encourage encore davantage les élèves à être présents et assidus à ce moment crucial de l'année pour eux, et de l'expérimentation pour nous. Cependant, la cueillette de données ne se résume pas aux deux tâches de rédaction de texte, ce dont il est question au point suivant.

b) Instruments de collecte des données

Dans notre problème spécifique, identifié au terme du cadre conceptuel (section 2.6), nous faisons état du constat, formulé par différents chercheurs en didactique, selon lequel les élèves ne semblent pas en mesure d'utiliser les connaissances acquises en classe lorsqu'ils se trouvent placés dans un contexte d'écriture. Ainsi, pour pouvoir déterminer si notre intervention donne ou non des résultats concluants, donc si les sujets sont davantage en mesure de transférer leurs apprentissages au terme de la SD, il nous faut nécessairement déterminer l'état des connaissances à être transférées dans d'autres contextes et d'autres façons que par le seul biais de la tâche d'écriture. Notre but est donc de concevoir des outils de collecte de données permettant de vérifier l'état des connaissances en lien avec l'accord du PPê, et ce, selon leurs trois types.

Ainsi, nous organisons la collecte de données formelle selon six outils au total : un questionnaire, un exercice et une production écrite comme prétest; puis

un questionnaire, un exercice et une production écrite comme posttest. Outre la tâche d'écriture, nous voulons vérifier les connaissances des élèves par le biais d'un questionnaire et d'un exercice. Par ailleurs, il est important de mentionner que l'enseignante gardera en sa possession, tout au long de l'intervention, un cahier de notes agissant comme outil de collecte informelle de données. Elle y notera des observations lui apparaissant intéressantes et pertinentes pour la recherche, par exemple des questions et des réponses d'élèves ainsi que des rétroactions de leur part. Ce cahier nous donnera accès à des données de type qualitatif que nous n'analyserons pas de manière structurée et catégorique, mais qui nous fourniront possiblement des pistes d'explication pour les données quantitatives recueillies.

Avant d'entrer dans les détails de la constitution de chacun des trois outils de collecte formelle, voici le tableau 5, soit un tableau qui résume la forme des outils de collecte de données selon le type de connaissances que chacun permet de mobiliser pour en obtenir un portrait.

Tableau 5 : Instruments de collecte des données selon le type des connaissances mobilisées

Type des connaissances mobilisées	Instruments de collecte des données
<i>Déclaratives</i>	- L'exercice et la production écrite les mobilisent de façon informelle et implicite; - Seul le questionnaire permet formellement de les expliciter.
<i>Procédurales</i>	- L'exercice et la production écrite permettent tous deux de les mobiliser.
<i>Conditionnelles</i>	- La production écrite permet de les mobiliser; - Le questionnaire les mobilise en partie.

Examinons maintenant en détail la forme et la composition de chacun des instruments, ainsi que les raisons pour lesquelles chacun est associé à ces types de connaissances spécifiques.

1. Le questionnaire

Premièrement, pour vérifier l'état des connaissances déclaratives, la passation d'un questionnaire nous apparaît tout à fait nécessaire. En effet, pour connaître, du sujet, le niveau de maîtrise de la règle d'accord et des différents concepts indispensables à sa réussite (vus par le biais du tableau 4), ainsi que sa capacité à différencier un verbe d'un participe passé, lui soumettre une série de questions nous semble la meilleure idée. Nous annonçons dans le tableau 5 que le questionnaire permet aussi de vérifier des connaissances conditionnelles, ce qui est exact puisque nous interrogeons l'élève dans le but de vérifier sa capacité à reconnaître un participe passé. Évidemment, plusieurs précautions doivent être prises pour assurer la validité de cet instrument. Premièrement, il faut bâtir des questions qui soient le plus ouvertes possible, pour éviter de fournir toute piste de réponse au sujet. Ainsi, nos questions ne doivent faire mention des concepts en lien avec l'accord grammatical ciblé que d'une façon minimale. Aussi, dans le même souci, nous incluons un « distracteur », soit une question n'ayant aucun lien avec l'objet réel du questionnaire. Pour en faciliter la passation comme l'analyse, nous croyons préférable de limiter le nombre de questions au strict nécessaire pour couvrir les connaissances à vérifier, soit à 4. En effet, vu la contrainte du temps qui nous limite dans notre intervention et le nombre d'instruments de cueillette des données à administrer, l'idée d'un questionnaire dont les questions se recourent et dont la passation dépasse une quinzaine de minutes est écartée. Au regard de ces considérations et pour s'assurer de la fidélité des outils, il va de soi qu'aucun outil de référence ne peut être permis durant la passation de l'un ou l'autre des questionnaires, que l'examineur ne doit répondre à aucune question après avoir donné les consignes, s'être assuré de leur compréhension par tous et avoir distribué le questionnaire. Aussi, le temps réglementaire de quinze minutes doit être respecté.

Nos balises quant à l'élaboration des deux questionnaires (prétest et posttest) étant jetées, voici la forme que nous leur donnons. Cet instrument, dont les deux versions se trouvent en annexe (A1 et A2), se présente sur une seule feuille qui porte comme simple consigne celle de « répondre à toutes les questions suivantes en donnant l'explication la plus complète possible ». Ensuite, on peut y lire un court texte de deux ou trois phrases, évidemment accessible aux élèves sur le plan du vocabulaire, contenant au total quatre participes passés utilisés tantôt sans auxiliaire, soit comme adjectifs, tantôt avec *avoir*, tantôt avec *être* ou avec un verbe attributif. Ensuite, viennent les questions. La première, 1a), construite en deux parties, demande d'abord à l'élève d'identifier un participe passé parmi les mots du texte, puis d'expliquer, en 1b), pourquoi il s'agit selon lui d'un PP. Par cette question, la chercheuse a accès d'un coup à l'état des connaissances conditionnelles du sujet, quant à sa capacité à reconnaître un PP, et à l'état des connaissances déclaratives quant à sa définition de ce concept. Il est à noter que cette première question est la seule du questionnaire à faire mention d'un concept en lien avec la recherche, une mention qui est à notre avis incontournable vu nos objectifs et qui ne sous-tend ou n'entraîne aucun biais réel qui pourrait affecter la validité dudit questionnaire. La question 2 porte sur la terminaison d'un nom du texte dont l'orthographe n'est aucunement affectée par un phénomène d'accord mais bien simplement par des motifs liés à l'orthographe lexicale, terminaison qu'on demande à l'élève d'expliquer. Nous sommes donc en présence de notre « distracteur ». La troisième question vise pour sa part à vérifier l'état des connaissances déclaratives en lien avec la règle d'accord du participe passé ciblé par la recherche, alors qu'elle demande à l'élève d'expliquer pourquoi tel mot (en l'occurrence un PPê) se termine par telles lettres (ses marques grammaticales). La dernière question a pour but d'observer l'état de la connaissance déclarative en lien avec la différence entre un verbe et un PP. Ici, nous voulons que l'élève nous explique pourquoi tel mot (en l'occurrence un verbe à l'infinitif du 1^{er} groupe, c'est-à-dire qui se termine par *-er*) se termine par *-er* et non par *-é*. Pour terminer cette section sur la forme et le contenu de chacun des questionnaires, nous

précisons un détail qui contribue aussi à la validité de cet outil, soit le nombre de lignes laissées pour répondre à chacune des questions. En effet, à l'exception de la première partie de la question un ou un mot ou deux suffisent, toutes les questions comptent toutes trois lignes, un nombre suffisant et constant d'une question à l'autre afin de ne pas fournir d'indices à l'élève sur le contenu de la réponse à donner.

2. L'exercice

Les exercices maintenant (annexes A3 et A4). D'une forme qu'on appelle couramment « exercices à trous » ou « exercices traditionnels », ce deuxième type d'outil de collecte de données est absolument essentiel à l'observation de l'état des connaissances procédurales du sujet. En effet, sur le plan théorique, ce type d'exercice requiert le déploiement du processus d'application qui est, en cadre conceptuel²⁰, clairement distingué de celui du transfert parce qu'ayant lieu seulement dans une situation déjà bien connue du sujet et ne générant pas la construction et le stockage de nouvelle connaissance en mémoire à long terme, comme le fait le transfert. Plus concrètement, ces exercices se présentent sous la forme de phrases trouées où il est demandé à l'élève de faire un accord quelconque. Il doit donc appliquer dans l'ordre les étapes de la procédure lui permettant de procéder à l'accord grammatical demandé, procédure qui se résume généralement à identifier le mot donneur d'accord et à en étendre les caractéristiques (de personne, de genre et/ou de nombre) au mot à accorder par une ou des marques grammaticales. Toutefois, jamais dans un tel contexte est-il demandé de repérer le mot à accorder, ce qui explique que ces exercices ne vérifient aucunement l'état de connaissances conditionnelles, à l'opposé de la tâche d'écriture.

L'élaboration de deux exercices du type tout juste décrit peut paraître relativement simple mais comporte plusieurs aspects à déterminer et à considérer pour s'assurer d'un outil réellement valide. D'entrée de jeu, pour cadrer avec les

²⁰ Voir l'aspect 2.3 *Transfert de connaissances*.

objectifs de cette recherche, il faut bâtir un corpus de plusieurs phrases à l'intérieur desquelles se trouvent un ou plusieurs PPê à accorder correctement avec le noyau du sujet. Ce faisant, il est essentiel de proposer à l'élève une certaine variété, que ce soit dans la construction des phrases, dans le choix des verbes à orthographier correctement au participe passé, dans la construction des groupes occupant la fonction de sujet (avec ou sans expansions) et dans leurs caractéristiques grammaticales. Pour pouvoir satisfaire ces exigences de variété, et ainsi diminuer les risques de biais, nous incluons 20 participes passés par exercice et les sélectionnons de façon méthodique parmi les trois groupes de verbes. Il nous apparaît raisonnable d'insérer sept verbes du 1^{er} groupe (soit des verbes se terminant par –er à l'infinitif, comme *penser* et *manger*), six verbes du 2^e groupe (soit des verbes se terminant par –ir et faisant –issant au participe présent, comme *finir*, *jaunir* et *applaudir*) et six verbes du 3^e groupe (soit tous les autres, comme *prendre*, *prévoir*, *tenir* et *résoudre*). En ce qui concerne la construction des phrases, on doit pouvoir distinguer des phrases plus courtes, d'autres phrases comprenant des subordonnées et des compléments de phrase, en plus d'assister à une déclinaison de verbes attributifs plutôt qu'une apparition redondante du verbe *être*. Les sujets donneurs d'accord doivent, pour leur part, se présenter sous plusieurs formes, de la plus simple, comme un pronom ou un groupe nominal sans expansion, à la plus complexe, soit, par exemple, un GN complexe dont le noyau doit être identifié avec attention. Voici donc un des moyens que nous prenons pour nous assurer d'avoir en main deux instruments valides. En ce qui concerne leur fidélité, elle n'est pas mise en jeu dans la mesure où aucun ouvrage de référence n'est permis, le temps de passation est fixé à quinze minutes et les sujets ne peuvent poser aucune question une fois l'outil distribué et le chronomètre enclenché.

Au moment de concevoir les exercices, trois possibilités de forme des questions s'offrent à nous:

1. Forme : ligne vierge + verbe à l'infinitif entre parenthèses

Exemple : Avant-hier, ces garçons sont _____ (aller) à la bibliothèque.

2. Forme : radical du verbe en italique + ligne vierge

Exemple : Avant-hier, ces garçons sont *all* _____ à la bibliothèque.

3. Forme : radical du verbe en italique + ligne vierge + verbe à l'infinitif entre parenthèses

Exemple : Avant-hier, ces garçons sont *all* _____ (aller) à la bibliothèque.

Après réflexions et discussions, notamment au sujet de l'analyse de données, une des trois formes revêt nettement plusieurs avantages par rapport aux deux autres : la troisième. Premièrement, pour procéder à l'analyse de données, nous voulons qu'il soit relativement simple de déterminer si l'accord est réussi ou non. Le choix de la première forme suggérée aurait pour effet, nous pensons, d'augmenter les probabilités d'une erreur dans le radical du verbe puisque aucun indice quant à sa forme n'est fourni. Dans l'éventualité de telles erreurs, quel jugement émettre? Ces cas risqueraient de compliquer cette étape de la recherche. Deuxièmement, nous souhaitons que les sujets puissent fournir une réponse sans trop d'hésitation, afin d'éviter qu'ils ne se découragent et ne laissent la ligne en blanc. En l'absence de l'une ou l'autre des informations, les doutes et hésitations risquent d'aller en augmentant, ce qui peut venir compliquer l'analyse de données et en biaiser les résultats. Troisièmement, puisque nous avons postulé l'importance que nous accordons à la variété, notamment dans la constitution des phrases et des groupes sujets, ce qui risque d'accroître le niveau de difficulté, il nous apparaît préférable de fournir le radical du verbe en plus de sa forme infinitive. De cette façon, nous ciblons réellement les connaissances procédurales, soit la capacité de l'élève à retrouver le donneur d'accord et à en apposer les caractéristiques de genre et de nombre lorsque nécessaire, et ce, sans devoir rechercher dans sa mémoire la forme participiale d'un verbe qu'il ne connaît pas bien. Finalement, en ce qui concerne la consigne donnée sur chacun des exercices, elle doit simplement demander à l'élève d'orthographier correctement le participe passé de chacun des

verbes à l'infinitif placé entre parenthèses. Ainsi, avec le verbe à l'infinitif et le radical fournis en complémentarité, même si l'élève n'est pas très confortable avec le concept de participe passé, il peut assez aisément effectuer l'exercice.

Sur la base de ces précisions, mentionnons qu'il est impératif que le questionnaire soit soumis aux élèves avant qu'ils n'effectuent l'exercice, que ce soit au moment du prétest ou à celui du posttest. L'ordre contraire pourrait certainement biaiser les résultats puisque les élèves détiendraient, lors du questionnaire, des indices sur ce qu'est un participe passé, ce qui pourrait influencer leurs réponses.

3. La production écrite

Lorsque nous pensons à l'ensemble de la collecte de données et aux trois types d'outils qui la composent, un parmi les trois se distingue clairement des deux autres, et ce, pour plusieurs raisons : la production écrite. Celle-ci est en effet très différente des autres quant à son contexte de passation, à l'importance qu'elle revêt pour l'élève et au rôle qu'elle joue dans le déroulement de la SD.

Tout d'abord, le cadre dans lequel les sujets doivent procéder à la rédaction de chacun des textes contraste nettement avec celui des deux autres outils de collecte de données (présentés à la section 3.4.1b)). En ce qui concerne le temps alloué, d'une part, les élèves bénéficient de trois heures pour rédiger chacun des textes, qui doivent compter environ 350 mots (tel que vu à la section 3.4.1c)), alors que la passation des autres outils ne nécessite qu'une quinzaine de minutes respectivement. Évidemment, cela va de pair avec la complexité de la tâche demandée... Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel (section 2.2), par le biais du modèle du processus de Hayes et Flower, l'écriture est un travail exigeant beaucoup du scripteur étant donné la nature et le nombre des éléments à considérer (consignes de la tâche, connaissances sur le thème du texte, sur le destinataire et sur la langue, etc.), ce qui entraîne des risques de surcharge cognitive. Aussi, écrire est une activité se déroulant en trois phases (la

planification, la mise en texte et la révision) qui ne se produisent pas nécessairement de façon linéaire, ce qui requiert du scripteur une attention soutenue et une autonomie certaine dans la gestion du temps accordé à chacune. Ainsi, il est difficile d'y voir des ressemblances avec le questionnaire ou avec l'exercice, d'autant plus que le temps n'est pas la seule contrainte à gérer. En effet, le scripteur doit aussi composer avec les nombreux ouvrages de références et outils qu'il lui est permis d'utiliser, à l'opposé des deux autres instruments de cueillette. Comme dans n'importe quelle tâche d'écriture, nous décidons donc évidemment de permettre, même de recommander aux apprenants d'utiliser tout dictionnaire, tableau de conjugaison, grammaire ou autre ouvrage de référence de leur choix (une des propositions didactiques présentées à la section 3.4.1), un droit qui apporte son lot de choix méthodologiques à faire et peut complexifier le processus. De l'angle du contexte de passation, la tâche d'écriture se situe donc réellement aux antipodes du questionnaire et de l'exercice.

En ce qui a trait à l'importance de la tâche du point de vue de l'élève, celle d'écriture est encore une fois particulière. Plus concrètement, alors que la passation du questionnaire est justifiée à l'élève par l'importance d'avoir un portrait de ses connaissances sur un sujet quelconque, et que l'exercice sert officiellement à s'exercer, la production écrite compte, pour sa part, pour la note au bulletin. En effet, pour ce qui est de l'activité formative d'écriture, soit la rédaction du prétest, elle est présentée à l'élève comme une répétition pour l'examen d'écriture de l'étape en plus de compter pour 10% du résultat en écriture au bulletin, soit au bilan. La tâche d'écriture proposée par le ministère, soit celle du posttest, compte pour sa part pour 50% de la note d'écriture de la 4^e étape. Pour bien comprendre l'importance de faire bonne figure à ces deux évaluations, qui occupent ensemble une pondération de 60% du bilan, rappelons que le résultat dudit bilan permet à lui seul de déterminer si l'élève réussit son année scolaire en français ou échoue. Il est donc clair que ces deux tâches, bien qu'elles soient plus complexes et fastidieuses que les questionnaires et les exercices, ont une portée et

des retombées réelles et significatives sur le cheminement scolaire de chacun des élèves, ce qui risque de les inciter à les entreprendre avec sérieux.

En ce qui concerne l'ordre de passation des instruments de collecte de données, le moment choisi pour la rédaction par rapport aux autres instruments ne nous apparaît pas comme déterminant pour les possibilités de transfert des connaissances sur le PPê, étant donné l'ampleur de la tâche et la multitude de contraintes spécifiques à prendre en compte. Ainsi, afin de tenir compte de d'autres impératifs, dont l'ordre proposé pour les activités du bilan (discuté à la section 3.4.1), nous choisissons, pour le prétest, de proposer la tâche d'écriture d'abord, puis de soumettre le questionnaire, puis l'exercice aux élèves. Au moment du posttest, nous proposons d'abord le questionnaire suivi de l'exercice, tout juste après le cours six de la SD, puis, dans un deuxième temps, la production écrite, tel que décrit au tableau 8.

Pour terminer, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, chaque tâche d'écriture correspond au lieu (souhaité) de réinvestissement de plusieurs acquis, par exemple, des connaissances des élèves sur la publicité. Ainsi, si notre intervention s'avère efficace, la rédaction du posttest sera le lieu d'utilisation, donc de transfert, des connaissances sur l'accord du PPê. On assistera donc à davantage d'accords en genre et en nombre de PPê avec leur sujet. En ce qui concerne l'analyse des données, nous la percevons comme relativement simple à réaliser, ce dont il est question dans la partie suivante.

c) Méthodes d'analyse des données

Parlons maintenant de l'analyse des données. Pour aborder cet aspect fort important de la recherche, nous proposons en introduction un tableau résumant la démarche élaborée pour analyser les données recueillies par chacun des trois outils présentés dans la partie précédente. Ensuite, la méthode choisie pour examiner les données mises au jour par chaque outil est expliquée, en prenant soin d'éclaircir les raisons qui justifient nos choix. Une quatrième sous-partie nous

semble aussi nécessaire dans cette section sur l'analyse de données, soit celle portant sur le croisement des données. En effet, puisque c'est grâce au croisement de données que nous arrivons en lieu ultime à déterminer si notre intervention s'est avérée efficace ou non, et aussi à commenter et nuancer ces résultats, il est impératif que nous spécifiions ici de quelle façon nous choisissons de procéder. Pour permettre une vue d'ensemble, voici donc le tableau 6.

Tableau 6 : Méthodes d'analyse des données et formes des résultats

Instruments de collecte de données (prétest/posttest)	Méthodes d'analyse des données	Formes des résultats fournis par l'analyse des données
Questionnaire	1. Classement des réponses à l'aide d'une grille de trois ou quatre niveaux d'exactitude (selon la question) : <i>réponse exacte, réponse plutôt/partiellement exacte, réponse plutôt erronée ou réponse erronée</i> ; 2. Attribution de points aux réponses données selon leur classement : -réponse exacte = 3 points (2 points à la question 1a); -réponse plutôt exacte = 2 points; (question 1a : réponse partiellement exacte= 1 point) -réponse plutôt erronée = 1 point; -réponse erronée = 0 point.	Nombre de points sur une possibilité de 11
Exercice	1. Vérification de l'orthographe des PPê déterminant si l'accord est réussi ou non; 2. Attribution de points aux réponses données selon leur classement : -accord réussi = 1 points; -accord erroné = 0 point.	Nombre de points sur une possibilité de 20
Production écrite	1. Identification et comptage du nombre total de PPê; 2. Identification et comptage du nombre de PPê bien accordés; 3. Rapport du nombre de PPê bien accordés sur le nombre total de PPê; 4. Conversion de ce rapport en pourcentage, donnant lieu à un taux de réussite.	Taux de réussite de l'accord de PPê en pourcentage (%)

1. Le questionnaire

À la section 3.4.2, décrivant les trois instruments de collecte de données, nous avons présenté les quatre questions que comporte chacun de nos deux questionnaires. Parlons maintenant de la façon dont nous comptons compiler les données qu'il permet de recueillir. L'instrument que nous choisissons d'utiliser pour procéder à une catégorisation des réponses fournies aux différentes questions se présente sous la forme d'une grille alliant description et critères afin de déterminer si une réponse est exacte, plutôt ou partiellement exacte, plutôt erronée ou erronée. Pour bien comprendre les tenants et aboutissants de la grille de catégorisation des réponses, présentée à annexe C1, quelques explications s'imposent.

Premièrement, parlons de la forme de la grille. La grille de catégorisation des réponses est, dans un souci de validité et de fidélité, la même pour le questionnaire du prétest que pour celui du posttest. Elle regroupe par colonnes un critère de classification d'une réponse, un ou plusieurs exemples de réponses entrant dans cette catégorie, ainsi que la pondération en termes de point(s) associée à la catégorie en question. Pour les questions 1b), 3 et 4, les énoncés formulés en guise de réponses peuvent être catégorisés de quatre façons différentes : réponse exacte (3 points), plutôt exacte (2 points), plutôt erronée (1 point) et erronée/absence de réponse (aucun point). Pour la question 1a), le nombre de catégories, comme nous l'expliquons plus avant, est réduit à trois et leur pondération est quelque peu différente : réponse exacte (2 points), partiellement exacte (1 point) ou erronée (aucun point). Ainsi, on comprend mieux le pointage impair de 11 points qu'il est possible d'obtenir au questionnaire, tel qu'annoncé dans la figure 5.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'expliquer nos principes et nos choix dans la forme des critères. Il n'est pas aisé de formuler des critères pour

catégoriser des mots et des phrases. Sans se lancer dans une discussion philosophique sur le rapport entre l'idée conçue par une personne, son expression en mots et l'interprétation qui en est faite par une autre, disons simplement que nous sommes consciente du caractère subjectif et du risque d'arbitraire que peuvent revêtir l'analyse de données qualitatives et leur transposition quantitative. En même temps, nous ne voulons pas aborder ces données d'une façon mécanique qui les dénaturerait, comme le ferait un robot ou un logiciel. C'est pourquoi, pour mener à bien cette délicate tâche, notre but est de créer un dispositif qui comprend des exemples auxquels il est possible de référer et pouvant allier de manière équilibrée nos priorités pour l'analyse: le caractère opérationnel, l'objectivité, la nuance, la finesse et la justesse.

Tout d'abord, les critères doivent être opérationnels, donc, en d'autres termes, permettre de classifier une réponse de façon relativement objective et facile. Dans cette perspective, nous choisissons d'éviter le type de critères qui commandent uniquement un jugement arbitraire de l'analyste de données, comme une suite d'adjectifs du type : *La réponse est précise et complète/ plus ou moins précise et complète/ imprécise et incomplète*. Toutefois, nous considérons que cette part plus descriptive sollicitant le jugement de l'analyste est tout de même nécessaire puisqu'elle contribue à la nuance et à la justesse souhaitée. C'est pourquoi la formulation de tous nos critères de catégorisation, exception faite de la question 1a), débute par une phrase descriptive, comme pour la question quatre : *Le sujet fournit une explication claire démontrant une compréhension certaine de la différence entre un verbe à l'infinitif et un participe passé*. Cependant, puisque nous jugeons ce type de description insuffisant, chaque critère est complété par la présence d'éléments de réponses à vérifier. En effet, nos critères exigent tous la vérification de certains éléments observables, par exemple que l'explication, demandée à la question 3 pour être considérée comme exacte, se base « (...) sur les trois critères suivants : 1. participe passé; 2. contexte d'emploi (PPê); 3. donneur d'accord (noyau du sujet) et/ou ses caractéristiques morphologiques (m./fém.; sing./plur.). » À notre avis, la combinaison de ces deux

impératifs donne naissance à des critères de catégorisation équilibrés entre une part de quantitatif, qui permet des limites franches entre les catégories de réponses, et une part de qualitatif, qui ouvre la voie à la nuance nécessaire à une saisie et une classification juste des idées exprimées. D'ailleurs, on remarque que la forme de nos critères est similaire à celle utilisée par le Ministère de l'éducation pour l'évaluation de productions écrites pour bâtir sa grille d'évaluation.

Maintenant, abordons le contenu des réponses attendues aux différentes questions, donc des critères permettant de les catégoriser. La question 1a) se distingue des autres questions pour une raison : elle ne demande pas d'explication, mais bien une simple identification, celle d'un participe passé parmi les mots du texte. Évidemment, pour obtenir les deux points attribués à une réponse exacte, une seule est admissible : un participe passé, et rien d'autre. Toutefois, dans un souci de nuance, nous admettons une catégorie de réponse partiellement exacte, et ce, dans un seul cas : *Le sujet répond par deux mots : le verbe ou l'auxiliaire être ou un verbe attributif + le participe passé qui l'accompagne*. Nous croyons qu'il est juste d'attribuer un point à une telle réponse puisqu'elle est en partie exacte, étant donné qu'un des deux mots est un participe passé, ce qui révèle que le sujet possède une conception, une connaissance ou une compréhension partiellement exacte de ce phénomène, peut-être due à une confusion entre le concept de « participe passé » et celui de « passé composé ». Toutefois, puisque nous devons tracer la ligne, nous jugeons erronée toute autre réponse que celles tout juste illustrées.

Pour mettre en place des critères pertinents, pour les questions 1b), 3 et 4, nous nous basons sur les connaissances nécessaires pour accorder un PPê recensées au tableau 4. Par exemple, à la question 1b) portant sur les caractéristiques d'un PP, nous considérons comme exacte une réponse comportant une explication claire démontrant une compréhension certaine du concept de PP en se basant sur au moins deux des trois critères suivants : forme verbale, contexte d'emploi, accord en genre et en nombre avec le sujet. Une explication plus ou

moins claire basée sur un des trois critères mentionnés mène à un verdict de réponse partiellement exacte, et ainsi de suite.

Pour conclure, il est important de noter que les erreurs d'orthographe, de syntaxe ou de ponctuation ne sont pas prises en compte dans l'analyse de données. En d'autres mots, nous allons nous concentrer sur le message, le fond, plutôt que sur la forme et les éventuelles erreurs qu'elle pourrait véhiculer, à moins que la forme ne vienne entraver l'idée de fond. Une telle situation pourrait survenir, situation que nous pallierions en nous appuyant objectivement sur nos critères de catégorisation.

2. L'exercice

Par rapport au questionnaire, l'exercice est un outil de cueillette de données assez simple à analyser, la simplicité ayant d'ailleurs fait partie des critères ayant un certain poids en cours de conception. Tant pour le prétest que pour le posttest, nous examinerons chacun des exercices exécutés par nos sujets en marquant d'un signe distinctif les participes passés dont la terminaison est fautive, donc qui n'est pas bien accordé avec le noyau du sujet. Dans un deuxième temps, nous attribuerons un pointage sur 20 à chacun, à raison d'un point par bonne terminaison, pointage qui sera donc le reflet du nombre de bonnes réponses fournies. Évidemment, l'absence de réponse à un ou plusieurs numéros d'un exercice sera considérée comme une réponse fautive, ce qui n'entraînera l'attribution d'aucun point pour ce ou ces numéros.

3. La production écrite

Pour l'analyse des productions écrites, il nous faut faire la lecture de chacun des textes des sujets en identifiant tous les participes passés qui sont employés avec *être* ou avec un verbe attributif. Ensuite, nous devons marquer d'un signe distinctif ceux dont l'accord avec le sujet est fautif par sa terminaison (par exemple, *envoyés* au lieu de *envoyées* dans la phrase [*Ces lettres ont été envoyées par la poste.*]). Seules les erreurs lexicales mineures qui concernent par exemple le redoublement d'une lettre à l'intérieur du radical (comme **aparues* au

lieu de *apparues*) ou la forme dans l'éventualité d'une forme inusitée (par exemple, **recevu* au lieu de *reçu*) n'entraînent pas l'étiquetage du participe comme comprenant une faute d'accord, puisque l'erreur ne porte pas sur cet aspect de l'orthographe mais bien sur celui du lexique (tel que vu à la section 2.1.1). Puis vient le calcul du nombre total de PPê ainsi que celui du nombre de PPê bien accordés afin d'en arriver à établir un rapport faisant état du nombre de PPê bien accordés sur le nombre total de PPê, par exemple 4 sur 5. La dernière étape prévue est celle de la conversion en pourcentage afin de faciliter les comparaisons entre des textes contenant un nombre possiblement fort variable de participes passés avec *être*.

d) Compilation et croisement des données

Nous venons de préciser les bases de notre démarche de chercheuse dans le cadre de cette recherche en décrivant et en expliquant de quelle façon nous effectuons la collecte de données, dans un premier temps, puis l'analyse de ces données, dans un deuxième temps. L'aspect de la compilation et du croisement des données que nous abordons maintenant à titre de survol est au centre des propos de la quatrième partie de ce document : les résultats. Pour organiser ce chapitre et en donner un aperçu, voici nos trois objectifs en termes d'analyse des données :

1. Portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest;
2. Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest selon chaque instrument;
3. Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest en croisant les instruments.

C'est par le biais d'un tableau, le tableau 7 présenté à la page suivante, que sont sommairement décrits les instruments qui sont, dans le cadre de cette recherche, essentiels à l'atteinte des trois visées tout juste formulées, avant de nous permettre quelques explications. Tantôt sous la forme de grilles, de tableaux ou de graphiques, ces instruments se retrouvent tous soit dans le chapitre quatre, soit au bloc C de l'annexe.

Tableau 7 : Vue d'ensemble des instruments prévus pour la compilation et le croisement des données

Instruments...		...pour l'analyse de données				
		Compilation		Croisement		
		Portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest		Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest selon chaque instrument	Comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest en croisant les instruments	
... pour la collecte de données	Questionnaire	Prétest	Tableau de recension des réponses et leur catégorisation, selon chaque sujet (en annexe)	- Diagramme à bandes des résultats aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque sujet (figure 1)	Tableau de comparaison des résultats aux questionnaires du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique (tableau 16)	- Diagramme à lignes brisées de comparaison des résultats moyens aux différents instruments de collecte des données, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes) (figure 3) - Tableau des résultats moyens aux différents instruments de collecte des données, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes) (tableau 19)
			Grille de calcul des pointages sur 11 et de transposition en pourcentages (%), selon chaque sujet (en annexe)			
		Posttest	Tableau de recension des réponses, et leur catégorisation, selon chaque sujet (en annexe)	- Tableaux sur la réussite aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque question, en pourcentage et en nombres absolus (tableaux 12 et 13)		
			Grille de calcul des pointages sur 11 et de transposition en pourcentages (%), selon chaque sujet (en annexe)			
	Exercice	Prétest	Tableau de recension des réponses, de leur catégorisation et de calcul du taux de réussite, selon chaque sujet (en annexe)	- Diagramme à bandes des résultats aux exercices du prétest et du posttest, selon chaque sujet (figure 1)	Tableau de comparaison des résultats aux exercices du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique (tableau 17)	
		Posttest	Tableau de recension des réponses et de calcul du taux de réussite, selon chaque sujet (en annexe)	- Tableau sur le taux de réponses correctes et erronées, selon deux sous-catégories, au prétest et au posttest (tableau 14)		
	Production écrite	Prétest	Tableau de recension des emplois de PPê, de leur catégorisation et calcul du taux de réussite, selon chaque sujet (en annexe)	- Tableau sur le nombre de PPê par texte au prétest et au posttest et sur le taux de réussite de leurs accords, selon chaque sujet (tableau 15)	Tableau de comparaison des nombres de PPê et des taux de réussite de leurs accords aux productions écrites du prétest avec celles du posttest, selon différents instruments de mesure statistique (tableau 18)	
		Posttest	Tableau de recension des emplois de PPê, de leur catégorisation et calcul du taux de réussite, selon chaque sujet (en annexe)			
	Variable	Présence aux cours et à la collecte de données	-Tableau sur la présence des sujets durant la SD, selon chaque cours (tableau 11) -Tableau sur la présence des sujets à la collecte des données, selon chaque instrument (tableau 10)			

Concernant le tableau 7, la vaste majorité des instruments prévus pour arriver à dresser un portrait de l'état des connaissances lors des prétest et posttest, ainsi que ceux conçus pour comparer afin de juger de l'efficacité de notre série de cours nous apparaissent se passer de commentaires. Leur forme simple et les principes qui sous-tendent leur construction vont naturellement de pair. Toutefois, nous souhaitons formuler une remarque concernant la variable de la présence aux cours et la colonne concernant l'objectif 3.

Plus tôt dans la méthodologie, nous avons explicité notre crainte de voir plusieurs élèves s'absenter d'un ou de plusieurs cours de la séquence didactique ainsi que les différents incitatifs mis en place pour les encourager à être présents (section 3.3). Toutefois, puisque nous sommes tout de même assurée que certains s'absenteront, nous prévoyons d'emblée nuancer l'analyse et l'interprétation des données recueillies en prenant cette variable en compte. Nous planifions donc regrouper les élèves selon le nombre de cours auxquels ils auront assisté de façon à établir des liens entre leur présence et leurs taux de réussite aux outils de collecte de données, dans le but de voir s'il existe une corrélation entre ces variables.

3.4.3 Étape 3: Planification détaillée de l'intervention, incluant les cours de la SD, et mise en oeuvre des propositions didactiques ciblées

Pour clore la partie portant sur la méthodologie de notre recherche, nous consacrons ici, tel qu'annoncé, une section correspondant à la troisième et dernière étape précédant le début de l'intervention : la planification détaillée de l'intervention, incluant celle des cours de la séquence didactique. Alors que les étapes précédentes éclaircissent les fondements en termes de contraintes et de choix théoriques et méthodologiques (sections 3.4.1 et 3.4.2), cette étape-ci fait émerger le résultat concret qu'ont permis les deux antérieures. Cette partie est donc intrinsèquement et fortement liée à ses « prédécesseurs ».

En somme, au terme de cette partie, apparait le portrait de l'ensemble des actions à être menées en classe avec nos élèves. Plus spécifiquement, nous nous fixons deux objectifs à ce point:

1. présenter toutes les étapes de l'intervention telle que planifiée;
2. présenter le contenu et le déroulement des cours de la séquence didactique à être mise à l'essai, en expliquant la façon dont sont mises en oeuvre les différentes propositions didactiques ciblées.

Pour ce faire, nous proposons tout d'abord, à la section a), un tableau, le tableau 8, fournissant une vue d'ensemble de l'intervention, et le commentons. Dans un deuxième temps, nous nous attardons à la série de cours conçue et élaborée en présentant un tableau qui en fait la synthèse, le tableau 9, puis en élaborant, à la section 3.4.3b), sur l'organisation de chacun des cours et les moyens de mise en oeuvre des propositions didactiques retenues dans le cadre conceptuel.

a) Vue d'ensemble de l'intervention

Pour avoir un aperçu du déroulement de notre expérimentation placée en contexte, c'est-à-dire montrée au sein des étapes qui y sont préalables et de celles qui en sont le prolongement, nous présentons ici le tableau 8. Ce tableau se structure selon cinq grandes phases qui couvrent l'ensemble des activités faites en classe ayant un lien soit avec la publicité, le thème choisi pour encadrer l'expérimentation (tel que discuté à la section 3.4.1b)), soit avec l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif (PPê), le type d'accord ciblé pour la séquence didactique (présenté à la section 3.4.1a)). Ces phases sont les suivantes :

1. Enseignement des notions préalables à la séquence didactique (SD);
2. Passation du prétest par les élèves;
3. Mise à l'essai de la séquence didactique (SD);
4. Passation du posttest par les élèves;
5. Prolongement.

La première a pour but de travailler avec les élèves sur différents concepts ayant trait au domaine de la publicité, concepts pertinents notamment pour l'activité d'écriture formative proposée ensuite aux élèves, soit la tâche d'écriture du prétest. La phase de passation du prétest par les élèves n'est rien d'autre que ladite tâche d'écriture suivie du questionnaire et de l'exercice portant sur le PPê, instruments dont il a été abondamment question précédemment (en 3.4.2). En ce qui concerne la troisième phase, soit la mise à l'essai de la SD, elle prend évidemment place au cœur de l'intervention, mais nécessite de plus amples explications. C'est pourquoi il n'en est pas question de façon pointue dans le tableau 8, mais plutôt dans le tableau 9. À la suite de la mise à l'essai, vient évidemment le second moment de collecte de données, la passation des instruments du posttest. L'intervention prend fin avec un prolongement du travail fait sur la publicité ainsi que sur l'accord du PPê, surtout par le biais d'évaluations qui viennent clore le bilan décrit à la section 3.3.3, aussi appelé « prototype d'épreuve », intitulé *La face cachée de la publicité*.

Pour en revenir au tableau 8, à chacune des cinq phases correspondent les activités et tâches à être effectuées en classe ainsi que le temps, en termes de cours, alloué à chacune. Avant de procéder à des remarques plus concrètes en lien avec ce tableau, jetons-y un coup d'oeil.

Tableau 8 : Vue d'ensemble de l'intervention

Phases de l'intervention	Tâches et activités d'apprentissages et d'évaluation et/ou liées à la recherche	Temps accordé
1. Enseignement des notions préalables à la séquence didactique (SD)	1. L'enseignante introduit et explique des notions en lien avec la publicité (but de la pub.; éléments essentiels de la pub.; etc.) par le biais de la prise en notes de définitions et d'exemples par les élèves. 2. Les élèves font différentes activités de compréhension de lecture portant sur des publicités du manuel <i>Forum</i> ²¹ afin de s'appropriier les notions vues.	Environ 4 cours
2. Passation du prétest par les élèves	3. Les élèves écrivent un texte qui décrit une publicité et en fait l'analyse, ce qui correspond à la production écrite du prétest et à une activité formative d'écriture.	Un peu moins de 3 cours, soit environ 3 heures
	4. Les élèves répondent à un questionnaire, celui du prétest.	½ cours, soit environ 15 minutes par tâche (instrument)
	5. Les élèves font un exercice, celui du prétest.	
3. Mise à l'essai de la séquence didactique (SD)	6. L'ens.- chercheuse fait l'enseignement des notions nécessaires pour savoir accorder un PPê et propose des activités d'apprentissage permettant de s'appropriier ces connaissances de façon à en favoriser le transfert en situation d'écriture. (Description détaillée dans le tableau 9)	6 cours
4. Passation du posttest par les élèves	7. Les élèves répondent à un questionnaire, celui du posttest.	½ cours, soit environ 15 minutes par tâche (instrument)
	8. Les élèves font un exercice, celui du posttest.	
5. Prolongement	9. Les élèves s'informent sur la publicité par le biais de l'écoute d'un reportage et par la lecture de textes, puis de prendre des notes (tâches 1 et 2 du bilan).	4 cours
3. Mise à l'essai de la séquence didactique (SD) <u>et</u> 4. Passation du posttest	10. Les élèves écrivent un texte qui décrit une publicité et en fait l'analyse, ce qui correspond à la production écrite du posttest et à celle du bilan. (Description détaillée dans le tableau 9)	Un peu moins de 3 cours, soit environ 3 heures
5. Prolongement	11. Les élèves conçoivent, préparent et présentent une affiche publicitaire, faisant la promotion d'un message social ou d'une cause.	4 cours
	12. Les élèves font un examen de grammaire sur le participe passé.	Entre une et deux heures

²¹ Trudeau, S., Tremblay, C. & Lacombe, A. (2007).

