

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification  
des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2<sup>e</sup> cycle du  
primaire

présenté par:  
Geneviève Brassard

Département de didactique  
Faculté des Sciences de l'éducation

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

Février 2011  
© Geneviève Brassard, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification  
des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2<sup>e</sup> cycle du  
primaire

présenté par :  
Geneviève Brassard

évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin  
présidente du jury

Pascale Lefrançois  
directrice de recherche

Isabelle Montésinos-Gelet  
membre du jury

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>III</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>VII</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>IX</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>13</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>15</b>
1.1 Problème général.....	15
1.2 Question générale.....	18
1.3 Problème spécifique.....	18
1.4 Questions spécifiques.....	22
<b>CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>23</b>
2.1 La production écrite.....	23
2.1.1 <i>L'acte d'écrire</i> .....	24
2.1.2 <i>Des modèles en écriture</i> .....	24
2.2 L'orthographe grammaticale.....	28
2.3 Les classes de mots et les accords.....	33
2.3.1 <i>Le nom</i> .....	34
2.3.1.1 Caractéristiques syntaxiques.....	34
2.3.1.2 Caractéristiques morphologiques.....	35
2.3.1.3 Caractéristiques sémantiques.....	36
2.3.1.4 L'enseignement du nom durant la 2 <sup>e</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle selon la <i>Progression des apprentissages (2009)</i> .....	38
2.3.2 <i>Le déterminant</i> .....	39
2.3.2.1 Caractéristiques syntaxiques.....	39
2.3.2.2 Caractéristiques morphologiques.....	40
2.3.2.3 Caractéristiques sémantiques.....	40
2.3.2.4 L'enseignement du déterminant durant la 2 <sup>e</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle du primaire selon la <i>Progression des apprentissages (2009)</i> .....	41
2.3.3 <i>L'adjectif</i> .....	41

2.3.3.1	Caractéristiques syntaxiques.....	41
2.3.3.2	Caractéristiques morphologiques.....	43
2.3.3.3	Caractéristiques sémantiques.....	44
2.3.3.4	L'enseignement de l'adjectif durant la 2 <sup>e</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle du primaire selon la <i>Progression des apprentissages</i> (2009).....	45
2.3.4	<i>Le verbe</i> .....	46
2.3.4.1	Caractéristiques syntaxiques.....	46
2.3.4.2	Caractéristiques morphologiques.....	47
2.3.4.3	Caractéristiques sémantiques.....	48
2.3.4.4	L'enseignement du verbe durant la 2 <sup>e</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle du primaire selon la <i>Progression des apprentissages</i> (2009).....	49
2.4	Les difficultés des élèves en orthographe grammaticale .....	50
2.5	Le transfert des apprentissages et les approches en enseignement de l'orthographe grammaticale.....	53
2.5.1	<i>Le transfert des apprentissages</i> .....	53
2.5.2	<i>L'approche inductive</i> .....	55
2.5.3	<i>L'approche déductive</i> .....	56
2.5.4	<i>L'approche spécifique</i> .....	57
2.5.5	<i>L'approche intégrée</i> .....	58
2.6	Des études pertinentes .....	60
2.6.1	<i>Différentes études comparant les approches intégrée et spécifique</i> .....	60
2.6.1.1	Étude de Allal, Béatrix Köhler, Rieben, et Rouiller (1998).....	60
2.6.1.2	Étude de Davis, Clark et Rhodes (1994) .....	63
2.6.1.3	Étude de Needels et Knapp (1994) .....	66
2.6.2	<i>Une étude portant sur l'identification des classes de mots et leur impact sur les accords grammaticaux</i> .....	68
2.7	Synthèse et hypothèses .....	69
<b>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>73</b>
3.1.	La description de l'échantillon .....	74
3.2	Protocole expérimental .....	75
3.3	Interventions faites auprès des deux groupes expérimentaux .....	80
3.4	Instruments de collecte de données .....	86
3.5	Analyse des données.....	86
3.6	Notions vues en classe et à la maison par les trois groupes durant l'expérimentation.....	88
3.7	Observations de la chercheuse.....	91
3.8	Limites de l'expérimentation.....	94

<b>CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>95</b>
4.1. Résultats bruts .....	96
4.1.1 Nombre de mots dans les textes.....	96
4.1.2 Nombre de déterminants dans les textes.....	97
4.1.3 Nombre de noms dans les textes.....	98
4.1.4 Nombre d'adjectifs dans les textes.....	99
4.1.5 Nombre de verbes dans les textes.....	101
4.1.6 Déterminants bien identifiés.....	102
4.1.7 Noms bien identifiés.....	103
4.1.8 Adjectifs bien identifiés.....	105
4.1.9 Verbes bien identifiés.....	106
4.1.10 Nombre de mots identifiés à tort comme des déterminants.....	108
4.1.12 Nombre de mots identifiés à tort comme des adjectifs.....	111
4.1.13 Nombre de mots identifiés à tort comme des verbes.....	113
4.1.14 Accords déterminant-nom.....	115
4.1.15 Accords de l'adjectif.....	117
4.1.16 Accords du verbe.....	118
4.2 Comparaison entre les groupes à un temps donné.....	120
4.2.1 Au prétest.....	120
4.2.2 Au post-test.....	122
4.3 Comparaison entre le progrès accompli par chaque groupe.....	124
4.3.1 Comparaison entre les résultats au prétest et les résultats pour le texte écrit pendant la semaine où a eu lieu la leçon portant sur la classe de mots à l'étude.....	124
4.3.2 Comparaison entre les résultats au prétest et les résultats au post-test ....	126
<b>CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>130</b>
5.1 Les classes de mots.....	131
5.2 Les accords entre les différentes classes de mots.....	133
5.3 Synthèse de l'expérimentation et hypothèses d'explication.....	134
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>141</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>147</b>
<b>ANNEXE 1 .....</b>	<b>152</b>
<b>ANNEXE 2 .....</b>	<b>153</b>
<b>ANNEXE 3 .....</b>	<b>156</b>
<b>ANNEXE 4 .....</b>	<b>158</b>
<b>ANNEXE 5 .....</b>	<b>167</b>
<b>ANNEXE 6 .....</b>	<b>175</b>