À la lecture de ce tableau, quelques précisions s'imposent. Premièrement, lorsqu'on examine ce tableau, on constate que l'ensemble de l'intervention est non seulement structuré selon cinq phases, présentées dans la colonne de gauche, mais aussi selon 12 « étapes », soit des tâches ou regroupement de tâches, énumérées dans la colonne du centre. Aussi, on remarque assez rapidement que les 12 étapes, dont certaines s'étalent sur plusieurs cours ou s'effectuent à l'extérieur du cadre des cours, par exemple l'examen de grammaire ayant lieu lors d'une session d'examens institutionnels, sont à franchir dans l'ordre alors qu'il existe, pour les phases, une certaine récurrence et même un chevauchement. En effet, on observe, dans la colonne de gauche, la présence ordonnée des cinq phases, puis un retour des phases 3 et 4 combinées, correspondant à l'étape 10 des tâches et activités, suivi d'une dernière occurrence de la phase de prolongement, celle qui vient clore l'intervention. Pourquoi en est-il ainsi? C'est tout simplement que ce dixième moment, soit la passation de la production écrite du posttest, occupe une double fonction pour la recherche : il sert à la fois de lieu de réinvestissement (probable et souhaité) des acquis sur l'accord du PPê, en d'autres termes de tâche cible, tout en constituant un moment de collecte de données. Effectivement, en cadre conceptuel, lors de la présentation des propositions didactiques pertinentes dans le cadre de notre expérimentation²², nous avons clairement dissocié, à la façon de nombreux chercheurs, deux phases possibles pour intervenir en faveur du transfert, soit lors de l'enseignement des notions (le « avant ») et lors de l'exécution d'une tâche complexe nécessitant l'utilisation de ces notions (le « pendant »). Sur la base de ces constats, nous comptons agir pour soutenir le transfert lors de l'écriture, ce qui fait de cette tâche un moment à la fois de mise à l'essai de la séquence et de passation du posttest, ce qui explique le chevauchement de ces deux phases.

Une seconde question, en lien avec la première, requiert quelques explications : pourquoi une phase de prolongement vient-elle « s'interposer »

²² Voir le tableau 2, *Tableau-synthèse des propositions didactiques retenues*.

entre les étapes 7 et 8 (passation du questionnaire et de l'exercice du posttest) et l'étape 10, dont nous venons tout juste de discuter (au tableau 8)? La réponse est simple. Puisque la tâche d'écriture du posttest s'inscrit à l'intérieur du bilan, la situation d'évaluation ultime en troisième secondaire, et qu'elle requiert comme préalables une tâche de lecture de textes et une autre d'écoute d'un reportage (durant lesquelles l'élève se familiarise avec le sujet de la publicité et prend des notes), nous ne pouvons supprimer, modifier ou déplacer ces activités au sein de l'intervention. Cela irait visiblement à l'encontre de plusieurs de nos principes directeurs (aspect 3.2), dont ceux de compréhension des élèves, de complémentarité des compétences langagières, de variété des types d'activités proposées et de celui prônant l'intégration maximale des activités liées à la recherche à celles d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, en plus de mettre en péril la réussite des élèves. C'est donc pourquoi nous devons laisser place à une phase de prolongement, soit l'étape 9 du tableau 8, avant d'enchaîner avec la production écrite du posttest. Cette période de temps écoulé entre la mise à l'essai de la SD et l'activité d'écriture du posttest a l'avantage de nous donner accès à un portrait de l'état des connaissances des élèves au sujet de l'accord du PPê après le passage de plusieurs jours, voire une semaine ou deux.

Les dernières mentions à être faites sur la figure 8 portent sur le temps, dont traite la colonne de droite du tableau. Débutons par un petit rappel : à l'école où s'effectue l'expérimentation, les cours sont d'une durée d'une heure et quinze minutes (75 minutes), mais les quinze minutes allouées à la lecture d'un roman en début de cours écourtent la période d'enseignement à une heure, tel que discuté à l'aspect 3.3.4, portant sur le temps. Nous allons donc planifier les cours sur la base de périodes de 60 minutes. En terminant, remarquons simplement la durée que nous allouons à chaque portion de l'intervention, puis à celle-ci dans son ensemble à la lumière du tableau 8.

Temps alloué...

- à la mise à l'essai de la séquence didactique: 9 cours;
- à la collecte de données : 7 cours;
- à l'ensemble de l'intervention : environ 25 cours.

Alors que le temps consacré à la collecte de données peut sembler exagéré, étant donné notre souci de se fonder au cadre scolaire normal, il est essentiel de rappeler que, sur ces sept cours, six constituent le travail sur deux tâches d'écriture qui ont leur importance pour notre recherche mais comptent aussi pour les élèves : elles sont des évaluations (une formative et une sommative). Cela signifie donc qu'un seul cours, une seule heure du temps des élèves en classe, est consacré strictement à la collecte de données dans l'ensemble du déroulement de la recherche, ce qui est relativement peu en regard des retombées positives que cette démarche pourrait entraîner sur ces élèves et sur l'intérêt qu'elle peut receler sur le plan scientifique.

b) Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques

C'est ici que nous pouvons enfin dévoiler dans ses moindres détails la série de cours que nous avons élaborée dans le but de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en lien avec l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif en situation d'écriture chez nos élèves de troisième secondaire. Dans cette partie, qui clôt le chapitre de la méthodologie, notre priorité est de présenter chacun des neuf cours que comprend la mise à l'essai, en mettant l'accent sur les moyens concrets par lesquels nous intégrons des propositions didactiques, aux consonances souvent abstraites, parmi celles retenues (au tableau 2). Il est en effet primordial que soit clairement établi le lien qui unit les activités proposées et les bénéfices qu'elles devraient entraîner sur le transfert de connaissances grammaticales en contexte d'écriture.

Pour ce faire, nous présentons un nouveau tableau, le tableau 9, précédé de quelques remarques, portant sur sa structure d'abord, puis clarifiant certains aspects d'ordre terminologique et matériel. À la suite de cette présentation somme toute assez synthétique, nous détaillons le déroulement de chacun des cours et la manière dont nous y actualisons les propositions de didacticiens, en mettant l'accent sur certaines activités particulièrement importantes au sein de la séquence, de par les nombreuses propositions didactiques y étant conjointement intégrées.

Procédons aux quelques remarques annoncées. Premièrement, le tableau 9, intitulé « Déroulement des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques », s'organise selon cinq colonnes. La première établit le numéro du cours, c'est-à-dire son ordre au sein de la série. La deuxième fait mention des objectifs visés par le cours, objectifs d'enseignement-apprentissage, donc formulés dans la perspective de l'enseignante, de ce qu'elle veut voir se réaliser dans le cours en question. La colonne centrale du tableau présente les activités prévues au déroulement du cours, le mode de travail privilégié (individuellement, en équipe de deux, en groupe) ainsi que le temps alloué à chacune de ces activités. En quatrième colonne sont mentionnés les documents et ouvrages nécessaires au bon déroulement des activités d'apprentissage, alors qu'en dernière colonne, il est question des propositions didactiques, puisque nous mentionnons, en caractère gras, celles qui sont intégrées à chacun des cours, en expliquant sommairement la façon concrète dont s'effectue cet amalgame.

Juste avant de présenter le tableau 9, quelques autres remarques nous apparaissent nécessaires. Premièrement, la terminologie utilisée. Dans la colonne portant sur les objectifs visés par le cours, les termes *familiarisation* et *institutionnalisation* se présentent à quelques reprises. Pour éviter toute ambiguïté, le premier, *familiarisation*, réfère à une volonté de proposer à l'élève un premier contact avec une notion, de l'éveiller à l'existence d'une réalité

grammaticale et aux caractéristiques de cette dernière. Cette familiarisation se fait essentiellement par le biais d'activités d'observation et de questionnement menées de façon plus ou moins informelle. Introduit par Brousseau (1998), le terme *institutionnalisation* renvoie pour sa part à des tâches ayant pour objectif d'ancrer les notions à l'étude de façon formelle et organisée dans les structures cognitives des apprenants. Les activités de prise en notes de définitions et de règles d'accord sont de bons exemples de tâches d'institutionnalisation. Ainsi, on comprend que ces deux objectifs didactiques vont très souvent de pair et toujours dans cet ordre: familiarisation, puis institutionnalisation.

Deuxièmement, deux précisions d'ordre pratique. Notons d'abord que tous les documents mentionnés en quatrième colonne se retrouvent en annexe au bloc B. Aussi, toujours concernant le matériel utilisé, les ressources de base, donc celles indispensables au déroulement de pratiquement tous les cours, ne sont pas mentionnées dans le tableau pour éviter toute redondance. Ce matériel de base comprend donc, pour les élèves, le crayon à la mine et la gomme à effacer (pour la majeure partie des tâches), le stylo à encre bleue ou noire et le liquide correcteur (pour la rédaction du propre lors de productions écrites), le stylo à encre rouge (pour la correction de devoirs ou d'exercices en groupe) et des feuilles lignées en quantité suffisante (notamment pour la rédaction du brouillon d'un texte). L'enseignante est aussi munie de ces effets en plus de posséder des crayons feutres pour écrire sur les feuilles transparentes propres au rétroprojecteur. En ce qui concerne les installations, l'enseignante dispose d'un tableau de classe et de craies dont elle se sert régulièrement.

Les précisions nécessaires maintenant formulées, voici le tableau 9.

Tableau 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (individuellement, en équipe de deux, en groupe) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
1	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarisation avec le concept de participe passé; - institutionnalisation de connaissances sur le concept de PP (définition, trois emplois possibles et exemples); - identification du participe passé dans différents contextes d'emploi. 	1. Questionnement sur les connaissances antérieures en lien avec le participe passé, <i>en groupe</i> . Durée : 5 minutes	Aucun matériel n'est requis.	<ul style="list-style-type: none"> - Prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial (#3), en présentant les nouvelles notions par le biais d'exemples concrets (les textes de pub.) et diversifiés (PP seul, avec <i>être</i> ou avec un verbe attributif, avec <i>avoir</i>). - Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2), en travaillant sur les <u>connaissances conditionnelles</u>, par le biais d'un exercice de reconnaissance de PP.
		2. Prise en note de la définition de participe passé, des trois emplois possibles et d'exemples, <i>en groupe</i> . Durée : 15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de notes de cours; - transparent des notes à prendre et rétroprojecteur. 	
		3. Exercice d'identification et de classification par type d'emploi de participes passés dans les textes de trois publicités du manuel, <i>en équipe de deux</i> . Durée : 25 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Manuel <i>Forum</i> (p. 99 à 101); - exercice (doc. imprimé); - cahier de notes de cours. 	
		4. Correction de l'exercice, <i>en groupe</i> . Durée : 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Manuel <i>Forum</i> (p. 99 à 101); - exercice (doc. imprimé); - cahier de notes de cours. 	
		5. Récapitulation à l'oral des notions vues par le biais du questionnement, <i>en groupe</i> . Durée : 5 minutes	Aucun matériel n'est requis.	

Tableau 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (individuellement, en équipe de deux, en groupe) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
2	-Dédution de la règle d'accord du PPs à partir de l'observation d'exemples.	1. Observation de l'orthographe des PPs notés lors de l'exercice du cours 1 et questionnement afin de déduire la règle d'accord, <i>en groupe</i> . → L'enseignante note la règle provisoire déduite par les élèves au tableau. Durée : 10 minutes	- Corpus d'exemples (doc. imprimé); - tableau sur les trois constituants de la phrase; - cahier de notes de cours; - transparent des corpus d'exemples et rétroprojecteur.	- Privilégier une approche inductive (#1) , en permettant à l'élève d'observer et de manipuler des énoncés présentant des PPê afin de constater concrètement le phénomène d'accord (receveur, donneur, contexte). - Prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial (#3) , en proposant à l'élève une variété d'exemples où le phénomène d'accord se produit ou non, par le biais d'énoncés concrets qu'il doit manipuler. - Faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation (#4) , en transposant en termes grammaticaux les observations faites par le biais de la formulation de règles (PPs et PPê) et la prise en notes de celles-ci. - Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2) , en travaillant sur les <u>connaissances déclaratives</u> , soit les règles d'accord, par le biais du questionnement et de la prise de notes.
	- Dédution de la règle d'accord du PPê à partir de l'observation et de la manipulation d'exemples.	2. Observation de l'orthographe des PPê et manipulation d'énoncés par le biais de 2 corpus d'exemples + courte mise en pratique, <i>en groupe</i> . → L'enseignante termine en notant la règle provisoire déduite par les élèves au tableau. Durée : 25 minutes		
	- Institutionnalisation des connaissances sur ces règles.	3. Vérification de l'exactitude des deux règles d'accord déduites dans une grammaire, <i>en groupe</i> . → L'enseignante rectifie la formulation des règles provisoires inscrites au tableau. Durée : 5 minutes	- Grammaire 100%.	
		4. Prise en note des règles, en groupe. Durée : 10 minutes	- Cahier de notes de cours.	
	- Mobilisation de connaissances sur l'accord du PPs.	5. Exercice sur l'accord du PPs, <i>indiv. (en devoir)</i>	- Ex. <i>Terreur sur le Titanic</i> .	

Figure 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (<i>individuellement, en équipe de deux, en groupe</i>) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
3	- Retour sur l'accord du PPs.	1. Correction du devoir sur le PPs, <i>en groupe</i> . Durée : 10 minutes	- Ex. <i>Terreur sur le Titanic</i> .	<p>- Prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial (#3), en demandant aux élèves de réfléchir sur la procédure d'accord sur la base d'exemples concrets provenant de l'exercice.</p> <p>- Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2), en travaillant sur les <u>connaissances procédurales</u> en questionnant les élèves sur les étapes à suivre pour bien accorder un PPê et en faisant prendre ces étapes en notes.</p> <p>- Inciter l'élève à recourir aux outils (#7), en lui posant des questions sur la procédure d'accord dont les réponses attendues figurent dans les notes de cours et dans le tableau sur les constituants de la phrase, et en l'invitant à s'y référer.</p>
	- Recherche et formulation, en termes grammaticaux, des étapes nécessaires à l'accord d'un PPê.	2. Exercice d'accord du PPê, <i>individuellement</i> . Durée : 10 minutes	- Ex. <i>Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses</i> .	
		3. Questionnement sur les étapes comprises dans la procédure d'accord en contexte de production écrite et consignation des bonnes réponses des élèves dans un tableau + rectification des réponses données par le biais de questions dirigées, <i>en groupe</i> . Durée : 20-25 minutes	- Cahier de notes de cours, pour se référer aux notes prises aux cours 1 et 2; - tableau sur les trois constituants de la phrase; - ex. <i>Espoirs anéantis (...)</i> , comme source d'exemples concrets.	
	- Institutionnalisation de connaissances procédurales sur l'accord du PPê.	4. Prise en note du tableau sur la procédure d'accord produit au tableau de classe, <i>en groupe</i> . Durée : 10 minutes	- Cahier de notes de cours.	
	- Mobilisation de connaissances procédurales sur l'accord du PPê.	5. Révision des réponses données à l'exercice en appliquant la procédure notée, <i>individuellement</i> . Durée : 5 minutes	- Ex. <i>Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses</i> ; - cahier de notes de cours, comme outil de référence.	

Figure 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (<i>individuellement, en équipe de deux, en groupe</i>) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
4	- Retour sur les connaissances procédurales sur l'accord du PPê et modelage de la procédure.	1. Correction de l'exercice d'accord du PPê en effectuant un modelage de la procédure par le biais du questionnement, <i>en groupe</i> . Durée : 15 minutes	- Ex. <i>Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses</i> ; - transparent de l'exercice et rétroprojecteur; - cahier de notes de cours, comme outil de référence.	- Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2),... a) en effectuant un retour sur les <u>connaissances procédurales</u> , par le biais du modelage par le questionnement lors de la correction de l'exercice sur l'accord du PPê; b) en travaillant sur les <u>connaissances conditionnelles</u> , par le biais de la prise en notes d'une procédure de reconnaissance du PPê et par la mise en pratique de cette procédure au sein de deux exercices. - Inciter l'élève à recourir aux outils (#7) , en lui demandant de se référer à ses notes de cours, en particulier celles concernant la procédure de reconnaissance du PPê, pour faire les exercices.
	- Institutionnalisation de connaissances conditionnelles sur le PPê (par le biais d'une procédure en 3 étapes permettant de s'assurer qu'un mot est un PPê).	2. Prise en note de la procédure permettant de s'assurer qu'un mot est un PPê et d'exemples pertinents, <i>en groupe</i> . Durée : 20 minutes	- Cahier de notes de cours; - transparent des notes à prendre et rétroprojecteur.	
	- Mobilisation de connaissances conditionnelles et modelage de la procédure.	3. Exercice de reconnaissance du PPê, <i>individuellement</i> . Durée : 7-10 minutes	-Exercice <i>Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses, 2^e partie</i> ;	
		4. Correction de l'exercice d'accord du PPê en effectuant un modelage de la procédure, <i>en groupe</i> . Durée : 15 minutes	- cahier de notes de cours, comme outil de référence.	
	- Mobilisation de connaissances procédurales sur l'accord du PPê.	5. Exercice de reconnaissance et d'accord du PPê, <i>indiv. (en devoir)</i> . Durée : Temps restant au cours pour le commencer...	- Exercice <i>Le bilan de ma vie</i> ; - cahier de notes de cours, comme outil de référence.	

Figure 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (individuellement, en équipe de deux, en groupe) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
5	- Recherche de la différence entre <i>être</i> , l'auxiliaire, et <i>être</i> , le verbe, par le biais du questionnement, de l'observation et de la manipulation d'énoncés.	1. Manipulation d'énoncés de deux corpus d'exemples et observation des effets de la manipulation par le biais du questionnement et de la prise de notes, <i>en groupe</i> . Durée : 20 minutes	- Corpus d'exemples; - tableau de conjugaison de l'agenda; - cahier de notes de cours; - tableau sur les trois constituants de la phrase - transparent des corpus d'exemples et rétroprojecteur.	- Privilégier une approche inductive (#1) , en permettant à l'élève d'observer et de manipuler des énoncés présentant des PPê afin de constater la différence existant entre <i>être</i> , l'auxiliaire, et <i>être</i> , le verbe. - Inciter l'élève à recourir aux outils (#7) , en lui demandant de nommer l'outil pertinent pour répondre à chacune des questions posées et de s'y référer pour ce faire. - Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2) , en travaillant sur les <u>connaissances procédurales et conditionnelles</u> , par le biais du questionnement sur la procédure d'accord du PPê et sur les moyens employés pour identifier un mot comme étant un PPê.
	- Institutionnalisation de la différence entre <i>être</i> , l'auxiliaire, et <i>être</i> , le verbe.	2. Prise en note de la différence entre le verbe <i>être</i> et l'auxiliaire <i>être</i> , du moyen de les différencier et d'exemples, <i>en groupe</i> . Durée : 10-15 minutes	-Cahier de notes de cours; - tableau de classe.	
	- Mobilisation des connaissances permettant de distinguer <i>être</i> , l'auxiliaire, de <i>être</i> , le verbe, dans un texte (l'exercice).	3. Exercice d'identification de <i>être</i> comme auxiliaire ou verbe sur l'exercice donné en devoir, <i>individuellement</i> . Durée : 5 minutes	- Exercice <i>Le bilan de ma vie</i> ; - cahier de notes de cours.	
	- Retour sur les connaissances procédurales et conditionnelles sur l'accord du PPê et modelage de la procédure.	4. Correction du devoir (sur 15 points) par un pair, en deux parties : a) identif. de PPê (sur 10); b) correction d'erreurs d'accord du PPê (sur 5); ...en prenant le temps de faire identifier <i>être</i> comme verbe ou auxiliaire, <i>en groupe</i> . Durée : 20 minutes	- Exercice <i>Le bilan de ma vie</i> ; - cahier de notes de cours; - transparent de l'exercice et rétroprojecteur.	

Figure 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (individuellement, en équipe de deux, en groupe) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
6	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation des connaissances des trois types sur l'accord du PPê dans un contexte similaire à celui d'une tâche d'écriture; 	<p>1. Explication du fonctionnement de la dictée « zéro faute » (une dictée durant laquelle les élèves ont la possibilité de poser des questions ainsi que d'expliciter leurs hésitations et leurs raisonnements grammaticaux), <i>en groupe</i>.</p> <p>Durée : 5 minutes</p>	Aucun matériel n'est requis.	<ul style="list-style-type: none"> - Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2), en proposant à l'élève une tâche se rapprochant de celle d'écriture, donc qui nécessite la mobilisation de connaissances des trois types, et en lui permettant d'expliciter ses incertitudes et questionnements, puis d'assister au modelage du raisonnement et/ou de la procédure à adopter selon le cas. - Inciter l'élève à recourir aux outils (#7), en lui demandant de nommer l'outil pertinent pour répondre à chacune des questions posées et de s'y référer pour ce faire.
	<ul style="list-style-type: none"> - explicitation des outils à employer dans les cas d'incertitude et de questionnement sur un choix orthographique; 	<p>2. Récitation de la dictée, en prenant un moment de questionnement et de discussion entre chaque phrase, <i>en groupe</i>.</p> <p>Durée : 30-35 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille lignée ou cahier d'exercice; - tableau de classe. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - modelage des raisonnements et des procédures nécessaires pour réaliser un accord. 	<p>3. Correction de la dictée <i>en groupe</i> (autocorrection).</p> <p>Durée : 20-25 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille lignée ou cahier d'exercice; - tableau de classe. 	

Figure 9 : Planification détaillée des cours de la SD et mise en oeuvre des propositions didactiques (suite et fin)

Cours de la SD	Objectif(s) visé(s) par le cours	Activité(s) d'apprentissage et/ou d'évaluation, mode de travail (<i>individuellement, en équipe de deux, en groupe</i>) et durée	Matériel requis	Propositions didactiques ciblées et moyens de leur mise en oeuvre
7,8 et 9	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation de toutes les connaissances acquises; - utilisation autonome de tout document, outil et ouvrage de référence pertinent. 	<p>1. Mise en situation et explication des consignes, des exigences et du mode d'évaluation (la grille) pour la tâche d'écriture, <i>en groupe</i>. Durée : 5-10 minutes</p> <p>2. Rédaction du plan du texte, <i>individuellement</i>. Durée recommandée : 45-60 minutes</p> <p>3. Rédaction du brouillon, <i>individuellement</i>. Durée recommandée : 45-60 minutes</p> <p>4. Révision et correction du brouillon en deux parties : a) le contenu et la structure; b) la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation...); <i>individuellement</i>. Durée recommandée : 35 à 45 minutes</p> <p>5. Mise au propre du texte, <i>individuellement</i>. Durée recommandée : 30 à 40 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Documents du bilan : a) outil pour la rédaction; b) tâche d'écriture et feuilles de brouillon; c) cahier de rédaction; - tout document utilisé dans le cadre de la série de cours sur le PPê (cahier de notes de cours, tableau sur les trois constituants de la phrase); - document <i>Activité formative d'écriture</i>, utilisé lors de la planification du premier texte (prétest), donnant des indications concernant le contenu et la structure du texte attendu; - tout ouvrage de référence (dictionnaire, grammaire, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Placer les élèves dans un contexte qui leur permette de réinvestir les connaissances acquises (#5), en leur proposant une tâche d'écriture, durant laquelle est susceptible de se produire le transfert de connaissances grammaticales sur l'accord du PPê. - Inciter l'élève à prendre le temps de bien planifier l'activité d'écriture, et plus spécifiquement la phase de révision (#6), a) en l'incitant à faire un plan de son texte avant de commencer le brouillon; b) en lui proposant une démarche de révision en deux temps : le contenu et la structure, puis l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation. - Inciter l'élève à recourir aux outils (#7), a) lors de la phase de planification, pour générer et structurer ses idées; b) lors de la phase de révision de façon autonome afin de résoudre les problèmes orthographiques rencontrés. - Circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les conn. conditionnelles (#2), en proposant à l'élève une tâche d'écriture, donc qui nécessite la mobilisation de connaissances des trois types.

Cours 1

Le premier cours de la série propose aux élèves un contact initial, du moins au cours de l'année scolaire, avec le concept de participe passé. Dans un premier temps, l'enseignante-chercheuse les confronte avec leur conception actuelle de ce concept afin de tâter le pouls par rapport à l'état de leurs connaissances sur le sujet. Pour ce faire, elle leur pose la question: « Qu'est-ce qu'un participe passé? », puis leur demande d'en fournir deux ou trois exemples en contexte de phrases et écrit lesdites phrases au tableau. Ce faisant, elle leur demande d'identifier les mots qu'ils croient être des participes passés à l'intérieur de ces phrases et les raisons qui leur font penser qu'il s'agit véritablement de participes passés. Immédiatement après cette phase d'activation des connaissances antérieures, les élèves sont appelés à prendre en note la définition du concept, les trois contextes de son emploi ainsi que des exemples pour chacun de ces contextes. Ils sont donc à même de confronter leur conception peut-être erronée ou inexacte de l'item grammatical lors du questionnement initial avec la définition proposée par l'enseignante, de vérifier l'exactitude de leur hypothèse de départ en quelque sorte. Notons par ailleurs que l'on choisit ici de ne pas utiliser la démarche inductive pour l'identification de la catégorie grammaticale.

C'est dans l'activité qui suit la prise de notes que sont mises en oeuvre les propositions didactiques centrales à ce cours numéro un de la séquence: prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial et circonscrire les trois types de connaissances, sans négliger les connaissances conditionnelles. En effet, en équipe de deux, les élèves doivent se baser sur les notes prises pour repérer dans les textes de trois publicités une dizaine de participes passés employés de différentes façons (sans auxiliaire (PPs), avec *avoir* (PPa) et avec *être* ou avec un verbe attributif (PPê)), puis classer ces PP dans un tableau selon leur contexte d'emploi. Ainsi, ils sont amenés à établir rapidement des ponts entre la théorie et des exemples de PP concrets et variés présentés dans un contexte « quasi authentique », parce que fort similaire aux publicités qu'ils rencontrent

quotidiennement. On peut donc dire que l'apprentissage initial est fortement contextualisé, le premier cours étant largement consacré à la recherche et à la prise en notes d'exemples directement liés au concept de PP nouvellement abordé. De plus, le fait de travailler en équipe amène chacun à discuter avec l'autre, à argumenter quant aux caractéristiques d'un mot et de son contexte d'emploi permettant de l'étiqueter comme participe passé ou non, puis la correction de l'exercice lui donne l'occasion de confirmer ou d'infirmer ses réponses sans plus attendre. Aussi, il est clair que ce premier cours fournit une opportunité en or pour travailler d'emblée sur les connaissances conditionnelles en proposant l'exercice d'identification de participes passés décrit, la reconnaissance d'items grammaticaux étant une compétence fort utile en situation d'écriture et développée surtout à travers la pratique. De plus, en clôturant le cours par une récapitulation à livres fermés sous forme de questionnement (Qu'est-ce qu'un participe passé? Quels sont ses trois contextes d'emploi? Peux-tu fournir des exemples?...), on s'assure de renforcer le lien entre la définition théorique et les occurrences réelles de PP, une contextualisation de l'apprentissage initial qui se poursuit d'ailleurs au cours deux de la série...

Cours 2

Après avoir exploré de façon tout de même assez superficielle le concept de participe passé au cours un, l'enseignante et ses élèves se plongent, au cours deux, dans son accord, l'objectif premier de la leçon étant de faire découvrir aux élèves la règle régissant l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif. C'est toutefois par de l'observation et du questionnement devant mener à l'induction de la règle d'accord du PP employé sans auxiliaire (PPs), aussi appelé PP adjectif ou PP employé seul, que l'enseignante entame le cours. Elle demande en effet aux élèves de sortir l'exercice de reconnaissance de participes passés (dans des textes de publicités fictives) effectué au cours précédent et porte leur attention sur l'orthographe des trois PP employés seuls (*climatisé, costumée, recyclées*) et indirectement sur le contexte d'emploi de

chacun: « Pourquoi l'orthographe de ces PP varie-t-elle? » Normalement, les jeunes apprenants doivent assez rapidement faire un lien avec le nom donneur d'accord, étant, en troisième secondaire, relativement au fait et habiles face à l'accord de l'adjectif. Tout en poursuivant la contextualisation du cours un, par le biais d'exemples concrets qu'on observe et desquels on discute, l'enseignante leur demande de formuler dans leurs mots, mais le plus précisément possible, une règle décrivant les observations faites et elle écrit cette règle dite « provisoire » au tableau, dans le but que l'élève fasse le lien entre la présence de marques grammaticales en finale de PPs (-e et/ou -s) et le genre et le nombre du nom auquel s'applique ce PP.

La professeure enchaîne ensuite avec le « gros morceau » du cours, et une activité cruciale dans la séquence par les nombreuses propositions didactiques qu'elle intègre et combine à elle seule: prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial; privilégier une approche inductive; faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation; circonscrire les trois types de connaissances, en explorant les connaissances déclaratives.

Dans le but de faire induire la règle d'accord du PP²³ cette fois, elle soumet aux élèves deux corpus de phrases (à l'annexe B4), soit les deux premiers d'une série de quatre²³, qu'elle leur demande d'annoter en suivant ses consignes; c'est l'activité d'observation d'exemples. Par une activité de ce type, permettant de porter attention, par le biais du questionnement et de l'annotation, à 8 phrases spécifiques données en exemples, nous affirmons prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial. Chacun des corpus comporte quatre phrases assez ressemblantes quant à leur forme (déclarative) et à leurs constituants: trois ne recèlent aucune erreur orthographique alors que la quatrième, précédée d'un astérisque, présente une faute d'accord du participe passé. Chaque ensemble d'énoncés, les questions et les annotations qui s'y

²³ Remarque : L'activité d'observation d'exemples se poursuit au cours 5 avec les corpus 3 et 4, ayant pour visée de faire observer d'autres phénomènes grammaticaux. Voir le cours 5.

rattachent sont a priori bâtis dans le but de faire observer un mécanisme spécifique. Pourvus d'un tableau (synthétisant les trois fonctions des constituants de la phrase (sujet, prédicat et complément de phrase) et les manipulations syntaxiques permettant de les reconnaître) avec lequel ils travaillent depuis quelques mois, et des notes prises au cours précédent, les élèves sont prêts à l'activité...

En premier lieu, le corpus 1 vise à faire observer aux élèves le mécanisme de transmission des propriétés morphologiques du noyau du sujet donneur d'accord au participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif. C'est en analysant des énoncés ayant des sujets de phrases semblables sur le plan sémantique mais aux caractéristiques de genre et de nombre différentes, et comportant toutes un PP issu d'un verbe du 3^e groupe, dont l'accord au féminin est audible (par exemple *soumis/soumise(s)*), que nous y procédons. En grand groupe, l'enseignante, qui guide les apprenants en reproduisant les annotations à partir du rétroprojecteur, demande d'abord aux élèves de repérer le sujet, le prédicat et le complément de phrase (s'il y a lieu) à l'aide de crochets et d'abréviations (S= sujet; Préd.= prédicat; CP= complément de phrase). C'est d'ailleurs ainsi qu'elle entame l'observation des énoncés de chaque corpus. Ensuite, elle demande au groupe de repérer le PP faisant partie du prédicat de chacun, de le souligner et d'en donner le contexte d'emploi, faisant ainsi ressortir la présence du verbe *être*. Puis, elle leur demande de comparer l'orthographe de PP, puis de se prononcer sur la source de cette variation : « Pourquoi est-ce *soumis* à la phrase 1 et *soumise* à la phrase 3? » Les jeunes élèves devraient assez aisément voir dans le genre du sujet la source de ce changement. Cette première démarche d'observation se conclut par une question sur l'erreur (d'accord en genre et en nombre du PP^ê) résidant dans la phrase 4, ce qui mène à la correction de cette erreur en retranscrivant correctement la phrase à l'endroit prescrit.

En deuxième lieu, il s'agit de faire remarquer aux élèves, par le biais du corpus 2, qu'il existe différentes terminaisons de PP possibles étant donné le

groupe d'appartenance du verbe à l'infinitif, et que les marques morphologiques à transférer sont les mêmes : le *-e* au féminin et le *-s* au pluriel. On commence donc cette deuxième démarche d'observation comme la première : identification des constituants de la phrase, des PP et de leur emploi, en soulignant le verbe *être*. Ensuite, on demande aux élèves le groupe dont est issu chaque PP : « *Écrit* vient du verbe *écrire*, 3^e groupe; *rédigé* vient de *rédigier*, 1^{er} groupe; *rempli*, de *remplir*, 2^e groupe,... » Par la suite, on leur fait informellement remarquer, en formulant des questions dirigées, la transformation des PP en changeant le genre du noyau du groupe sujet selon leurs suggestions. Par exemple, « Le texte de cette étudiante est bien écrit. » devient « La lettre de cette étudiante est bien écrite. » Ensuite, ils doivent corriger la phrase fautive de la liste en cohérence avec les observations faites. Pour clore cette activité d'exploration et de manipulation de phrases, on propose à l'élève de mettre à profit ses observations en complétant un très court exercice « à trous » lui demandant d'accorder correctement le PP correspondant à chacun des verbes à l'infinitif placé entre parenthèses (3, un de chaque groupe de verbes), ce qui lui donne l'occasion de vérifier, pour la première fois, sa compréhension du phénomène observé.

La démarche globale d'observation effectuée en deux parties ici correspond sans contredit à une approche inductive telle que des didacticiens et d'autres chercheurs en psychologie cognitive nous encouragent à privilégier dans le but de favoriser le transfert de ces connaissances en situation d'écriture (au tableau 2). En effet, par nos annotations, manipulations et transformations d'énoncés donnés en exemples, fruits des questionnements et des discussions grammaticales menés en groupe, nous pensons réellement explorer le phénomène d'accord qui nous intéresse, et guider adéquatement l'élève vers la découverte et la formulation d'une règle d'accord relativement précise et juste, soit l'étape suivante. Aussi, puisque cette activité cible directement la règle d'accord du PPê, nous abordons les connaissances déclaratives nécessaires à la réussite de cet accord, ce qui remplit en partie la proposition visant à couvrir les connaissances des trois types.

Afin de faire suivre la contextualisation d'une décontextualisation, une autre proposition didactique visée par ce bloc d'activités, il faut s'éloigner du concret des exemples pour en tirer une règle théorique décrivant le phénomène d'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif. Cette règle, ce sont les élèves qui la formulent et qui en discutent de façon à tomber d'accord; la professeure guide, si nécessaire, et la note au tableau. Leur règle devrait normalement se rapprocher beaucoup de celle formulée dans une grammaire : Le participe passé employé avec (l'auxiliaire) *être* ou avec un verbe attributif s'accorde en genre et en nombre avec le noyau du sujet (Chénard, Desjardins et L'Écuyer: p. 202). La décontextualisation se formalise d'ailleurs par la vérification de l'exactitude des deux règles d'accord formulées, la règle concernant le PPs étant demeurée au tableau à la suite des observations faites en début de cours, et leur prise en note dans le cahier de chacun (reproduite à l'annexe B5).

Le deuxième cours de la série s'achève sur la distribution d'un exercice intitulé *Terreur sur le Titanic* portant sur l'accord du PPs, pour réviser l'accord du participe « adjectif », à faire en devoir pour le cours suivant (cf. annexe B6).

Cours 3

Au troisième cours de cette séquence didactique, c'est la question « Comment procéder à l'accord du PPê? » que nous voulons éclaircir en priorité. Trois propositions didactiques sont actualisées au sein de la leçon : prôner une forte contextualisation de l'apprentissage initial, circonscrire les trois types de connaissances et inciter l'élève à recourir aux outils. Voyons de quelle façon en décrivant le déroulement prévu du cours...

La première tâche est celle de correction du devoir, un exercice portant sur l'accord du PPs, donné en guise de révision au cours précédent.

L'enseignante procède assez rapidement en questionnant les élèves sur la façon d'orthographier le PP demandé et sur le nom donneur d'accord de chacun.

Les quatre activités subséquentes forment un bloc visant les connaissances procédurales impliquées dans la réussite de l'accord de PPê en contexte de production écrite. L'élève doit d'abord réaliser un exercice d'accord de PPê à partir de verbes à l'infinitif, intitulé *Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses* (annexe B7), dont les réponses servent de banque d'exemples pour les réflexions à venir. Deux consignes lui sont données pour faire l'exercice : orthographier correctement le PP de chacun des verbes à l'infinitif placé entre parenthèses et tracer une flèche allant du sujet donneur d'accord au PP.

Plutôt que d'enchaîner avec la correction de cet exercice, l'enseignante demande aux élèves de se questionner sur leur façon d'effectuer les accords de l'exercice : « Quelles sont les étapes comprises dans la procédure d'accord en contexte de production écrite? » Son intention est ici de s'éloigner progressivement du contexte d'exercice pour faire réfléchir l'élève sur les étapes qu'il lui faudrait franchir pour réussir des accords de ce type s'il était placé en situation d'écriture. Sur le tableau de classe, l'enseignante trace donc un tableau organisé selon trois colonnes de manière à faire trouver et ordonner les cinq étapes de la procédure d'accord, à faire expliciter un moyen de réaliser chacune des étapes et à l'illustrer par un exemple provenant de notre « banque ». Encore une fois, elle joue le rôle de guide, posant systématiquement des questions sans fournir de réponse, semant parfois le doute dans l'esprit des élèves et dirigeant ceux-ci vers les outils auxquels recourir pour trouver les réponses à leurs questions, une des trois propositions didactiques. De plus, cette organisation sous forme d'étapes permet la contextualisation de l'apprentissage initial et le travail sur les connaissances procédurales, un des trois types à couvrir. D'ailleurs, il est à noter que le moyen permettant d'identifier un mot comme étant un PP, la première étape de la procédure d'accord en contexte d'écriture, n'est pas éclairci dans ce cours mais l'est au cours suivant. Deux cases du tableau sont donc

volontairement laissées en blanc, celles correspondant à la façon de s'assurer qu'un mot est bien un PPê (« Comment le faire? ») et à un exemple pour l'illustrer.

Après avoir structuré la procédure d'accord du PPê en une série d'étapes et noté cette procédure dans le cahier (annexe B8), les élèves ont cinq minutes pour réviser l'exercice en appliquant ces étapes, du moins les quatre dernières, n'étant pas en contexte d'écriture. Encore une fois, l'enseignante les incite à consulter le tableau sur les étapes de la procédure d'accord tout juste noté dans leur cahier. Nous sommes consciente que l'élève n'est pas à ce moment placé en contexte de transfert possible, donc en phase 2 du transfert (au tableau 2), mais pour l'habituer à les consulter afin qu'il y soit plus apte lors de l'activité d'écriture à venir aux cours sept, huit et neuf, il est de mise qu'il le fasse dès maintenant, comme il est prévu à chacun des cours subséquents. Ainsi prend fin le cours trois.

Cours 4

Le cours quatre a pour but d'une part de revenir sur les connaissances procédurales en lien avec l'accord du PPê et, d'autre part, d'introduire formellement les connaissances conditionnelles puis de les mettre en pratique. On se trouve donc à mettre en œuvre la proposition didactique visant à circonscrire les trois types de connaissances en travaillant explicitement sur la procédure d'accord du PPê et, ensuite sur une façon de le reconnaître, ce qui est évidemment fort utile en contexte de production écrite. Dans ce même cours, on demande à nouveau à l'élève de se servir de ces outils lors de différentes activités d'apprentissage, ce qui met en œuvre la proposition didactique retenue numéro 7.

Pour commencer le quatrième cours, l'enseignante demande à ses étudiants de prendre leur copie de l'exercice sur l'accord du PPê fait, puis révisé en appliquant la procédure prise en notes au cours trois. Elle les invite aussi à ouvrir leur cahier de notes au tableau sur la procédure d'accord en contexte

d'écriture pour s'y référer si nécessaire. Il est maintenant temps de corriger, sur 15 points, cet exercice intitulé *Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses*, une correction qui s'effectue en groupe, dirigée par le questionnement dans le but d'explicitier la procédure d'accord à répétition et, ainsi, d'effectuer un modelage de celle-ci. Chaque élève corrige sa propre copie, alors que l'enseignante travaille au rétroprojecteur, et le modelage explicité se traduit par des marques graphiques : encadrement du sujet, soulignement de *être* ou du verbe attributif et flèche allant du sujet au PPê. Ainsi, nous renforçons peu à peu les connaissances procédurales des élèves, dans le but de les amener à automatiser éventuellement la procédure d'accord du PPê.

La seconde activité d'apprentissage est une prise de notes qui porte sur les connaissances conditionnelles, venant ainsi compléter la procédure d'accord du PPê dont la première étape, « S'assurer que le mot est un PPê », restait à éclaircir au cours précédent (mais l'identification du PP a été abordée d'entrée de jeu au cours 1). À l'aide d'un transparent des notes de cours projeté grâce au rétroprojecteur, l'élève recopie dans son cahier ce nouveau bloc de notes de cours intitulé : « Comment s'assurer qu'un mot est bien un participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif ? ». Celui-ci lui propose deux phrases en exemples qui sont ensuite manipulées pour illustrer chacune des trois étapes proposées pour reconnaître un PPê :

1. Vérifier si le mot est réellement une forme verbale, donc s'il peut être conjugué en l'utilisant avec différents sujets au temps verbal du présent hors du contexte de la P;
2. Remplacer le mot par un participe passé dont la forme varie par rapport au verbe à l'infinitif, comme « mordu » (le PP du verbe « mordre ») ;
3. Repérer « être » ou un verbe attributif dans la phrase, entre le sujet et le mot (à l'intérieur du prédicat). Mettre la phrase au présent, si nécessaire.

L'enseignante laisse le temps aux élèves de bien retranscrire le tout, puis reformule les notes de cours en s'appuyant sur les exemples notés avant de

répondre aux questions, s'il y a lieu, ce qui ne devrait pas excéder 20 minutes. Voilà donc les connaissances conditionnelles institutionnalisées, et qui doivent donc être mises en pratique.

En troisième lieu, on veut, pour la première fois de la SD, voir les connaissances conditionnelles mobilisées par les élèves, celles qu'on dit être trop souvent négligées. On enchaîne donc immédiatement avec un exercice de reconnaissance de PPê sur lequel chacun, muni de son cahier de notes comme outil de référence, travaille individuellement et en silence. Pour faire cet exercice intitulé *Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses, 2^e partie* (annexe B10), trois consignes sont données : encadrer les PPê; souligner *être* ou le verbe attributif avec lequel chaque PP est employé, puis tracer une flèche allant du sujet donneur d'accord au PP. Notons que l'élève ne connaît pas le nombre de PPê à repérer dans cette activité pour laquelle on prévoit entre sept et dix minutes. Puis, on procède à la correction à l'instar de celle effectuée en tout début de cours, soit par le questionnement devant donner lieu à un modelage de la procédure de reconnaissance du PPê, ainsi qu'à l'aide du rétroprojecteur et de la copie transparente de l'exercice sur laquelle les marques graphiques demandées sont tracées.

Pour conclure le cours, l'enseignante distribue à ses élèves un devoir à faire pour le cours suivant et qu'ils pourraient avoir le temps de commencer en classe. Fort similaire au précédent, cet exercice demande encore une fois à l'élève de repérer les PPê du texte, en les encadrant, de souligner *être* ou le verbe attributif utilisé, de tracer une flèche allant du sujet au PPê, et, en plus, de vérifier l'orthographe des PPê reconnus et de la rectifier s'il y a lieu. L'élève se retrouve donc pour la première fois dans un contexte s'apparentant autant à la phase de révision comprise dans le processus d'écriture, ce qui lui permet de combiner les connaissances des trois types. La professeure termine évidemment en rappelant, une fois de plus, l'utilité d'apporter les notes de cours à la maison et de les consulter pour réussir l'exercice.

Une courte remarque pour clore ces propos sur le cours quatre. Les phrases des deux exercices compris dans le cours sont bâties dans un souci de proposer des mots qui pourraient faire douter les élèves ou même les leurrer par leurs similitudes avec des PPê. En effet, qu'il s'agisse de noms, comme *matinée* ou *naufragés*, de PPs, comme *ensoleillée*, ou de PPa, comme dans la phrase [*Mes parents m'ont donné le nom de Juliette.*], les méprises possibles sont nombreuses. De plus, les temps verbaux choisis pour les occurrences de *être* et des verbes attributifs, le passé simple et le passé composé par exemple, pourraient mener plusieurs élèves à commettre des erreurs. Ce choix s'explique par notre volonté de confronter d'emblée l'élève à la difficulté que recèle la reconnaissance de PPê afin d'éviter qu'il ne prenne trop tôt une confiance aveugle en ses capacités et qu'il néglige de recourir à ses outils.

Cours 5

Le cinquième cours de la SD a pour objectif principal de distinguer clairement *être* employé comme verbe, de *être*, l'auxiliaire. Cette différence, nous l'avons tracée lorsqu'il a été question du type d'accord choisi à l'étape 1 des étapes de préintervention (section 3.4.1), et nous pensons pertinent de faire de même avec les élèves, même si cette distinction n'a pas de répercussion sur l'accord à effectuer. Quatre visées nous incitent donc à explorer cette voie, et, de surcroît, par une activité d'observation d'exemples :

- a) - rectifier la règle d'accord notée au cours 2 (« Le participe passé employé avec (l'auxiliaire) *être* ou avec un verbe attributif (paraître, sembler devenir, avoir l'air, etc.) (PPê) s'accorde en genre et en nombre avec le noyau du sujet du verbe. ») la rendre plus englobante en expliquant son caractère trop restrictif s'étant traduit par l'emploi de parenthèses;
- explorer le concept d'auxiliaire, en comparant l'auxiliaire *avoir* avec l'auxiliaire *être*, notamment sur le plan de l'accord du PP;

- constater la présence d'un PP lorsqu'un verbe est conjugué à un temps composé, son absence lorsque le verbe est conjugué à un temps verbal simple;
- observer la similarité existant entre l'emploi d'un verbe attributif et l'emploi du verbe *être*, par le biais de la manipulation syntaxique du remplacement.

L'enseignante débute donc en demandant aux élèves de prendre le document intitulé « Activité d'observation d'exemples », dont les deux derniers corpus sont toujours vierges, ainsi que divers outils de référence (tableau de conjugaison de l'agenda, cahier de notes de cours et tableau sur les trois constituants de la phrase), dans le but de procéder à la manipulation d'énoncés, à l'instar du cours deux. La démarche, conçue dans la perspective de mettre en œuvre une approche inductive, tout en incitant l'élève à se servir des ressources utiles, y est d'ailleurs très similaire. Voici les détails de cette nouvelle activité d'exploration.

Au corpus trois du document, l'objectif est de démontrer que certains verbes (*paraître, sembler, demeurer...*) se comportent de la même façon que *être*, c'est-à-dire qu'ils commandent l'accord en genre et en nombre du PP avec le noyau du groupe sujet: les verbes attributifs. Après avoir isolé le sujet, le prédicat et le complément de phrase de chaque énoncé, ils doivent repérer les PP et en classer les emplois. Étant donné que les notes prises au cours 1 de la séquence font état de l'emploi de PP « avec *être* (auxiliaire ou verbe) ou un verbe attributif (*paraître, sembler, devenir, avoir l'air, demeurer, rester, etc.*) », l'élève devrait pouvoir facilement mentionner le concept de verbe attributif, le but étant simplement de lui montrer la similitude dans le mécanisme de transfert des propriétés morphologiques du sujet au PP. On clôt cette troisième démarche à l'instar des trois autres : repérage et correction de l'erreur de la phrase 4.

Ensuite, avec le corpus quatre, on veut démontrer à l'apprenant que, contrairement aux verbes attributifs, le verbe *avoir* ne permet pas au sujet de transmettre son genre et son nombre au PP. L'enseignante soumet donc quatre

énoncés conjugués au temps verbal du passé composé, ce qui permet, par la même occasion, d'observer la présence d'auxiliaires aux temps composés et leur absence à des temps verbaux simples, comme le présent. Mêmes manipulations initiales : repérage des constituants de chaque phrase, des PP et de leur emploi. On leur demande par la suite d'identifier le temps verbal utilisé, puis de transformer et d'écrire chaque phrase au présent de l'indicatif, dans la marge de droite. La phrase [*Les fillettes sont revenues de leur promenade.*] devient [*Elles reviennent de leur promenade.*]; celle [*Les enfants ont donné de la nourriture au chien.*] devient [*Ils donnent de la nourriture au chien.*] La question : « Le genre du sujet a-t-il une influence sur le verbe à un temps simple? » leur est alors posée dans le but de leur distinguer le concept de « verbe », plus large, de celui de « participe passé », une entité pouvant en faire partie (employé avec un auxiliaire) ou pas (lorsque employé avec un verbe attributif ou comme un adjectif). Puis viennent une ou plusieurs questions ayant pour visée de faire remarquer l'absence d'accord du PPa avec son sujet, ce qui le distingue du PPê. Pour clore ce quatrième bloc, les élèves trouvent et corrigent l'erreur : [**Les fillettes ont données de la nourriture au chien.*] devient [*Les fillettes ont donné de la nourriture au chien.*]

À la suite de la manipulation des énoncés des deux derniers corpus du document, l'enseignant institutionnalise les constats faits par une courte prise de notes, dont les énoncés sont encore une fois illustrés par des exemples, intitulée « La différence entre l'auxiliaire *être* et le verbe *être* ». Cette fois, elle se sert du tableau de classe, au lieu du rétroprojecteur, pour varier un peu.

Comme troisième activité d'apprentissage, la professeure propose à ses étudiants de sortir le devoir qu'ils doivent avoir fait pour ce cours, soit l'exercice de reconnaissance et d'accord du PPê *Le bilan de ma vie*, et elle leur demande de s'attarder aux mots soulignés. Plus précisément, puisque une des consignes données pour le devoir était de souligner *être* ou le verbe attributif employé dans chaque cas de PPê, elle leur demande maintenant de spécifier pour chacun s'il s'agit d'un verbe attributif ou d'un auxiliaire, en utilisant des abréviations (VA ou

aux). Cinq minutes de travail individuel sont prévues pour étiqueter ces emplois, ce qui devrait suffire si le devoir a été fait.

Pour clore le cours, on passe à la correction de l'exercice qui compte pour 15 points au volet formatif de l'évaluation pour la quatrième étape. La correction se fait en groupe, alors que chacun échange sa copie avec son voisin, pour une plus grande objectivité. L'enseignante, pour sa part, procède en questionnant les élèves de façon méthodique, suivant les consignes dans l'ordre indiqué en introduction de l'exercice et prenant le temps de spécifier le nombre de points à attribuer : 1 point par PPê bien identifié (sur 10) et 1 point par PPê dont l'orthographe est correctement rectifiée (sur 5). Ses objectifs avec le questionnement sont de faire à nouveau expliciter la procédure de reconnaissance de PPê et la procédure d'accord de ce dernier, toujours afin que l'automatisation des connaissances procédurales et conditionnelles se réalise.

Cours 6

Le sixième cours de la série se distingue quelque peu des autres en termes de contenu et de structure. En effet, l'entièreté du cours est consacrée à l'explication, la récitation et la correction d'une dictée de type « dictée zéro faute »; aucun temps n'est consacré à l'exploration ou à la prise de notes de nouvelles notions pour la première fois dans la SD afin de laisser toute la place à l'appropriation des nombreuses notions vues. Aussi, l'organisation de ce cours et la place qu'il occupe au sein de la séquence ne sont pas laissées au hasard. Il s'agit en effet du dernier cours de la série avant le début de la tâche d'écriture sommative, celle faisant partie du bilan de l'élève tout en agissant comme outil de collecte de données du posttest, et c'est pourquoi nous décidons de proposer une dictée zéro faute (cf. section 2.4) au dernier cours de travail en groupe de la SD.

Comme on peut s'en douter, le déroulement d'une dictée zéro faute diffère considérablement de celui d'une dictée traditionnelle, durant laquelle le « maître » récite et les élèves écrivent en silence. Puisque cette dictée zéro faute en sera une

première pour les apprenants du groupe, du moins au cours de l'année scolaire 2007-2008, voici comment nous comptons leur en expliquer le fonctionnement. Tout d'abord, l'enseignante doit leur dire que le but de la dictée est de n'obtenir aucune erreur, et que cela est réaliste si chacun y met du sien en posant des questions et en participant au raisonnement collectif pour résoudre chacune d'entre elles. En effet, il est important de leur faire comprendre que l'objectif est de rendre explicites les raisonnements possibles en contexte, ce qui se rapproche de la démarche de révision de texte, pour ainsi arriver à trouver celui approprié pour solutionner chacun des problèmes grammaticaux. Elle leur décrit aussi le déroulement : « Je lis une phrase comme dans une dictée normale, je m'assure que chacun l'a bien retranscrite, puis nous passons à la période de questions durant laquelle nous devons tous respecter le droit de parole. Lorsqu'il n'y a plus de question sur l'un ni l'autre des mots de la phrase, on recommence avec la phrase suivante. »

À ce moment, il est essentiel de spécifier la forme des questions attendues : il ne s'agit en aucun cas de demander « Comment tel mot s'écrit-il? », mais plutôt d'adopter une forme faisant état d'une hésitation, par exemple « Je me demande si c'est telle orthographe ou telle autre. » ou encore « Comment faire pour choisir entre telle orthographe ou telle autre? ». Avant de commencer, il faut aussi aborder le rôle de l'enseignante dans ce type de dictée, un rôle de guide, et non de réservoir de connaissances et de réponses. En effet, elle donne le droit de parole, pose des questions pouvant alimenter la réflexion du groupe et aider à résoudre les problèmes orthographiques soumis et se sert du tableau de classe pour guider l'exploration en écrivant les orthographe soumise, puis en biffant celles exclues par le groupe. Voici justement quelques exemples de questions que l'enseignante pose en réponses aux incertitudes et doutes soulevés :

- Quelles sont les orthographe possibles pour ce mot?
- Quelle(s) question(s) doit-on se poser?
- Comment fait-on pour trouver le sujet d'un verbe?
- Où peut-on aller voir? Quel outil peut-on consulter pour le savoir?

Finalement, il faut insister sur le fait que le processus est plus important que le produit, que la dictée prévue est évidemment plus courte que le serait une dictée traditionnelle, mais que si le temps manque pour la terminer, ce n'est pas grave.

Pour démarrer le travail, les élèves doivent avoir, sur leur pupitre, une feuille mobile, un crayon à la mine, une gomme à effacer ainsi que « les outils de référence qui pourraient être utiles », l'enseignante voulant maintenant laisser place à leur autonomie en ne désignant pas d'ouvrage ou de document spécifique. Puis, c'est le signal de départ : « À vos crayons! »

La dictée choisie s'intitule « Les hauts et les bas de la gémellité », et a évidemment pour but de cibler l'accord du PPê, tout en abordant d'autres difficultés grammaticales et lexicales de la langue française. Elle compte 5 phrases, comportant 4 PPê (*allée, disparue, soumise* et *assuré*), un PPê issu d'un verbe pronominal (*sauvée*) et un PPs (*serré*), un PPa (*été*), en plus de receler d'autres sources de questionnement probable pour les élèves (*s'est*, souvent confondu avec *c'est, ses* et *ces*, et *où* avec *ou*, par exemple).

En ce qui concerne les propositions didactiques mises en œuvre au sein de ce sixième cours de la SD, en plus de circonscrire les trois types de connaissances, comme il en a été question plus tôt dans cette section, nous pensons réellement inciter l'élève à recourir aux outils de référence utiles pour résoudre des problèmes orthographiques concernant ou non l'accord du PPê. En effet, nous pensons que la démarche de révélation de doutes orthographiques, suivie de questions de l'enseignante dans le but de diriger les élèves vers un outil ou un autre afin de confirmer ou d'infirmer leurs hypothèses contribue nécessairement à une forme de modelage de recours aux sources de référence.

Cours 7, 8, et 9

Nous voici aux cours sept, huit et neuf, des cours dont nous traitons en bloc puisqu'ils ne comportent qu'une seule tâche : la production écrite finale. Séparés des cours un à six de la SD par la passation du posttest (questionnaire et exercice) et par une phase de prolongement (tâche 1 et 2 du bilan) (tel que vu au tableau 8), ce moment est crucial pour plusieurs raisons, nous le rappelons (cf. aspect 3.4.2 b)). Aux yeux de l'élève, cette tâche revêt une importance certaine puisque le texte à écrire compte pour 50% de sa note finale en écriture pour le bilan, et que ce bilan est décisif pour l'année scolaire en entier. Pour la recherche, il l'est tout autant puisque c'est grâce à l'analyse de cet instrument de collecte de données, en comparaison avec son double du prétest, que nous pourrions déterminer si notre série de cours a permis ou non de favoriser le transfert de connaissances sur l'accord du PPê en situation d'écriture, et ainsi répondre à la question initiale à l'ensemble de ce mémoire. En effet, cette activité d'écriture correspond à la phase deux du transfert (cf. tableau 2), donc au lieu de réinvestissement (probable et souhaité) des acquis sur l'accord étudié tout au long de la SD, ce qui signifie que plusieurs propositions didactiques peuvent et doivent y être déployées.

Premièrement, parlons du déroulement prévu pour ces trois périodes de 75 minutes. Ici, sans vouloir « briser » la routine du quart d'heure de lecture en début de cours, il nous paraît réaliste de prévoir un manque d'intérêt pour cette activité et une certaine urgence des élèves à poursuivre l'activité d'écriture dès leur arrivée en classe. Il est donc prévu que l'enseignante donne ses consignes et ses explications, en début d'activité, puis concernant chacune des étapes au fil du processus d'écriture, et distribue immédiatement après les documents du bilan après sans passer par la période de lecture quotidienne, ce qui laisse davantage de temps. L'enseignante débute en distribuant le document « Tache d'écriture et feuilles de brouillon » du bilan *La face cachée de la publicité* qui en expose la mise en situation et les consignes : « rédiger un texte d'environ 350 mots à l'intention du journaliste pour lui présenter la publicité que vous avez choisie et

lui expliquer pourquoi elle attire l'attention.» (annexe A6) Puis, elle leur parle du mode d'évaluation, plutôt sévère dans la mesure où les erreurs de langue, comptabilisées aux critères 4 (Construction de phrases et ponctuation appropriées) et au critère 5 (Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale) de la grille peuvent faire échouer un élève, même si ce dernier manifeste une compétence marquée aux critères 1 à 3, concernant l'adaptation à la situation de communication, la cohérence et le vocabulaire. Pour être plus précis, cette grille descriptive est organisée selon cinq échelons :

- Échelon 1 : Manifestation d'une compétence très peu développée;
- Échelon 2 : Manifestation d'une compétence peu développée;
- Échelon 3 : Manifestation d'une compétence acceptable;
- Échelon 4 : Manifestation d'une compétence assurée;
- Échelon 5 : Manifestation d'une compétence marquée.

Alors que pour les critères portant sur la structure et le vocabulaire, l'enseignant porte un jugement pour déterminer à quel échelon se situe le texte de l'élève, les critères en lien avec la langue sont évalués sur la plan de la fréquence et du pourcentage d'erreurs. Pour atteindre ou dépasser l'échelon trois, l'élève doit avoir fait une erreur tous les 33 mots ou plus, soit moins de 3% d'erreurs, pour la syntaxe et la ponctuation, alors que pour l'orthographe, il lui faut une erreur tous les 17 mots ou plus, soit 6% ou moins d'erreurs dans son texte. Une note du MELS sur la grille indique à l'évaluateur que « Pour se situer à l'échelon 3 ou plus [pour l'ensemble de l'évaluation], l'élève doit avoir au moins une cote 3 aux critères 4 et 5 ». Par l'ensemble de ces observations, elle veut faire comprendre à l'élève qu'une attention spéciale doit être portée à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation, étant donné que de trop nombreuses erreurs à ces deux critères d'évaluation le placent en situation d'échec même si le texte est bien ou même excellent sur les autres aspects. Puis, elle énumère, avec les élèves les ressources qu'il pourrait être utile de consulter aux différents moments de l'écriture et les note au tableau, outils dont elle rappelle l'utilité aux cours suivants. Et c'est le début de la tâche d'écriture!

Parlons maintenant des moyens de mise en œuvre des propositions didactiques ciblées, tel qu'observé dans le tableau 9. La première, celle selon laquelle il faut placer les élèves dans un contexte qui leur permette de réinvestir les connaissances acquises (#5), va de soi : nous leur proposons une tâche d'écriture, tâche durant laquelle le transfert de connaissances, en l'occurrence celles en lien avec l'accord du PPê, pourrait et devrait se produire. Aussi, nous pensons inciter, pour une cinquième fois dans la SD, l'élève à recourir à ses outils, en énumérant et en rappelant à chaque cours les outils pertinents en consulter, que ce soit en phase de planification ou de révision de texte. Cette incitation ne se fait d'ailleurs pas seulement au moment de donner des recommandations au groupe, mais aussi dans les interactions de l'enseignante avec chacun en mode de travail individuel. En effet, lorsqu'un élève pose une question à son enseignante au cours de la rédaction de son texte, elle lui répond aussi souvent que possible en lui demandant où et comment il pourrait répondre à cette question lui-même, quel outil il pourrait consulter pour y arriver, donc en l'aidant dans sa démarche de recherche et de consultation des ressources, comme pour la dictée zéro faute du cours six. De plus, il nous apparaît important d'inciter l'élève à prendre le temps de bien planifier l'activité d'écriture, et plus spécifiquement la phase de révision, en lui recommandant fortement de faire un plan de son texte avant de commencer le brouillon, activité de planification que le MELS n'a curieusement pas cru bon d'inclure dans cette tâche du bilan. En effet, ni le cahier de rédaction, ni aucun autre document du prototype d'épreuve *La face cachée de la publicité*, ne comprend de plan du texte à remplir par le scripteur, situation que nous trouvons regrettable et que nous pallions en suggérant à l'élève de se baser sur la structure proposée pour la première activité d'écriture (annexe A5) pour faire un plan sur feuilles lignées avant de commencer le brouillon. Toujours dans la perspective d'une bonne planification, l'enseignante propose à ses élèves, aux cours huit et neuf, d'adopter une démarche de révision en deux temps : une ou plusieurs lecture(s) du texte en observant le contenu et la structure d'abord, puis une ou des relectures pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation. Aussi, il est mentionné aux élèves dès le cours sept que le cahier de

rédaction pour la mise au propre n'est pas distribué avant le dernier cours, ce qui les oblige à prendre leur temps dans la phase de planification, d'écriture du brouillon et de révision. La dernière proposition didactique que nous mettons ici en œuvre est celle de circonscrire les trois types de connaissances, en proposant à l'élève une tâche d'écriture, donc qui nécessite la mobilisation de connaissances de tous les types. En effet, les savoirs des élèves en lien autant avec la règle d'accord du PPê, qu'avec la procédure d'accord et sa reconnaissance sont sollicités lors de la révision de l'orthographe.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre de méthodologie, résumons la teneur des propos qu'il comporte. En premier lieu, il est question de la démarche d'ensemble pour laquelle nous optons afin d'arriver à atteindre les objectifs de recherche formulés à la section 2.6 du chapitre deux, démarche qui comprend des étapes de préintervention, d'intervention et de postintervention, toutes au nombre de trois. Ensuite, à la section 3.2, il nous apparaît fondamental de mettre en place des principes directeurs pour nous guider à travers les différentes phases de notre expérimentation. Puis, nous discutons, à la section 3.3., des différentes contraintes dont nous devons tenir compte, avant d'entamer, la section 3.4, la description de notre intervention organisée selon les trois étapes de préintervention décrites plus tôt. À l'étape 1, il est question de nos choix en terme de type d'accord ciblé pour la recherche, l'accord du PPê, de cadre thématique, de type de texte et des propositions de chercheurs que nous souhaitons mettre en œuvre dans notre séquence didactique. À l'étape 2, nous décrivons en détails la conception et l'élaboration des outils de collecte des données et des méthodes envisagées pour en faire l'analyse. La troisième étape de préintervention, celle qui précède tout juste la mise à l'essai, consiste en la planification détaillée de l'intervention, dont on discute en décrivant notamment chacun des cours de la séquence et la façon dont y sont mises en œuvre les différentes propositions didactiques ciblées.

4. RÉSULTATS

Après avoir mis à l'essai la séquence didactique décrite au chapitre précédent, et procédé à la collecte des données permettant de documenter les effets de notre enseignement, il est temps de nous pencher sur ses résultats. Avec ce nouveau et avant-dernier chapitre, nous poursuivons plusieurs objectifs. Nous voulons tout d'abord, à l'aspect 4.1, faire un retour sur le déroulement réel de l'intervention, incluant la série de cours et la collecte des données, de façon à confronter la planification et la réalité de la classe. Il s'agit donc de décrire les trois étapes de l'intervention telles qu'envisagées au chapitre de méthodologie (section 3.1). Puis suivent les trois étapes de postintervention, qui vont nous permettre de dresser un portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest, pour ensuite en faire la comparaison selon chaque outil de collecte, puis, finalement, étendre et raffiner notre analyse en croisant les données révélées par les différents instruments.

En ce qui concerne les orientations de l'analyse des données, le présent chapitre se veut objectif, descriptif et surtout transparent, en évitant à tout prix d'entrer dans l'interprétation et l'explication des résultats, ce à quoi est consacré le chapitre 5, soit la conclusion du mémoire. Nous comptons donc constater d'abord les effets de la SD (en supposant qu'on puisse attribuer tous les changements à la SD), pour pouvoir ultérieurement juger de son efficacité et ainsi déterminer si elle a pu favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture. Cela nous place réellement ici dans la perspective de l'objectif 2 fixé au cadre conceptuel (section 2.6), celui d'« Observer et (de) décrire les effets de la séquence didactique, en effectuant une collecte de données composée d'un prétest et d'un posttest ». Tout juste avant d'entamer ce travail, précisons simplement que, lorsqu'il est purement question de collecte et d'analyse des données, le terme « élève » cède sa place au terme « sujet », plus approprié pour ce contexte. Commençons!

4.1 Description de l'intervention : Étapes de l'intervention

Au chapitre sur la méthodologie, nous avons décrit et expliqué de façon détaillée le contexte de notre expérimentation ainsi que chacun de nos choix, qu'ils soient en lien avec l'élaboration de la SD, les moyens de mise en œuvre de propositions didactiques, les outils de collecte des données et ceux permettant leur analyse. Malgré une planification rigoureuse et réfléchie basée sur nos objectifs, tout en tenant compte du milieu (cf. section 3.4.2a)) et des différentes contraintes fixées ou imposées (cf. section 3.3), nous savons que rien réellement n'est joué avant de mettre les pieds sur le terrain, c'est-à-dire de faire notre entrée dans la salle de classe. Avec cette conscience que la théorie ne se réalise pas toujours exactement dans la pratique, et que les personnes impliquées dans un cours représentent davantage les variables que les constantes d'une équation, nous pensons important de décrire le plus fidèlement possible le déroulement réel de l'intervention. Pour ce faire, nous nous basons sur les observations de l'enseignante à la barre de l'expérimentation et les commentaires des élèves qu'elle a recueillis et consignés dans son cahier de notes durant l'ensemble de l'intervention, ce qui ne nous place pas à l'abri d'une part de subjectivité, subjectivité inhérente au regard individuel, donc inévitable et dont nous sommes pleinement consciente, ce qui contribue à en minimiser la part le plus possible. Par ailleurs, pour éviter toute redondance, nous faisons dans cette partie largement référence à la section 3.4, portant sur la description de l'intervention selon les trois étapes de préintervention, et nous vous invitons donc à en prendre connaissance avant d'entamer cette lecture-ci.

4.1.1 Étape 1 : Passation du prétest par les élèves

Lors de la passation des trois outils de collecte du prétest, tout s'est déroulé comme prévu. Cependant, comme nous nous y étions préparée, certains élèves s'absentent à différents moments de la collecte des données, ce que présente le tableau 10.

Premièrement, après avoir exploré différents concepts en lien avec la publicité, des notions préalables à la SD (cf. tableau 8), les élèves commencent, un lundi de fin d'avril 2008, l'activité formative d'écriture, correspondant à la production écrite du prétest (annexe A5). L'enseignante a procédé comme elle le fait habituellement en lisant les consignes (étapes à suivre, structure du texte à écrire) avec ses élèves, en leur rappelant les outils de référence utiles, dont elle a fait la liste au tableau, et en leur indiquant la durée prévue pour l'activité : trois périodes de 75 minutes. Puis, elle a insisté sur l'importance de cette tâche, donc sur la nécessité de s'y impliquer en posant des questions: elle vaut pour 10% de l'étape 4, donc du bilan, et les prépare à l'activité d'écriture sommative, qui compte, elle, pour 50% (cf. section 3.4.2b)). Pour encourager le plus grand nombre d'entre eux à terminer leur texte et à être présents au cours du vendredi (quatrième période), durant lequel était prévue la passation du questionnaire et de l'exercice du prétest, elle les a avisés d'un tirage dont la présence aux cours de français de la semaine et la rédaction du propre terminée étaient les conditions d'éligibilité. Puis, elle leur a donné le signal pour commencer en rédigeant leur plan du texte.

Malgré les mesures prises pour motiver les élèves, des vingt-quatre élèves, quatre n'ont pas été en mesure de terminer la rédaction du propre de leur texte, et ce, même si l'enseignante a offert des périodes de récupération tout au long de la semaine auxquelles plusieurs se sont présentés. Aussi, elle a noté que plusieurs élèves lui posaient des questions sur l'organisation du texte (Quoi dire? Dans quel paragraphe?), malgré la présence d'un guide assez explicite dans le document de consignes. Pour répondre à ces questions, comme à d'autres, elle a renvoyé le plus souvent l'élève à un outil de référence, et le guide dans sa démarche de recherche, si elle le croyait nécessaire.

En ce qui concerne la passation du questionnaire et de l'exercice du prétest (annexes A1 et A3), l'enseignante n'a rien signalé de particulier, sauf

l'absence de deux sujets au questionnaire. Le questionnaire a été distribué aux élèves et les consignes ont été lues par l'enseignante, qui a insisté sur l'importance de fournir une réponse à toutes les questions. Celles-ci n'ont d'ailleurs suscité que très peu de questions, étant donné l'avertissement donné aux élèves à l'effet que l'enseignante ne pourrait répondre à aucune question. Comme prévu, elle a donné 15 minutes pour le compléter, ce qui a semblé suffisant. L'exercice, durant lequel tous étaient présents, a provoqué un peu plus de questions. Certains ne semblaient pas confortables avec le concept de « participe passé » évoqué dans la question et cherchaient à savoir de quelle façon remplir certains « trous » en interrogeant l'enseignante, notamment sur *rend* _____ (rendre) et *d* _____ (devoir). Celle-ci leur a répondu que ce n'était pas grave, et leur a demandé de mettre ce qu'ils pensaient. Le quart d'heure prévu a suffi ici aussi.

Tableau 10 : Présence des sujets à la collecte des données, selon chaque instrument

Sujet	Prétest			Posttest			Total d'outils de collecte passés
	Questionnaire	Exercice	Production écrite	Questionnaire	Exercice	Production écrite	
1	1	1	1	1	1	1	6
2	1	1	0	1	1	1	5
3	1	1	1	1	1	1	6
4	1	1	1	1	1	0	5
5	1	1	1	1	1	1	6
6	1	1	1	1	0	1	5
7	1	1	1	1	1	1	6
8	1	1	1	0	0	0	3
9	1	1	1	1	1	1	6
10	1	1	1	1	1	1	6
11	1	1	1	1	1	1	6
12	0	1	1	1	1	1	5
13	1	1	1	1	1	1	6
14	1	1	1	1	1	1	6
15	1	1	1	1	1	1	6
16	1	1	0	1	1	0	4
17	1	1	1	1	1	1	6
18	1	1	1	1	1	0	5
19	0	1	1	1	1	1	5
20	1	1	1	1	1	0	5
21	1	1	1	1	1	1	6
22	1	1	0	1	1	0	4
23	1	1	0	0	0	0	2
24	1	1	1	1	1	1	6
Nombre total de sujets	22	24	20	22	21	17	126
Moyenne de sujets présents par outil de collecte	21						
Moyenne d'outils passés par sujet	5,25						

4.1.2 Étape 2 : Mise à l'essai des cours de la SD

Pour entamer la description du déroulement réel des cours de la SD, nous commençons par proposer le tableau 11, soit un tableau faisant état de la présence des élèves aux différents cours de la série. Le chiffre un représente une présence au cours, le zéro, une absence.

Tableau 11 : Présence des élèves durant la SD, selon chaque cours

Sujet	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Cours 5	Cours 6	Nombre total de cours
1	1	1	1	0	1	1	5
2	1	1	1	1	1	1	6
3	1	1	1	1	1	1	6
4	0	1	1	1	0	1	4
5	1	0	0	0	0	0	1
6	1	1	1	1	1	0	5
7	0	0	1	0	1	0	2
8	0	1	0	0	0	0	1
9	1	1	1	1	1	1	6
10	1	1	1	1	1	1	6
11	1	1	1	1	1	0	5
12	1	1	1	0	1	0	4
13	0	1	0	1	0	0	2
14	0	1	1	1	1	1	5
15	1	1	1	1	1	1	6
16	1	0	1	0	0	0	2
17	1	1	1	1	1	1	6
18	1	0	1	0	0	1	3
19	1	1	1	1	1	1	6
20	1	1	1	0	1	0	4
21	0	1	1	1	1	1	5
22	1	1	0	1	1	1	5
23	0	1	1	1	0	1	4
24	1	1	1	1	1	1	6
Nombre total d'élèves	17	20	20	16	17	15	105 présences
Nombre moyen de sujets par cours	17,5						
Nombre moyen de cours par sujet	4,4						

L'examen de ce tableau en dit long sur l'assiduité de certains élèves et concrétise les craintes formulées plus tôt (section 3.4.2a)) à l'égard des absences fréquentes et nombreuses. Sur les six cours de la série, on constate aussi que l'élève moyen a assisté à 4,4 cours, ce qui signifie que, sur les 24 élèves inscrits, 17,5 se présentent à leur leçon de français au cours de la SD en moyenne, un taux inférieur à 73%. Alors que six élèves assistent à trois cours ou moins, 14 sont présents à cinq ou à la totalité des six cours de la SD, ce qui nous ouvre différentes pistes en termes d'analyse des données, notamment celle de la comparaison des résultats selon la présence au cours, ce dont nous discutons à la section 4.2.3. D'autre part, il est important de mentionner que l'enseignante a tenté pendant l'ensemble de la série de cours de pallier les absences pour éviter que les élèves aient des lacunes sur le plan des contenus académiques, et ce, en se servant de la période de lecture. En effet, les quinze minutes accordées à cette activité quotidienne ont amplement été employées, par les élèves s'étant absentés au(x) cours précédent(s), à transcrire des notes de cours ou faire un exercice. À la lumière de ces précisions, examinons la façon dont s'est déroulé chacun des cours, cours dont l'organisation prévue est décrite au tableau 9 ainsi qu'à la section 3.4.3b), et rappelons que tous les documents utilisés lors des cours de la SD (prises de notes, exercices, activités d'observation d'exemples, etc.) se trouvent en annexe dans leur version corrigée ou annotée s'il y a lieu.

Cours 1

Le premier cours s'est déroulé exactement de la manière dont il avait été pensé, à une exception près : la récapitulation prévue à la fin n'a pu être faite à cause d'un manque de temps. Sept élèves étaient absents. Après la période de lecture, l'enseignante a demandé aux élèves ce qu'est un participe passé et a obtenu des réponses de toutes sortes, démontrant de la confusion au sujet de ce concept chez la majorité des élèves. Pour approfondir, elle a noté, au tableau, trois phrases fournies par ses élèves à titre d'exemples d'énoncés comportant un PP:

- a) J'avais eu la grippe.
- b) J'ai été au cinéma.
- c) Elles semblaient troublées.

Lorsqu'elle a demandé aux élèves d'identifier les PP dans ces phrases, ceux à qui elle a donné la parole ont désigné les trois expressions suivantes : « avais eu », « ai été » et « semblaient troublées ». Elle a laissé quelques minutes au groupe pour discuter ces étiquettes, puis a rectifié en encadrant les PP et en les définissant correctement : « eu », PP du verbe *avoir*; « été », PP du verbe *être* et « troublées », PP du verbe *troubler*. Après avoir discuté des conceptions existant sur le PP, le groupe a procédé à la prise en note de sa définition, des trois contextes possibles pour son emploi et d'exemples (annexe B1). Ensuite, après environ 25 minutes de cours, les élèves étaient prêts, malgré un peu de fatigue, pour le premier exercice de reconnaissance de participes passés de la SD (annexe B2). Après avoir examiné les publicités avec les élèves en les questionnant sur le produit ou service promu ainsi que sur le public cible, l'enseignante a mis les élèves au travail pour une quinzaine de minutes. Pendant l'activité, elle a constaté la difficulté de plusieurs à repérer un participe passé, même avec les notes de cours, alors que d'autres s'en tiraient plutôt bien: les connaissances sur ce concept semblaient donc très inégales dans le groupe. Elle note par ailleurs que plusieurs questions posées concernent la différence entre participe présent et participe passé.

Après les douze minutes jugées suffisantes par l'enseignante, l'activité s'est terminée et on est passé à la correction. La démarche adoptée lors de la correction peut se résumer en deux questions posées systématiquement par l'enseignante en faisant référence à la prise de notes:

Question 1 : Ce mot vient-il d'un verbe?

Question 2 : Ce mot agit-il comme un adjectif, ou est-il plutôt précédé de *être* ou de *avoir*?