<b>ANNEXE 7</b> .....	<b>182</b>
<b>ANNEXE 8</b> .....	<b>191</b>

## **SOMMAIRE**

Les élèves du primaire éprouvent de la difficulté à transférer, dans leurs productions écrites, les notions d'orthographe grammaticale enseignées en classe de français. La présente recherche souhaite vérifier si l'enseignement de l'identification des classes de mots par la méthode inductive jumelée aux approches spécifique ou intégrée permettrait aux élèves de repérer plus efficacement les déterminants, les noms, les adjectifs et les verbes dans leurs propres productions écrites et, par la suite, d'effectuer correctement les accords grammaticaux.

La cueillette de données s'effectue à l'aide de six productions écrites rédigées en autant de semaines par les élèves de trois groupes-classes de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Les résultats des groupes expérimentaux (un expérimentant l'approche intégrée et l'autre, l'approche spécifique) sont comparés à ceux obtenus par un groupe de contrôle.

À la fin de l'expérimentation, les résultats se sont maintenus, entre le prétest et le post-test, en ce qui concerne l'identification des déterminants, des noms et des adjectifs pour les trois groupes. Ils ont cependant diminué pour ce qui est de l'identification des verbes. En ce qui concerne les accords grammaticaux, tous les groupes ont amélioré leurs accords déterminant-nom, le groupe contrôle a présenté de meilleurs résultats pour l'accord de l'adjectif et seul le groupe expérimentant l'approche spécifique a réussi à maintenir ses résultats concernant l'accord du verbe, alors que les deux autres groupes ont obtenu des résultats plus faibles à la fin de l'expérimentation.

Mots-clés : Didactique du français - Écriture - Approche inductive – Production de textes – Enseignement primaire

## **SUMMARY**

The students at the elementary level of education demonstrate a great level of difficulty when transferring grammatical concepts taught previously in their French classes. This research wishes to verify if teaching students to identify the classes of words using the inductive method combined with specific approaches or integrated methods would increase the students' facility to locate determinants, nouns, adjectives and verbs in their own written productions in order to correctly carry out the grammatical agreements.

The data is gathered from six written productions written during several weeks by three groups of students in their second year of cycle two. The results of the experimental groups (one trying out the integrated approach and the other, the specific approach) are compared with those obtained from a control group.

At the end of the experiment, the results were maintained, between the pretest and the post-test, with regards to the identification of the determinants, the nouns and the adjectives for the three groups. However, the results decreased in regards to the identification of the verbs. With regards to the grammatical agreements, all the groups improved their agreements determinant-name. Moreover, the control groups had better results in the agreement of the adjective. Also, only the group trying out the specific approach succeeded in maintaining its results regarding the agreement of the verb, whereas the two other groups obtained weaker results at the end of the experimentation.

Key words: Didactic of French - Writing - Inductive Approach - Production of texts – Elementary education Teaching

## **LISTE DES TABLEAUX**

TABLEAU I RÉSUMÉ DES ACTIVITÉS VÉCUES PAR LES TROIS GROUPES DURANT LES SIX SEMAINES D'EXPÉRIMENTATION.....	78
TABLEAU II LES THÈMES CHOISIS ET LES CLASSES DE MOTS ÉTUDIÉES CHAQUE SEMAINE.....	79
TABLEAU III MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS DANS LES TEXTES .....	96
TABLEAU IV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE DÉTERMINANTS DANS LES TEXTES .....	97
TABLEAU V MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE DÉTERMINANTS DANS LES TEXTES .....	98
TABLEAU VI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE NOMS DANS LES TEXTES .....	98
TABLEAU VII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE NOMS DANS LE TEXTE.....	99
TABLEAU VIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ADJECTIFS DANS LES TEXTES.....	100
TABLEAU IX MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ADJECTIFS DANS LES TEXTES.....	100
TABLEAU X MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE VERBES CONJUGUÉS DANS LES TEXTES .....	101
TABLEAU XI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE VERBES CONJUGUÉS DANS LES TEXTES .....	102
TABLEAU XII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE DÉTERMINANTS BIEN IDENTIFIÉS DANS LES TEXTES.....	102
TABLEAU XIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE DÉTERMINANTS BIEN IDENTIFIÉS .....	103

TABLEAU XIV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE NOMS BIEN IDENTIFIÉS DANS LES TEXTES.....	104
TABLEAU XV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE NOMS BIEN IDENTIFIÉS .....	104
TABLEAU XVI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ADJECTIFS BIEN IDENTIFIÉS DANS LES TEXTES.....	105
TABLEAU XVII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ADJECTIFS BIEN IDENTIFIÉS.....	106
TABLEAU XVIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE VERBES BIEN IDENTIFIÉS DANS LES TEXTES.....	107
TABLEAU XIX MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE VERBES BIEN IDENTIFIÉS .....	107
TABLEAU XX MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES DÉTERMINANTS .....	108
TABLEAU XXI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES DÉTERMINANTS .....	109
TABLEAU XXII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES NOMS.....	110
TABLEAU XXIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES NOMS.....	111
TABLEAU XXIV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES ADJECTIFS.....	112
TABLEAU XXV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES ADJECTIFS.....	113
TABLEAU XXVI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES VERBES .....	113
TABLEAU XXVII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME DES VERBES .....	114
TABLEAU XXVIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM DANS LES TEXTES .....	115
TABLEAU XXIX MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM RÉUSSIS DANS LES TEXTES .....	116