Le groupe a réussi à repérer tous les participes passés ciblés par l'activité, mais en commettant plusieurs erreurs. Par exemple, l'adjectif « dansante » de la publicité

10 et le nom « invités » (pub 12) ont trompé plusieurs élèves. À ces moments, l'enseignante a répondu par de courtes explications, en gardant en tête comme priorité de faire noter les bonnes réponses aux élèves dans le document pour qu'ils disposent d'exemples concrets au cours suivant. La fin du cours a coïncidé avec la fin de la correction, l'enseignante rappelant l'importance de conserver le document corrigé pour le cours suivant...

Cours 2

L'ensemble des activités prévues pour le cours deux a pu être réalisé, tandis que quatre élèves manquaient à l'appel. Le cours a donc débuté avec une petite récapitulation à livre fermé sous forme de questionnement : « Qu'est-ce qu'un PP? Quels en sont les trois contextes d'emplois possibles? » Puis, il s'est agi de faire un retour sur l'activité ayant clos le cours précédent, alors que l'enseignante a demandé aux élèves d'observer l'orthographe des trois PPs consignés dans le tableau la veille : « Pourquoi *climatisé* se termine-t-il par *-é*, alors que pour *costumée*, c'est *-ée*, et pour *recyclées*, *-ées*? » Les élèves ont rapidement fait le lien avec le nom donneur d'accord et ses caractéristiques morphologiques : « Parce que c'est le chapiteau qui est climatisé, c'est masculin, singulier, alors que pour *costumée*, c'est la soirée, c'est féminin, donc ça prend un *-e*, (...) » Ils ont ensuite formulé, sans recours à quelque ouvrage de référence, la règle d'accord suivante : « Le PP employé seul s'accorde en genre et en nombre avec le nom. »

L'activité suivante (annexe B4), celle d'observation et de manipulation d'exemples s'est très bien déroulée selon l'enseignante. En effet, la participation de plusieurs est enthousiaste, alors qu'ils s'empressent de lever la main pour répondre aux différentes questions et s'appliquent à utiliser différentes couleurs de crayons pour identifier les éléments demandés (mise entre crochets des constituants de phrase, soulignement et identification de *être* et des PPê et identification des caractéristiques morphologiques des noyaux des sujets). Toutefois, elle a dû s'efforcer de cibler régulièrement les cinq ou six élèves qui ne

participaient pas autant pour répondre à ses questions. Lorsqu'une réponse fournie était fautive, par exemple une mauvaise identification du sujet, elle renvoyait le groupe à un outil de référence pertinent, comme le tableau sur les constituants de la phrase, et attendait une démarche et une réponse correctes, ce qui est toujours venu. L'activité et la courte mise en pratique ont totalisé environ 30 minutes, soit un peu plus prévu. Les élèves ont ensuite pu facilement déduire une règle d'accord du PPê correcte : « Le PP employé avec *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. », que l'enseignante a noté au tableau, aux côtés de celle concernant le PPs (annexe B5). Ils ont ensuite consulté la grammaire pour vérifier si les règles formulées étaient exactes, ou si elles devaient être complétées ou rectifiées. Ayant vu que les idées essentielles étaient là mais que quelques précisions étaient nécessaires, ils ont retranscrit les deux règles complétées. Selon l'enseignante, les élèves semblaient alors satisfaits d'avoir pu mener cette démarche, d'avoir été en mesure de déduire par eux-mêmes des règles d'accord simplement en observant, en manipulant des énoncés et en réfléchissant, ce que l'enseignante n'a d'ailleurs pas manqué de souligner.

Le cours a pris fin sur la distribution et le commencement du devoir à faire pour le cours suivant : un exercice d'accord du PPs (annexe B6).

Cours 3

Le troisième cours de la SD s'est déroulé en l'absence de quatre élèves. La première partie du cours a été consacrée à la correction du devoir portant sur l'accord du PPs (annexe B6) en procédant par questionnement et en suivant les étapes données en consignes. Ensuite, l'enseignante a soumis aux élèves un autre exercice d'accord (annexe B7), à faire individuellement, portant cette fois sur l'accord du PPê, en leur donnant dix minutes pour procéder : orthographier correctement les PP et tracer une flèche allant du noyau du sujet donneur d'accord vers le PP. Avant de procéder à la correction de l'exercice, elle a demandé aux élèves de réfléchir sur les étapes nécessaires à franchir pour procéder à l'accord du PPê, mais cette fois, en s'imaginant placés en situation d'écriture, « où les PP

ne sont pas identifiés par des lignes à remplir et des verbes à l'infinitif entre parenthèses », comme elle leur a fait remarquer. Ainsi, elle a tracé un grille de trois colonnes sur le tableau de classe de façon à compiler le « Quoi faire? », le « Comment le faire? » et un exemple illustrant chaque étape (annexe B8). Si on se fie au degré de participation des élèves à cette discussion, qui a tout de même duré presque 30 minutes, les élèves semblent avoir apprécié la démarche de réflexion et de recherche de la procédure d'accord proposée par l'enseignante, durant laquelle cette dernière ne fournissait pas de réponse, notait au tableau toutes les réponses des élèves, même celles fautives, puis orientait les élèves simplement par le questionnement et le recours aux outils. Il est donc clair que le tableau s'est grandement modifié entre le début et la fin de la discussion, surtout en ce qui concerne l'ordre des étapes à franchir. À la fin des trente minutes, le tableau était complété, à l'exception de deux cases concernant l'identification d'un PPê (« On en parle demain. »), les élèves ont ainsi pu constater en consultant la grammaire que leur procédure était tout à fait valable, à leur grand plaisir, et qu'ils pouvaient la prendre en note et s'y référer ultérieurement. Tel que prévu, les élèves ont eu juste assez de temps, environ cinq minutes, pour réviser l'exercice d'accord (annexe B7), avec comme consigne de suivre les étapes de la procédure prises en note et, comme motivation, d'obtenir un bon résultat lors de la correction sur 15 points prévue pour le cours suivant.

Cours 4

Au cours quatre, les absents étaient nombreux : huit élèves manquaient à l'appel. Cette séance a commencé avec la correction du devoir où les apprenants ont eu à expliciter la procédure d'accord avant d'épeler les PPê, qu'ils avaient d'ailleurs, en général, bien orthographiés. Ensuite, l'enseignante a remis les élèves en contexte pour les préparer à la prise de notes sur la façon de reconnaître un PPê : « Hier, il nous manquait des informations pour réussir l'accord du PPê en contexte de production écrite. Lesquelles ? » Elle leur a donc demandé d'ouvrir le cahier de notes, d'indiquer dans les cases restées vides un astérisque et de

commencer la prise de notes du cours en marquant son titre du même symbole. Puis, en environ 20 minutes, ils ont noté les trois étapes à suivre pour reconnaître avec certitude un PPê (annexe B9), sans poser de question.

Ensuite, avec tous leurs outils de référence en main, les élèves ont fait un exercice (annexe B10) dans lequel ils devaient identifier les PPê d'un court texte, en les encadrant, et procéder à d'autres repérages (*être* ou le verbe attributif, le noyau du sujet donneur d'accord) pour chacun. Cette tâche faite individuellement s'est bien déroulée, mais cela s'est quelque peu corsé lors de la correction. En effet, l'exercice comportait trois PPê inclus dans des subordonnées relatives ([*tous les débris qui avaient été **poussés***] ; [*quelques planches qui étaient **brisées***] ; [*vingt-deux biscuits qui avaient l'air **imprégnés***]), et, au moment de tracer une flèche allant du sujet au donneur d'accord, les élèves ont paru quelque peu désorientés, ou insécurisés, d'apprendre que, dans ces cas, c'est le pronom relatif qui est techniquement sujet, et non son antécédent. Quelques questions et commentaires se sont alors fait entendre : « À l'examen, allez-vous nous questionner là-dessus ? » ; « C'est la première fois que vous mentionnez que *qui* peut être sujet ! ». L'enseignante a alors calmé le jeu en indiquant aux élèves que l'examen n'avait pas pour but de les coincer, qu'ils ne devaient pas s'en inquiéter. Elle a ajouté que c'était normal de rencontrer, en cours d'apprentissage, différents cas de PPê, comme ceux employés dans des subordonnées, et que, d'ailleurs, l'accord à faire reste inchangé, que l'on ait identifié *qui* ou son antécédent comme étant le sujet, puisque *qui* remplace son antécédent donc il a les mêmes caractéristiques de genre et de nombre que ce dernier.

Le cours s'est clos par la distribution et le commencement de l'exercice « Le bilan de ma vie » (annexe B11), visant à faire identifier les PPê, puis, à la suite du repérage d'autres éléments, de rectifier l'orthographe de PPê mal accordés.

Cours 5

Au cinquième cours, l'enseignante a noté l'absence de sept élèves. Elle a commencé par demander aux élèves de prendre l'activité d'observation d'exemples débutée au cours 2, pour poursuivre avec les corpus 3 et 4 (annexe B12). Une fois les outils de référence bien disposés sur les pupitres, l'enseignante a adopté la même démarche d'analyse initiale des énoncés, soit l'identification des constituants de phrase, puis des PP et de leur contexte d'emploi, et a aussi continué à inciter les élèves à consulter ces outils. Elle a noté que les élèves paraissaient plus à l'aise, autant avec cette façon d'analyser les phrases qu'avec les notions et concepts employés. Puis, au cours du questionnement, les élèves n'ont pas eu de difficulté à reconnaître le caractère similaire du verbe *être* et des différents verbes attributifs proposés dans le corpus 3. Selon elle, ils ont aussi assez rapidement saisi ce que voulait dire « auxiliaire », ce qui faisait parfois de *avoir* ou *être* un auxiliaire, soit sa nécessité lorsqu'un verbe est conjugué à un temps verbal composé, et ce, notamment en plaçant les phrases au présent et en consultant le tableau de conjugaison de l'agenda.

On enchaina ensuite par la prise de notes portant sur la différence entre l'auxiliaire *être* et le verbe *être* (annexe B13), prise de notes qui n'a suscité pratiquement aucune question. Finalement, juste avant de passer à la correction du devoir (annexe B11), l'enseignante a demandé à ses élèves de porter attention aux occurrences de *être* soulignées dans le texte et d'identifier celles qui correspondent à un auxiliaire par la marque AUX et celles qui représentent des verbes attributifs, par VA. Elle a rappelé deux « trucs » pouvant être utilisés : « Si on peut remplacer *être* par *paraître* ou *sembler*, c'est VA, si être s'efface quand on met la phrase au présent, c'est AUX » Cinq minutes ont suffi pour cette étape, puis la correction du devoir par les pairs a pris place. Comme pour tous les exercices corrigés en groupe, l'enseignante a voulu faire expliciter la démarche, donc la procédure de reconnaissance et d'accord du PPê. Toutefois, elle a rapidement senti le besoin des élèves d'augmenter la cadence. Les élèves semblaient trouver de plus en plus long et inutile le fait de leur faire expliciter

l'ensemble de la démarche, surtout en ce qui avait trait à l'identification du sujet, et c'est pourquoi elle a peu à peu accéléré en l'explicitant elle-même, oralement et sur transparent, afin de livrer plus rapidement les bonnes réponses.

Cours 6

Le cours six a été, selon l'enseignante, le cours le plus dynamique de la SD, celui auquel les quinze élèves présents ont le plus pris part. Elle a commencé en expliquant le fonctionnement de la dictée zéro faute ainsi que l'organisation du cours, tel que prévu. Puis, au signal de départ, « À vos crayons! », la dictée (annexe B14) s'est mise en branle, avec un naturel qui a surpris l'enseignante, elle qui ne savait trop à quoi s'attendre de la part de ses élèves lors d'une première dictée de ce type. De son côté, elle a suivi le plan établi, soit en incitant chacun à recourir aux outils et à participer à la réflexion collective.

En ce qui concerne les sujets abordés, quelques questions ont porté sur les PPê. En effet, les mots *allée*, *disparue* et *sauvée* ont été soulevés comme étant problématiques pour certains. Pour chacun de ces PPê, une discussion grammaticale en bonne et due forme a eu lieu, durant laquelle plusieurs élèves participaient de façon enthousiaste et semblaient à l'aise avec la règle et la procédure d'accord. Loin de se limiter à l'accord des participes passés, les éléments de la dictée ayant suscité des questions ont été nombreux et diversifiés: « *Gémellité ?* », « *Ou ou où ?* », « *On ou ont ?* », « *C'est, s'est, ces, ses, sait ou sais ?* », etc. Ce grand nombre de questions et la volonté de suivre une démarche rigoureuse pour répondre à chacune d'entre elles ont d'ailleurs eu des répercussions sur la longueur de la dictée : l'enseignante a dû y mettre fin après la troisième phrase, abandonnant la dernière, afin de bénéficier d'assez de temps pour la corriger avec les élèves.

Pour ce qui est des rétroactions des élèves, tout au long de la dictée, l'enseignante a constaté un enthousiasme certain et un intérêt marqué pour la recherche de la bonne orthographe chez la grande majorité d'entre eux. Rendus à

la correction, plusieurs étaient réellement impatients de savoir s'ils avaient relevé le défi de n'obtenir aucune faute. Voici d'ailleurs quelques commentaires notés par l'enseignante à la fin du cours :

- « C'était cool! » (sujet 19)
- « C'est le premier texte que j'écris sans faute! » (sujet 10)
- « J'attendais qu'il y ait un « c'est-s'est(...) » pour vous demander un truc. » (sujet 4)

C'est donc sur ces notes positives que s'est conclu le dernier cours avant la production écrite sommative.

Cours 7, 8 et 9

Aux trois cours consacrés à la production écrite, correspondant à un des outils de collecte des données du posttest, tout s'est déroulé rondement et en étroite cohérence avec la planification établie préalablement. L'enseignante a noté que plusieurs élèves ont fourni des efforts réels et soutenus pendant la tâche d'écriture, en posant des questions et en se présentant à une période de récupération. Lorsque, justement, les élèves l'interrogeaient sur des considérations langagières, elle leur répondait par d'autres questions ou en les référant à un ouvrage de référence ou aux notes de cours, ce qui leur semblait de plus en plus naturel, a-t-elle remarqué. Finalement, les recommandations ont semblé être respectées en général, notamment en ce qui avait trait au temps alloué pour chacune des étapes, mais quelques élèves ont choisis de ne pas rédiger de plan pour entamer le travail, et ont directement commencé par la rédaction du brouillon. Le processus d'écriture étant récursif et non linéaire (cf. section 2.2.1), le va-et-vient entre plan, brouillon et propre observé chez plusieurs élèves est normal et compréhensible.

4.1.3 Étape 3 : Passation du posttest par les élèves

Parlons maintenant de la passation des outils du posttest. Tel que prévu et décrit au tableau 8, les outils de collecte des données ont été soumis aux sujets dans un ordre quelque peu différent au prétest qu'au posttest. En effet, au cours

suivant le cours six, l'enseignante-chercheuse a soumis aux élèves le questionnaire, puis a enchaîné immédiatement après avec l'exercice en respectant le protocole adopté quant aux consignes et à la durée. À la différence du prétest, elle n'a noté aucune question de la part des élèves concernant l'une ou l'autre de ces deux tâches. Vingt-deux élèves ont répondu aux questions du questionnaire alors que vingt-et-un ont fait l'exercice.

En ce qui concerne la production écrite du posttest, les élèves se sont prêtés durant trois périodes à la rédaction du texte final pour le bilan au moment prévu, soit après les quatre cours de prolongement du bilan annoncés au tableau 8. Ils ont été dix-sept à terminer ce travail, dont le déroulement effectif est décrit de façon plus détaillée à la partie consacrée aux cours 7, 8 et 9 de la section 4.1.2.

4.2 Description de l'intervention : Étapes de postintervention

Lors de l'élaboration de l'intervention dans son ensemble, à la section 3.1 de la méthodologie, nous avons déterminé que la phase qui ferait suite à notre intervention serait constituée de trois étapes : la compilation des données, puis le croisement des données en deux temps. Ces étapes tiennent toujours et nous servent ici à organiser cette partie cruciale du mémoire. Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous voulons signaler les limites des statistiques que nous nous apprêtons à présenter, afin de souligner leur intérêt pour décrire cette situation en particulier. Nous insistons aussi sur la nécessité de l'apport d'une analyse qualitative pour faire sens de ces chiffres, ce sur quoi le chapitre suivant, la conclusion, porte en grande partie, en proposant des pistes possibles pour interpréter ces observations statistiques.

4.2.1 Étape 1 : Compilation des données : portrait des résultats des élèves au prétest et au posttest

Avant de pouvoir procéder à toute analyse de données, il est nécessaire d'en faire la compilation. Cette première étape de postintervention a pour but de fournir un portrait des résultats des élèves à chacun des instruments de collecte,

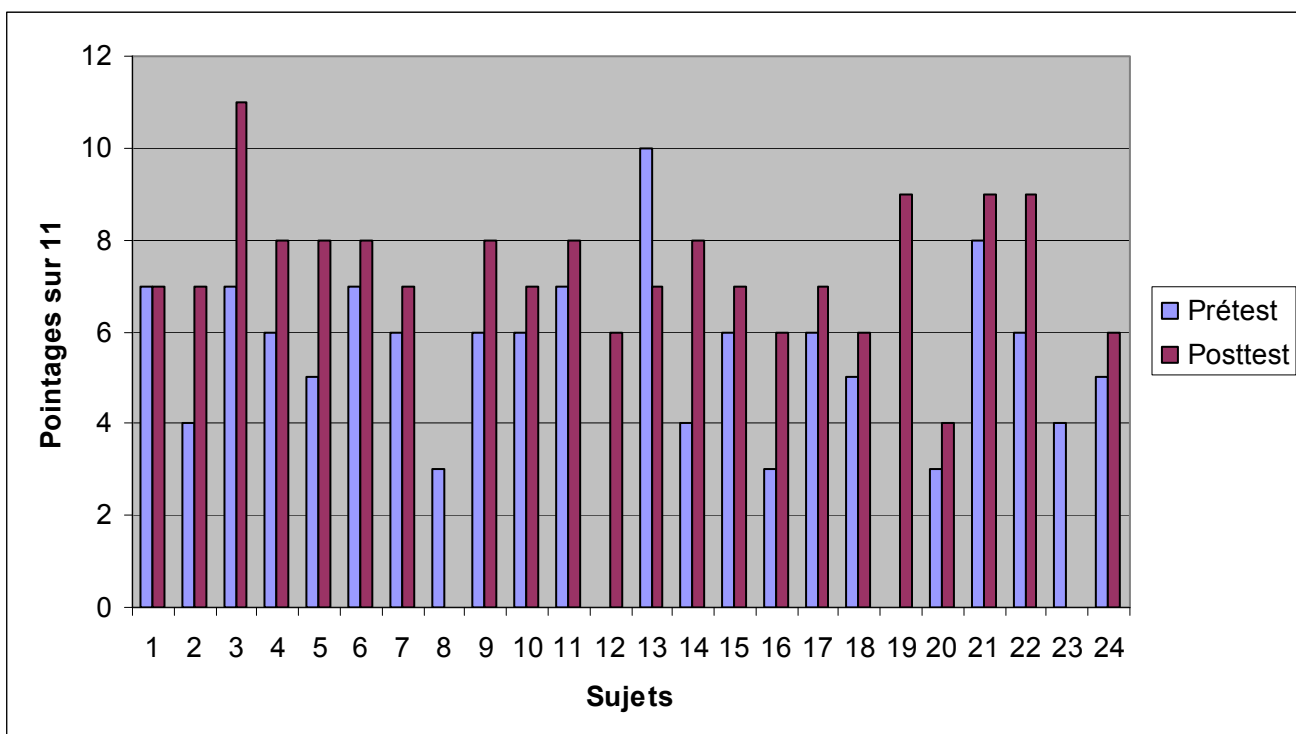
par le biais de diagrammes notamment, tout en exposant les petites difficultés rencontrées en cours de processus. Pour bien comprendre la teneur des propos de cette partie, il est préférable de consulter a priori les sections 3.4.2 c) *Méthodes d'analyse des données* et 3.4.2 d) *Compilation et croisement des données*, ainsi que d'avoir pris connaissance des questionnaires et de la grille de catégorisation des réponses aux questions du questionnaire présentés en annexe (blocs A et C).

4.2.1.1 Le questionnaire : prétest et posttest

Dans le cadre de cette recherche, rappelons que le questionnaire visait principalement à évaluer les connaissances déclaratives des élèves par rapport à l'accord du PPê. Il s'agit de l'outil de collecte des données pour lequel la compilation a représenté, comme nous nous y attendions, le plus de temps, de réflexion et de discussion, sans toutefois être ardue. En effet, les critères de la grille de catégorisation des réponses se sont avérés réellement opérationnels et relativement faciles à employer. À ce propos, il est important de dire que, pour catégoriser une réponse, nous nous basons sur l'ensemble des mots qu'elle comporte afin d'en retirer l'esprit, le sens, et ainsi obtenir une interprétation juste, en s'éloignant de toute lecture purement littérale, qui se traduirait par la recherche de mots spécifiques notamment. Par exemple, si le sujet énonce à la question 1b): « Le mot vient d'un verbe et il est employé précédé de *être*. », nous considérons qu'il décèle que ce mot est une forme verbale et qu'il fait mention de son contexte d'emploi, même s'il ne vient pas d'employer cette terminologie.

Pour dresser un portrait des résultats aux questionnaires, nous proposons ici deux figures, que nous commentons : d'abord un diagramme des résultats obtenus par chaque sujet aux deux moments de collecte des données, puis un tableau examinant les taux de réussite question par question. Voici donc d'abord la figure 1.

Figure 1: Résultats aux questionnaires du prétest et du posttest,
selon chaque sujet



À l'observation de ce diagramme, plusieurs constats peuvent être faits. Premièrement, notons l'absence de deux sujets au prétest et de deux autres au posttest, ce qui réduit l'étendue des données se prêtant à la comparaison à celles de vingt sujets. Deuxièmement, on remarque une seule occurrence du pointage maximal possible, soit le sujet 3 avec 11 sur 11 au posttest, alors que le pointage le plus élevé obtenu au prétest est de 10 points. Par ailleurs, on ne remarque aucune présence d'un score de 0 sur 11, le pointage minimal obtenu étant de 3 sur 11 au prétest, avec trois occurrences, et de 4 sur 11 au posttest, pour le sujet 20.

Sur les vingt sujets ayant rempli les deux questionnaires, on remarque un écart positif entre le prétest et le posttest chez 18 sujets. En d'autres termes, 90 p.

cent des élèves ont obtenu un meilleur résultat au questionnaire passé après la série de cours qu'au précédent. Un seul élève, le sujet 13, a obtenu un score moindre, passant de 10 à 7 points, ce qui apparaît comme atypique, d'autant plus que son score initial représente le maximum de ceux obtenus au prétest. Un autre, le sujet 1, a maintenu le même pointage.

Avant d'examiner les pointages moyens question par question, mentionnons que, comme il est présenté plus avant au tableau 16, le score moyen au prétest est de 5,6 points alors qu'il est de 7,4 points au posttest, ce qui représente un écart moyen positif de 1,8 points.

Tableau 12 : Réussite aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque question, en pourcentage

<i>Catégories de réponse</i>	<i>Question 1a : Identifier un PP</i>			<i>Question 1b: Justifier la catégorie (PP)</i>			<i>Question 3: Justifier l'accord</i>			<i>Question 4: Justifier -er vs -é</i>			<i>Moyenne</i>		
	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.
Taux de réponses exactes	54,5	72,7	+18,2	0,0	18,2	+18,2	4,5	4,5	0	50,0	68,2	+18,2	27,3	40,9	+13,6
Taux de réponses part. ou plutôt exactes	27,3	18,2	-9,1	22,7	45,5	+22,8	50,0	68,2	+18,2	31,8	9,1	-22,7	33,0	35,3	+2,3
Taux de réponses plutôt erronées	----	----	----	18,2	22,7	+4,5	27,3	22,7	-4,6	4,5	9,1	+4,6	16,6	18,1	+1,5
Taux de rép. erronées/ d'absence de réponse	18,2	9,1	-9,1	59,1	13,6	-45,5	18,2	4,5	-13,7	13,6	13,6	0	27,3	10,2	-17,1
Taux de réussite	81,8	90,9	+9,1	22,7	63,7	+41	54,5	72,7	+18,2	81,8	77,3	-4,5	60,3	76,2	+15,9

Tableau 13 : Réussite aux questionnaires du prétest et du posttest, selon chaque question, en nombres absolus

<i>Catégories de réponse</i>	<i>Question 1a : Identifier un PP</i>			<i>Question 1b: Justifier la catégorie (PP)</i>			<i>Question 3: Justifier l'accord</i>			<i>Question 4: Justifier -er vs -é</i>			<i>Moyenne</i>		
	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.
Nombre de réponses exactes	12	16	+4	0	4	+4	1	1	0	11	15	+4	6	9	+3
Nombre de réponses part. ou plutôt exactes	6	4	-2	5	10	+6	11	15	+4	7	2	-5	7,25	7,75	+0,5
Nombre de réponses plutôt erronées	----	----	----	4	5	+1	6	5	-1	1	2	+1	3,66	4	+0,33
Nombre de rép. erronées/ absence de réponse	4	2	-2	13	3	-10	4	1	-3	3	3	0	6	1,5	-4,5
Nombre de réponses réussies/ nombre total de réponses	18/22	20/22	+2/22	5/22	15/22	+10/22	12/22	16/22	+4/22	18/22	17/22	-1/22	13,25/22	16,75/22	+3,5

Les tableaux 12 et 13 sont intéressants dans la mesure où ils permettent de savoir quelles questions ont été les moins bien et les mieux réussies, en regard de la classification faite à l'aide de la grille. Avant de discuter des données que révèlent ces tableaux, il faut noter que, par réussite, nous entendons le nombre ou la proportion en pourcentage de sujets ayant fourni une réponse exacte ou une réponse partiellement ou plutôt exacte, une proportion en termes de pourcentage nous apparaissant plus parlante qu'un pointage sur onze. Le taux de réussite total par question résulte donc du calcul de la somme du pourcentage de réponses exactes et celui de réponses partiellement ou plutôt exactes.

À la question 1a), on demandait aux sujets d'identifier un participe passé parmi les mots du texte, ce que 54,5 % arrivent à faire au prétest contre 72,7% au posttest. Ces deux statistiques, résultant en un bond de 18,2%, en disent long sur l'état des connaissances conditionnelles des sujets, ce dont nous discutons au chapitre de conclusion. Aussi, l'analyse de données admettant comme partiellement exacte l'identification d'un PP et de son auxiliaire ou verbe attributif, on note que 27,3% des sujets répondent ainsi avant la SD alors que ce taux diminue à 18,2% après la SD. Par ailleurs, on remarque que la question 1a) est, de façon générale, la mieux réussie du questionnaire.

Après l'analyse des données, la question 1b), portant sur les caractéristiques d'un PP, apparaît comme celle ayant causé le plus de difficultés aux sujets. Au prétest, aucun sujet ne fournit une réponse considérée comme exacte alors que 22,7% donnent une réponse plutôt exacte, ce qui résulte en un taux de réussite de seulement 22,7%. Ce taux fait un bond impressionnant en passant à 63,7%, en combinant le taux de réponses exactes, 18,2%, à celui de réponses plutôt exactes, 45,5%. Ce bond est en lien avec la baisse considérable de réponses erronées ou de cas d'absence de réponse entre le prétest et le posttest : on passe de 59,9% à 13,6%, soit un écart positif de 45,5% ! On conclut donc qu'alors que moins du quart des sujets peuvent expliquer de façon claire ou

relativement claire ce qui fait d'un mot un PP en mentionnant au moins un des trois critères retenus (forme verbale, contexte d'emploi, accord en genre et en nombre avec donneur d'accord) au prétest, ce sont plus des deux tiers qui le font au posttest. Cette amélioration de la qualité des réponses s'en ressent aussi du côté des réponses fautives, qui est de beaucoup moindre au posttest, des résultats dignes d'intérêt.

La question 3 demandait aux sujets d'expliquer la présence de marques grammaticales en finale de PPê. On remarque de faibles taux de réponses exactes à cette question au prétest comme au posttest, soit de 4,5% dans les deux cas. Les sujets sont donc peu nombreux à pouvoir fournir une explication claire sur la présence de ces marques en se basant sur les trois critères retenus (mention de PP, de son contexte d'emploi, référence au donneur d'accord et/ou à ses caractéristiques morphologiques). Cependant, lorsqu'on admet des explications relativement claires et la mention d'au moins un des trois critères, donc des réponses plutôt exactes, ces taux explosent : 50% au prétest et 68,2% au posttest. On en conclut donc que, avant la série de cours, un peu plus de la moitié des sujets (54,5%) sont en mesure d'expliquer avec relativement de clarté la présence de marques grammaticales apposées à un PPê alors que près des trois quarts (72,7%) le font après la SD. Encore une fois, la hausse du taux de réussite à la question est surtout attribuable à une variation négative de 13,7% du côté des réponses erronées ou des cas d'absence de réponse, le taux de réponses plutôt erronées étant plus stable.

La question 4 est celle à laquelle l'analyse des données révèle le plus haut taux de réponses exactes : 50% au prétest et 68,2% au posttest. Malgré cet écart positif entre pré et post, cette question est la seule à révéler un écart négatif (4,5%) pour le taux de réussite : 81,8%, puis 77,3%. Elle est aussi la seule pour laquelle le nombre de réponses erronées ne diminue pas entre le prétest et le posttest. En fait, on n'observe aucune variation sur ce plan avec trois réponses erronées avant l'intervention et trois après (13,6%). À cette question, qui

demandait indirectement aux élèves de reconnaître et d'expliquer la différence entre un verbe à l'infinitif et un PP, il est intéressant de remarquer la teneur de la vaste majorité des réponses exactes ou plutôt exactes. En effet, c'est par la manipulation syntaxique de remplacement par *mordre* ou *mordu* que la plupart des sujets ont expliqué cette différence, un « truc » avec lequel plusieurs semblent très à l'aise (cf. annexes C6 et C7). Dernière remarque : cette question arrive en deuxième lieu des questions globalement les mieux réussies.

Finalement, pour conclure cet aspect descriptif des résultats révélés par l'analyse des questionnaires, on observe un taux moyen de réponses exactes de 27,3% au prétest et de 40,9% au posttest. Pour les réponses plutôt ou partiellement exactes, elles comptent pour 33% des réponses compilées au prétest, et de 35,3% de celles du posttest. La somme respective de ces moyennes révèle pour sa part un taux de réussite moyen de 60,2% au prétest, puis de 76,2% au posttest, ce qui met en évidence un écart moyen positif : 15,9%. Puisque cette section n'est pas consacrée à l'interprétation des chiffres révélés, mais bien au compte rendu des résultats, poursuivons immédiatement avec un portrait de la situation aux exercices.

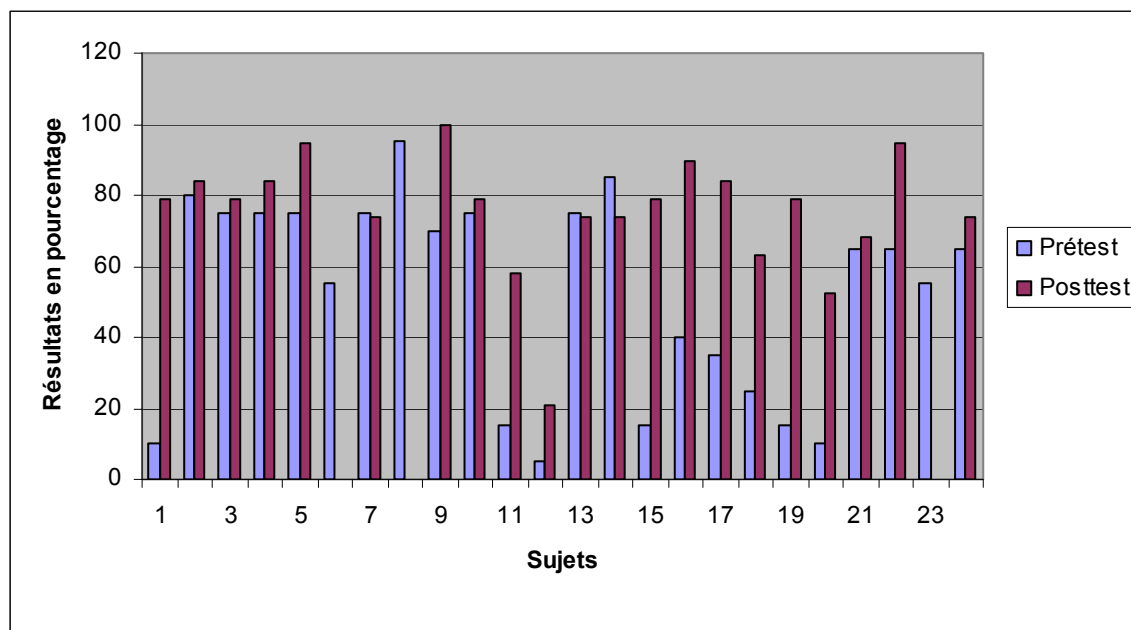
4.2.1.2 L'exercice: prétest et posttest

Comme nous l'avons fait pour le questionnaire, nous proposons d'entrée de jeu un diagramme faisant état des résultats aux exercices pour chacun des sujets, la figure 2. Ces résultats se basent sur la recension des réponses à chacun des numéros du questionnaire du prétest et du posttest, puis leur catégorisation comme exacte ou erronée. À ce sujet, la tâche d'analyse des données a donné lieu à une prise de décision. En effet, après réflexion en regard de la graphie *du* fournie en guise de PP masculin singulier du verbe *devoir* donné à la question 9b) du prétest et de la graphie *bâttie*, à la question 11a) du posttest, nous avons conclu que l'accord avait été fait dans ces deux cas, puisque les marques grammaticales étaient respectées, et que l'absence d'accent circonflexe ou le doublement de la

consonne finale du radical ne révélaiient pas une incompréhension de la procédure d'accord, ni de la construction de la forme participiale. C'est pourquoi nous avons considéré ces réponses comme exactes.

Avant la figure 2, une dernière remarque est nécessaire. À la suite de la passation du posttest, nous avons remarqué la présence d'une phrase agrammaticale, dans laquelle les sujets devaient orthographier un PP. Voici la phrase : *Les bananes sont *mûr* _____ (mûrir) juste à point (...). D'utiliser le verbe *mûrir* à la forme passive nous est apparu agrammatical a posteriori seulement, ce qui a donné lieu à une erreur qu'il était trop tard pour corriger. Pour limiter tout risque de biais en lien avec cette erreur, nous avons donc décidé d'annuler tout simplement cette question, ce qui a comme principale conséquence le calcul du pointage sur 19 points au prétest, alors que celui du prétest se fait sur 20. Ainsi, la conversion en pourcentage s'impose pour permettre d'éventuelles comparaisons prétest-posttest.

Figure 2: Résultats aux exercices du prétest et du posttest, selon chaque sujet



À la vue de ce graphique, on constate, tel qu'annoncé au tableau 10, que tous les sujets étaient présents pour l'exercice du prétest alors que trois se sont absentés au posttest. Puis, en fixant un seuil de réussite à 60%, comme le fait le MELS à ses différentes évaluations, on constate que 13 sujets sur 24, soit 54,2%, l'atteignent ou le dépassent au prétest et que 18 sur 21, donc 85,7% des sujets font de même pour le posttest. Aussi, sur les 21 sujets ayant fait les deux exercices, on compte 18 écarts positifs entre le résultat au prétest et le résultat au posttest, dont sept, soit pour les sujets 1, 11, 15, 16, 17, 19 et 20, sont des écarts de 40% ou plus. Pour les trois sujets ayant mieux réussi au prétest qu'au posttest, les écarts négatifs sont tous inférieurs à 10%. Concluons ce portrait global en faisant référence au tableau 17 afin de présenter les résultats moyens : 52,3% au prétest et 75,4% au posttest.

Enfin, même si cette recherche n'a pas pour objectif de comparer en détail les réponses des sujets selon les verbes demandés sous leur forme participiale et leur groupe, il nous apparaît pertinent de prendre quelques lignes pour rapporter les constats que nous avons pu faire en procédant, pendant notre recension des réponses, à une sous-catégorisation (annexes C6 et C7). En effet, en plus de distinguer les orthographe de PP correctes de celles fautives, nous avons cru bon de distinguer deux types de réponses erronées : les participes passés mal accordés, en italique, et les réponses dites « inusitées », en italique et en gras. En créant ces deux classes de réponses erronées, nous avons voulu distinguer les réponses qui sont bel et bien des PP du verbe demandé, mais qui renferment simplement une erreur dans la présence de marques grammaticales, des mots qui ne sont pas des PP, donc, par exemple, des adjectifs (*faisable* au lieu de *faite*, *ternes* au lieu de *tennis*), des verbes conjugués (*moisit*) ou encore des mots inexistant dans la langue (**arrivers*). Voici, à ce sujet, le tableau 14.

Tableau 14: Taux de réponses correctes et erronées aux exercices, selon deux sous-catégories, au prétest et au posttest

<i>Catégories de réponse</i>		<i>Prétest</i>	<i>Posttest</i>
<i>Réponses correctes</i>		53,1% (255/480)	75,4% (301/399)
<i>Réponses erronées</i>	<i>PP mal accordés</i>	25,4% (122/480)	18% (72/399)
	<i>Réponses inusitées</i>	21,5% (103/480)	6,5% (26/399)

Lorsqu'on prend connaissance des données révélées par ce tableau, on constate que plus du cinquième des réponses fournies à l'exercice du prétest sont non seulement erronées, mais ne correspondent pas à des PP. Au posttest, ce taux est de 6,5%. Évidemment, ce tableau nous donne accès au taux de réponses correctes : 53,1% au prétest et 75,4% au posttest. L'orthographe des PP demandés est donc correcte dans un peu plus de la moitié des cas avant la mise à l'essai, et dans plus des trois quarts des cas après la SD.

Une dernière remarque, concernant les questions les mieux et les moins bien réussies, nous paraît intéressante à formuler. Au prétest comme au posttest,

ce sont les participes passés des verbes du premier groupe qui ont été les mieux réussis. En effet, le taux de réussite le plus élevé pour une question revient à la question 5b) (*autorisé*) du prétest, avec 87,5% de réponses correctes. Au posttest, quatre questions révèlent des taux de réussite de 95,2% : les questions 1 (*envoyées*), 3 (*préoccupés*), 4a) (*enchantés*) et 11b) (*emmenés*). En contrepartie, les réponses les plus souvent erronées sont issues, comme on pouvait s'y attendre, des PP demandés pour des verbes du troisième groupe. Au prétest, c'est le PP *faits*, à la question 5a), qui a été le moins souvent bien orthographié, soit dans seulement 16,7% des cas, alors qu'au posttest, c'est *attendue*, question 8, qu'il l'a été avec 33,3% de réponses correctes.

4.2.1.3 La production écrite: prétest et posttest

Pour faire suite aux deux sections précédentes, jetons maintenant un coup d'œil aux résultats mis au jour par notre troisième instrument de collecte des données, les productions écrites. Pour ce faire, ici, nous optons pour un tableau présentant le nombre de participes passés employés avec *être* ou avec un verbe attributif dans le texte du prétest et dans celui du posttest de chaque sujet, ainsi que les taux de réussite des accords respectivement associés à chacun. Les informations exposées par ce tableau sont issues de la recension exhaustive et de la catégorisation des PPê effectuée pour chacun des textes et présentée en annexe (C9 et C10). Par ce tableau, nous voulons bien distinguer les sujets qui n'ont pas participé à une ou l'autre des productions écrites (désignés par « n.d. »), de ceux qui n'y ont pas inclus de PPê, de ceux qui n'y ont réussi aucun accord. Voici donc le tableau 15.