TABLEAU XXX MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM RÉUSSIS .....	116
TABLEAU XXXI MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DE L'ADJECTIF RÉUSSIS .....	117
TABLEAU XXXII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DE L'ADJECTIF RÉUSSIS .....	118
TABLEAU XXXIII MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DU VERBE RÉUSSIS .....	119
TABLEAU XXXIV MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DU VERBE RÉUSSIS .....	119
TABLEAU XXXV RÉSULTATS DES ANOVAS COMPARANT LES TROIS GROUPES AU PRÉTEST POUR LES 16 VARIABLES À L'ÉTUDE.....	120
TABLEAU XXXVI RÉSULTATS DES ANOVAS COMPARANT LES TROIS GROUPES AU POST-TEST POUR LES 16 VARIABLES À L'ÉTUDE .....	122
TABLEAU XXXVII RÉSULTATS DES MANOVAS COMPARANT LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES ENTRE LA PREMIÈRE SEMAINE ET LA SEMAINE OÙ A ÉTÉ DONNÉE LA LEÇON PORTANT SUR LA CLASSE DE MOTS CONCERNÉE POUR LES 16 VARIABLES À L'ÉTUDE .....	125
TABLEAU XXXVIII RÉSULTATS DES MANOVAS COMPARANT LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES ENTRE LA PREMIÈRE SEMAINE ET LA SIXIÈME SEMAINE .....	127

## **REMERCIEMENTS**

Depuis trois ans et demi, j'ai l'immense plaisir d'être dirigée par Madame Pascale Lefrançois, une personne que j'admire depuis plusieurs années pour son amour de la langue française, ses vastes connaissances et sa rigueur intellectuelle. En me faisant l'honneur d'accepter d'être ma directrice de recherche, elle m'a permis de bénéficier de ses conseils toujours judicieux, de son écoute et de son grand sens de l'organisation. Toujours disponible, elle m'a donné envie, par son enthousiasme contagieux, de me surpasser sans jamais penser abandonner. Ainsi, j'arrive au terme de cette aventure avec le sentiment d'avoir, certes, beaucoup appris, mais surtout, d'avoir eu du plaisir en apprenant. Merci, Pascale, de m'avoir accueillie et accompagnée avec autant de simplicité et d'humanité. Je t'admire beaucoup!

Merci également à mon amoureux qui, par sa persévérance, sa détermination et son énergie positive, m'a inspirée et encouragée à m'investir totalement dans ce projet. Alexis, quand je te regarde, j'ai le goût d'aller toujours plus loin, moi aussi.

Je voudrais également remercier Mesdames Josée Desjardins et Pamela Desrosiers, enseignantes de 4<sup>e</sup> année au Pensionnat Notre-Dame-des-Anges, qui ont accepté de me prêter leurs élèves pour mon expérimentation avec tant de gentillesse et de générosité. Merci aussi à tous les élèves qui ont participé à cette étude et qui ont bien voulu écrire plusieurs textes bien précieux pour moi.

Enfin, j'aimerais remercier ma mère, qui m'a inculqué la passion de la langue française, mon père, qui m'a toujours encouragée à me fixer de grands objectifs, ainsi que mes frères et mes amis qui se sont intéressés à mon projet et qui, par leur simple présence, m'ont motivée à aller jusqu'au bout de cette entreprise!

## **INTRODUCTION**

L'intérêt pour cette recherche prend d'abord racine dans la pratique. Il est né en corrigeant des productions écrites d'élèves du primaire qui éprouvaient de la difficulté à transférer, dans leurs textes, les connaissances apprises en classe; en constatant, à travers les leçons de français, les incompréhensions des élèves face au système de l'orthographe grammaticale; en entendant trop souvent des élèves dire, au moment de corriger leurs dictées ou leurs compositions qu'ils ne savaient pas reconnaître leurs erreurs.

Puis, l'intérêt s'est nourri, au fil des années, de discussions avec des parents et d'autres enseignants et de lectures diverses portant sur l'enseignement de l'orthographe grammaticale. De ces rencontres et ces lectures émergeait toujours une question qui habite profondément les intervenants du milieu de l'éducation : pourquoi, alors que leur sont enseignées les règles de grammaire à partir de leur première année du primaire, les élèves éprouvent-ils tant de difficulté à effectuer correctement les accords grammaticaux dans leurs productions écrites?

Nous avons pensé qu'en début de carrière, il serait utile et passionnant d'aller au-delà de ce simple, mais lourd constat, et de tenter de trouver une piste de solution. Nous avons voulu agir et mettre l'épaule à la roue afin d'amener les élèves plus loin dans leur apprentissage de la langue. Bien sûr, il ne s'agissait pas de faire un miracle, mais bien de chercher d'abord à comprendre la difficulté et, ensuite, d'expérimenter une démarche qui pourrait aider les élèves à mieux saisir et à appliquer les règles propres à la langue française.

Afin de pousser plus loin la réflexion, nous avons élaboré cette recherche qui a pour but de mettre en place une démarche en orthographe grammaticale afin de

mesurer son impact sur l'efficacité des accords grammaticaux dans les productions écrites des élèves en comparant leurs résultats à ceux d'un groupe de contrôle. Plus précisément, deux groupes expérimentaux ont vécu, durant quatre semaines, des activités d'apprentissage basées sur l'identification des classes de mots et ont rédigé, tout comme le groupe de contrôle, des productions de textes; puis, toutes ces productions écrites ont été analysées afin de voir si la démarche mise en place permettait aux élèves des groupes expérimentaux de mieux réussir leurs accords grammaticaux que ceux du groupe de contrôle. La recherche visait particulièrement les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe.