Tableau 15: Nombre de PPê par texte au prétest et au posttest et taux de réussite de leurs accords, selon chaque sujet

<i>Sujet</i>	<i>Nombre de PPê par texte</i>		<i>Taux de réussite des accords en %</i>	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	3	5	33,3	100
2	n.d.	0	n.d.	Pas de PPê
3	1	2	0	100
4	3	n.d.	66,6	n.d.
5	6	0	50	Pas de PPê
6	1	3	0	100
7	3	4	0	75
8	6	n.d.	66,6	n.d.
9	1	2	100	100
10	2	4	50	100
11	4	0	50	Pas de PPê
12	1	4	0	50
13	2	4	0	50
14	6	3	100	100
15	1	0	100	Pas de PPê
16	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
17	4	4	0	75
18	4	n.d.	50	n.d.
19	1	3	100	33,3
20	2	n.d.	100	n.d.
21	2	1	50	100
22	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
23	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
24	2	0	50	Pas de PPê
Moyenne	2,75	2,29	48,3	81,9
Nombre total de textes produits	20	17	-----	

Pour commencer, on remarque que quatre sujets n'ayant pas été en mesure de terminer la production écrite du prétest et sept n'ayant pas fait celle du posttest, nous avons 20 textes à analyser pour le prétest et 17 pour le posttest. Cette participation nous apparaît plus ou moins satisfaisante, en particulier pour le posttest, avec 71% des élèves du groupe. Nous notons aussi que les sujets 16, 22 et 23 n'ont rédigé aucun des deux textes demandés. Ainsi, 16 sujets ont proposé des textes pour les deux tâches d'écriture, donc les deux tiers du groupe seulement. Il s'agit donc sans contredit de l'instrument ayant mené à la plus maigre collecte des données en comparaison avec le questionnaire et l'exercice.

Maintenant, observons sommairement le nombre de PPê inclus dans les textes des élèves. En moyenne, on retrouve davantage de PPê dans les textes écrits avant la série de cours, 2,75 PPê en moyenne, que dans ceux rédigés au terme de celle-ci, 2,29 en moyenne. Du coup, on décèle une situation surprenante : alors qu'au moins un PPê figure dans chacun des textes du prétest, cinq des 17 textes du posttest, soit presque le tiers, n'en comportent aucun ! En regard de toutes ces limites imposées par la nature et le nombre des données recueillies, il ne nous reste que 12 sujets qui ont rédigé deux textes renfermant chacun au moins une occurrence de PPê, donc la moitié des sujets de l'intervention.

Et la réussite des accords en contexte de production écrite ? Au prétest, les accords sont réussis dans 48,3%, ce qui est inférieur à la moitié. Par ailleurs, 6 des vingt textes ne comptent aucun PPê bien accordé, tandis que 5 autres révèlent un taux de réussite de 100%. Au posttest, le taux de réussite moyen des accords de PPê est de 81,9%. On observe donc que plus des quatre cinquièmes des PPê sont bien orthographiés, un résultat qui nous semble encourageant, pour le moment.

À ce point-ci, nous avons, dans une perspective descriptive, examiné les résultats révélés par l'analyse des productions écrites, et, plus globalement, par

l'ensemble des instruments de collecte des données. Voyons maintenant ce qu'une analyse plus poussée peut révéler sur les connaissances et les compétences de nos sujets en lien avec l'accord du PPê, puis, éventuellement, sur les effets de notre série de cours.

4.2.2 Étape 2 : Croisement des données : comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest selon chaque instrument

Nous en sommes à l'étape deux de notre analyse des données. Ici, l'objectif visé est d'établir des comparaisons entre les données recueillies au prétest et au posttest, et ce, en procédant par outil de collecte. Trois tableaux, les tableaux 16, 17 et 18, présentent les statistiques sur lesquelles nous nous basons pour comparer les résultats des élèves : la moyenne, le minimum, le maximum, la médiane, le mode et l'écart type.

4.2.2.1 Le questionnaire : prétest vs posttest

Pour comparer l'état global des connaissances des élèves avant la mise à l'essai avec leur état a posteriori, jetons un coup d'œil au tableau 16.

Tableau 16: Comparaison des résultats aux questionnaires du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique

<i>Instruments de mesure statistique</i>	<i>Prétest</i>		<i>Posttest</i>		<i>Écart ...</i>	
	Pointage sur 11	Pointage en %	Pointage sur 11	Pointage en %	... sur 11 points	...en %
Moyenne	5,6	51,2	7,4	67,4	1,8	16,2
Pointage minimal obtenu	3	27,3	4	36,4	1	9,1
Pointage maximal obtenu	10	90,9	11	100	1	9,1
Médiane	6	54,5	7	63,6	1	9,1
Mode	6	54,5	7	63,6	1	9,1
Écart type	1,73 points		1,44 points		-0,30 points	

Tout d'abord, parlons de la moyenne. Alors qu'au prétest, elle n'atteint pas le seuil de réussite de 60%, avec un pointage de 51,2%, elle dépasse ce seuil

au posttest, avec un résultat moyen de 67,4%. Il s'agit d'un écart de 16,2%, ce qui nous apparaît considérable. Les pointages minimaux et maximaux obtenus aux deux questionnaires sont tous en hausse de 1 point sur 11, ce qui correspond à une hausse d'environ 9%. La médiane de la distribution des pointages au prétest est de 6 sur 11, ce qui est inférieur au seuil de réussite, alors qu'en posttest, elle le dépasse tout juste avec 7 points, soit près de 64%. Cet écart positif, qui représente 9%, se produit de façon identique avec l'outil statistique du mode. En effet, le résultat obtenu le plus souvent au prétest est 6 sur 11, et augmente d'un point au posttest. La dernière statistique que nous pensons pertinente de calculer et d'aborder est l'écart type. Le fait qu'il soit inférieur de trois dixième de points au posttest, par rapport au prétest, est un indicateur d'une plus grande homogénéité dans la distribution des résultats. Nous pouvons donc en conclure que les pointages obtenus au posttest sont légèrement plus concentrés autour de la moyenne que ceux du prétest, un peu plus éparpillés.

En somme, on peut conclure, par l'écart positif généralisé entre prétest et posttest révélé par les statistiques du tableau 16, que l'état des connaissances des élèves sur le PP, tel que mesuré par notre questionnaire et l'analyse des réponses fournies, s'est amélioré. Aussi, une légère variation de l'écart type indique que les pointages sont distribués de façon plus homogène après la mise à l'essai, donc que les conceptions en lien avec le PP pourraient s'être stabilisées au sein du groupe.

4.2.2.2 L'exercice : prétest vs posttest

Comme pour le questionnaire, nous commençons cette section de comparaison des résultats aux exercices en présentant les mesures statistiques par le biais du tableau 17.

Tableau 17: Comparaison des résultats aux exercices du prétest avec ceux du posttest, selon différents instruments de mesure statistique

<i>Instrument de mesure statistique</i>	<i>Prétest</i>		<i>Posttest</i>		<i>Écart entre prétest et posttest en %</i>
	Résultat sur 20	Résultat en %	Résultat sur 19	Résultat en %	
Résultat moyen	10,5	52,3	14,3	75,4	23,1
Résultat minimal obtenu	1	5	4	21,1	16,1
Résultat maximal obtenu	19	95	19	100	5
Médiane	13	65	15	78,9	13,95
Mode	15	75	15	78,9	3,95
Écart type	5,71 points		3,25 points		-2,46

À prime abord, il faut rappeler que, pour les comparaisons entre exercices, il est essentiel de ne tenir compte que des résultats convertis en pourcentage, ceux de base étant calculés différemment, prétest sur 20 vs posttest sur 19, à cause d'une erreur expliquée à la section 4.2.1.2.

Pour commencer, lorsqu'on examine les moyennes, on constate un écart important entre le posttest et le prétest : 23,1%. En effet, d'une note moyenne de 52,3%, qui se situe sous la barre des 60%, les résultats des sujets sont passés à 75,4% en moyenne après la SD. Les résultats minimaux ont aussi varié, passant de 5% au prétest à 21,1% au posttest. La note maximale a légèrement augmenté au posttest, en passant de 95% à 100%. Alors qu'au posttest, le mode et la médiane correspondent à la même valeur, 78,9%, les résultats au prétest démontrent un mode de 75% et une médiane de 10% inférieure. Cette distribution en apparence plus éparpillée au prétest qu'au posttest se voit confirmée par les deux écarts types : 5,71 au prétest vs 3,25 au posttest.

Somme toute, comme pour le questionnaire, on assiste à une augmentation généralisée des résultats entre le prétest et le posttest. Toutefois, alors que l'écart entre les moyennes est considérable, l'écart entre les notes médianes et maximales

est moins prononcé. On comprend donc que certains résultats très faibles obtenus au prétest, dont la note minimale de 1 sur 20, ont en quelque sorte « tiré » la moyenne vers le bas et entraîné une distribution plus hétérogène qu'au posttest, ce que confirme l'écart type relativement élevé du prétest, en comparaison avec celui révélé au posttest.

4.2.2.3 La production écrite : prétest vs posttest

Pour comparer les résultats aux productions écrites, en terme d'accord du PPê, nous présentons, au tableau 18, les taux d'accords réussis en pourcentage selon les mêmes instruments de mesure statistique employés pour établir des comparaisons au questionnaire et à l'exercice, en rappelant l'importance d'exposer aussi le nombre de PPê par texte, une variable qui mérite notre attention.

Tableau 18: Comparaison des nombres de PPê et des taux de réussite de leurs accords aux productions écrites du prétest avec celles du posttest, selon différents instruments de mesure statistique

<i>Instruments de mesure statistique</i>	<i>Prétest,</i>		<i>Posttest,</i>		<i>Écart</i>	
	Nombre de Ppê par texte	Taux de réussite des accords en %	Nombre de Ppê par texte	Taux de réussite des accords en %	Nombre de Ppê par texte	Taux de réussite en %
Moyenne	2,75	48,3	2,29	81,9	-0,46	33,6
Minimum	1	0	0	33,3	-1	33,3
Maximum	6	100	5	100	-1	0
Mode	1	0	0	100	-1	100
Médiane	2	50	3	100	1	50
Écart type	1,74	38,58	1,79	24,84	0,05	-13,74

À l'instar de la démarche adoptée aux aspects précédents, nous portons tout d'abord notre attention vers le taux de réussite des accords de PPê, au prétest et au posttest. Ce taux a fait un bond considérable, en passant de 48,3% à 81,9% :

un augmentation de 33,6%! Il faut aussi mentionner que si, en contexte de production écrite, plus de quatre PPê sur cinq sont bien accordés au posttest, contre moins de un sur deux au prétest, le nombre moyen de PPê par texte est inférieur au posttest, passant de 2,75 PPê à 2,29. Cette diminution du nombre de PPê se répercute sur le minimum et le maximum des deux distributions. En effet, le minimum passe de un PPê par texte à aucun, et ce, pour cinq sujets, comme nous l'avons vu à la figure 16, alors que le maximum diminue aussi de un PPê, passant de 6 à 5. À l'opposé, le taux de réussite des accords augmente du côté du minimum, passant de zéro à 33,3%, tout en demeurant à 100% pour le maximum.

En ce qui concerne le mode et la médiane des deux distributions, ces mesures sont aussi très intéressantes par le caractère opposé de ce qu'elles révèlent. En effet, alors que le nombre de PPê par texte le plus courant au prétest est de 1, le taux de réussite le plus récurrent est de 0%. Au posttest, le mode en ce qui concerne le nombre de PPê par texte diminue et passe à aucun PPê par texte alors que le taux de réussite le plus courant est 100% (!). Tandis que le mode en terme de nombre de PPê diminue, la médiane, elle, augmente, passant de 2 à 3 PPê. La taux de réussite médian va aussi en augmentant entre le prétest et le posttest : 50% d'accords réussis contre 100%.

Pour ce qui est de l'écart type, on observe pour la première fois avec le nombre de PPê par texte, un écart type plus élevé au posttest qu'au prétest, même si cet écart est aussi minime qu'entre 1,74 et 1,79. Cela veut donc dire que le nombre de PPê est distribué de façon très légèrement plus homogène au prétest qu'au posttest. En ce qui concerne les écarts types révélés par la réussite des accords respective, calculés cette fois en pourcentage, ils démontrent une plus grande homogénéité dans les taux de réussite des sujets au posttest qu'au prétest, par une diminution de 13,74%.

En somme, on peut dire que la comparaison de ces deux distributions donne lieu à des paradoxes ou encore à des différences dramatiques, pour lesquels

nous tenterons quelques explications et interprétations en conclusion. Premièrement, alors qu'il y a moins de PPê dans les textes du posttest, leurs accords sont généralement beaucoup mieux réussis. Alors que le nombre de PPê médian augmente de 1, son mode diminue de 1 et passe à 0. Finalement, en ce qui concerne les taux de réussite au posttest, ils sont davantage concentrés autour de la moyenne de 81,9%, leur mode augmente de 100% alors que la médiane augmente de 50%.

4.2.3 Étape 3 : Croisement des données : comparaison des résultats des élèves entre le prétest et le posttest en croisant les instruments

Nous voici à la dernière étape de l'analyse des données, qui est de surcroît la dernière de postintervention, donc la dernière de notre démarche d'ensemble. Le but de cette étape est de comparer les résultats des élèves aux différents outils de collecte, ce qui nous permettra, au chapitre 5, de tirer des conclusions générales, quant à l'efficacité de la SD, et d'autres plus spécifiques, quant aux types de connaissances les plus développées durant la SD notamment.

Ici, comme nous l'avons annoncé à la figure 7, il nous apparaît important de tenir compte de la variable de la présence aux cours de la SD. En effet, puisque certains se sont absentés de plusieurs leçons alors que d'autres ont été beaucoup plus assidus de ce côté, il faut nuancer les résultats, ce qui nous choisissons de faire en procédant à la formation de sous-groupes. Ces sous-groupes, au nombre de cinq, sont donc formés de sujets ayant assisté à un certain nombre de cours sur les six premiers cours de la SD; ici, les cours 7, 8, et 9 sont donc inclus dans la collecte des données plutôt que comme cours de la SD. Voici maintenant les critères choisis pour former les sous-groupes ainsi que leur composition en terme de sujets.

Sous-groupe 1 : 8 sujets ayant assisté aux six cours (2, 3, 9, 10, 15, 17, 19, 24);

Sous-groupe 2 : 6 sujets ayant assisté à cinq cours (1, 6, 11, 14, 21, 22);

Sous-groupe 3 : 4 sujets ayant assisté à quatre cours (4, 12, 20, 23);

Sous-groupe 4 : 6 sujets ayant assisté à trois cours ou moins (5, 7, 8, 13, 16, 18);

Sous-groupe 5 : 14 sujets des sous-groupes 1 et 2, donc ayant assisté à cinq ou six cours (1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24)

Avant d'aborder les deux dernières figures du chapitre, procédons à une courte remarque sur la formation des sous-groupes. Nous avons choisi de former un sous-groupe rassemblant deux autres sous-groupes, le sous-groupe 5, afin de bénéficier de données concernant des élèves ayant suivi la SD complètement, ou presque complètement, 5 cours sur 6 correspondant à 83,3% de présence. C'est donc dire que nous fixons un seuil en lien avec le nombre de cours auxquels il convient d'avoir assisté pour considérer que la SD a été suivie. Les élèves présents à quatre cours de la SD, formant le sous-groupe 3, peuvent nous permettre de nuancer les résultats, mais ne peuvent être assimilés au sous-groupe 5, puisqu'ils ont manqué le tiers des cours. Les élèves du sous-groupe 4, pour leur part, n'ont reçu que la moitié ou moins de l'enseignement dispensé. C'est pourquoi, comme pour le sous-groupe 3, nous ne pouvons les considérer comme des sujets fiables dont les données peuvent être utilisées pour juger de l'efficacité de la SD, autre qu'en tant que groupe-contrôle.

Maintenant, examinons, au moyen d'un diagramme et d'un tableau, les résultats moyens aux différents instruments de collecte des données en regard de la présence aux cours des sujets.

Figure 3: Comparaison des résultats moyens aux questionnaires du prétest et du posttest, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes)

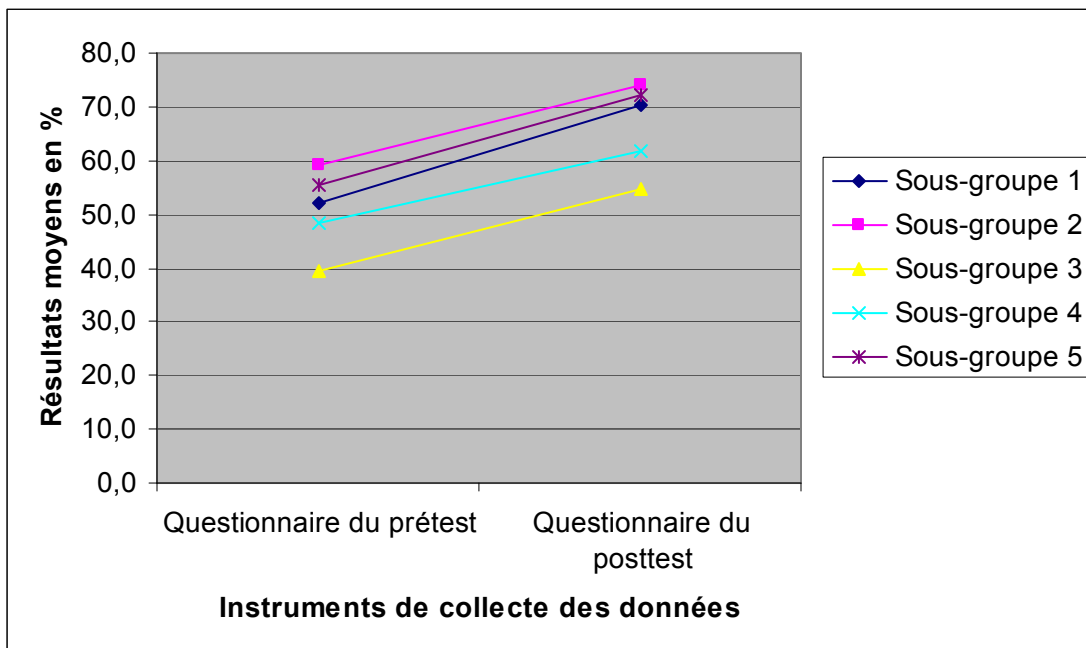


Figure 4: Comparaison des résultats moyens aux exercices du prétest et du posttest, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes)

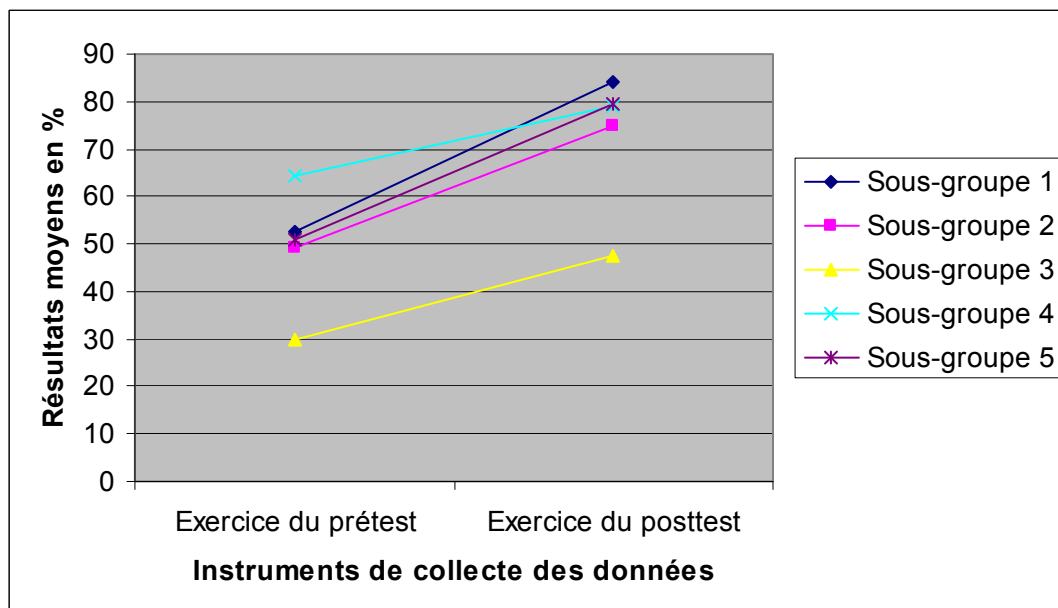
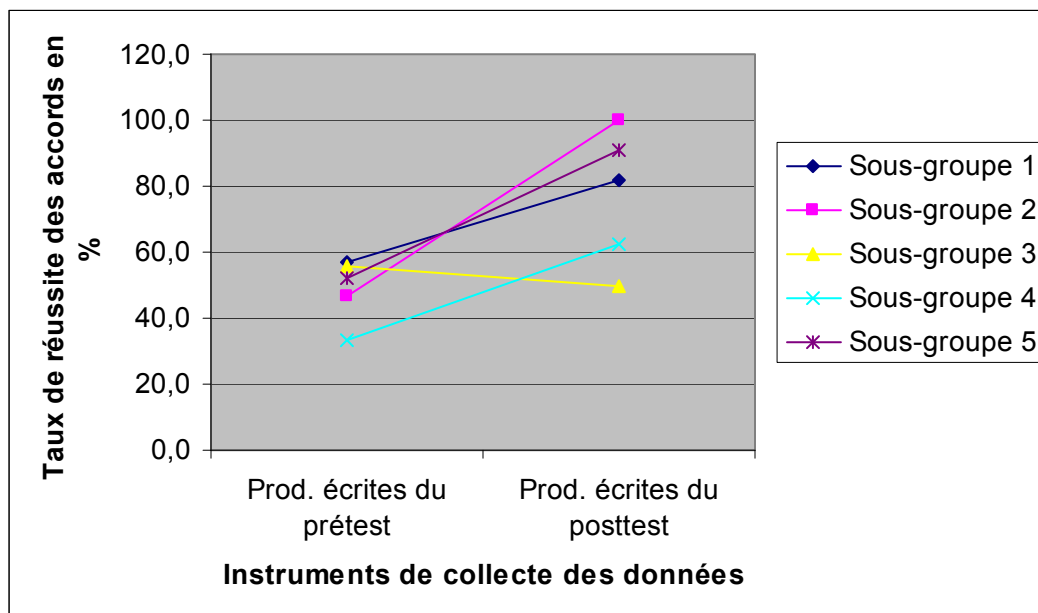


Figure 5: Comparaison des résultats moyens aux productions écrites du prétest et du posttest, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes)



Premièrement, à la vue de ces diagrammes, qui donnent un aperçu des résultats moyens des sujets classés par sous-groupes, on constate que le questionnaire, l'exercice et la production écrite du prétest démontrent tous des résultats inférieurs à leurs homologues du posttest. Ce constat de l'augmentation généralisée des résultats suite à la SD, fait séparément au fil des parties précédentes, met en relief, à travers ces diagrammes, les différences d'augmentation selon les sous-groupes. De façon générale, on peut affirmer que deux sous-groupes se comportent de façon relativement normale, les sous-groupes 1 et 2, en réussissant systématiquement moins bien au prétest qu'au posttest, alors que les sous-groupes 3 et 4 démontrent quelques comportements surprenants ou bizarres. Par exemple, le sous-groupe 3 nous étonne en démontrant des résultats

généralement inférieurs à ceux du groupe 4, à une exception près : la production écrite du prétest. Effectivement, alors que le résultat moyen est très bas pour le sous-groupe 4, le sous-groupe 3 y démontre une moyenne supérieure non seulement à l'exercice du posttest, mais supérieure aussi à la production écrite du posttest.

Plusieurs observations sont intéressantes à faire en lien avec les figures prises indépendamment. La figure 3, portant sur les moyennes aux questionnaires selon les 5 sous-groupes de présences aux cours, nous permet de visualiser le caractère plutôt uniforme des augmentations moyennes entre prétest et posttest, toutes comprises entre 13 et 19 points de pourcentage. Cependant, même si le sous-groupe 5, rassemblant les élèves ayant assistés à 5 ou 6 cours, est mieux positionné que les deux sous-groupes inférieurs en termes de présence, les élèves présents à 5 cours obtiennent un meilleur pointage moyen que les élèves les plus assidus tant au prétest qu'au posttest. Un constat similaire peut être fait lorsqu'on compare les pointages moyens des sous-groupes 3 et 4, les élèves les moins souvent présents durant la SD, soit à trois cours ou moins, performant généralement mieux que ceux ayant assisté à quatre cours.

En ce qui concerne la figure 4 et les résultats moyens aux exercices qui y sont illustrés, on observe une corrélation entre présence aux cours et l'augmentation entre prétest et posttest. En effet, la logique qui veut que plus de présences aux cours correspondent à un écart positif plus grand entre prétest et posttest est parfaitement respectée, comme en font foi les données révélées par l'analyse des données. Par ailleurs, les sous-groupes 3 et 4 nous étonnent encore pour différentes raisons. Le sous-groupe 3 se distingue clairement des autres par sa position, étant loin derrière les autres en termes de résultat moyen avec au moins vingt pour cent de moins que le groupe le plus rapproché. Quant au sous-groupe 4, il nous oblige au constat suivant : les six élèves les moins souvent présents à la SD obtiennent le meilleur score moyen avant l'intervention, ainsi

que le deuxième plus élevé après l'intervention, surpassés alors par le sous-groupe 1.

Quant à la figure 5, illustrant les taux moyens de réussite des accords en contexte de production écrite aux deux moments de collecte de données, elle dévoile l'augmentation fulgurante des six sujets composant le sous-groupe 2, passant d'un taux moyen inférieur à 50% à un taux moyen de 100%! D'autre part, alors que le sous-groupe 4 se retrouve à son tour en toute fin de peloton avant comme après la mise à l'essai de la SD, le sous-groupe 3 se comporte encore une fois d'une façon inusitée en démontrant un taux de réussite moyen inférieur au posttest par rapport à celui obtenu au prétest, la seule occurrence d'écart moyen négatif observée pour tous les sous-groupes aux différentes instruments de collecte des données.

Afin d'observer de façon plus précise les résultats moyens obtenus selon les cinq sous-groupes, ainsi que les écarts existants entre prétest et posttest, voyons le tableau 19.

Tableau 19: Résultats moyens en pourcentage aux différents instruments de collecte des données, selon la présence aux cours de la SD (5 sous-groupes)

Sous-groupe	<i>Quest. du prétest</i>	<i>Quest. du posttest</i>	<i>Écart, quest.</i>	<i>Exercice du prétest</i>	<i>Exercice du posttest</i>	<i>Écart, exercice</i>	<i>Prod. écrite du prétest</i>	<i>Prod. écrite du posttest</i>	<i>Écart, prod. écrites</i>	<i>Moy. au prétest</i>	<i>Moy. au posttest</i>	<i>Écart moyen</i>
1	51,9	70,5	18,5	52,5	84,3	31,8	57,1	81,6	24,5	53,9	78,8	24,9
2	59,1	74,2	15,1	49,2	74,8	25,6	46,7	100	53,3	51,6	83,0	31,4
3	39,4	54,5	15,1	30	47,3	17,3	55,5	50	-5,5	41,6	50,6	9,0
4	48,5	61,7	13,2	64,2	79	14,8	33,3	62,5	29,2	48,7	67,7	19,1
5	55,5	72,3	16,8	50,8	79,5	28,7	51,9	90,8	38,9	52,7	80,9	28,1
Moyenne	51,2	67,4	16,2	52,3	75,4	23,1	48,3	81,9	33,6	50,6	74,9	24,3

Au tableau 19, ce qui nous intéresse le plus, ce sont les écarts qui existent entre prétest et posttest, selon la présence aux cours des sujets. C'est en partie sur la base de ces écarts que nous pourrions ultérieurement conclure à une efficacité de la SD sur le transfert des connaissances grammaticales concernant l'accord du PPê en situation d'écriture. C'est donc pourquoi nous les examinons ici, selon chaque outil de collecte des données, avant de les commenter plus globalement.

Premièrement, pour ce qui est du questionnaire, l'écart le plus important réside entre le prétest et le posttest des sujets du sous-groupe ayant assisté à tous les cours de la SD, un écart de 18,5%. Ensuite, viennent les sous-groupes 2 et 3, avec tous deux 15,1%, puis le sous-groupe 4, avec 13,2%. Une différence de seulement 5,3% entre l'écart le plus élevé et le moindre montre une relative homogénéité dans l'amélioration entre prétest et posttest des différents sous-groupes. De plus, c'est au questionnaire que les écarts observés sont les moins considérables, en moyenne de 16,2%, sans toutefois être négligeables.

Deuxièmement, c'est aux exercices que nous observons un respect rigoureux de la logique selon laquelle une présence plus assidue au cours est en corrélation avec une amélioration plus marquée. En effet, le sous-groupe 1 montre un écart entre prétest et posttest de 31,8%, suivi du sous-groupe 5, avec 28,7%, puis du sous-groupe 2, 25,6%. Viennent aux quatrième et cinquième rangs des écarts, les sous-groupes 3 et 4, avec respectivement 17,3% et 14,8% d'écart. En comparaison avec le questionnaire, les écarts observés aux exercices sont élevés, 23,1% en moyenne, mais ils ne sont pas les plus considérables observés...

Troisièmement, l'outil de collecte dont les données nous captivent le plus : la production écrite. C'est ici que les fossés entre prétest et posttest sont les plus importants, en moyenne 33,6% d'écart, sans toutefois qu'une corrélation entre présence aux cours et amélioration ne soit observée. En effet, pour la production écrite, l'écart le plus considérable entre les moyennes des taux de réussite des accords de PPê appartient au sous-groupe 2 : 53,3%. Il s'agit d'ailleurs de l'écart

le plus colossal observable dans ce tableau. Au deuxième rang vient le sous-groupe 5, avec 38,9% de différence, le sous-groupe 4, avec 29,2%, et le sous-groupe 1, avec 24,5%. Puis, on assiste au seul écart négatif entre posttest et prétest, complètement atypique au sein de l'ensemble des données, celui observé aussi au tableau: -5,5% pour le sous-groupe 3.

De façon plus globale, en terminant, grâce aux moyennes des résultats au prétest et au posttest de chacun des sous-groupes, on conclut que les élèves ayant assisté à la SD, soit ceux des sous-groupes 1 et 2, sont ceux dont les écarts sont les plus importants : respectivement 24,9% et 31,4%, donc 28,1% pour le sous-groupe 5. Les sous-groupes considérés comme n'ayant pas réellement suivi la SD sont à 19,1% d'écart moyen, pour le sous-groupe 4 et 9% pour le sous-groupe 3.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, rappelons qu'il est le lieu de description des étapes d'intervention et de postintervention de l'ensemble de la démarche. Effectivement, en premier lieu, nous avons décrit en détail, à la section 4.1, le déroulement effectif de la série de cours mise à l'essai. Puis, c'est le moment de l'analyse des données, à laquelle nous procédons selon trois sous-étapes. Nous effectuons d'abord la compilation des données afin d'en dresser un portrait, à la section 4.2.1. Puis, nous établissons des comparaisons entre prétest et posttest en observant les données fournies par l'analyse selon chaque instrument pris indépendamment. En troisième étape de postintervention, à la section 4.2.3, nous observons les données en tenant compte d'une variable importante, la présence des sujets aux cours de la SD, et en établissant des comparaisons entre les données fournies par les différents outils de cueillette. C'est sur ces bases que nous pouvons désormais conclure ce mémoire.

5. CONCLUSION

Pour l'ultime chapitre de ce mémoire, les objectifs sont simples. Premièrement, à la section 5.1, il faut procéder à notre interprétation des résultats communiqués au chapitre quatre afin de livrer en quelque sorte notre verdict quant à l'efficacité ou non de l'intervention faite dans cette classe de troisième secondaire sur le transfert de connaissances grammaticales sur l'accord du PPê en situation d'écriture chez ces élèves, notamment en établissant des liens entre résultats et types de connaissance. Ensuite, à la section 5.2, il est important d'effectuer un retour récapitulatif et critique sur la démarche que nous avons adoptée, en faisant ressortir autant son intérêt que les limites qu'elle recèle, et en mentionnant brièvement quelques pistes à explorer pour améliorer la série de cours et pour approfondir l'analyse des données. C'est à la section 5.3 de ce chapitre que nous fournissons une réponse à notre question initiale, *Comment favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture*, en faisant ressortir les activités d'apprentissage et les attitudes de l'enseignante qui seraient particulièrement profitables en regard du phénomène du transfert.

5.1 Interprétation des résultats

Ce premier aspect de la conclusion s'organise selon trois parties. Dans la première, nous procédons à des constats d'ordre général faits sur la base des résultats présentés dans le chapitre quatre. Ensuite, nous examinons ces résultats sous l'angle des types de connaissance, en faisant des liens entre outils de collecte des données et connaissances mobilisées. Puis, c'est à la section 5.1.3 que nous nous prononçons sur les effets de la mise à l'essai.

5.1.1 Constats d'ordre général

Par cette courte partie consacrée aux constats d'ordre général, nous souhaitons, en guise d'entrée en matière, résumer les faits qui ressortent de l'analyse des données.

Premièrement, suite à l'analyse des données des questionnaires, on peut affirmer que les élèves possèdent un certain nombre de connaissances sur le PP ainsi que sur l'accord du PPê avant la mise à l'essai de la SD. En effet, comme le prouvent les données présentées au tableau 12, on observe un taux de réussite aux questions du prétest de 60,3%. Cependant, au prétest, on devrait davantage parler de « conceptions », comme le fait Gauvin (2005), que de connaissances à proprement parler étant donné les taux de réussite très bas à certaines questions, comme la question 1b) portant sur les caractéristiques du PP, ainsi que le taux plutôt élevé de réponses inusitées à l'exercice, 21,5% (tableau 14). Au posttest, les connaissances sont plus justement formulées, en réponse aux questions du questionnaire, avec un taux global de réponses exactes ou partiellement/plutôt exactes de 76,2%, et les réponses inusitées aux exercices, tellement éloquents quant aux conceptions erronées sur le PP, se font beaucoup plus rares (6,5% au posttest). De plus, on observe au tableau 12 que l'augmentation moyenne de 13,6% de réponses exactes au posttest est accompagnée d'une diminution importante du nombre de réponses erronées de 17,1%, passant de 27,3% des réponses au prétest à 10,2% au posttest. De façon plus générale, comme le révèle le tableau 17, le pointage moyen au posttest est de 7,4 sur 11, en comparaison avec 5,6 au prétest, ce qui signifie une augmentation non négligeable de 16,2%, accompagnée d'une diminution de l'écart type qui traduit une plus grande homogénéité dans la teneur des réponses des élèves. Donc, si on se fie aux données mises au jour par les questionnaires, bonifiées par l'apport des données en lien avec les réponses inusitées aux exercices, on conclut que la mise à l'essai de la SD a contribué de façon certaine à stabiliser les conceptions justes sur le PP ainsi que les connaissances en lien avec son accord.

Deuxièmement, aux exercices, les élèves réussissent environ la moitié des accords, soit 52,3% en moyenne, avant la série de cours alors qu'ils en réussissent les trois quarts, soit 75,4%, après, ce qui traduit une augmentation du taux de réussite moyen importante de 23,1% (tableau 17). Les données rassemblées dans le tableau 14 illustrent pour leur part l'augmentation du taux de réponses correctes, passant de 53,1 à 75,4%, qui va de pair avec la diminution du nombre de PP mal accordés (25,4% des réponses au prétest contre 18% au posttest) et du nombre de réponses inusitées (21,5% vs 6,5%). Ces résultats nous incitent à conclure que les élèves sont plus réussissent mieux à appliquer la procédure d'accord du PPê en contexte d'exercice après la SD qu'avant.

Pour ce qui est des textes produits, le taux de réussite des accords augmente de manière très marquée après la série de cours, tel que montré au tableau 18. En effet, le taux moyen de réussite des accords dans les textes a bondi du prétest au posttest, passant de 48,3% à 81,9%, un écart de 33,6%. Cependant, il est important de nuancer ces résultats impressionnants en signalant la diminution du nombre de PPê dans les textes, passant de 2,75 à 2,29 en moyenne. De plus, alors qu'au prétest, les 20 textes amassés pour la collecte des données comportent tous des PPê, 5 des 17 textes du posttest sont complètement exempts de PPê, une situation problématique qui affaiblit quelque peu la portée des statistiques pouvant être tirées de ces données. Différentes pistes d'interprétations peuvent être envisagées pour expliquer cette absence de PPê de près de 30% des textes du posttest. On peut d'abord attribuer cet écart au fait que les consignes du texte à écrire au posttest ne comportaient pas de questions guides incluant des PPê comme le faisait celui du prétest (cf. annexe A5 et A6), et que les élèves n'aient pas été nombreux à recourir à ce document pourtant suggéré comme outil de référence lors de la production écrite finale (cf. tableau 9). Cette explication est plausible lorsqu'on observe les PPê dans les textes du prétest et du posttest (annexes C9 et C10), les occurrences de PPê issus du verbe *adapter*, comme dans la question « Les arguments et stratégies (...) sont –ils bien adaptés au destinataire ? » (annexe C5) étant très nombreuses dans les textes du prétest

(l'accord y étant tantôt réussi, tantôt fautif). On peut aussi expliquer cette absence de PPê dans plusieurs textes du posttest par la possibilité que certains élèves aient procédé, de façon consciente ou non, à de l'évitement, qu'ils aient choisi de formuler leurs phrases en évitant d'y inclure des PPê, peut-être par crainte d'y commettre des erreurs. Quoi qu'il en soit, nous nous retrouvons avec une augmentation du taux de réussite des accords en contexte de production écrite très importante, mais aussi avec un volume de données plus ou moins satisfaisant au posttest qui nous oblige à nuancer ces résultats. On peut donc conclure que notre intervention a eu un effet positif certain sur la réussite des accords en contexte de production écrite, mais que les raisons précises expliquant la quantité de PPê moindre au posttest nous échappent malgré les hypothèses formulées, ce qui réduit la portée de ces chiffres.

En somme, on peut affirmer que la mise à l'essai de notre série de cours a contribué à améliorer le niveau de connaissances des élèves sur le participe passé en général, et sur l'accord du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif plus spécifiquement. En effet, le groupe d'élève a amélioré son résultat moyen (pointage ou taux de réussite des accords) selon chacun des instruments de collecte des données au posttest, en comparaison avec le prétest : 16,2% d'augmentation au questionnaire, 23,1% à l'exercice et 33,6% à la production écrite. N'est-ce pas cependant le rôle de n'importe quelle série de cours, que celui d'améliorer les connaissances des apprenants sur un sujet donné? Il est clair que oui. En ce qui concerne ce projet de recherche, le but initial était non seulement d'améliorer les compétences de l'élève en lien avec l'accord du PPê, mais bien clairement de favoriser le transfert de ses connaissances dans la production de ses textes. Y sommes-nous parvenue?

5.1.2 Résultats et types de connaissance

Dans le cadre conceptuel de ce travail, plus précisément à la section 2.3, *Transfert de connaissances*, ainsi qu'au tableau 2, faisant état des propositions

didactiques retenues pour favoriser le transfert et enseigner l'orthographe grammaticale, nous avons fait mention, à plusieurs reprises, de l'importance des connaissances conditionnelles dans le déclenchement du processus de transfert. En effet, on pense que les connaissances permettant de reconnaître un item grammatical, comme le PPê, jouent un rôle crucial dans le déploiement des connaissances déclaratives et procédurales en lien avec cet item.