Le mémoire qui suit présentera d'abord une description de la situation en ce qui concerne la capacité des élèves du primaire à identifier les classes de mots et leur niveau de maîtrise des accords grammaticaux. Par la suite, les concepts et connaissances reliés à l'acte d'écrire, aux différentes classes de mots à l'étude dans cette recherche ainsi qu'aux diverses approches de l'enseignement de la grammaire au primaire et les principales difficultés rencontrées par les élèves en orthographe grammaticale seront décrits. Au passage, des études semblables à celle présentée dans ce mémoire seront décrites et analysées. Ensuite les détails concernant la méthodologie propre à cette recherche seront présentés, suivis des nombreux résultats obtenus à la suite de l'analyse des productions écrites des élèves. Enfin, ces résultats seront interprétés afin de les nuancer ou, du moins, de les mettre en contexte et de les comparer aux résultats d'études semblables pour donner tout son sens à cette recherche.

## **CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE**

### **1.1 Problème général**

Au moment d'écrire un texte, les élèves du primaire ont souvent de la difficulté à mettre en pratique ce qui leur a été enseigné lors des leçons de français. En effet, leurs productions écrites présentent souvent des erreurs linguistiques qui auraient pu être évitées, car elles renvoient à des règles qui ont déjà été vues en classe. Le transfert des connaissances, défini par Moffet (1993) comme une opération intellectuelle permettant d'évoluer, en se servant de connaissances déjà acquises, dans une situation qui requiert d'autres connaissances ou habiletés, s'opère donc difficilement.

Dans son *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), le MELS prévoit qu'à la fin de sa scolarité primaire, un élève doit être capable de faire les principaux accords dans une phrase, soit les accords dans le groupe du nom, ainsi que les accords du verbe, de l'adjectif attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Or, produire un texte est une activité complexe. Le transfert, dans des productions textuelles, des connaissances acquises relativement à l'orthographe grammaticale dans d'autres types d'exercices s'avère laborieux. Devant une telle situation, les enseignants constatent que leurs élèves éprouvent des difficultés et se demandent comment les aider le plus efficacement possible en ayant recours à d'autres méthodes d'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Une recherche ayant pour but d'évaluer l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, menée par Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008), confirme cette impression qu'ont plusieurs enseignants. En effet, les chercheurs ont évalué les résultats des élèves dans quatre

aspects de la langue, soit l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe et le lexique. Ils ont évalué ces quatre aspects, au début et à la fin de l'année scolaire, à l'aide d'un questionnaire et d'une production écrite. Dans le questionnaire, au post-test, les élèves ont obtenu les meilleurs résultats, soit 65,44%, en orthographe grammaticale, alors que ce même aspect de la langue était le moins bien réussi dans la production de texte. En effet, selon cette étude, les erreurs d'orthographe grammaticale (qui regroupe la morphologie grammaticale et la morphosyntaxe) sont les plus fréquentes dans les productions des élèves du primaire et constituent un peu plus de 40% des erreurs totales du post-test.

Pour expliquer cet écart entre les résultats des élèves au questionnaire et à la production écrite, les chercheurs s'en remettent à la charge cognitive exigée par une production écrite. Selon eux, elle empêche les élèves d'utiliser adéquatement toutes leurs connaissances linguistiques, rendant plus difficile le transfert entre les connaissances acquises par le biais d'exercices en classe et les productions de textes. Cette charge cognitive peut être vue comme un va-et-vient permanent (Espéret, 1984) entre les opérations mentales qui amènent le scripteur à développer le contenu de son texte et celles qui lui permettent de recourir aux règles linguistiques adéquates. En d'autres mots, lors de l'écriture d'un texte, la charge cognitive se trouve augmentée, car cette tâche fait appel à plusieurs aspects de la langue en même temps: les aspects pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques et matériels (Turco, 1998), ainsi que le plurisystème de l'orthographe (Catach, 1995) côtoient, dans la tête de l'élève, les stratégies de planification, de mise en texte, de contrôle et de révision (Hayes et Flowers, 1980). L'élève du primaire doit donc tenir compte simultanément de contraintes qui concernent à la fois les idées qu'il souhaite exposer et toutes les règles qu'il a apprises qui régissent l'utilisation de la langue française. C'est là un grand défi!

Pour alléger la charge cognitive, Charolles (1986) suggère de renforcer certaines habiletés dans le but de les automatiser, ce qui permettrait ainsi à l'élève de se concentrer sur d'autres aspects au moment de rédiger sa production. Nadeau

(1996) abonde dans le même sens, tout en précisant que c'est une démarche complète requise pour réussir les accords grammaticaux qui doit être automatisée et non seulement certains réflexes développés à la manière de trucs dépourvus d'une réelle réflexion grammaticale. À titre d'exemple pour représenter ces « trucs », Nadeau et Fisher (2009) décrivent les fameuses « lunettes », effectuées lorsque l'élève encercle le déterminant pluriel et la marque du pluriel du nom et, s'il y a lieu, de l'adjectif qui l'accompagne, sans nécessairement nommer ces classes de mots. Selon elles, plusieurs erreurs d'accord sont attribuables à l'absence de travail sur l'identification des catégories grammaticales des mots, alors que la première étape nécessaire à la réussite d'un accord grammatical devrait être d'identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder. Or, selon Nadeau et Fisher (2009), les enseignants s'entendent habituellement sur l'importance de faire acquérir aux élèves des connaissances explicites sur la langue, mais ils proposent encore beaucoup de tâches qui ont seulement pour but l'acquisition rapide d'automatismes.

Ayant mené une recherche auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année, Nadeau (1996) a remarqué la difficulté à transférer, à l'intérieur d'un texte, les connaissances linguistiques déjà acquises, particulièrement celles touchant la reconnaissance de la classe des mots. En effet, cette tâche s'avère difficile pour les élèves lorsqu'ils doivent l'effectuer dans leur propre texte, alors que ces mêmes classes de mots sont régulièrement manipulées en classe quand sont expliquées les règles d'accord. Une étude a d'ailleurs montré la difficulté des élèves à reconnaître la classe des mots qu'ils manipulent au cours d'une production écrite. En effet, à partir d'une recherche menée auprès de centaines d'enfants de 8 à 12 ans, Kilcher-Hagedorn, Otthenin-Girard et De Weck (1987) ont montré que les élèves reconnaissaient les noms et les adjectifs dans une liste de mots dans une proportion variant entre 68% et 80%, alors que, lorsque les élèves devaient reconnaître ces mêmes mots dans un texte, la proportion chutait entre 32% et 66%.

Les conclusions des études citées plus haut montrent que la démarche pour réussir les accords grammaticaux est loin d'être automatisée et qu'il reste beaucoup

de travail à faire pour que les connaissances acquises lors des exercices en classe soient transférées de façon efficace dans les productions de textes.

## **1.2 Question générale**

Dans un tel contexte, il est pertinent de se demander :

*Quelles sont les interventions les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves du primaire concernant l'utilisation de leurs connaissances linguistiques lors de la rédaction d'un texte?*

Cette question peut, certes, donner lieu à une multitude de réponses. Or, il peut être intéressant de se pencher sur les différentes approches en enseignement de l'orthographe et de tenter, par une expérimentation, de voir si l'une ou l'autre de ces approches permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en orthographe grammaticale dans leurs productions écrites.

## **1.3 Problème spécifique**

En enseignement de l'orthographe, les enseignants ont recours à différents types d'approches. Celles qui retiendront notre attention dans cette recherche sont l'approche intégrée et l'approche spécifique, dont on souhaite étudier les effets. L'approche intégrée vise à faire construire aux élèves leurs connaissances en orthographe à partir de tâches d'écriture complexes (Allal, 1997). Le but de cette approche est d'amener l'élève à développer ses connaissances à même la production écrite et à intérioriser progressivement les outils et les démarches qui lui sont proposés ou qu'il construit lui-même. Cette approche implique le recours aux savoirs orthographiques, sémantiques, syntaxiques et discursifs. Les activités reliées à cette approche sont vécues à l'intérieur d'un contexte commandé par le thème, le destinataire ou le genre de la production écrite.

L'approche intégrée est habituellement considérée comme l'approche contraire à l'approche spécifique, qui, elle, mise sur des activités ponctuelles non

contextualisées pour travailler l'orthographe grammaticale (Allal, 1997) afin d'éliminer la surcharge cognitive (Brissaud et Bessonnat, 2001) en espérant que le transfert se fera automatiquement dans les productions de textes, sans intervention supplémentaire de la part de l'enseignant. Les activités auxquelles l'approche spécifique a recours le plus fréquemment peuvent être divisées en trois catégories : activités de mémorisation, activités de régularité et dictées.

Quelques recherches visant à comparer les approches intégrée et spécifique ont déjà été menées. D'abord, Allal, Béatrix Köhler, Rieben et Rouiller (1998) ont évalué pendant un an les compétences orthographiques acquises, les démarches de révision textuelle et les représentations métacognitives de l'apprentissage de l'orthographe d'élèves de 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Ils ont montré, avec cette étude quasi expérimentale menée en Suisse dans un milieu francophone que, chez des élèves de 2<sup>e</sup> année, la progression en orthographe ne s'est pas améliorée avec l'introduction de l'approche intégrée et que l'approche spécifique donne de meilleurs résultats chez les élèves démontrant un niveau moyen d'acquisition de l'orthographe. Les élèves les plus forts, quant à eux, obtiennent des résultats équivalents dans les deux approches. Enfin, aucune tendance claire n'est dégagée chez les plus faibles. En 6<sup>e</sup> année, l'approche intégrée s'est révélée prometteuse pour les élèves de niveau supérieur qui ont réussi à effectuer une correction plus efficace que les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique. Quant aux élèves qui présentent un faible niveau de maîtrise de l'orthographe au début de l'année, ils ont aussi tiré profit de l'approche intégrée.

Davis, Clark et Rhodes (1994) ont, quant à eux, entrepris une recherche dans un milieu anglophone, urbain et multiethnique auprès de 39 classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (15 classes de 4<sup>e</sup> année, 14 de 5<sup>e</sup> année et 10 classes de 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> années) pour comparer quatre approches qui ressemblent tantôt à l'approche spécifique, tantôt à l'approche intégrée : la première, basée sur l'enseignement de l'orthographe principalement à partir d'exercices; la deuxième, basée surtout sur les exercices, mais intégrant aussi quelques productions de textes; la troisième, mettant davantage l'accent sur les productions de textes tout en intégrant quelques exercices; enfin, la quatrième,

proposant aux élèves, la plupart du temps, des activités de productions de textes. Leurs résultats ont montré qu'aucune différence entre les quatre approches n'était perceptible lorsque les connaissances orthographiques étaient évaluées à l'aide d'un test standardisé. Or, dans les classes où l'orthographe était enseignée avec une approche mixte avec prédominance pour les productions textuelles, et dans celles où les productions textuelles dominaient, les résultats pour la qualité des idées, l'organisation du texte et la maîtrise des conventions d'écriture (orthographe, ponctuation, syntaxe) étaient supérieurs. Les chercheurs ont conclu que, compte tenu du grand nombre de facteurs impliqués, il leur était impossible de faire des recommandations précises au sujet de la meilleure approche à utiliser. Cependant, ils soulignent que l'enseignement de l'orthographe n'est pas nécessairement favorisé par l'approche spécifique.