Dans ce deuxième aspect de l'interprétation des résultats, nous voulons déterminer de quelle façon notre série de cours a permis de développer les connaissances, selon leur type (cf. section 2.3.3), afin de voir si nous avons agi sur les connaissances conditionnelles, et, si oui, dans quelle mesure. Si la mise à l'essai a contribué à développer assurément les connaissances conditionnelles des élèves, nous pourrions conclure, de façon préliminaire, à un succès partiel de celle-ci.

5.1.2.1 Connaissances déclaratives

Telles que listées dans le tableau 4, les connaissances déclaratives nécessaires pour effectuer l'accord d'un PPê ont trait à la règle d'accord, à la différence entre verbe et PP ainsi qu'à la signification de différents concepts (accord, sujet, genre et nombre, etc.). Ces connaissances sont à la base de la réussite d'un accord de PPê, mais demeurent insuffisantes dans un contexte d'exercice comme de production écrite.

C'est surtout par le biais de questions du questionnaire que nous avons pu en vérifier l'état des connaissances déclaratives. Tout d'abord, les réponses fournies à la question 1b), demandant au sujet d'expliquer les raisons pour lesquelles il identifie tel mot comme étant un PP (à la question 1a), nous donnent accès à l'idée que se fait chacun du concept de PP. Cette question cible, selon nous, en partie les connaissances déclaratives en lien avec l'accord (mais aussi les connaissances conditionnelles, comme nous le voyons en 5.1.2.3) en faisant appel au « quoi? », demandant indirectement « Qu'est-ce qu'un PP? ». À cette

question, la moins bien réussie au prétest, l'écart entre les moyennes des résultats au posttest, en comparaison avec le prétest, démontre une amélioration de plus de 45% suite à la SD. Les élèves semblent donc beaucoup plus à l'aise avec le concept de PP grâce à l'enseignement prodigué. Ils mentionnent effectivement avec beaucoup plus d'aisance les critères qui font d'un mot un PP.

Les connaissances déclaratives, en lien avec l'accord du PPê cette fois, sont vérifiées par le biais de la question 3, demandant d'expliquer la présence de marques grammaticales de cet accord. Tel que vu au tableau 12, le taux de réussite de 54,5% au prétest, monte à 72,7% au posttest, un écart positif de 18,2%. On peut donc dire que la SD a contribué à améliorer l'état de cette connaissance déclarative chez les apprenants, tout en faisant remarquer que cette connaissance était tout de même présente en mémoire chez plusieurs avant même de commencer la mise à l'essai. En effet, plus de la moitié du groupe était en mesure de fournir une explication claire ou relativement claire de la présence de marques du féminin et/ou du pluriel en faisant référence au concept de PP, au contexte d'emploi de ce dernier, au sujet comme donneur d'accord ou à ses caractéristiques morphologiques.

Les connaissances déclaratives en lien avec la différence entre verbe à l'infinitif et PP sont, pour leur part, ciblées par la question 4 du questionnaire. À cette question, le taux de réussite a baissé de quelques points entre le prétest et le posttest, passant de 81,8 à 77,3%, et ce, même si le taux de réponses exactes a, pour sa part, augmenté de 18 points de pourcentage. En effet, on observe une augmentation du taux de réponses exactes de 18%, mais une diminution considérable du taux de réponses plutôt exactes de 22,7%, alors que la proportion de réponses plutôt erronées augmente légèrement (de 4,6%) et que celle de réponses erronées demeure stable à 13,6%. Ces données nous montrent d'abord que la majorité des élèves, au prétest comme au posttest, sont en mesure d'expliquer avec relativement de clarté la différence entre verbe et PP, souvent en s'appuyant sur la manipulation de remplacement par « mordre » ou « mordu ».

Aussi, elles nous confirment que la SD mise à l'essai n'a pas contribué à approfondir réellement les connaissances déclaratives sur le sujet, du moins, pas en renforçant l'utilisation de ce « truc ». Cela s'explique par le fait que la SD n'a pas travaillé sur la base de l'automatisme et de l'imprégnation, pour reprendre les termes de Nadeau et Fisher (2009), en privilégiant l'analyse de phrase, ce que suggèrent ces auteures.

Notons en terminant que l'analyse des données faite selon les sous-groupes formés sur la base de la présence aux cours démontre une corrélation entre le nombre de cours suivis durant la SD et l'amélioration du pointage au questionnaire (figure 3). Présence aux cours et amélioration de la qualité des réponses au questionnaire sont donc deux variables qui augmentent proportionnellement, ce qui renforce l'idée d'avoir agi sur les connaissances déclaratives durant la série de cours.

5.1.2.2 Connaissances procédurales

Comme il l'est mentionné au tableau 4, les connaissances procédurales concernant l'accord du PPê sont, en fait, les étapes nécessaires pour effectuer l'accord avec succès. Il est difficile de les vérifier isolément puisque, lorsqu'un élève réussit à accorder un PPê, c'est non seulement grâce au fait qu'il en connaît les étapes, mais aussi parce qu'il connaît la règle d'accord en plus de détenir d'autres connaissances déclaratives. Toutefois, c'est par le biais des exercices lacunaires ou « à trous » que l'on peut en observer l'état le plus distinctement. Or, dans les exercices utilisés pour recueillir des données, la moyenne de réussite des accords se situait à 52,3% au prétest, puis a grimpé à 75,4% au posttest, ce qui met en lumière un écart positif de 23%, tel que vu au tableau 18. En s'appuyant sur ces données, on peut affirmer que, d'une part, les connaissances procédurales concernant l'accord du PPê n'étaient pas absentes complètement avant le début de la mise à l'essai. Toutefois, ces connaissances apparaissent peu stables et peu fortement intégrées avant leur enseignement. Après, les accords sont généralement mieux réussis, surtout pour les PP issus de verbes du premier

groupe orthographiés avec succès dans une large proportion, ce qui laisse voir un effet positif certain de la mise à l'essai sur les connaissances procédurales. D'ailleurs, la participation de plus en plus assurée des élèves lors de la correction des différents exercices d'accord en classe au fil de la SD, tel que remarqué par l'enseignante-chercheuse notamment au cours 5 (section 4.1.2), en fournit une démonstration supplémentaire.

5.1.2.3 Connaissances conditionnelles

Concernant l'accord du PPê, les connaissances conditionnelles sont celles permettent de reconnaître un mot comme étant PPê, ce qui déclenche ensuite la mise en œuvre des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. Dans le cadre de cette recherche, deux instruments de collecte des données nous donnent accès à un portrait de la situation concernant ce type de savoirs : le questionnaire et la production écrite.

Tout d'abord, c'est la question 1a) qui vérifie le plus explicitement la capacité de l'élève à identifier un PP. À cette question, il est important de distinguer taux de réussite et taux de réponses exactes, puisque, en analyse de données, nous avons catégorisé comme partiellement exacte une réponse comportant un auxiliaire ou un verbe attributif et un PP, ce qui a pour conséquence d'inclure les occurrences de telles réponses dans le calcul du taux de réussite. Or, ici, nous voulons savoir si la SD a réellement permis d'améliorer la capacité des élèves du groupe à repérer un PP parmi les mots d'un court texte. Si l'on se fie aux données présentées dans le tableau 12, la réponse à cette question est oui. En effet, alors que 54,5% des élèves identifient correctement un PP au prétest, le taux de réponses exactes passe à 72,7% au posttest. De plus, la confusion entre PP et verbe ou passé composé semble s'estomper entre prétest et posttest, puisque les réponses partiellement exactes se font plus rares (27,3% au prétest versus 18,2 au posttest), comme les réponses erronées qui diminue de 9,1%. La série de cours a donc aussi eu un effet ici.

Deuxièmement, revenons sur la question 1b) du questionnaire, une question que nous avons reconnue, à la section 5.1.2.1, comme sollicitant des connaissances déclaratives, mais aussi, du coup, des connaissances conditionnelles. En effet, puisqu'on y demande à l'élève d'expliquer pourquoi il identifie, à la question 1a), un mot comme étant un PP, donc qu'on lui demande de donner les raisons qui lui permettent de le faire, on questionne indubitablement sa capacité à le reconnaître explicitement. Or, vu l'augmentation du taux de réponses exactes et plutôt exactes combinés de 41% entre prétest et posttest, accompagnée d'une diminution de 45,5% des réponses erronées (tableau 12), on peut affirmer avec certitude avoir eu un impact réel sur la capacité d'identifier un PP des élèves, donc sur leurs connaissances conditionnelles.

Troisièmement, la production écrite mobilise des savoirs de tous les types et portant sur des sujets divers (orthographe grammaticale, ponctuation, sujet sur lequel rédiger, etc.). C'est d'ailleurs pourquoi, comme nous l'avons expliqué aux sections 2.2 et 2.3, elle est reconnue comme une situation nécessitant la résolution de problème et pouvant entraîner une surcharge cognitive. Elle est aussi unique par la mobilisation de connaissances conditionnelles qu'elle requiert, afin de pouvoir déployer les connaissances déclaratives et procédurales stockées en mémoire en lien avec le même sujet. Évidemment, puisqu'elle correspond en quelque sorte à l'élément déclencheur des autres connaissances, son état est difficile à vérifier de façon isolée. Toutefois, si la règle d'accord du PPê et sa procédure se sont actualisées en contexte de production écrite, c'est probablement parce qu'il y a d'abord eu identification du PPê. Or, lors de l'analyse des données des productions écrites, nous avons observé la réussite de 48,3% des accords au prétest, contre 81,9% des accords au posttest, un écart considérable de 33,6%. Malgré les précautions auxquelles nous oblige la diminution du nombre de PPê dans les textes voire l'absence complète de PPê dans certains cas, les résultats sont plutôt convaincants quant au succès de la mise à l'essai sur les connaissances conditionnelles, d'une part, parce que plus des quatre cinquièmes des accords sont

réussis après la SD dans un contexte où les accords sont habituellement les moins réussis. D'autre part, ces résultats surprennent lorsqu'on les compare à ceux révélés par le biais de l'analyse des exercices, qui démontrent un écart posttest-prétest inférieur de 10% à celui observé pour les productions écrites (23,1% vs 33,6%). Les accords de PPê sont donc mieux réussis au posttest et ont connu davantage d'amélioration en contexte de production écrite qu'en contexte d'exercice, ce qui est pour le moins inattendu, compte tenu des difficultés inhérentes à la situation d'écriture, notamment la possibilité de surcharge cognitive et l'absence de « signaux » permettant de reconnaître les mots à accorder. Ainsi, il est surprenant de constater que les accords sont moins bien réussis lorsque le receveur d'accord est mis en évidence que lorsqu'il ne l'est pas. En contrepartie, en exercice, les élèves ont dû accorder des PPê de verbes avec lesquels ils n'étaient pas nécessairement à l'aise, par exemple les PPê des verbes *pourrir* ou *attendre* plus ou moins bien réussis (cf. annexes C6 et C7), alors qu'ils avaient plus de latitude quant au choix des mots dans leurs textes. Par ailleurs, l'absence totale de PPê dans cinq textes au posttest, conséquence de la latitude des élèves par rapport au choix des mots et des tournures de phrase, pourrait être interprétée comme une manifestation d'une amélioration des connaissances conditionnelles en lien avec le PPê. En effet, si on accepte la thèse, évoquée à la section 5.1.1, selon laquelle l'absence de PPê est dû à un évitement conscient de la part de scripteurs moins assurés quant à leur maîtrise de la procédure d'accord du PPê, on pourrait dire que ces élèves ont été habiles à reconnaître les PPê qu'ils auraient pu employer et à modifier leur tournure de phrase dans le but d'éviter d'éventuelles erreurs d'accord. Dans cette perspective, l'absence de PPê de certains textes serait signe d'une amélioration des connaissances conditionnelles, au même titre que la forte augmentation du taux de réussite des accords observée au posttest.

5.1.3 Effets de la mise à l'essai sur le transfert

Il est temps d'évaluer formellement l'efficacité de la mise à l'essai sur le transfert des connaissances grammaticales en situation d'écriture. Les données

révélées au chapitre 4 et l'interprétation qui en a été faite dans les aspects précédents de ce chapitre nous servent de base pour ce faire.

Considérant les faits suivants :

- a) les connaissances des trois types, et particulièrement les connaissances conditionnelles, se sont améliorées à la suite de la mise à l'essai;
- b) les connaissances conditionnelles sont identifiées comme responsables du transfert;
- c) l'écart positif moyen entre prétest et posttest le plus notable dans la réussite des accords s'observe dans les productions écrites, soit de 33,6% versus 23,1% aux exercices;
- d) le problème dégagé à la problématique et au cadre conceptuel est que la situation d'écriture est la situation dans laquelle les accords sont habituellement les moins souvent réussis;
- e) les accords en situation d'écriture sont réussis à un taux dépassant les 80% suite à la mise à l'essai, une amélioration de plus de 33% par rapport au prétest;
- f) l'absence de PPê de certains textes au posttest pourrait s'expliquer par une stratégie d'évitement utilisée avec succès, qui démontrerait aussi une amélioration de l'état des connaissances conditionnelles.

Nous concluons à une efficacité certaine de la mise à l'essai de la série de cours élaborée afin de favoriser le transfert de connaissances grammaticales concernant l'accord du PPê en situation d'écriture chez des élèves de troisième secondaire.

5.2 Retour sur la démarche d'ensemble, sur l'intervention et sur l'analyse des données

Pour entamer notre retour sur l'ensemble de la démarche menée, ainsi que sur les portions d'intervention et d'analyse des données, nous proposons de récapituler le tout en rappelant les objectifs fixés au terme du cadre conceptuel, afin d'évaluer leur niveau d'atteinte.

Préalablement aux trois objectifs annoncés à la section 2.6, nous devions Concevoir et élaborer une séquence didactique ayant pour but de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture pour des élèves du secondaire, en ciblant un type d'accord (orthographe grammaticale) et en y intégrant des propositions didactiques. Nous y sommes parvenue en nous documentant d'abord sur les concepts pivots de notre recherche, soit ceux en lien avec les trois grands thèmes qu'elle aborde : écriture, orthographe grammaticale et transfert, concepts rassemblés dans le chapitre 2. Dans le même chapitre, nous avons procédé à la recension de propositions didactiques pouvant permettre d'agir sur le transfert, par le biais du tableau 2, avant de passer en revue les recherches empiriques ayant un lien avec nos intérêts en tant que chercheuse, au tableau 3, ce qui a fait ressortir la pertinence de mener nos travaux. C'est cependant au chapitre 3, la méthodologie, que nous avons pu réellement concevoir et élaborer en détail la série de cours à mettre à l'essai, ainsi que les instruments qui allaient servir à en recueillir des données, puis à les analyser.

Le premier objectif que nous avions dans la mire en début de démarche était celui de « mettre à l'essai la séquence didactique auprès d'un groupe d'élèves ». C'est à ce moment que la chercheuse a cédé sa place à l'enseignante-chercheuse pour réaliser la série de cours auprès du groupe d'élèves avec lequel elle travaillait. Le rapport du déroulement effectif de la SD s'est fait au début du chapitre des résultats, plus précisément à la section 4.1.

Ensuite, nous voulions « observer et décrire les effets de la séquence didactique, en effectuant une collecte de données composée d'un prétest et d'un posttest », ce que nous avons effectivement fait. La collecte des données s'est réalisée avec succès, comme nous l'avons abordé à la section 4.1, alors que leur analyse, faisant partie intégrante du chapitre quatre, a permis de dégager les effets de la série de cours.

Finalement, le but ultime de cette succession d'étapes était d'en arriver à pouvoir « juger de l'efficacité de la séquence didactique en analysant les résultats des élèves ». Les chapitres quatre et cinq de ce mémoire sont la preuve que nous y sommes parvenue, puisque les résultats et leur analyse nous ont permis de conclure, à la section 5.1.3, à une efficacité certaine de la mise à l'essai de la SD sur le transfert.

5.2.1 Intérêt

Le projet de recherche que nous avons conduit comporte plusieurs éléments d'intérêt. En voici quelques-uns.

Premièrement, tous les types de recherches ont leur importance et contribuent à l'avancement de la science. En didactique, par exemple, des recherches de type descriptif, comme celle menée par Manesse et Cogis (2007), et des études comparatives, comme celle du Groupe Diepe (1995), permettent de dresser le portrait d'une situation. D'autres chercheurs optent pour des recherches théoriques ou empiriques qui servent de bases à des projets comme celui-ci. Dans le même ordre d'idées, les recherches-actions comme celle que nous avons menée ont aussi leur pertinence. Par exemple, la recherche-action au cœur de ce mémoire fait réellement le pont entre théorie et pratique. Évidemment, comme tout travail de ce genre, la recherche-action en éducation comporte son lot de défis, notamment parce qu'elle demande à l'enseignant-chercheur de tout coordonner. Il doit, comme un professeur d'université, s'assurer de mener de front ses activités d'enseignement, tout en s'occupant de considérations en lien avec la recherche (planification, collecte et analyse des données, etc.). En contrepartie, selon l'enseignante-chercheuse, mener une recherche-action est réellement enrichissant pour quiconque appréciant cumuler les tâches et les domaines d'action au sein d'un même projet.

L'intérêt de notre recherche réside aussi dans la part de qualitatif qui s'ajoute aux aspects quantitatifs de la collecte et de l'analyse des données. En

effet, comme en fait foi la section 5.3 consacré à la formulation de propositions didactiques, l'expérience vécue en classe avec les élèves et les rétroactions qu'a retenues l'enseignante-chercheuse nous paraissent importantes pour faire un compte rendu de la mise à l'essai qui soit le plus fidèle et transparent possible et dont pourraient bénéficier d'autres enseignants intéressés à favoriser le transfert.

Troisièmement, malgré les limites que notre recherche comporte, nous pensons avoir mené à terme un travail scientifique rigoureux et pertinent. Pour nous en assurer, nous avons formulé, en tout début de méthodologie, des principes directeurs qui nous assureraient qualité et crédibilité aux yeux de la communauté scientifique. Ces principes ont tous été respectés à la lettre, une autre raison qui nous fait considérer ce mémoire digne d'intérêt.

Enfin, nous pensons avoir ciblé une question de recherche réellement pertinente en s'intéressant au transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture. En effet, comme l'ensemble des propos tenus en problématique et en cadre conceptuel l'ont fait ressortir, il existe un réel fossé entre le temps passé à travailler sur l'orthographe grammaticale en classe de français et les compétences des élèves pour procéder aux accords, maintes fois expliqués et pratiqués, lorsque placés en situation d'écriture. Comme le rappellent Nadeau et Fisher (2009: p. 211), « (...) quel enseignant ne s'est jamais questionné sur le fait que ses élèves connaissent les règles, réussissent bien les exercices mais ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent leurs propres textes? »

5.2.2 Limites

La recherche que nous avons menée comporte son intérêt, mais aussi ses limites, limites dont nous sommes pleinement consciente et que nous voulons mentionner ouvertement.

La principale limite de cette recherche concerne sans contredit son échantillon. Des vingt-quatre élèves du groupe de troisième secondaire, plusieurs

se sont absentes, durant la mise à l'essai comme lors des différents moments de collecte des données. Ces absences ont nécessairement des répercussions sur la quantité de données mises à notre disposition pour analyse, donc aussi sur les résultats qu'elle a révélés. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les résultats de notre recherche sont valides pour le groupe, mais ne sont pas généralisables compte tenu de la petite taille de ce groupe, une situation que nous avons acceptée au départ en choisissant de mener une recherche-action. Par exemple, la volonté de rendre plus facilement comparables les données issues des productions écrites en les convertissant en pourcentage donne lieu à des taux de réussite des accords de 100% alors qu'il ne s'agit parfois que d'un PPê bien accordé sur un nombre total d'un PPê. Aussi, aucun test statistique n'a été fait. Les résultats révélés par notre recherche suggèrent tout de même des tendances fortes (identifiées à la section 5.1): une meilleure identification du PP, plus de précision dans les connaissances déclaratives et une meilleure réussite des accords après la SD, pour en rappeler quelques-unes.

Aussi, malgré toutes les précautions prises et la transparence démontrée en cours d'explications et de mise à l'essai, d'analyse de données aussi, une recherche-action rend le chercheur au centre de l'activité d'intervention, ce qui peut sous-tendre une part d'arbitraire et de subjectivité. Pour l'enseignante-chercheuse à la barre de cette recherche, il est évident que les élèves ne sont uniquement des sujets numérotés, mais bien des personnes avec qui elle a travaillé pendant toute une année scolaire. Cependant, comme n'importe quel scientifique qui se respecte et respecte les membres de la communauté à laquelle il appartient, l'enseignante assure avoir fait preuve de toute l'objectivité requise pour garantir validité, crédibilité et rigueur à son travail, et ce, tout au long de la démarche.

5.2.3 Pistes pour améliorer la SD

Comme nous l'avons vu à la section 5.1.3, nous affirmons que notre série de cours a eu pour effet de favoriser le transfert. Toutefois, nous pensons que la

mise à l'essai aurait pu être encore plus efficace si nous avions préalablement tenu compte des considérations suivantes.

Premièrement, rappelons qu'au sixième cours de la SD, nous avons fait une dictée zéro faute, qui était une première en son genre pour les élèves. Nous croyons qu'il aurait été avantageux d'intégrer la dictée « zéro faute » à l'enseignement dès le début de l'année. Les bénéfices qu'elle procure en termes de motivation et sur le plan du raisonnement orthographique auraient pu être expérimentés plus tôt, et, pour la série de cours surtout, moins de temps aurait été employé à en expliquer les tenants et les aboutissants. De plus, l'enseignante aurait aussi eu la chance de s'exercer.

Aussi, nous aurions pu proposer une tâche d'écriture finale qui soit plus motivante en proposant un destinataire réel, autre que l'enseignant qui la corrige. Par exemple, comme le propose Cogis (2005: p. 186), il aurait pu s'agir de diffuser le texte produit dans un journal ou de s'en servir comme base pour une présentation orale.

5.2.4 Pistes à explorer sur la base des données recueillies

En ce qui concerne l'analyse des données, celle effectuée dans le cadre de cette recherche remplit bien ses objectifs et permet de répondre à sa question initiale. Toutefois, dans le cadre de travaux ultérieurs, il serait intéressant de pousser plus loin. Par exemple, on pourrait analyser les erreurs en contexte d'exercice sous l'angle des groupes de verbes afin de cibler quelques verbes dont la forme participiale est couramment utilisée, mais qui renferment plusieurs erreurs, ce qui a été fait informellement à la section 4.2.1.2.

Propositions didactiques : Comment favoriser le transfert?

Une partie brève mais importante de ce chapitre vise à formuler des propositions didactiques dans le but d'orienter les enseignants intéressés à favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture auprès d'élèves du secondaire. L'enseignante-chercheuse ayant mis à l'essai la série de cours assure que les activités d'apprentissage choisies peuvent avoir un impact positif sur le déclenchement du processus, mais que les attitudes de l'enseignant sont également primordiales.

5.3.1 Activités d'apprentissage

Comme activités d'apprentissage s'étant avérées profitables selon l'enseignante-chercheuse, deux se démarquent, notamment par la motivation réelle qu'elles ont engendrée: l'activité d'observation d'exemples et la dictée zéro faute.

La première, l'activité d'observation d'exemples, a été sélectionnée et intégrée dans la SD dans le but de privilégier une approche inductive, une des sept propositions didactiques retenues au tableau 2. Cette activité s'est actualisée à deux reprises dans la série de cours, soit aux cours 2 et 5, et ce, avec des objectifs distincts. Le premier était de faire observer le phénomène d'accord du PPê afin d'en faire induire la règle par les élèves; le deuxième était de faire observer la distinction entre auxiliaire *être* et verbe attributif. Dans un cas comme dans l'autre l'activité fut couronnée de succès, si l'on se fie à l'attitude du groupe. En effet, ses membres ont suivi, en majorité, les étapes d'analyse de phrases et de manipulation des énoncés avec une attention et un intérêt soutenus. Ils semblaient se sentir comme de vrais petits enquêteurs à la recherche d'une pièce à conviction qui leur permettrait de résoudre une énigme. Une fois en mesure de déduire la règle, puis surtout suite à la confirmation de celle-ci par une source de référence, la fierté des élèves est palpable. C'est pour ces raisons que nous suggérons ardemment aux enseignants de plonger dans ce type d'activité, à condition d'y être bien préparés, c'est-à-dire d'avoir bien ciblé l'intention didactique, d'avoir

mis en place des exemples pertinents à observer et d'avoir planifié de bonnes questions pour diriger l'activité.

La deuxième activité qui s'est avérée bénéfique, selon l'enseignante-chercheuse, est la dictée zéro faute proposée au cours six de la SD. Même si on mentionne à la section 5.2.3 qu'il y aurait eu certains avantages à la pratiquer avant la mise à l'essai, nous considérons la dictée zéro faute comme un moment réellement important au sein des cours de la série, et comme une activité d'apprentissage bénéfique sur plusieurs plans. Comme il en a été question lors de la décision d'intégrer cette activité à la SD (section 3.4.3b)), elle a notamment l'avantage de permettre aux élèves d'émettre leurs doutes orthographiques et de contribuer à aider les autres dans la résolution de ce type de problèmes, ce qui a entraîné différentes retombées intéressantes. Par exemple, au cœur d'une activité aussi interactive que celle de dictée zéro faute, l'élève se sent interpellé, il sent qu'il fait partie d'un groupe dont les membres rencontrent tous des difficultés orthographiques, plutôt que de se sentir seul, parfois démuné, voire découragé, ce que l'on constate souvent lors de dictées traditionnelles. Le fait qu'il puisse aller chercher de l'aide en posant des questions, et qu'il puisse participer à la recherche de solutions augmente grandement le niveau de motivation général. De plus, le modelage des procédures d'accord et des démarches de recherche, en consultant des sources de référence par exemple, est aussi très formateur pour les élèves. En somme, cette activité a tellement plu à l'enseignante-chercheuse qu'elle affirme désormais l'intégrer couramment à ses cours de français, peu importe le niveau scolaire.

Même s'il est impossible de relier avec certitude les résultats positifs de nos élèves au posttest à l'une ou l'autre de ces activités d'apprentissage, nous croyons que ces deux activités ont contribué non seulement à augmenter la motivation des élèves (et de l'enseignante) et à leur donner confiance en leurs capacités, mais à renforcer les connaissances qui sous-tendent l'accord du PPê. Par exemple, l'activité d'observation d'exemples et la dictée zéro faute leur ont

permis de revenir sur la procédure d'identification du sujet de phrase ainsi que sur la notion de groupe de verbes. Fondamentalement, ce sont les idées de démonstration du raisonnement grammatical, d'explicitation et de modelage dans un but précis et concret qui rendent ces activités bénéfiques sur le plan didactique.

5.3.2 Attitudes de l'enseignant

Les deux activités d'apprentissage recommandées par l'enseignante-chercheuse correspondent à des contextes particuliers, dans la mesure où le rôle de l'enseignant n'est plus celui du pourvoyeur de savoirs, comme dans un enseignement magistral traditionnel. Ici, l'enseignant agit plutôt comme guide. Il doit donc orienter les élèves dans le processus d'exploration et de recherche, en posant des questions pertinentes en regard de l'intention didactique, et en laissant le temps aux élèves de trouver les réponses. Dans ce type d'activité, il faut retenir que le chemin parcouru pour arriver à un constat est aussi important, sinon plus, que le constat lui-même.

À ce sujet, dans *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (2005), Cogis se penche sur ce type d'activités, qu'elle appelle des « chantiers d'orthographe », et en recommande la mise en œuvre. Ne se contentant pas d'en vanter les mérites, elle décrit très bien l'attitude que l'enseignant intéressé par cette démarche doit adopter. « S'il n'intervient pas directement, ou peu, dans la discussion sur le fond, il intervient en permanence en tant qu'animateur des débats, soit par des interventions directes pour susciter, organiser ou structurer les échanges, soit par de multiples micro-décisions qu'il doit prendre pour conduire et accompagner les élèves dans leur travail de réflexion. » (p. 289), précise-t-elle. Elle discute aussi du vocabulaire à employer dans ce type d'échanges, de la façon de parler. La chercheuse propose, sur ce plan, de bannir les termes « faute » et « correction », au profit d'une terminologie plus ouverte et neutre, composée de mots comme « proposition », « choix » ou « graphie ». Les attitudes proposées par Cogis sont donc, en somme, ce que l'enseignante-chercheuse recommande pour mener avec succès une activité d'observation d'exemples, une dictée zéro faute, ou toute autre activité ayant pour but de faire découvrir plutôt que de simplement dire.

5.4 Conclusion

Pour clore ce chapitre et, par le fait même, ce mémoire, il est positif et encourageant, au terme de ce mémoire, de conclure à un succès de notre démarche pour l'ensemble de notre travail ainsi qu'à des retombées positives de la série de cours que nous avons conçue sur le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture pour nos élèves. Le travail mené nous procurant satisfaction et fierté, nous souhaitons qu'il puisse contribuer à documenter et à inspirer tous ceux qui ont à cœur l'enseignement de la langue française.

Bibliographie

1. Articles, ouvrages et chapitres d'ouvrages

Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 181-203). Paris: Delachaux et Niestlé.

Allal, L., Béatrix-Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg.

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion de classe éducative (2^e édition)*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Barth, B.-M. (2004). Le transfert des connaissances: quels présupposés? quelles implications pédagogiques? In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 269-283). Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.

Bereiter, C. E., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Blanche-Benveniste, C. (2003). L'orthographe. In M. Yaguello (Ed.), *Le grand livre de la langue française* (pp.345-390). Paris: Éditions du Seuil.

Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Groupe Beauchemin, Éditeur ltée.

Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire française*. Montréal : Guérin.

Bracke, D. (1998). *Vers un modèle théorique du transfert : le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*. Montréal: Université de Montréal.

Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 77-106). Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, éditions.

Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (Nouvelle édition revue et augmentée). Montréal: Les Éditions Logiques.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation* (vol. XXV, n° 3), 497- 514.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux- Nouvelles pratiques- École/Collège*. Paris: Delagrave Édition.

Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.

Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 7-48). Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.

Frenay, M. & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In É. Bourgeois & G. Chapelle (dirs.) , *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-135). Paris : Presses Universitaires de France.

Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In J. Dolz & C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 99-124). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques* (115/116), 37-50.

Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2006, September 20-22). *Grammar Performance in Writing: Some Gender Differences*. Article présenté à la Conférence SIG Writing, University of Antwerp.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire. *Enjeu* (63), 97-115.

Gobin, A.-S. (2005). Pistes pour une remédiation en orthographe grammaticale. *Enjeux* (62), 25-45.

Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Groupe de travail SIAA Montréal (2009), *La gestion de classe éducative. Éléments de compréhension*. Document présenté à l'école Pierre-Dupuy dans le cadre du projet de développement de l'expertise et de l'accompagnement en matière d'intervention en milieu défavorisé, à Montréal.

Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Haskell, R. E. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*. San Diego: Academic Press.

Hayes, J. (2004). What Triggers Revision?. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 9-20). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.

Lebel, A. (1997). *Étude sur l'enseignement des participes passés au collégial*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Montréal : esf Éditeur.

Meirieu, P. (1994). Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation. In C. Préfontaine & G. Fortier (Eds.), *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?* (pp. 33-49). Montréal: Éditions Logiques.

Michaud-Vaillancourt, C. & Nadeau, M. (1997). Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples "oui" et d'exemples "non". *Québec Français (107)*, 51-55.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2007). *Document d'information, épreuve unique, français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire, écriture*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/2007/flesec0708.pdf>, consulté le 06/2009.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2008a). *Résultats aux épreuves unique d'écriture de juin 2007 (résultat global 129-536), français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire, écriture*. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2007/pdf/eprv_2007_129536.pdf, consulté le 06/2009.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2008b). *Résultats aux épreuves unique d'écriture de juin 2007 (volet écriture 129-510), français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire, écriture*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2008c). *Indice de défavorisation 2008-2009*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>, consulté le 06/2009. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2007/pdf/eprv_2007_129510.pdf, consulté le 06/2009.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moffet, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire : accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rimouski: Département de français, Cégep de Rimouski.

Moffet, J.-D. (1994). Enseigner pour le transfert de l'habileté d'écriture. In C. Préfontaine & G. Fortier (Eds.), *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?* (pp. 184-190). Montréal: Éditions Logiques.

Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.

Nadeau, M. (1995). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi?. In S. G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (pp. 275-310). Montréal: Éditions Logiques.

Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année primaire. *Repères* (14), 141-159.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: G. Morin.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. In J. Dolz & C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 209-231). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.

Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (Réédition). Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.

Yaguello, M., & Blanche-Benveniste, C. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris: Éditions du Seuil.

2. Matériel didactique et grammaires

Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire française*. Montréal : Guérin.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.

Chénard, S., Desjardins, G. & L'Écuyer, D. (1998). *Grammaire 100% au secondaire, Collection action liaison*. Laval : Éditions HRW.

Côté, L., & Xanthopoulos, N. (2008). *La grammaire au secondaire*. Laval : Éditions Grand Duc.

David, M. (1993). *Ortho-fiches sur la langue française*. Montréal : Éditions Guérin.

David, M. (2001). *Grammaire française du 3^e millénaire*. Montréal : Les éditions de l'école nouvelle, division de Lidec.

De Villers, M.-É. (2003). *La nouvelle grammaire en tableaux*. Montréal : Québec Amérique.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd. mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.

Trudeau, S., Tremblay, C. & Lacombe, A. (2007). *Forum, français, 2^e cycle du secondaire, Manuel de l'élève*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Trudeau, S., Tremblay, C. & Lacombe, A. (2007). *Forum, français, 2^e cycle du secondaire, Recueil de textes*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Annexes

Table des annexes

A1 : Questionnaire, prétest	IV
A2 : Questionnaire, posttest.....	V
A3 : Exercice, prétest.....	VI
A4 : Exercice, posttest	VII
A5 : Production écrite, prétest	VIII
A5 : Production écrite, prétest (suite)	IX
A5 : Production écrite, prétest (fin).....	X
A6 : Production écrite, posttest.....	XI
B1 : Cours 1, prise de notes	XII
B2 : Cours 1, Exercice d'identification de participes passés corrigé.....	XIII
B3 : Tableau de référence pour l'activité d'observation d'exemples	XIV
Les fonctions et les groupes constituants de la phrase.....	XIV
B4: Activité d'observation d'exemples, 1 ^{ère} partie, avec annotations	XV
et mise en pratique corrigée	XV
B4: Activité d'observation d'exemples, 1 ^{ère} partie, avec annotations	XVI
et mise en pratique corrigée (fin).....	XVI
B5 : Cours 2, prise de notes	XVII
B6 : Cours 2, exercice d'accord du PPs corrigé.....	XVIII
B7 : Cours 3, exercice d'accord du PPê corrigé	XIX
B8 : Cours 3, prise de notes	XX
B9 : Cours 4, prise de notes	XXI
B10 : Cours 4, exercice de reconnaissance du PPê corrigé	XXII
B11 : Cours 4, exercice de reconnaissance et d'accord du PPê.....	XXIII
B12 : Cours 5, Activité d'observation d'exemples, 2 ^e partie, avec annotations.....	XXIV
B12 : Cours 5, Activité d'observation d'exemples, 2 ^e partie, avec annotations (fin).....	XXV
B13 : Cours 5, prise de notes	XXVI
B14 : Cours 6, dictée « zéro faute ».....	XXVII
C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 1a).....	XXVIII
C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 1b)	XXIX
C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 3.....	XXX
C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 4.....	XXXI
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXII
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXIII
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXIV
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXV
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXVI
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXVII
C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest.....	XXXVIII
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XXXIX
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XL
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XLI
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XLII
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XLIII

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XLIV
C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest	XLV
C4 : Questionnaire, grille de calcul des pointages au prétest	XLVI
C5 : Questionnaire, grille de calcul des pointages au posttest.....	XLVII
C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest	XLVIII
C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest	XLIX
C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest	L
C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest	LI
C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest.....	LII
C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest.....	LIII
C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest.....	LIV
C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest.....	LV
C8 : Exercice, grille de calcul des résultats, prétest et posttest.....	LVI
C9 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet	LVII
et taux de réussite de leurs accords, prétest	LVII
C9 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet	LVIII
et taux de réussite de leurs accords, prétest (suite)	LVIII
C10 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê (...), posttest	LIX
C10 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet	LX
et taux de réussite de leurs accords, posttest (suite).....	LX
C11 : Production écrite, grille de calcul des résultats, prétest et posttest	LXI

A1 : Questionnaire, prétest

Consigne : Répondez à **toutes les questions suivantes** en donnant l'explication la plus complète possible.

Texte

Les joueuses de l'équipe nationale sont reparties du match de la finale avec une médaille d'or. Couvertes de gloire, elles semblaient enchantées de leur victoire et prêtes à recommencer l'expérience d'une telle compétition. Les filles et leur entraîneur seront probablement invités au tournoi de l'an prochain.

Questions

1. a) Identifiez un participe passé parmi les mots du texte. _____
b) Pourquoi s'agit-il d'un participe passé?

2. Pourquoi le mot *médaille* se termine-t-il par un *e*? (ligne 2)

3. Pourquoi le mot *reparties* se termine-t-il par *es*? (ligne 1)

4. Pourquoi le mot *recommencer* se termine-t-il par *er* et non par *é*? (ligne 3)

A2 : Questionnaire, posttest

Consigne : Répondez à **toutes les questions suivantes** en donnant l'explication la plus complète possible.

Texte

Courbés sous la force du vent, les derniers passants paraissaient anéantis de fatigue par une journée accablante. Dans la rue sombre, une forme suspecte est apparue soudainement, puis elle s'est dissipée sans laisser de traces.

Questions

5. a) Identifiez un participe passé parmi les mots du texte. _____
b) Pourquoi s'agit-il d'un participe passé?

6. Pourquoi le mot *journee* se termine-t-il par un *e*? (ligne 2)

7. Pourquoi le mot *apparue* se termine-t-il par *e*? (ligne 2)

8. Pourquoi le mot *laisser* se termine-t-il par *er* et non par *é*? (ligne 3)

A3 : Exercice, prétest

Consigne : Orthographiez correctement le participe passé de chacun des verbes à l'infinif placés entre parenthèses.

1. La récréation est *fin* _____ (finir).
2. Elle semblait *enchant* _____ (enchanter) de revoir son ami, car elle s'était énormément *ennuy* _____ (ennuyer) de lui.
3. « Jeanne, où étais-tu *pass* _____ (passer)? »
4. Les pommes de ce panier semblent toutes *pourr* _____ (pourrir), mais elles ne sont pas complètement *mois* _____ (moisir).
5. Ses devoirs sont *fai* _____ (faire). Est-il *autoris* _____ (autoriser) à quitter?
6. Il y a cinq ans, ces escrocs n'étaient pas *conn* _____ (connaître) des autorités policières, mais le sont *deven* _____ (devenir) depuis.
7. « Ma fille, tu deviens de plus en plus *détermin* _____ (déterminer) avec le temps. Serais-tu *rend* _____ (rendre) plus mature?
8. Qu'est-il *arriv* _____ (arriver) ici? Les tapis sont *trem* _____ (tremper) et les rideaux semblent *jaun* _____ (jaunir).
9. Mes cheveux paraissent *tern* _____ (ternir) depuis quelque temps. Peut-être est-ce *d* _____ (devoir) au chlore de la piscine...
10. Les artistes qui ont été *présent* _____ (présenter) dans le cadre de ce festival ont été *applaud* _____ (applaudir) très chaleureusement par la foule.
11. Ces carottes-là ont été trop *cui* _____ (cuire).