Enfin, Needels et Knapp (1994) ont expérimenté, aux États-Unis, dans 26 classes de 4<sup>e</sup> année et 16 classes de 6<sup>e</sup> année de milieux défavorisés anglophones, une approche basée sur les principes suivants : les connaissances et habiletés en écriture se développent plus aisément à partir de productions écrites; l'utilisation de tâches d'écriture signifiantes et authentiques augmente la qualité des textes; la compétence de l'élève en écriture est influencée par les liens établis entre les expériences préalables de l'élève et le sujet des textes; lorsque les interactions entre élèves sont encouragées pendant les productions de textes, leur engagement est plus grand; le traitement de l'écriture dans une perspective de résolution de problème favorise le développement de la compétence à écrire; et enfin, plus nombreuses sont les occasions d'écrire dans une classe, meilleure sera la compétence à écrire des élèves. Les chercheurs souhaitaient vérifier les effets de ces six dimensions sur la compétence en production de textes et sur la maîtrise des conventions d'écriture (orthographe, grammaire et ponctuation). Les chercheurs ont fait passer aux élèves un prétest et un post-test (une production écrite chaque fois) et ont recueilli des données qualitatives. Leurs résultats ont montré que les six dimensions ont une forte influence sur la qualité du contenu des textes, sans toutefois améliorer l'orthographe, la grammaire et la ponctuation dans les textes des élèves. Cependant, ils ont montré que

ces trois aspects ne sont pas moins bien réussis lorsque l'enseignement est basé sur les six principes qui ont servi de base à leur approche.

Les trois études n'ont pu montrer clairement que l'approche intégrée ou spécifique était préférable dans l'enseignement de l'orthographe. Toutefois, il est permis de croire que la nature même des interventions didactiques à l'intérieur de ces approches (objets linguistiques visés, types d'activités réalisés, etc.) a probablement influencé les résultats. A-t-on proposé aux élèves des activités d'apprentissage visant des règles grammaticales particulières? A-t-on enseigné des démarches particulières pour effectuer les accords correctement? Ainsi, des interventions différentes pourraient mener à des résultats tout autres. En effet, il n'est jamais mentionné dans ces études que des activités portant sur l'identification formelle des classes de mots ont été faites. Pourtant, la difficulté des élèves à reconnaître la classe des mots qu'ils manipulent au cours d'une production écrite pourrait, selon Nadeau (1996), expliquer en partie le peu de transfert observé en classe de français.

Nadeau et Fisher (2009) ont d'ailleurs mené une recherche afin de vérifier si les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire avaient besoin de savoir identifier les classes de mots d'une phrase pour réussir les accords en français écrit. Elles ont demandé aux élèves de deux classes de 6<sup>e</sup> année du primaire de faire deux dictées, une au début de l'expérimentation et une autre, un mois plus tard. Les élèves devaient également identifier la classe de mots à laquelle appartenaient les mots de chaque groupe du nom. Les résultats ont montré que, dans une dictée, le taux d'élèves qui n'avaient pas fait d'erreurs d'accords dans le groupe du nom était significativement plus élevé parmi ceux qui avaient identifié correctement tous les éléments du groupe du nom que chez ceux qui n'avaient pas réussi à le faire (90,9% contre 58,6% dans la première tâche; 88,4% contre 63,2% dans la deuxième tâche).

En se basant sur les études qui viennent d'être citées, la présente recherche s'attardera particulièrement au niveau de la maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire lors d'une production de texte, afin

de comparer l'effet des approches intégrée et spécifique, lorsque des activités portant sur l'identification des classes de mots sont vécues en classe entre l'étape du brouillon et celle de la correction. La recherche vise le 2<sup>e</sup> cycle du primaire, puisque c'est à partir de ce cycle que sont enseignées les principales règles d'accord : accords dans le groupe du nom, accord du verbe et accord de l'adjectif attribut du sujet (MELS, 2009).

Ainsi, cette recherche ira voir sur le terrain les effets que peuvent avoir des approches différentes en enseignement du français au primaire.

#### **1.4 Questions spécifiques**

Puisque les recherches portant sur les effets de l'approche intégrée dans le contexte de l'enseignement du français au Québec chez les élèves de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire sont plutôt rares, il nous paraît pertinent d'en mener une, afin de déterminer si cette approche permettrait aux élèves d'automatiser plus efficacement les démarches requises pour réussir les accords grammaticaux vues en classe et d'assurer de cette façon un meilleur transfert entre les connaissances acquises et les productions de textes. Ainsi, la présente recherche tente de répondre aux questions spécifiques suivantes :

- a) *L'approche intégrée et l'approche spécifique facilitent-elles le repérage des déterminants, des noms, des adjectifs et des verbes et le font-elles différemment d'un groupe de contrôle?*
- b) *L'approche intégrée et l'approche spécifique facilitent-elles l'exactitude des accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe et le font-elles différemment d'un groupe de contrôle?*

## **CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL**

L'enseignement des règles d'orthographe grammaticale constitue un défi de taille pour tout enseignant. En effet, force est de constater que les élèves éprouvent énormément de difficulté à transférer leurs connaissances grammaticales dans les textes qu'ils rédigent.

Bien sûr, écrire est un acte complexe qui sollicite plusieurs actions à la fois. Différents modèles de production écrite, qui tentent de relier toutes ces actions coordonnées, seront d'abord présentés plus bas. Puis, une section définira l'orthographe grammaticale, pierre angulaire de cette recherche. Par la suite, puisque cette recherche vise à explorer l'enseignement de l'orthographe grammaticale en mettant l'accent sur les classes de mots, les quatre classes de mots visées par cette recherche seront décrites en détails, suivies d'une présentation des principales difficultés en orthographe grammaticale rencontrées par les apprenants lorsqu'ils rédigent des textes. Enfin, parce que les enseignants tentent de remédier à la situation par différents moyens, les principales approches en enseignement de l'orthographe grammaticale seront décrites, en plus de certaines études qui ont voulu comparer ces différentes méthodes.

### **2.1 La production écrite**

Dès leur entrée à l'école primaire, les élèves sont appelés à rédiger des productions écrites. Toutes simples au début de leur scolarité, elles se complexifient au fur et à mesure que l'élève développe ses connaissances à propos du sujet du texte et des conventions propres à l'écriture. D'ailleurs, certains auteurs ont établi des modèles qui schématisent le processus d'écriture. Ces modèles seront décrits plus loin.

### **2.1.1 L'acte d'écrire**

Les élèves qui se lancent dans une production écrite font face à un acte extrêmement complexe. Le scripteur doit identifier la nature, le but et la fonction de son texte. Il doit également prendre conscience des caractéristiques de ses futurs lecteurs et de ce que ces derniers attendent de son texte. De plus, il importe que le scripteur arrive à contrôler le sujet de son texte; qu'il produise, traduise en mots et articule des idées; qu'il les précise, les réorganise, les transforme; qu'il conserve une certaine cohérence tout au long de la production écrite; qu'il ait recours aux règles grammaticales et syntaxiques; qu'il utilise correctement les signes de ponctuation et les marqueurs de relation et, enfin, qu'il relise son texte plusieurs fois pour être en mesure de déceler les passages qui nécessitent une amélioration. (Alamargot et Chanquoy, 2001) Enfin, le processus d'écriture général comprend les phases d'élaboration, d'écriture et de modification. (Alamargot et Chanquoy, 2001)

Bref, l'acte d'écrire nécessite un certain entraînement et une technique suffisamment développée pour jongler avec toutes ces tâches! Un scripteur expert arrive à mobiliser ces stratégies d'écriture complexes et à gérer plusieurs contraintes de façon coordonnée. De plus, il a automatisé l'écriture des lettres et l'épellation de plusieurs mots. (Alamargot et Chanquoy, 2001) Les élèves du primaire, quant à eux, n'ont pas encore atteint ce degré d'expertise; néanmoins, les productions écrites qui leur sont proposées visent ultimement le développement de toutes ces stratégies. Or, malgré la relative simplicité des projets d'écriture menés par les élèves du primaire, il est possible de schématiser leur processus d'écriture sous forme de divers modèles.

### **2.1.2 Des modèles en écriture**

Plusieurs chercheurs ont tenté d'étudier la production écrite en tant que processus. Ils ont, par la suite, cherché à schématiser leurs observations sous forme de modèles, qui permettent de séparer en parties distinctes les sous-processus du processus d'écriture et de reconnaître les interactions qui ont lieu entre eux, sans oublier que ces parties, lorsque imbriquées les unes aux autres, mènent à un produit final qui est le texte.

Tous les modèles qui seront présentés sont nés d'un questionnement au sujet de la complexité de l'acte d'écrire et cherchent à mieux comprendre les difficultés qui peuvent être rencontrées en cours d'écriture. Cependant, un modèle scientifique reste toujours partiel, provisoire et réfutable. C'est pourquoi quelques modèles, parmi ceux mentionnés plus bas, ont été révisés et améliorés, parfois par l'auteur du modèle lui-même, parfois par d'autres chercheurs.

Parmi ces modèles, celui de Hayes et Flowers (1980) est sans doute le plus connu. Ce modèle, qui illustre un processus d'expert en écriture (Alamargot et Chanquoy, 2001), distingue l'environnement de la tâche (ce qui est extérieur au scripteur et qui influence le résultat), les connaissances stockées dans la mémoire à long terme et le processus d'écriture qui traduit, sous forme linguistique, les connaissances du scripteur relatives au thème. Ce processus d'écriture est composé de trois sous-processus : la planification (l'élaboration du plan dans le but de produire un texte conforme aux critères), la mise en texte (les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique) (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) et la révision (tous les changements faits durant l'un ou l'autre des sous-processus de l'écriture). (Hayes, 2004) Le processus d'écriture est, en tout temps, supervisé par la fonction de contrôle. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002)

En 1996, Hayes a révisé le modèle qu'il avait créé avec Flowers en 1980, pour créer le modèle « individuo-environnemental ». Il présente encore les facteurs externes qui peuvent influencer le scripteur, mais ajoute une section « motivation » dans laquelle les buts, les prédispositions, les attentes, les croyances et l'évaluation du scripteur au sujet du coût de la tâche d'écriture par rapport aux bienfaits estimés sont présents. Il introduit également une section sur la « mémoire de travail » qui tient compte de la mémoire phonologique, de l'aspect visuo-spatial et de la mémoire sémantique. Enfin, les processus cognitifs appelés, dans le premier modèle, « planification », « mise en texte » et « révision », sont maintenant respectivement nommés « réflexion », « production de texte » et « interprétation du texte ». Ces trois

sous-processus sont tous reliés entre eux. Enfin, Hayes a laissé la section « mémoire à long terme », dans laquelle on retrouve encore les consignes reliées à la tâche ainsi que les connaissances reliées au sujet, à la langue et au genre de texte. Cependant, il a ajouté les « connaissances du lecteur », montrant ainsi une plus grande considération pour le destinataire. Cette section est reliée à celles de la motivation et des processus cognitifs.

Un autre modèle a été élaboré à partir d'une étude faite par Garrett (1975) sur les erreurs de production orale. Le modèle qui en a découlé a été enrichi par Levelt (1989) qui l'a élaboré dans une perspective exclusivement psycholinguistique. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) Dans ce modèle, la perspective de l'énonciateur côtoie celle du destinataire avec, au centre, le lexique. D'un côté du modèle, l'organisation du message verbal est décrite : le conceptualisateur élabore et contrôle le message; puis, le formulateur transforme le produit du conceptualisateur grâce aux outils fournis par la grammaire et la phonologie. Puis, le message est traité sur le plan phonétique par le langage interne, avant d'être transformé en discours par l'articulateur qui l'exprime à voix haute. Le destinataire, quant à lui, capte la suite phonétique grâce à son audition. Cette suite est analysée par son système de compréhension du discours influencé par ses connaissances encyclopédiques et celles qui relèvent de la situation décrite par l'énonciateur. Ce dernier, selon les réactions de son interlocuteur, utilise la fonction de contrôle pour adapter son message.