A4 : Exercice, posttest

Consigne : Orthographiez correctement le participe passé de chacun des verbes à l'infinitif placés entre parenthèses.

12. Les joueuses seront *envoy*_____ (envoyer) au tournoi provincial.
13. Ces jeunes diplômés ont été chaudement *accueill*_____ (accueillir) et
*applaud*_____ (applaudir) à leur arrivée.
14. Ces travailleurs semblent *préoccup*_____ (préoccuper) par la tournure des événements.
15. Les élèves avaient l'air *enchant*_____ (enchanter) par leur visite au musée et semblent
*dispos*_____ (disposer) à y retourner.
16. Des tonnes de nourritures sont *parven*_____ (parvenir) aux rescapés du naufrage.
17. Des milliers de lettres sont *écri*_____ (écrire) et *post*_____ (poster) chaque jour.
18. Les deux parents peuvent enfin se reposer, maintenant que la vaisselle est
*fai*_____ (faire), que les devoirs des enfants sont *fin*_____ (finir) et que ceux-ci sont
*endorm*_____ (endormir).
19. L'arrivée des vacances est *attend*_____ (attendre) impatiemment par les écoliers.
20. Ces cartes géographiques anciennes sont *jaun*_____ (jaunir) par le passage du temps mais
elles demeurent très *recherch*_____ (rechercher).
21. Le ciel est *envah*_____ (envahir) d'oies blanches qui migrent vers le Sud.
22. Depuis que cette maison est *bât*_____ (bâtir), plusieurs acheteurs potentiels y sont
*emmen*_____ (emmener) chaque semaine.
23. Les bananes sont **mûr*_____ (mûrir) juste à point mais les raisins semblent
*ramoll*_____ (ramollir).

* Question annulée, voir les explications à l'aspect 4.2.1.2 *L'exercice : prétest et posttest*

A5 : Production écrite, prétest**Activité formative d'écriture (10%)**

But: Analyser, dans un texte, une publicité magazine en se servant des concepts et notions en lien avec les éléments de la publicité vus au cours.

Longueur du texte : 300 à 350 mots

Temps alloué : 3 cours

Étapes à suivre :

1. Observer et lire la publicité à analyser;
2. Prendre connaissance des aspects à analyser, soit celui du destinataire (obligatoire) et un aspect au choix entre les arguments ou les stratégies publicitaires;
3. Choisir un aspect à analyser entre :
 - a. Les arguments
 - b. Les stratégies publicitaires
4. Faire un plan du texte en répondant aux questions formulées dans la colonne « Quoi mentionner? » du tableau au verso et en se servant des notes de cours;
5. S'assurer que le plan couvre bien l'ensemble des questions et comporte des preuves appuyant les affirmations faites;
6. Écrire un brouillon du texte sur feuilles mobiles;
7. Réviser le brouillon en se servant des ouvrages de références;
8. Écrire le propre du texte dans le cahier de rédaction qu'on vous remettra.

Matériel requis : - Notes de cours :

- a) Les éléments de la publicité;
- b) Sept façons de définir une clientèle cible.

A5 : Production écrite, prétest (suite)

Structure du texte à écrire

Parties du texte	Sous-parties	Quoi y mentionner?
Introduction (entre 60 et 75 mots)	Sujet amené	- Quelle place la publicité occupe-t-elle dans nos vies?
	Sujet posé	- Quelle publicité vous demande-t-on d'analyser aujourd'hui? - Quel est le produit ou service vendu? Qui en est l'émetteur?
	Sujet divisé	- Quels aspects de cette publicité allez-vous analyser dans le texte?
Développement (entre 175 et 200 mots)	<u>Aspect 1 :</u> Le destinataire	- Selon vous, quel est le destinataire de cette publicité? - Quelles sont ses caractéristiques (au moins 3)? - Sur quoi vous basez-vous pour affirmer cela (preuves de la publicité)?
	<u>Aspect 2 :</u> Les arguments -----OU----- Les stratégies publicitaires	Quels arguments sont-ils formulés dans la publicité? Lesquels sont liés au destinataire? Lesquels sont liés au produit? Pourquoi? Donnez des exemples. ----- - Quelles sont les stratégies publicitaires employées dans la publicité? - Donnez des exemples pour chacune d'elles (mot(s) ou phrase(s) du texte, description de l'image).
Conclusion (entre 60 et 75 mots)	Jugement critique/ Opinion personnelle	- Selon vous, cette publicité est-elle efficace? Pourquoi? - Les arguments et les stratégies publicitaires employés sont-ils bien adaptés au destinataire? Pourquoi? - Si vous étiez le public cible de la publicité, achèteriez-vous le produit ou service proposé?

*A5 : Production écrite, prétest (fin)*Plan du texte

Aspects analysés	Affirmations formulées en réponses à des questions	Preuve appuyant chaque affirmation (mot(s) ou phrase(s) du texte, description de l'image)
Introduction <u>OT de temps:</u> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
1. <i>Le destinataire</i> <u>OT de succ.:</u> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2. _____ <u>OT de succ.:</u> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Conclusion <u>OT de succ.:</u> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

A6 : Production écrite, posttest

TÂCHE 4 :**Rédaction d'un texte**

Durée : 3 heures

Avant de commencer la rédaction de votre texte, relisez la présentation de la tâche afin de relever les éléments importants à considérer dans votre texte.

Longtemps ignorés par les publicitaires, les jeunes sont aujourd'hui la génération la plus ciblée par le marketing en raison de leur pouvoir d'achat et de l'influence qu'ils auront en tant que consommateurs adultes. Les ados québécois dépensent globalement 1,5 milliard de dollars par an et influencent pour six milliards d'achats dans leur foyer¹.

Un journaliste aimerait réaliser un reportage dans le but de faire connaître les rouages de la publicité aux adolescents. Désireux d'appuyer ses propos sur des exemples pertinents, il vous demande de lui soumettre une publicité qui attire l'attention en raison des différentes techniques utilisées.

Pour ce faire, vous serez appelé à :

- rédiger un texte d'environ 350 mots à l'intention du journaliste pour lui présenter la publicité que vous avez choisie et lui expliquer pourquoi celle-ci attire l'attention.


Attention!

- Le journaliste veut des informations complètes et de qualité;
- Il se peut qu'il n'ait jamais vu les publicités présentées.

Vous disposez de trois heures pour planifier, écrire, réviser et améliorer votre texte.

Matériel autorisé : – le document intitulé *Outils pour la rédaction*;
– des dictionnaires;
– des grammaires;
– des recueils de conjugaison.

Pour connaître les critères sur lesquels portera votre évaluation, consultez la grille d'évaluation présentée à la fin de ce document. Un cahier de rédaction vous sera remis au moment de transcrire la version définitive de votre texte.

 **Veillez noter que tous les documents liés à cette épreuve doivent demeurer en classe en tout temps.**

1. « Marketing et consommateurisme », Le Réseau Éducation-Médias, [En ligne], 2007.

B1 : Cours 1, prise de notesLe participe passé

Définition: Le participe passé (PP) est une forme verbale qui peut être employée de trois façons différentes :

a) seul (sans auxiliaire) (= adjectif)

exemple : Les paroles **prononcées** par cet homme sont captivantes.

↓ ⊥ p.p. du verbe « prononcer »
nom

b) avec « être » (aux. ou verbe) ou un verbe attributif (paraître, sembler, devenir, etc.)

exemple : Ces paroles sont **prononcées** devant un large public.

↓ ⊥ p.p. du verbe « prononcer »
v. être

c) avec l'auxiliaire « avoir »

exemple 1 : Il a **prononcé** ces paroles devant un large public

↓ ⊥ p.p. du verbe « prononcer »
aux. avoir

exemple 2 : Les paroles qu'il a **prononcées** sont captivantes.

↓ ⊥ p.p. du verbe « prononcer »
aux. avoir

B2 : Cours 1, Exercice d'identification de participes passés corrigé

Consignes: Identifiez les 6 participes passés contenus dans le texte des publicités 10, 11 et 12 de l'atelier 2 du manuel Forum (p. 99 à 101). Dans la colonne *Contextes d'emploi*, transcrivez la phrase comportant le p.p. au complet.

Façon d'employer un participe passé	Publicité	Participes passés identifiés dans la publicité	Contextes d'emploi (phrase du texte)
a) Participe passé employé seul	10	<u>climatisé</u>	P: <u>Décor enchâteur, chapiteau climatisé, invités surprises, ambiance festive (...)</u>
	10	<u>costumée</u>	P: <u>Soirée dansante costumée</u>
	11	<u>recyclées</u>	P : <u>Les emballages comportent des matières recyclées.</u>
b) Participe passé employé avec « être » ou un verbe attributif	10	<u>prévu</u>	P : <u>(...) tout a été prévu pour votre plus grand bonheur.</u>
	11	<u>testés</u>	P : <u>Ces produits ne sont pas testés sur les animaux.</u>
c) Participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir »	10	<u>été</u>	P : <u>(...) tout a été prévu pour votre plus grand bonheur.</u>
	12	<u>choisi</u>	P : <u>As-tu choisi ton camp?</u>

B3 : Tableau de référence pour l'activité d'observation d'exemples

Les fonctions et les groupes constituants de la phrase

Fonction <i>Quel rôle dans la phrase (P)?</i>	Groupe(s) : <i>Quelle(s) sorte(s) de groupe peut remplir ce rôle?</i>	Manipulation(s) syntaxique(s) : <i>Comment reconnaître le groupe qui remplit cette fonction?</i>
Sujet de phrase (P)	- Groupe nominal (GN) Ex. : <u>Les gens</u> Ex. : <u>Nos fruits frais</u> - Groupe infinitif (GInf) Ex. : Manger du sucre	<u>On peut...</u> 1. remplacer le sujet par l'expression « Qui est-ce QUI? » ou « Qu'est-ce QUI? » 2. encadrer le sujet par « C'est ... qui » ou par « Ce sont ... qui » 3. remplacer le sujet par un pronom (exemple : <i>il, ils, cela</i>).
Prédicat de phrase (P) <i>Le pivot de la phrase</i>	- Groupe verbal (GV)* Ex. : <u>va à la plage</u> Ex. : s'est heureusement reposé * le noyau du GV peut seulement être un V <u>conjugué</u> .	Le prédicat de la P est ce qui reste de la P une fois qu'on a effacé (isolé) le sujet et le complément de phrase. <ul style="list-style-type: none"> • Pour identifier le <u>verbe</u> (noyau du GV), on peut utiliser l'encadrement par « ne... pas »
Complément de phrase (C de P) <i>...donne un indice de temps ou de lieu qui concerne l'ensemble de la P</i>	- Groupe prépositionnel (GPrep) Ex. : <u>au marché</u> - Groupe adverbial (GAdv) Ex. : <u>souvent</u> - Groupe nominal (GN) Ex. : <u>la nuit</u> - Subord. circonstancielle Ex. : Lorsqu'on s'ennuie	<u>On peut...</u> 1. effacer le C de P (il est facultatif); 2. déplacer le C de P à différents endroits dans la phrase (il est mobile); → Placé au début de la phrase, le C de P est isolé par une virgule. Placé au cœur de la phrase, il est souvent isolé par deux virgules lorsque cela facilite la lecture de la phrase. → Ne pas confondre le C de P avec un expansion du verbe faisant partie du GV : le <u>CD</u> du V, le <u>CI</u> du V, le modificateur du V ou l' <u>attribut</u> du sujet.

**B4: Activité d'observation d'exemples, 1^{ère} partie, avec annotations
et mise en pratique corrigée**

Consignes : Observez attentivement les phrases suivantes en vous laissant guider par votre enseignante et en suivant ses consignes.

Remarque importante : Les phrases précédées d'une astérisque (*) contiennent une ou plusieurs erreurs.

Légende des annotations:

<p><i>S</i> : sujet <i>Préd</i> : prédicat <i>CP</i> : complément de phrase <i>pp</i> : participe passé <i>va</i> : verbe attributif</p>	<p><u>m</u> : masculin <u>f</u> : féminin <u>s</u> : singulier <u>p</u> : pluriel [] : constituant de phrase (<i>S,P,CP</i>)</p>
--	---

Corpus 1

1. [Aujourd'hui], [cet animal][n'est pas soumis à des tests].

CP *S* ms être *pp* ms *Préd*
2. [Ces animaux][ne sont pas soumis à des tests].

S mp être *pp* mp *Préd*
3. [Cette souris][n'est plus soumise à des tests].

S fs être *pp* fs *Préd*
4. * [Ces souris][ne sont pas soumis à des tests].

S fp être *pp* ms/p *Préd*
5. _____ [Ces souris][ne sont pas soumises à des tests]._____

**B4: Activité d'observation d'exemples, 1^{ère} partie, avec annotations
et mise en pratique corrigée (fin)**

Corpus 2

1. $S \underline{ms}$ $\text{\textit{être}}$ $pp \underline{ms}$ $Préd$
[Le texte de cette étudiante][est bien écrit].
2. $S \underline{ms}$ $\text{\textit{être}}$ $pp \underline{ms}$ $Préd$
[Le texte de cette étudiante][est bien rédigé].
3. $S \underline{ms}$ $\text{\textit{être}}$ $pp \underline{ms}$ $Préd$
[Ce texte][est rempli de fautes d'orthographe].
4. * $S \underline{ms}$ $\text{\textit{être}}$ $pp \underline{fs}$ $Préd$
[Le texte de cette étudiante][est mal construite].
5. $S \underline{ms}$ $\text{\textit{être}}$ $pp \underline{ms}$ $Préd$
[Le texte de cette étudiante][est mal construit].

Mise en pratique

Consigne: Suite aux observations faites, accorde correctement le PP correspondant à chacun des verbes à l'infinitif placés entre parenthèses.

1. Ces crèmes pour la peau ne sont pas testées (tester) sur les animaux.
2. Beaucoup de babioles sont produites (produire) en Chine.
3. La journée est finie (finir).

B5 : Cours 2, prise de notesRègles d'accord du PPs et du PPê

- b) Tel un adjectif, le participe passé employé seul (sans auxiliaire, ni verbe attributif, PPs) s'accorde en genre et en nombre avec le nom donneur d'accord du GN qu'il complète.
- c) Le participe passé employé avec (l'auxiliaire) *être* ou avec un verbe attributif (paraître, sembler devenir, avoir l'air, etc.) (PPê) s'accorde en genre et en nombre avec le noyau du sujet du verbe.

B6 : Cours 2, exercice d'accord du PPs corrigé

Consignes : a) Dans le texte suivant, orthographiez correctement le participe passé de chacun des verbes à l'infinitif placés entre parenthèses;

b) pour chacun, tracez une flèche allant du nom donneur d'accord au PPs*.

Terreur sur le Titanic

Devant les **passagers** rassemblés (rassembler), le **commandant** Smith, armé (armer) d'un porte-voix, donna l'ordre aux femmes et aux enfants de s'avancer vers les **canots** de sauvetage surveillés (surveiller) par un cordon de sécurité. On allait évacuer le bateau. Pendant quelques instants, la **panique** manifestée (manifester) par la foule fut difficile à contrôler. Certains **passagers**, encore mal réveillés (réveiller) ou perturbés (perturber) par la nouvelle, restaient sans réaction; d'autres poussaient des **cris** angoissés (angoisser) et encombraient le passage. Des **couples** enlacés (enlacer) refusaient de se séparer. Quelques **femmes** désespérées (désespérer) cherchaient même à se dissimuler pour demeurer avec leur mari. Finalement, des marins parvinrent à faire monter à bord des premiers **canots** suspendus (suspendre) à la hauteur du pont promenade de nombreux **enfants** apeurés (apeurer), des **dames** enveloppées (envelopper) dans leur manteau de fourrure et même quelques **femmes** couvertes (couvrir) seulement de leur robe de nuit. Tous ces naufragés regardaient avec **airs** effrayés (effrayer) le vide sous le canot. Pourtant, chaque **embarcation** était prête à prendre la mer, chargée (charger) de boîtes de biscuits, de bidons d'eau et d'une lanterne. Peu à peu, avec des **glissements** saccadés (saccader), les premiers canots furent mis à la mer.

(Texte extrait du cahier d'activité *Ortho-fiches sur la langue française* (1993) de Michel David, paru aux éditions Guérin (Montréal), page 106)

* Les noms donneurs d'accord sont en caractère gras ici.

B7 : Cours 3, exercice d'accord du PPê corrigé

- Consignes : a) Dans le texte suivant, orthographiez correctement le participe passé de chacun des verbes à l'infinitif placés entre parenthèses;
- b) pour chacun, tracez une flèche allant du noyau du sujet donneur d'accord au PPê*.

Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses

Les deux **hommes** paraissaient morts (mourir) mais ils ne l'étaient pas. Le petit **cargo** sur lequel ils servaient était maintenant immergé (immerger) à un kilomètre de la côte. Après avoir heurté un haut-fond, **il** avait été drossé (drosser) contre des récifs sur lesquels **il** s'était ouvert (ouvrir) comme une boîte de conserve. Tombés à l'eau, **Hart et Sellers**, les deux seuls survivants, avaient été entraînés (entraîner) par d'énormes lames qui les avaient déposés sans douceur sur la côte. Maintenant, ils gisaient, inanimés, face au soleil déclinant.

Quand le **soleil** fut couché (coucher), **Sellers**, un quinquagénaire robuste, reprit ses sens quelques instants, vérifia son état et celui de Hart, toujours sans connaissance, et resta étendu (étendre), incapable de faire un geste de plus. Pendant plusieurs heures, les deux **naufragés** semblèrent trop épuisés (épuiser) pour agir. Finalement, vers la fin de la soirée, Sellers encouragea Hart à se lever en lui disant : « **Nous** sommes sauvés (sauver)! Il est possible que cette **île** soit habitée (habiter) et que les gens acceptent de nous aider. Viens! »

Au bout de quelques minutes, les deux **hommes** étaient revenus (revenir) à leur point de départ, consternés. Leur **exploration** était finie (finir). Malgré l'obscurité, ils avaient fait le tour de leur île. **Ils** étaient arrivés (arriver) à la conclusion qu'elle n'avait pas plus de 300 mètres de circonférence et qu'**elle** n'était formée (former) que de rochers. S'il y avait déjà eu de la vie sur cet amas de roche, il y avait longtemps qu'**elle** était disparue (disparaître)...

(Texte extrait du cahier d'activité *Ortho-fiches sur la langue française* (1993) de Michel David, paru aux éditions Guérin (Montréal), page 110-111)

* Les noyaux des sujets donneurs d'accord sont en caractère gras ici.

B8 : Cours 3, prise de notes

Procédure d'accord du participe passé*

Quoi faire?	Comment le faire?	Exemple : <i>Les deux hommes paraissaient (mort)**</i>
1. S'assurer que le mot est un PPê	À venir au prochain cours...	À venir au prochain cours...
2. Trouver le sujet de <i>être</i> ou du verbe attributif	Par la manipulation syntaxique de... a) remplacement par « Qui est-ce qui? » ou « Qu'est-ce qui? » ou b) encadrement par « C'est _____ qui » ou « Ce sont _____ qui »	<i>Qui est-ce qui paraissaient morts?</i> <i>Ce sont Les deux hommes qui paraissaient morts</i> Réponse : Les deux hommes = sujet
3. Identifier le genre et le nombre du noyau du sujet	En remplaçant le sujet par un pronom	Les deux hommes paraissaient morts. Ils paraissaient morts. Ils = masculin, pluriel
4. Transférer le genre et le nombre du noyau du sujet au PP	En ajoutant : - un <i>s</i> si le sujet est pluriel; - un <i>e</i> si le sujet est féminin.	Le sujet est masculin-pluriel donc on ajoute un <i>s</i> au p.p. Les deux hommes paraissaient <u>morts</u> .

* Outre les titres des colonnes, le tableau est vide au moment de le proposer aux élèves pour qu'ils le transcrivent dans leur cahier de notes. C'est suite à leurs réponses aux questions de l'enseignante qu'il se remplit (voir l'aspect 3.4.3 b) *Cours 3*).

** L'exemple provient de la première phrase de l'exercice effectué tout juste avant cette prise de notes.

B9 : Cours 4, prise de notes

Comment s'assurer qu'un mot est un participe passé employé avec être ou avec un verbe attributif (PPê)?

2 phrases en exemple :

Nous sommes enfin arrivés à la maison.

Ils semblent appréciés par leur entourage.

3 étapes à suivre

1. Vérifier si le mot est réellement une forme verbale, donc s'il peut être conjugué en l'utilisant avec différents sujets au temps verbal du présent.

Exemple :

Nous sommes enfin arrivés à la maison. → j'arrive, tu arrives, il arrive, nous arrivons...

Ils semblent appréciés par leur entourage → j'apprécie, tu apprécies, il apprécie...

2. Remplacer le mot par un participe passé dont la forme varie par rapport au verbe à l'infinitif, comme « mordu » (le PP du verbe « mordre »)

Exemple :

Nous sommes enfin arrivés à la maison. → Nous sommes enfin mordus à la maison.

Ils semblent appréciés par leur entourage. → Ils semblent mordus par leur entourage.

3. Repérer « être » ou un verbe attributif dans la phrase, entre le sujet et le mot (à l'intérieur du prédicat). Mettre la phrase au présent, si nécessaire.

Exemple :

Nous sommes enfin arrivés à la maison. → sommes = « être » (prés., 1^{ère} pers. plur.)

Ils semblent appréciés par leur entourage. → semblent = « sembler » (prés., 3^{ème} pers. plur.)

B10 : Cours 4, exercice de reconnaissance du PPê corrigé

Consignes : Dans le texte suivant...

1. encadrez les participes passés employés avec « être » ou un verbe attributif*;
2. soulignez « être » ou le verbe attributif avec lequel chaque PP est employé;
3. pour chacun, tracez une flèche allant du noyau du sujet donneur d'accord au PPê**.

Espoirs anéantis sur la mer des Sargasses, 2e partie

Hart proposa de se reposer jusqu'au matin. À l'aube, sans se consulter, Hart et son compagnon se mirent fébrilement à récupérer tous les débris **qui** avaient été *poussés* sur la berge par les vagues. La chaleur devint rapidement insupportable, et les **naufragés** étaient *affamés* et *assoiffés*. À la fin de la matinée, ils firent l'inventaire de leurs richesses : quelques planches **qui** étaient *brisées*, un barillet d'eau douce, un morceau de toile, vingt-deux biscuits **qui** avaient l'air *imprégnés* d'eau de mer et plusieurs mètres de corde en mauvais état. Ils se reposèrent un moment. **Ils** étaient *convaincus* que ces **débris** étaient *dépourvus* d'intérêt et inutilisables pour fabriquer un radeau, même s'ils avaient eu les outils nécessaires pour le construire. Ils burent une gorgée d'eau et mangèrent un demi-biscuit chacun. **Ils** étaient *décidés* à survivre le plus longtemps possible. Des **secours** seraient certainement *envoyés*, il s'agissait de ne pas les manquer.

(Version modifiée d'un texte extrait du cahier d'activité *Ortho-fiches sur la langue française* (1993) de Michel David, paru aux éditions Guérin (Montréal), page 110-111)

* Les PPê sont en italique ici.

** Les noyaux des sujets donneurs d'accord sont en caractère gras ici.

B11 : Cours 4, exercice de reconnaissance et d'accord du PPê

Consignes : Dans le texte suivant...

1. encadrez les participes passés employés avec « être » ou un verbe attributif**;
2. soulignez « être » ou le verbe attributif avec lequel chaque p.p. est employé;
3. pour chacun, tracez une flèche allant du noyau du sujet donneur d'accord au PPê*;
4. vérifiez l'orthographe du PPê et corrigez-le en le réécrivant au-dessus si nécessaire.

Le bilan de ma vie

née
Je suis né par une belle matinée ensoleillée de juin, à la campagne. Mon
parvenue
père était au champ quand la **nouvelle** de ma naissance lui est parvenues. **Il est**
accouru
alors *accourut* à la maison immédiatement. Il faut dire qu'à cette époque,
accoucher à la maison était très *répandu*.

Mes parents m'ont donné le nom de Juliette. **J'ai été** *choyée, dorlotée* et
accordé
tout ce que j'ai voulu m'a été accordée. Plus tard, les **choses** se sont corsées.
Habitée à tout obtenir facilement, j'ai dû apprendre à affronter les épreuves de la
vie. Cependant, toutes ces difficultés m'ont permis d'évoluer. Somme toute, on
remplie
peut dire que **j'ai été gâtée** et que ma **vie fut bien rempli**.

* Les PPê sont en italique ici.

** Les noyaux des sujets donneurs d'accord sont en caractère gras ici.

B12 : Cours 5, Activité d'observation d'exemples, 2^e partie, avec annotations

Consignes : Observez attentivement les phrases suivantes en vous laissant guider par votre enseignante et en suivant ses consignes.

Remarque importante : Les phrases précédées d'une astérisque (*) contiennent une ou plusieurs erreurs.

Légende des annotations:*S* : sujet*P* : prédicat*CP* : complément de phrase*pp* : participe passé*va* : verbe attributif*v* : verbe*m* : masculin*f* : féminin*s* : singulier*p* : pluriel[] : constituant de phrase (*S,P,CP*)**Corpus 3**

1. *S* *fp* *être (va)* *pp* *fp* *Préd* *CP*
 [Les carottes][étaient cuites][à cette heure].

2. *S* *fp* *sembler (va)* *pp* *fp* *Préd*
 [Les carottes][semblent cuites].

3. *S* *fp* *paraître (va)* *pp* *fp* *Préd* *CP*
 [Les carottes du Québec][paraissent cuites][maintenant].

4. * *S* *fp* *demeurer (va)* *pp* ***ms*** *Préd*
 [Les pommes de terre et les carottes][demeurent cuit].

5. *S* *fp* *demeurer (va)* *pp* ***fp*** *Préd*
[Les pommes de terre et les carottes][demeurent cuites].

B12 : Cours 5, Activité d'observation d'exemples, 2^e partie, avec annotations (fin)

Corpus 4

1. $S \underline{mp}$ être (aux) pp \underline{mp} Préd
 [Les enfants][sont revenus de leur promenade].
- $S \underline{mp}$ v Préd
 Au présent → [Les enfants][reviennent de leur promenade].
2. $S \underline{fp}$ être (aux) pp \underline{fp} Préd
 [Les fillettes][sont revenues de leur promenade].
- $S \underline{fp}$ v Préd
 Au présent → [Les fillettes][reviennent de leur promenade].
3. $S \underline{ms}$ avoir (aux) pp \underline{ms} Préd
 [Les enfants][ont donné de la nourriture au chien].
- $S \underline{mp}$ v Préd
 Au présent → [Les enfants][donnent de la nourriture au chien].
4. * $S \underline{fp}$ avoir (aux) pp **\underline{fp}** Préd
 [Les fillettes][ont données de la nourriture au chien].
- $S \underline{mp}$ v Préd
 Au présent → [Les enfants][donnent de la nourriture au chien].
5. * [Les fillettes][ont donné de la nourriture au chien].

B13 : Cours 5, prise de notesLa différence entre l'auxiliaire « être » et le verbe « être »

L'auxiliaire « être » sert à conjuguer certains verbes à des temps verbaux composés, comme le passé composé et le plus-que-parfait. Il s'efface donc aux temps verbaux simples, comme le présent, le futur simple et le passé simple.

Exemple:

Ils <i>tombent</i>	→	Ils <i>sont tombés</i> .
verbe = 1 mot	→	verbe = auxiliaire « être » + PP
temps verbal simple	→	temps verbal composé

Le verbe « être » sert à introduire un attribut du sujet et peut être remplacé par un verbe attributif (paraître, sembler devenir, avoir l'air, etc.). Il ne s'efface pas, peu importe le temps verbal.

Ex. : Ils *sont* intéressés par cette question.

Ils *semblent* intéressés par cette question.

Ils *ont l'air* intéressés par cette question.

* Ils *intéressent* par cette question.

B14 : Cours 6, dictée « zéro faute »Les hauts et les bas de la jémellité

Nous sommes deux jumelles identiques. Toutes petites, on nous confondait sans cesse. On demandait à l'une où elle était allée jouer, alors que c'était l'autre qui semblait disparue depuis l'aube. Le jour où ma sœur s'est sauvée de la maison, c'est moi qui ai été soumise à un interrogatoire serré. À cause de notre ressemblance extrême, personne n'était jamais assuré de se trouver devant la bonne... Julie ou Josée!

C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 1a)

Question 1a) :	Critères pour considérer une réponse ...		
	Exacte	Partiellement exacte	Erronée
Identifiez un participe passé parmi les mots du texte.	- Le sujet répond par un mot du texte qui est bel et bien un participe passé.	- Le sujet répond par deux mots : le verbe ou auxiliaire être ou un verbe attributif + le participe passé qui l'accompagne.	- Le sujet fournit une réponse autre que celles considérées comme exactes ou partiellement exactes.
Exemples de réponses	<u>Réponses possibles...</u> a) pour le prétest (4): <i>reparties; Couvertes; enchantées; invités.</i> b) pour le posttest (4) : <i>Courbés; anéantis; apparue; dissipée.</i>	<u>Réponses possibles...</u> a) pour le prétest (3) : <i>sont reparties; semblaient enchantées; seront invités.</i> b) pour le posttest (3) : <i>paraissaient anéantis; est apparue; (s') est dissipée.</i>	<u>Plusieurs réponses possibles :</u> <i>joueuses; Couvertes de gloires; nationales; prêtes; anéanties de fatigue; suspecte; passants, etc.</i>
Nombre de points attribués	2 points	1 point	0 point

C1 : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 1b)

	Critères pour considérer une réponse ...			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
<p align="center">Question 1b) : <i>Pourquoi s'agit-il d'un participe passé?</i></p>	<p>- Le sujet fournit une explication claire démontrant une compréhension certaine du concept de participe passé, en se basant sur <u>au moins deux des trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. forme verbale; 2. contexte d'emploi; 3. accord en genre et en nombre avec le donneur d'accord. 	<p>- Le sujet fournit une explication relativement claire malgré quelque imprécision ou erreur de formulation mineure, en se basant sur <u>au moins un des trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. forme verbale; 2. contexte d'emploi; 3. accord en genre et en nombre avec le donneur d'accord. 	<p>- Le sujet fournit une explication peu claire contenant une erreur qui démontre l'incompréhension d'un concept en lien avec <u>un ou plusieurs des trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. forme verbale; 2. contexte d'emploi; 3. accord en genre et en nombre avec le donneur d'accord. 	<p>- Le sujet fournit une explication inadéquate parce que contenant deux erreurs ou plus qui démontrent l'incompréhension de concepts en lien ou non avec un ou plusieurs des critères suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. forme verbale; 2. contexte d'emploi; 3. accord en genre et en nombre avec le donneur d'accord. <p align="center"><u>ou</u></p> <p>- Le sujet ne sait pas.</p>
<p align="center">Exemples de réponses</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce que c'est un mot qui vient d'un verbe et qu'il est employé avec être. »</p> <p>« Ce mot vient du verbe couvrir et il ressemble à un adjectif. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce que c'est un verbe conjugué avec être. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce que c'est un adjectif qui s'accorde avec le verbe. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce qu'il est accordé avec le passé composé du verbe. »</p> <p>« je ne sais pas comment expliquer. »</p>
<p align="center">Nombre de points attribués</p>	3 points	2 points	1 point	0 point

CI : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 3

	Critères pour considérer une réponse ...			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
<p>Question 3 : <i>Pourquoi le mot _____</i> <i>(PPê) se termine-t-il</i> <i>par _____</i> (marques grammaticales) ?</p>	<p>- Le sujet fournit une explication claire démontrant une compréhension certaine du phénomène d'accord du PPê en se basant sur <u>les trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participe passé; 2. contexte d'emploi (PPê); 3. donneur d'accord (noyau du sujet) <u>et/ou</u> ses caractéristiques morphologiques (m./fém; sing./plur.). 	<p>- Le sujet fournit une explication relativement claire malgré quelque imprécision ou erreur de formulation mineure, en se basant sur <u>au moins un des trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participe passé; 2. contexte d'emploi (PPê); 3. donneur d'accord (noyau du sujet) <u>et/ou</u> ses caractéristiques morphologiques (m./fém; sing./plur.). 	<p>- Le sujet fournit une explication peu claire, incomplète, imprécise et/ou contenant une erreur qui démontre l'incompréhension d'un concept en lien avec <u>au moins un des trois critères suivants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participe passé; 2. contexte d'emploi (PPê); 3. donneur d'accord (noyau du sujet) <u>et/ou</u> ses caractéristiques morphologiques (m./fém; sing./plur.). 	<p>- Le sujet fournit une explication inadéquate parce que contenant deux erreurs ou plus qui démontrent l'incompréhension de concepts en lien ou non avec un des deux critères suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participe passé; 2. contexte d'emploi (PPê); 3. donneur d'accord (noyau du sujet) <u>et/ou</u> ses caractéristiques morphologiques (m./fém; sing./plur.); <p align="center"><u>ou</u></p> <p>- Le sujet ne sait pas.</p>
<p>Exemples de réponses</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce que reparties est un participe passé employé avec être, donc il s'accorde avec le sujet joueuses »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce que ce sont les joueuses qui sont reparties. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce qu'il est accordé au féminin pluriel. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> :</p> <p>« Parce qu'il est accordé avec le mot sont. »</p> <p>« je ne sais pas comment expliquer. »</p>
<p>Nombre de points attribués</p>	3 points	2 points	1 point	0 point

CI : Questionnaire, grille de catégorisation des réponses, question 4

	Critères pour considérer une réponse ...			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
<p>Question 4 : <i>Pourquoi le mot</i></p> <hr/> <p>(verbe à l'infinitif) se termine-t-il par -er et non par -é?</p>	<p>- Le sujet fournit une explication claire démontrant une compréhension certaine de la différence entre un verbe à l'infinitif et un participe passé en procédant à <u>au moins une des trois actions suivantes</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ident. du verbe à l'infinitif; 2. description de la procédure de distinction avec le remplacement par un verbe du 2^e ou du 3^e groupe (ex. : mordre-mordu); 3. description du contexte (présence d'une préposition avant). 	<p>- Le sujet fournit une explication relativement claire malgré quelque imprécision ou erreur de formulation mineure, en procédant à <u>au moins une des trois actions suivantes</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ident. du verbe à l'infinitif; 2. description de la procédure de distinction avec le remplacement par un verbe du 2^e ou du 3^e groupe (mordre-mordu); 3. description du contexte (présence d'une préposition avant). 	<p>- Le sujet fournit une explication peu claire, incomplète, imprécise et/ou contenant une erreur qui démontre l'incompréhension de la différence entre un verbe à l'infinitif et un participe passé.</p>	<p>- Le sujet fournit une explication inadéquate parce que contenant deux erreurs ou plus qui démontrent l'incompréhension de la différence entre un verbe à l'infinitif et un participe passé.</p>
Exemples de réponses	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> : « Parce que c'est un verbe à l'infinitif. » « Parce qu'on peut remplacer <i>recommencer</i> par mordre et pas par mordu : prêtes à mordre, ça se dit. »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> : « Parce que c'est vendre, et pas vendu »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> : « Parce que le verbe est conjugué à l'infinitif »</p>	<p><u>Plusieurs réponses possibles</u> : « Parce que c'est le deuxième verbe de la phrase. »</p>
Nombre de points attribués	3 points	2 points	1 point	0 point

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 1a) : « Identifiez un participe passé parmi les mots du texte. »

Sujet	Catégories de réponse (3)		
	Exacte	Partiellement exacte	Erronée/ absence de réponse
1	<i>invités</i>		
2	<i>enchantées</i>		
3	<i>invités</i>		
4		<i>semblaient enchantées</i>	
5			<i>semblaient</i>
6		<i>sont reparties</i>	
7		<i>sont reparties</i>	
8			<i>semblaient</i>
9		<i>semblaient enchantées</i>	
10	<i>reparties</i>		
11	<i>enchantées</i>		
12	(Questionnaire non fait)		
13	<i>reparties</i>		
14			?
15		<i>sont reparties</i>	
16	<i>enchantées</i>		
17	<i>enchantées</i>		
18	<i>couvertes</i>		
19	(Questionnaire non fait)		
20			<i>semblaient</i>
21	<i>reparties</i>		
22		<i>sont reparties</i>	
23	<i>enchantées</i>		
24	<i>reparties</i>		

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 1b) : « Pourquoi s'agit-il d'un participe passé? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1		parce que il y a le verbe être devant un verbe conjugué qui ressemble à un adjectif		
2				parce qu'elle est suivi d'un verbe conjugué
3				Parce qu'on peut pas le conjuguer à un autre temps que le participe passé
4				quand je le voie je le sait mais je sais pas comment expliquer.
5				parce que c'est au passé.
6			Il est composé de deux verbes.	
7			Un participe est composé toujours d'un auxiliaire soit être ou avoir et est suivi du verbe	
8				Je ne sais pas
9			C'est un adjectif qui s'accorde avec le verbe, il fait partit de l'action (le verbe).	
10		Car il est conjugué avec le verbe être. Il est donc un participe passé employé avec l'auxiliaire être. (PPE)		
11				parce que le texte est écrit au passé, elles semblaient enchantées s'accord avec son verbe F.P

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 1b) : « Pourquoi s'agit-il d'un participe passé? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
12	(Questionnaire non fait)			
13		Parce qu'il est précédé de l'auxiliaire être		
14				Je ne me rappelle plus de ce que c'est un participe passé
15		Il est composé de deux verbe, c'est employé avec l'auxiliaire être.		
16				Je ses pas vous m'avez dit de choisir un mot j'ai prit lui.
17				Je ne sais pas il y a rien qui me vient a l'esprit je ne sais pas.
18				parceque il
19	(Questionnaire non fait)			
20				c'est écrit dans le passé
21			Parce que le verbe est accordé avec le sujet. Ex : Qui-est-ce qui sont reparties du match de la finale avec une médaille d'or?	
22		Je crois que c'est parce qu'il y a l'auxiliaire être avant le mot « reparties ».		
23				je ne sais pas
24				C'est elle sont reparties avec une médaille d'or, sa veut dire qu'elle ont déjà fait leur match et elles ont gagnés.

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 3 : « Pourquoi le mot *reparties* se termine-t-il par *es*? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1			parce que c'est au pluriels, ils sont reparties	
2				parce qu'il
3		Parce que c'est les joueuses, donc c'est plusieurs filles. Le verbe s'accorde avec le sujet qui sont les joueuses au féminin pluriel.		
4		Qui est reparties c'est <u>les</u> joueuses alors c'est féminin pluriel		
5		parce que se sont les filles, les joueuses qui sont reparties		
6		Il est mis au féminin et pluriel il s'accorde avec Les joueuses.		
7		a cause du sujet joueuses qui est féminin pluriel. Le verbe s'accorde toujours avec le sujet donc il prend es.		
8			e = sais une équipe féminine et le s = sais pour LES joueuses	
9		Car il s'accorde avec le sujet « joueuses »		
10		Il s'accorde ave joueuses qui est un mot féminin pluriel.		
11		qui-est-ce qui est reparties, les joueuses de l'équipe national F.P donc reparties		

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 3 : « Pourquoi le mot *reparties* se termine-t-il par *es*? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
12	(Questionnaire non fait)			
13	C'est le participe passé du verbe et le p.p. s'accorde en G et en N avec le sujet lorsque l'aux. est être			
14			Parce qu'il est accordé au féminin et au pluriel	
15				Il ne finit pas par exemple par « ent » a cause que le sont... est à la troisième personne.
16			Pcq ses les joueuses	
17			Parce que ses féminin pluriel parce que ses plusieurs personnes qui sont parties et le mot et au féminin	
18				parce qu'il a plusieurs réparties
19	(Questionnaire non fait)			
20				elle est accordé avec le mot sont.
21		Parce que se sont les joueuses qui sont réparties. Le mot : Les joueuses c'est au féminin et pluriel. Alors c'est pour ça que sa se termine par es.		
22			Car c'est les joueuses de l'équipe et il a le mot « sont » avant réparties.	
23		parce que c'est les joueuses qui sont réparties et c'est au féminin et pluriel		
24		Car c'est elles sont réparties, c'est au féminin pluriel.		

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 4 : « Pourquoi le mot *recommencer* se termine-t-il par *er* et non par *é*? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1		parce que il y a la lettre à devant le verbe. Si c'était seulement la lettre a sans accent cela serait le verbe avoir et on le conjuguerait au participe passé.		
2		parce qu'il est suivi de (à) donc il sera à l'infinitif		
3	Parce qu'on peut le remplacer par un autre verbe comme mordre ou vendre. Quand qu'on peut le remplacer par mordre, on l'écrit avec un er et quand on peut dire mordu, on l'écrit avec un é.			
4	je ne sais pas comment expliquer... Je fais le truc que je vous montre en dessous car, ex : « ...prêtes à mordu... » ça ne se dit pas « ...prêtes à mordre... » ça se dit. mordu = é mordre = er			
5	parce qu'il est à la forme infinitive, c'est-à-dire : non conjugué			
6	Il n'est pas conjugué.			
7		a cause qui n'est pas conjuguer et il n'est pas suivi d'un auxiliaire		
8		parce que mordu ça ne se dit pas bien dans la phrase.		
9		il faut le remplacer par mordre pour « er » et mordu pour « é ». à mordre à mordu (il n'y a pas de verbe donc pas de « é »).		
10				Car il est le deuxième verbe de la phrase et le deuxième verbe d'une phrase et toujours à l'infinitif.
11		parce que on ne peut pas dire vendu, mais vendre l'expérience, d'un....		

C2 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au prétest

Question 4 : « Pourquoi le mot *recommencer* se termine-t-il par *er* et non par *é*? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
12	(Questionnaire non fait)			
13	C'est un verbe à l'infinitif			
14	Parce que ce mot est un verbe à l'infinitif.			
15	Il n'est pas conjugué.			
16				eum pcq
17	Parce que il est pas conjuger il pas conjugué			
18	parce que ont peut le remplacé par mordre et pas par mordu			
19	(Questionnaire non fait)			
20	il est pas conjugué.			
21	Parce que ont ne peut pas dire le mot mordu. Ex : Couvertes de gloire, elles semblaient enchantées et prêtes à mordu l'expérience d'une telle compétition. Sa se dit mieux avec le mot mordre. Ex : Couvertes de gloire, elles semblaient enchantées et prêtes à mordre l'expérience d'une telle compétition. Alors avec le mot mordre sa finit par er et mordu par é.			
22		car on peut dire « prêtes à remmordre l'expérience... »		
23				j'en es aucune idée.
24			Car ce n'est pas un adjectif.	

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question1a) : « Identifiez un participe passé parmi les mots du texte.»

Sujet	Catégories de réponse		
	Exacte	Partiellement exacte	Erronée/ absence de réponse
1		<i>est apparue</i>	
2	<i>courbés, anéantis, apparue, dissipée</i>		
3	<i>apparue</i>		
4		<i>est dissipée</i>	
5	<i>dissipée</i>		
6		<i>est apparue</i>	
7		<i>est apparue</i>	
8	(Questionnaire non fait)		
9	<i>dissipée</i>		
10	<i>apparue</i>		
11	<i>dissipée</i>		
12	<i>dissipée</i>		
13	<i>apparue</i>		
14			<i>paraissaient</i>
15	<i>apparue</i>		
16	<i>apparue</i>		
17	<i>dissipée</i>		
18	<i>apparue</i>		
19	<i>dissipée</i>		
20			<i>passants</i>
21	<i>apparue</i>		
22	<i>apparue</i>		
23	(Questionnaire non fait)		
24	<i>dissipée</i>		

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 1b) : « Pourquoi s'agit-il d'un participe passé? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1		Parce que c'est une forme de verbe conjugué par son sujet qui est féminin singulier et apparue au présent c'est apparaître, devant lui se trouve un auxiliaire (être)		
2				parce qu'ils sont au tps verbaux du passé composé
3	il s'agit d'un participe passé employé avec être et il s'accorde avec son sujet qui est une forme suspecte (F.S). Donc apparue s'écrit avec un e.			
4		Parce qu'il est avec l'auxiliaire « être » et c'est un verbe.		
5		parce que c'est un verbe qui s'accorde comme un adjectif.		
6		J'ai vérifier si il pouvait être sous forme verbal, J'ai repérer l'auxilière et je les remplacer par un verbe à l'infinitif.		
7			a cause il y a le verbe être et habituellement un participe passé est composer de 2 verbe	
8	(Questionnaire non fait)			
9		Car il y a son auxiliaire être, et il est accordé avec le sujet.		
10	C'est une forme verbal employé avec l'auxilière être			
11			parce qu'il y a un genre ou un nombre avec lequel il peut s'accorder.	

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 1b) : « Pourquoi s'agit-il d'un participe passé? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
12			Car on peut enlever le e a la fin on peut l'accorder aussi sa dépend de la phrase.	
13	Parce qu'il est précédé de l'auxiliaire être et il s'accorde en G. et N. avec le sujet			
14				Parce que, je ne sais pas vraiment mais « instinctivement » je crois qu'il est un participe passé car il est employé au passé...!
15	On peut le mettre a un autre temps et l'auxiliaire disparaît , exemple... une forme suspecte apparais soudainement...			
16			Il s'accorde avec le verbe être.	
17		Parce que il suivi de l'auxiliaire etre et s'accorde en genre et en nombre avec le sujet		
18		parce que il est comme un adj mais il est un verbe.		
19		dissipée s'accorde en genre avec le mot (forme) et aussi il est devant un verbe être		
20				Il est conjugué par le sujet et qui forme une phrase du passé.
21		Parce qu'elle est suivie d'un auxiliaire être et elle est conjuguer avec le sujet « une forme suspecte ».		
22		Parce qu'il y a le mot « est » qui est le verbe être (l'auxiliaire être)		
23	(Questionnaire non fait)			
24			car « dissipée » est accorder avec le verbe être.	

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 3 : « Pourquoi le mot *apparue* se termine-t-il par *e*? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1		parce que il est accorde avec le sujet un forme qui est femenin singulier		
2		par son accord, il est au genre féminin, le nombre est singulier. Parce qu'elle est accordée au nom qu'il lui complète.		
3	Parce que apparue est un participe passé employé avec être et il s'accorde avec le sujet qui est une forme suspecte qui est féminin singulier.			
4		Parce qu'il est conjuguer et s'accorde avec « une forme » qui est féminin singulier.		
5			parce que c'est l'ombre (féminin, sing.) qui apparue. C'est un participe passé.	
6		il s'accorde avec son sujet (une forme) dont le genre et le nombre est féminin, singulier.		
7		a cause qu'il est accorde avec son sujet forme qui est féminin singulier		
8	(Questionnaire non fait)			
9			car il s'accorde avec « la rue » le sujet, (c'est un p.p.)	
10		il est accordé avec le nom forme qui est féminin singulier		
11		ques qui est apparue? Une forme suspect, une forme f.s. apparue s'accordera avec.		

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 3 : « Pourquoi le mot *apparue* se termine-t-il par *e*? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
12			parce que c'est marqué une forme suspecte et il sont accorder au féminin.	
13		Parce qu'il s'accorde en g. et n. avec le sujet qui est f.s.		
14		Car c'est la forme qui est apparue et « la forme » est accordée au féminin		
15			Parce que un participe passé s'accorde avec le verbe, c'est féminin singulier	
16		Ses une forme qui est apparue ses féminin singulier		
17		Parce quil s'accorde avec une forme suspecte donc apparue secrit f.s.		
18				parce que <u>il</u> apparue
19		car il s'accorde avec le mots forme qui est sing. fé. alors on rajoute un « e » s'accorde en genre		
20			il est conjugué avec forme	
21		Parce que c'est une forme suspecte qui est apparue. Une forme suspecte = fém/sing apparue = fém/sing		
22		Car c'est « une forme suspecte » qui est apparue, il s'accorde avec le mot « une forme suspecte »		
23	(Questionnaire non fait)			
24		car il est accorder avec « une forme », « forme » qui est féminin singulier		

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 4 : « Pourquoi le mot *recommencer* se termine-t-il par *er* et non par *é*? »

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ absence de réponse
1		Parceque ce n'est pas un participe passé donc ce n'est pas une forme de verbe mais un verbe et il n'est pas conjugué avec le sujet (elle)		
2	parce qu'il est en infinitif.			
3	Parce qu'on ne peut pas dire s'est dissipée sans « mordu » de traces. Mais on peut remplacer « mordu » par mordre			
4	Si je le remplace par Mordre ca fonctionne si je le remplace par Mordu cela ne fonctionne pas.			
5	parce qu'il n'est pas conjuguer. Il est à l'infinitife.			
6	il n'est pas conjuguer.			
7	a cause qui est a l'infinitif.			
8	(Questionnaire non fait)			
9	car on dit mordre ou mordu pour savoir comment il se termine : sans mordre de trace... modre = er, mordu = é.			
10				lorsque deux verbe se succède le deuxième est toujours à l'infinitif
11	parce que ce n'est pas un p.p. puisque on peut le remplacer par « vendre » ou « mordre ».			

C3 : Questionnaire, recension et catégorisation des réponses au posttest

Question 4 : « Pourquoi le mot *recommencer* se termine-t-il par *er* et non par *é*? » (suite)

Sujet	Catégories de réponse			
	Exacte	Plutôt exacte	Plutôt erronée	Erronée/ abs. de rép.
12				parce que y a s'est dissipée sa l'accorde laisser accuse du est.
13	Parce que c'est un verbe à l'infinitif			
14	Parce qu'il est un verbe à l'infinitif et on peut le remplacer par mordre.			
15	Parce que ce n'est pas un participe passé. On ne peut pas le remplacer par mordus.			
16				il avait pas d'affaire a être accorder parce que dissipée a été accordé.
17			Parce qu'il et pas suivi dun auxiliaire ou dun verbe attributif	
18		parceque ont peut dire mordre		
19	parce que on met mordre (er) ou mordu (é) à la place mots pour savoir sa terminaison, laisser : sans mordre de traces → alors ces « ER » (mordre = er mordu = é)			
20	Il est pas conjugué.			
21	Parce que le mot « mordre » se dit mieux que « mordu ». Ex : Dans la rue sombre, une forme suspecte est apparue soudainement, puis elle s'est dissipée sans mordre de traces.			
22	Car on peut dire s'est dissipée sans « mordre » de trace et non sans mordu de trace.			
23	(Questionnaire non fait)			
24			Car dans ce texte il n'est pas un verbe et on peut dire mordre et non mordu.	

C4 : Questionnaire, grille de calcul des pointages au prétest

<i>Sujet</i>	<i>Question 1a</i>	<i>Question 1b</i>	<i>Question 3</i>	<i>Question 4</i>	<i>Pointage total sur 11</i>	<i>Pointage en %</i>
1	2	2	1	2	7	63,6
2	2	0	0	2	4	36,4
3	2	0	2	3	7	63,6
4	1	0	2	3	6	54,5
5	0	0	2	3	5	45,5
6	1	1	2	3	7	63,6
7	1	1	2	2	6	54,5
8	0	0	1	2	3	27,3
9	1	1	2	2	6	54,5
10	2	2	2	0	6	54,5
11	2	1	2	2	7	63,6
12	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
13	2	2	3	3	10	90,9
14	0	0	1	3	4	36,4
15	1	2	0	3	6	54,5
16	2	0	1	0	3	27,3
17	2	0	1	3	6	54,5
18	2	0	0	3	5	45,5
19	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
20	0	0	0	3	3	27,3
21	2	1	2	3	8	72,7
22	1	2	1	2	6	54,5
23	2	0	2	0	4	36,4
24	2	0	2	1	5	45,5

C5 : Questionnaire, grille de calcul des pointages au posttest

<i>Sujet</i>	<i>Question 1a</i>	<i>Question 1b</i>	<i>Question 3</i>	<i>Question 4</i>	<i>Pointage total sur 11</i>	<i>Pointage en %</i>
1	1	2	2	2	7	63,6
2	2	0	2	3	7	63,6
3	2	3	3	3	11	100,0
4	1	2	2	3	8	72,7
5	2	2	1	3	8	72,7
6	1	2	2	3	8	72,7
7	1	1	2	3	7	63,6
8	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
9	2	2	1	3	8	72,7
10	2	3	2	0	7	63,6
11	2	1	2	3	8	72,7
12	2	3	1	0	6	54,5
13	2	0	2	3	7	63,6
14	0	3	2	3	8	72,7
15	2	1	1	3	7	63,6
16	2	2	2	0	6	54,5
17	2	2	2	1	7	63,6
18	2	2	0	2	6	54,5
19	2	2	2	3	9	81,8
20	0	0	1	3	4	36,4
21	2	2	2	3	9	81,8
22	2	2	2	3	9	81,8
23	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
24	2	1	2	1	6	54,5

C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest

Questions 1 à 4a)

<i>Sujet</i>	<i>Q1 : finie</i>	<i>Q2a : enchantée</i>	<i>Q2b : ennuyée</i>	<i>Q3 : passée</i>	<i>Q4a : pourries</i>
1	<i>finit</i>	<i>enchanté</i>	<i>ennuyé</i>	<i>passé</i>	<i>pourrit</i>
2	finie	enchantée	ennuyée	passée	pourries
3	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	<i>passé</i>	pourries
4	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	<i>passé</i>	<i>pourris</i>
5	finie	enchantée	ennuyée	passée	pourries
6	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	passée	pourries
7	finie	enchantée	ennuyée	passée	<i>pourrites</i>
8	finie	enchantée	ennuyée	passée	pourries
9	finie	enchantée	ennuyée	passée	<i>pourrites</i>
10	finie	enchantée	ennuyée	passée	<i>pourrie</i>
11	<i>finit</i>	enchantée	ennuyée	<i>passer</i>	<i>pourrient</i>
12	<i>fini</i>	<i>enchantaïs</i>	<i>ennuyais</i>	<i>passais</i>	<i>pourris</i>
13	finie	enchantée	ennuyée	passée	<i>pourrites</i>
14	finie	enchantée	ennuyée	passée	pourries
15	<i>finit</i>	<i>enchanté</i>	<i>ennuyé</i>	<i>passé</i>	<i>pourrie</i>
16	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	<i>passé</i>	<i>pourrite</i>
17	<i>finis</i>	<i>enchanté</i>	<i>ennuyé</i>	<i>passé</i>	<i>pourris</i>
18	<i>fini</i>	<i>enchanté</i>	ennuyée	<i>passé</i>	<i>pourrient</i>
19	<i>finit</i>	<i>enchanters</i>	<i>ennuyers</i>	<i>passers</i>	<i>pourrites</i>
20	<i>finit</i>	<i>enchanté</i>	<i>ennuyé</i>	<i>passés</i>	<i>pourrirent</i>
21	<i>finit</i>	enchantée	ennuyée	passée	<i>pourri</i>
22	<i>finit</i>	<i>enchanté</i>	<i>ennuyé</i>	<i>passé</i>	pourries
23	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	<i>passés</i>	pourries
24	<i>fini</i>	enchantée	ennuyée	<i>passés</i>	pourries
Nombre de réponses exactes (/24)	8	16	17	10	9
Nombre de PP mal accordés (/24)	9	6	5	11	6
Nombre de réponses inusitées (/24)	7	2	2	3	9
Taux de réussite à la question en %	33,3	66,7	70,8	41,7	37,5

Légende :

Mots en italiques : Participes passés mal accordésMots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest

Questions 4b à 6b)

<i>Sujet</i>	<i>Q4b : moisies</i>	<i>Q5a : faits</i>	<i>Q5b : autorisé</i>	<i>Q6a : connus</i>	<i>Q6b : devenus</i>
1	<i>moisit</i>	<i>fait</i>	autorisé	<i>connu</i>	<i>devenu</i>
2	moisies	<i>faies</i>	autorisé	connus	devenus
3	moisies	<i>fait</i>	autorisé	connus	devenus
4	<i>moisis</i>	<i>faient</i>	autorisé	connus	devenus
5	moisies	<i>faites</i>	autorisé	<i>connûs</i>	devenus
6	moisies	<i>fait</i>	autorisé	<i>connu</i>	<i>devenu</i>
7	<i>moisie</i>	faits	autorisé	connus	devenus
8	<i>moisie</i>	faits	autorisé	connus	devenus
9	moisies	<i>faites</i>	autorisé	connus	devenus
10	<i>moisie</i>	faits	autorisé	connus	devenus
11	<i>moisient</i>	<i>fait</i>	autorisé	<i>connut</i>	<i>devenu</i>
12	<i>moisi</i>	<i>fait</i>	<i>autorisait</i>	<i>connu</i>	<i>devenais</i>
13	moisies	<i>fais</i>	autorisé	connus	devenus
14	moisies	faits	autorisé	connus	devenus
15	<i>moisie</i>	<i>fait</i>	autorisé	<i>connu</i>	<i>devenu</i>
16	<i>moisie</i>	<i>faite</i>	autorisé	<i>connu</i>	<i>devenu</i>
17	<i>moisie</i>	<i>fait</i>	autorisé	<i>connais</i>	<i>devenait</i>
18	<i>moisie</i>	<i>fait</i>	autorisé	<i>connuent</i>	<i>devenu</i>
19	moisies	<i>faisable</i>	<i>autorisers</i>	<i>connues</i>	<i>devenues</i>
20	<i>moisient</i>	<i>font</i>	autorisé	<i>connu</i>	<i>devenu</i>
21	<i>moisi</i>	<i>fait</i>	autorisé	connus	devenus
22	moisies	<i>fait</i>	autorisé	connus	devenus
23	<i>moisi</i>	<i>fais</i>	autorisé	connus	devenus
24	moisies	<i>font</i>	<i>autorisés</i>	connus	devenus
Nombre de réponses exactes (/24)	10	4	21	13	14
Nombre de PP mal accordés (/24)	11	13	1	7	8
Nombre de réponses inusitées (/24)	3	7	2	4	2
Taux de réussite à la question en %	41,7	16,7	87,5	54,2	58,3

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest

Questions 7a) à 8c)

<i>Sujet</i>	<i>Q7a : déterminée</i>	<i>Q7b : rendue</i>	<i>Q8a : arrivé</i>	<i>Q8b : trempés</i>	<i>Q8c : jaunis</i>
1	déterminé	rendu	arrivé	trepé	jaunir
2	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
3	déterminée	rendue	arrivé	trepé	jaunis
4	déterminée	rendus	arrive	trepés	jaunis
5	déterminée	rendu	arrivé	trepés	jaunis
6	déterminée	rendu	arrivé	trep?	jaunirent
7	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunes
8	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
9	déterminée	rendu	arrivé	trepplis	jaunis
10	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
11	déterminé	rendu	arrivée	trepé	jaunit
12	déterminaie	rendu	arrivais	trepais	jaunis
13	déterminée	rendée	arrivé	trepés	jaunis
14	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
15	déterminé	rendu	arrivé	trepé	jaunie
16	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jauni
17	déterminé	rende	arrivé	trepés	jaunis
18	déterminé	rendu	arrivé	treppez	jaunient
19	déterminers	rendue	arrivers	treppez	jaunire
20	déterminée	rendres	arrive	trepent	jaunirent
21	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jauni
22	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
23	déterminée	rendue	arrivés	trepés	jaunirent
24	déterminée	rendue	arrivé	trepés	jaunis
Nombre de réponses exactes (/24)	17	12	18	14	13
Nombre de PP mal accordés (/24)	5	9	2	4	3
Nombre de réponses inusitées (/24)	2	3	4	6	8
Taux de réussite à la question en %	70,8	50	75	58,3	54,2

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C6 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, prétest

Question 9a) à 11)

Sujet	Q9a : ternis	Q9b : dû (du*)	Q10a : présentés	Q10b : applaudis	Q11 : cuites
1	<i>terné</i>	<i>devenu</i>	<i>présenté</i>	<i>applaudit</i>	<i>cuit</i>
2	ternis	du	<i>présentées</i>	<i>applaudies</i>	<i>cuies</i>
3	<i>terne</i>	du	présentés	applaudis	cuites
4	<i>ternus</i>	<i>dût</i>	présentés	applaudis	<i>cuite</i>
5	ternis	<i>dûs</i>	présents	applaudis	cuites
6	<i>ternient</i>	du	présentés	applaudis	cuites
7	<i>ternes</i>	du	présentés	applaudis	cuites
8	ternis	dû	présentés	applaudis	cuites
9	<i>ternes</i>	du	présentés	applaudis	cuites
10	<i>terne</i>	du	présentés	applaudis	<i>cuittes</i>
11	<i>ternit</i>	<i>dut</i>	<i>présenté</i>	<i>applaudit</i>	<i>cuite</i>
12	<i>ternais</i>	du	présentais	<i>applaudi</i>	<i>cuit</i>
13	<i>ternes</i>	<i>dût</i>	présentés	applaudis	cuites
14	<i>ternes</i>	<i>dût</i>	présentés	applaudits	cuites
15	ternis	du	<i>présenté</i>	<i>applaudie</i>	<i>cuite</i>
16	<i>terni</i>	<i>due</i>	présentés	<i>applaudie</i>	<i>cuite</i>
17	<i>ternes</i>	du	présentés	applaudis	cuites
18	<i>ternient</i>	du	présentés	applaudit	cuites
19	<i>ternire</i>	<i>devait</i>	présentez	applaudit	cuites
20	<i>ternirent</i>	du	présenter	applaudit	cuitent
21	ternis	dû	présentés	<i>applaudies</i>	<i>cuite</i>
22	<i>terni</i>	<i>dus</i>	présentés	applaudis	cuites
23	<i>ternirent</i>	<i>due</i>	présentés	applaudit	cuites
24	<i>ternient</i>	<i>due</i>	présentés	applaudient	cuites
Nombre de réponses exactes (/24)	5	13	16	11	14
Nombre de PP mal accordés (/24)	2	4	4	5	7
Nombre de réponses inusitées (/24)	17	7	4	8	3
Taux de réussite à la question en %	20,8	54,2	66,7	45,8	58,3

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

* Acceptation de « du » comme réponse correcte, voir les explications à la section 4.2.1.2.

C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest

Questions 1 à 4a)

# de sujet	Q1 : <i>envoyées</i>	Q2a : <i>accueillis</i>	Q2b : <i>applaudis</i>	Q3 : <i>préoccupés</i>	Q4a : <i>enchantés</i>
1	envoyées	<i>accueillies</i>	<i>applaudies</i>	préoccupés	enchantés
2	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
3	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
4	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
5	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
6	(non fait)				
7	envoyées	<i>accueillies</i>	<i>applaudies</i>	préoccupés	enchantés
8	(non fait)				
9	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
10	envoyées	<i>accueillits</i>	applaudis	préoccupés	enchantés
11	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
12	envoyées	<i>accueillie</i>	<i>applaudie</i>	<i>préoccupée</i>	enchantés
13	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	<i>enchanté</i>
14	envoyées	<i>accueillits</i>	<i>applaudits</i>	préoccupés	enchantés
15	<i>envoyés</i>	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
16	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
17	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
18	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
19	envoyées	<i>accueillés</i>	<i>applaudés</i>	préoccupés	enchantés
20	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
21	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
22	envoyées	accueillis	applaudis	préoccupés	enchantés
23	(non fait)				
24	envoyées	<i>accueillient</i>	<i>applaudient</i>	préoccupés	enchantés
Nombre de réponses exactes (/21)	20	14	15	20	20
Nombre de PP mal accordés (/21)	1	3	3	1	1
Nombre de réponses inusitées (/21)	0	4	3	0	0
Taux de réussite à la question en %	95,2	66,6	71,4	95,2	95,2

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest

Questions 4b) à 7a)

Sujet	Q4b : <i>disposés</i>	Q5 : <i>parvenues</i>	Q6a : <i>écrites</i>	Q6b : <i>postées</i>	Q7a : <i>faite</i>
1	disposés	parvenues	écrites	postées	faite
2	disposés	parvenues	<i>écries</i>	postées	faite
3	disposés	<i>parvenues</i>	écrites	<i>postés</i>	<i>fait</i>
4	disposés	parvenus	écrites	postées	faite
5	disposés	parvenues	écrites	postées	faite
6	(non fait)				
7	disposés	parvenues	écrites	postées	faite
8	(non fait)				
9	disposés	parvenues	écrites	postées	faite
10	disposés	parvenues	écrites	postées	<i>faite</i>
11	disposés	parvenues	écrites	<i>postés</i>	faite
12	<i>disposée</i>	<i>parvenue</i>	<i>écrite</i>	<i>postée</i>	<i>fait</i>
13	disposés	<i>parvenus</i>	écrites	<i>postés</i>	faite
14	disposés	parvenues	écrites	postées	faite
15	disposés	parvenues	<i>écriis</i>	<i>postés</i>	faite
16	<i>disposé</i>	<i>parvenus</i>	écrites	postées	faite
17	disposés	parvenues	écrites	postées	<i>faites</i>
18	disposés	<i>parvenus</i>	<i>écries</i>	postées	faite
19	disposés	<i>parvenuées</i>	écrites	postées	faite
20	<i>disposé</i>	<i>parvenus</i>	<i>écriis</i>	<i>postés</i>	faite
21	disposés	parvenues	<i>écriis</i>	<i>postés</i>	faite
22	disposés	parvenues	<i>écries</i>	postées	faite
23	(non fait)				
24	disposés	parvenues	écrites	<i>postés</i>	faite
Nombre de réponses exactes (/21)	18	14	14	13	17
Nombre de PP mal accordés (/21)	3	6	3	8	3
Nombre de réponses inusitées (/21)	0	1	4	0	1
Taux de réussite à la question en %	85,7	66,7	66,7	61,9	81

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest

Questions 7b) à 9b)

Sujet	Q7b : finis	Q7c : endormis	Q8 : attendue	Q9a : jaunies	Q9b : recherchées
1	finis	endormis	attendus	jaunes	recherchées
2	finis	endormis	attendues	jaunies	recherchées
3	finis	endormis	attendu	jaunies	recherchées
4	finis	endormis	attendus	jaunis	recherchées
5	finis	endormis	attendue	jaunies	recherchées
6	(non fait)				
7	finis	endormis	attendus	jaunées	recherchées
8	(non fait)				
9	finis	endormis	attendue	jaunies	recherchées
10	finis	endormis	attendus	jaunies	recherchées
11	<i>fini</i>	endormit	attendu	<i>jauni</i>	recherche
12	<i>finie</i>	<i>endormie</i>	attendue	<i>jaunie</i>	<i>recherchés</i>
13	finis	endormis	attendu	jaunis	recherchées
14	finits	endormits	attendue	jaunies	recherchées
15	finis	endormis	attendues	jaunies	recherchées
16	finis	endormis	attendue	jaunies	recherchées
17	finis	endormis	attendues	jaunies	<i>recherchés</i>
18	finits	<i>endormies</i>	attendues	jaunis	recherchées
19	finis	endormis	attendue	jaunies	<i>recherché</i>
20	finis	endormient	attendu	jaunies	<i>recherchés</i>
21	finit	endormis	attendues	jaunis	recherchées
22	finis	endormis	attendue	jaunies	recherchées
23	(non fait)				
24	finis	endormis	attendus	jaunis	recherchées
Nombre de réponses exactes (/21)	16	16	7	12	15
Nombre de PP mal accordés (/21)	2	2	14	7	4
Nombre de réponses inusitées (/21)	3	3	0	2	2
Taux de réussite à la question en %	76,2	76,2	33,3	57,1	71,4

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C7 : Exercice, recension et catégorisation des réponses, posttest

Questions 10 à 12b)

Sujet	Q10 : <i>envahi</i>	Q11a : <i>bâtie</i>	Q11b : <i>emmenés</i>	Q12a : <i>mûries</i> (question annulée)	Q12b : <i>ramollis</i>
1	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
2	envahi	<i>bâtite</i>	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
3	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
4	<i>envahie</i>	bâtie	emmenés	<i>mûris</i>	ramollis
5	envahi	<i>bâti</i>	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
6	(non fait)				
7	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûrees</i>	ramollis
8	(non fait)				
9	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
10	<i>envahie</i>	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
11	envahi	<i>bâti</i>	emmenés	<i>mûre</i>	<i>ramolli</i>
12	<i>envahie</i>	bâtie	<i>emmené</i>	mûries	<i>ramolli</i>
13	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
14	<i>envahit</i>	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
15	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
16	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
17	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	ramollis
18	envahi	bâtie	emmenés	<i>mûres</i>	<i>ramollies</i>
19	envahi	bâtie	emmenés	mûries	ramollis
20	envahi	<i>bâtit</i>	emmenés	<i>mûrent</i>	<i>ramollient</i>
21	<i>envahie</i>	bâtie	emmenés	<i>mûris</i>	ramollis
22	envahi	bâtie	emmenés	mûries	ramollis
23	(non fait)				
24	envahi	bâtie	emmenés	mûries	ramollis
Nombre de réponses exactes (/21)	16	17	20	4	17
Nombre de PP mal accordés (/21)	4	3	1	2	3
Nombre de réponses inusitées (/21)	1	1	0	15	1
Taux de réussite à la question en %	76,2	81	95,2	19,0	81

Légende : Mots en italiques : Participes passés mal accordés
Mots en italiques et en caractère gras : Réponses inusitées, i.e. mots qui ne sont pas des participes passés

C8 : Exercice, grille de calcul des résultats, prétest et posttest

<i>Sujet</i>	<i>Prétest, résultat sur 20</i>	<i>Prétest, résultat en %</i>	<i>Posttest, résultat sur 19</i>	<i>Posttest, résultat en %</i>
1	2	10	15	79
2	16	80	16	84
3	15	75	15	79
4	15	75	16	84
5	15	75	18	95
6	11	55	n.d.	n.d.
7	15	75	14	74
8	19	95	n.d.	n.d.
9	14	70	19	100
10	15	75	15	79
11	3	15	11	58
12	1	5	4	21
13	15	75	14	74
14	17	85	14	74
15	3	15	15	79
16	8	40	17	89
17	7	35	16	84
18	5	25	12	63
19	3	15	15	79
20	2	10	10	53
21	13	65	13	68
22	13	65	18	95
23	11	55	n.d.	n.d.
24	13	65	14	74

**C9 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet
et taux de réussite de leurs accords, prétest**

<i>Sujet</i>	<i>Nombre de PPE dans le texte</i>	<i>PPê</i>	<i>Noyau du sujet donneur d'accord (genre et nombre)</i>	<i>Être ou verbe attributif employé</i>	<i>Taux de réussite d'accord de PPê</i>
1	3	<i>intéressé</i>	personnes (f.p.)	sont	33,3%
		écrit	langage (m.s.)	est	
		adapté	arguments et stratégies (m.p.)	sont	
2		(non fait)			
3	1	<i>adapté</i>	stratégies (f.p.)	sont	0%
4	3	<i>ciblé</i>	destinataire (m.s.)	est	66,6%
		<i>toucher</i>	statut (m.s.)	est	
		adaptés	arguments et stratégies (m.p.)	sont	
5	6	bombardé	on (m.s.)	est	50%
		<i>réussite</i>	publicité (f.s.)	est	
		<i>comprisent</i>	genres/informations (f.p.)	sont	
		élevé	coût (m.s.)	est	
		visés	<i>destinateurs</i> (m.p.)	sont	
		<i>poussé</i>			
6	1	<i>adapté</i>	stratégies (f.p.)	sont	0%
7	3	<i>acheter</i>	voiture (f.s.)	pourrait être	0%
		<i>acheté</i>	voiture (f.s.)	vos la peine d'être	
		<i>lié</i>	types/arguments (m.p.)	sont	
8	6	offert	qui, mis pour objet ou service (m.s.)	est	66,6%
		porté	<i>ont</i> (m.s.)	est	
		présenté	qui, mis pour produit (m.s.)	est	
		affiché			
		<i>tenté</i>	je (f.s.)	<i>serai</i>	
<i>attiré</i>	je (j.s.)	<i>serai</i>			
9	1	liés	ils (m.p.)	sont	100%
10	2	<i>émit</i>	publicité (f.s.)	étant	50%
		mises	<i>celle</i> (f.p.)	sont	
11	4	<i>fait</i>	offre (f.s.)	a été	50%
		faite	offre (f.s.)	a été	
		basé	ceci (m.s.)	a été	
		<i>employé</i>	techniques (f.p.)	sont	
12	1	<i>adapté</i>	arguments et stratégies (m.p.)	<i>son</i>	0%

Légende : Les mots en italiques contiennent une ou plusieurs fautes d'orthographe

**C9 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet
et taux de réussite de leurs accords, prétest (suite)**

<i>Sujet</i>	<i>Nombre de PPE dans le texte</i>	<i>PPê</i>	<i>Noyau du sujet donneur d'accord (genre et nombre)</i>	<i>Être ou verbe attributif employé</i>	<i>Taux de réussite d'accord de PPê</i>
13	2	<i>destiné</i>	annonce (f.s.)	est	0%
		<i>créer</i>	annonce (f.s.)	est	
14	6	écrit	il (m.s.)	est	100%
		inscrit	il (m.s.)	est	
		inscrits	montants (m.p.)	sont	
		inscrit	il (m.s.)	est	
		écrit	il (m.s.)	est	
		adaptés	arguments et stratégies (m.p.)	sont	
15	1	adaptés	arguments (m.p.)	sont	100%
16	(non fait)				
17	4	<i>composé</i>	famille (f.s.)	peut <i>etre</i>	0%
		<i>agée</i>	sujet implicite (m.s.)	être	
		<i>inclu</i>	c' (m.s.)	est	
		<i>adapter</i>	destinataire (m.s.)	<i>et</i>	
18	4	sortie	elle (f.s.)	est	50%
		<i>serré</i>	personne (f.s.)	va être	
		<i>adaptés</i>	stratégies (f.p.)	sont	
		comandité	ceci (m.s.)	à été	
19	1	intéressé	vous (m.s.)	seriez	100%
20	2	préoccupé	il (m.s.)	soit	100%
		adaptés	ils (m.p.)	sont	
21	2	faite	voiture (f.s.)	est	50%
		<i>adapter</i>	stratégies et arguments (m.p.)	sont	
22	(non fait)				
23	(non fait)				
24	2	employées	stratégies (f.p.)	sont	50%
		<i>adapté</i>	arguments (m.p.)	sont	

Légende : Les mots en italiques contiennent une ou plusieurs fautes d'orthographe

C10 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê (...), posttest

<i>Sujet</i>	<i>Nombre de PPê dans le texte</i>	<i>PPê</i>	<i>Noyau du sujet donneur d'accord (genre et nombre)</i>	<i>Être ou verbe attributif employé</i>	<i>Taux de réussite d'accord de PPê</i>
1	5	du	cela (m.s.)	est	100%
		étudiées	techniques (f.p.)	*est	
		fréquenté	club (m.s.)	soit	
		influencés	nous (m.s.)	sommes	
		connue	couleur	est	
2	0	Pas de PPê dans le texte			
3	2	liés	qui, mis pour arguments (m.p.)	sont	100%
		liés	qui, mis pour arguments (m.p.)	sont	
4		(non fait)			
5	0	Pas de PPê dans le texte			
6	3	adaptées	qui, mis pour techniques (f.p.)	sont	100%
		attirés	gens (m.p.)	peuvent être	
		manipulés	gens (m.p.)	sont	
7	4	attirés	hommes (m.p.)	sont	75%
		marqué	tout (m.s.)	est	
		attiré	cerveau (m.s.)	est	
		élevé	prix (m.p.)	sont	
8		(non fait)			
9	2	dévoilés	rouages (m.p.)	seront	100%
		controlé	se (ce, m.s.)	soit	
10	4	décortiquée	elle (f.s.)	sera	100%
		utilisé	rouge (m.s.)	est	
		inscrites	conditions (f.p.)	sont	
		disposés	ils (m.p.)	sont	
11	0	Pas de PPê dans le texte			
12	4	portés	gens (m.p.)	sont	50%
		<i>portés</i>	ont (on, m.s.)	est	
		porté	qui (m.s.)	serait	
		<i>portée</i>	on	est	

**C10 : Production écrite, recension et catégorisation des PPê par sujet
et taux de réussite de leurs accords, posttest (suite)**

<i>Sujet</i>	<i>Nombre de PPê dans le texte</i>	<i>PPê</i>	<i>Noyau du sujet donneur d'accord (genre et nombre)</i>	<i>Être ou verbe attributif employé</i>	<i>Taux de réussite d'accord de PPê</i>
13	4	adressée	annonce (f.s.)	est	50%
		<i>utilisé</i>	technique (f.s.)	a été	
		trouvée	celle-ci (f.s.)	a été	
		<i>inscrit</i>	prix (m.p.)	sont	
14	3	entourés	vous (m.p.)	êtes	100%
		écrit	il (m.s.)	est	
		écrit	qui, mis pour ce (m.s.)	est	
15	0	Pas de PPê dans le texte			
16	(non fait)				
17	4	interdit	il (m.s.)	est	75%
		<i>écrite</i>	prix (m.p.)	sont	
		influencés	nous (m.p.)	*somme	
		destinés	cellulaires (m.p.)	*son	
18	(non fait)				
19	3	<i>utiliser</i>	couleur (f.s.)	est	33%
		intéressés	vous (m.p.)	êtes	
		<i>choyer</i>	vous (m.p.)	êtes	
20	(non fait)				
21	1	obligée	personne (f.s.)	sera	100%
22	(non fait)				
23	(non fait)				
24	0	Pas de PPê dans le texte			

Légende : Les mots en italiques contiennent une ou plusieurs fautes d'orthographe

C11 : Production écrite, grille de calcul des résultats, prétest et posttest

<i>Sujet</i>	<i>Prétest, nombre de Ppê par texte</i>	<i>Posttest, nombre de Ppê par texte</i>	<i>Prétest, taux de réussite des accords en %</i>	<i>Posttest, taux de réussite des accords en %</i>
1	3	5	33,3	100
2	n.d.	0	n.d.	Pas de Ppê
3	1	2	0	100
4	3	n.d.	66,6	n.d.
5	6	0	50	Pas de Ppê
6	1	3	0	100
7	3	4	0	75
8	6	n.d.	66,6	n.d.
9	1	2	100	100
10	2	4	50	100
11	4	0	50	Pas de Ppê
12	1	4	0	50
13	2	4	0	50
14	6	3	100	100
15	1	0	100	Pas de Ppê
16	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
17	4	4	0	75
18	4	n.d.	50	n.d.
19	1	3	100	33,3
20	2	n.d.	100	n.d.
21	2	1	50	100
22	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
23	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
24	2	0	50	Pas de Ppê