Van der Pool, en 1995 et Van Wijk, en 1999 (cités par Alamargot et Chanquoy, 2001), ont tenté d'adapter au processus d'écriture le modèle de production orale de Levelt décrit ci-dessus. Ils ont transformé le « conceptualisateur » en « inventeur », qui songe aux macroprocessus (représentations personnelles du texte, intentions d'écriture et attentes) et aux microprocessus (connaissance du vocabulaire et du discours) ; le « formulateur » est maintenant appelé l'« encodeur », qui, à partir des idées de l'inventeur, crée un message linguistique; enfin, l'« articulateur » est devenu l'« exécuteur » qui réalise graphiquement le message. Puis, la chaîne continue jusqu'au destinataire qui perçoit avec ses sens le message écrit, qui le

décode et qui, finalement, cherche à comprendre les macro et microprocessus. Les sous-processus reliés aux macro et microprocessus sont aussi teintés des représentations que se font les deux parties du sujet, des intentions de l'auteur et des attentes du lecteur, ainsi que de leurs connaissances linguistiques et conceptuelles.

Kellogg, en 1996, a également proposé une représentation du processus d'écriture. Elle débute avec les phases de planification, puis de transformation des idées en mots, suivie de la phase d'exécution, où les idées sont mises en texte. Ces sous-processus sont supervisés par celui du contrôle, où le scripteur relit, vérifie, détecte les problèmes et tente de les corriger. Cependant, cette dernière étape est également présente lors de la première phase, là où sont produites les idées. Toutes ces phases ont lieu en même temps que s'opèrent les stimulations visuo-spatiales, les processus complexes de révision et de réflexion ainsi que les représentations phonologiques des mots. (Alamargot et Chanquoy, 2001)

Bereiter et Scardamalia (1987) ont, quant à eux, élaboré un modèle du processus d'écriture dit « développemental » qui explore l'expertise en écriture. (Alamargot et Chanquoy, 2001) Il s'articule autour de deux stratégies : l'énonciation des connaissances et la transformation de connaissances. La première, qui décrit davantage le scripteur novice, consiste à produire un texte à partir d'idées qui proviennent de la mémoire à long terme et à faire intervenir les connaissances au sujet du thème et celles au sujet du discours (linguistiques, lexicales, syntaxiques et concernant le type de texte à écrire). Ces scripteurs débutants écrivent leurs idées au fur et à mesure qu'elles se présentent, sans les modifier. La deuxième stratégie décrit davantage le comportement des scripteurs experts, puisqu'elle aborde l'aspect de la « résolution de problèmes », placé entre la section portant sur les connaissances reliées au contenu et celle concernant les connaissances reliées au discours. Cette section supplémentaire montre que le scripteur expert analyse de façon complexe la tâche et les objectifs qu'il souhaite atteindre. Ce scripteur plus expérimenté modifie ses idées pour qu'elles se conforment à la représentation qu'il se fait du problème qu'est la tâche d'écriture. Cette dernière caractéristique est présente à l'esprit du

scripteur et teinte ses agissements tout au long du processus d'écriture. (Alamargot et Chanquoy, 2001)

Tous les modèles qui ont été présentés reconnaissent l'écriture comme un ensemble de plusieurs sous-processus qui entretiennent entre eux des relations spécifiques. Ils montrent également que les connaissances conceptuelles et linguistiques sont transformées avant de terminer sur la feuille de papier, toujours supervisées par l'instance du « contrôle ». Enfin, trois sous-processus majeurs ressortent particulièrement, soit la planification du contenu, la traduction de ce contenu en informations linguistiques et la révision. Ces sous-processus sont souvent présentés de façon séquentielle, bien qu'ils soient aussi récursifs. (Alamargot et Chanquoy, 2001)

La principale différence entre ces modèles réside dans le fait que, pour un même sous-processus, plusieurs définitions soient données par les auteurs. De plus, les modèles mettent plus ou moins l'accent sur un élément, parfois au détriment d'un autre. Néanmoins, chacune de ces représentations a le mérite de se positionner au sujet de l'écriture et des processus qui la composent. (Alamargot et Chanquoy, 2001)

Les modèles d'écriture montrent qu'il existe plusieurs façons de schématiser l'acte d'écrire. Ils font également prendre conscience qu'au moment de produire un texte, le scripteur doit passer par plusieurs sous-processus qui s'entremêlent bien souvent les uns aux autres. À tous ces sous-processus qui concernent le contenu du texte s'ajoute également tout ce qui touche les connaissances sur la langue, notamment sur l'orthographe. En effet, en cours d'écriture, le scripteur doit également gérer toutes les règles d'orthographe grammaticale. La section qui suit s'attardera plus particulièrement à l'orthographe grammaticale qui représente, elle aussi, tout un défi pour le scripteur.

## **2.2 L'orthographe grammaticale**

Pour Catach (1995),

« l'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). (...) L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. » (p. 26)

Selon elle, le système orthographique se compose d'éléments imbriqués les uns aux autres avec, au centre, les phonogrammes (l'ensemble des signes qui transmettent les phonèmes, plus petites unités distinctives de la chaîne orale), puis, s'écartant de plus en plus du centre, les morphogrammes (signes chargés d'une valeur sémique qui permettent de marquer les morphèmes, plus petites unités pourvues de sens de la chaîne orale), les logogrammes (notations de « figures de mots » dont la graphie particulière ne peut être dissociée du mot, comme dans *sept*, *thym* ou *pouls*) et les lettres hors système provenant de l'étymologie des mots.

Dans le cadre de la présente recherche, la notion de *morphogramme grammatical* sera traitée de façon particulière. En effet, ce signe, défini par Catach (1995) comme « une désinence graphique supplémentaire qui s'ajoute accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) » (p. 205), est directement lié au thème de l'orthographe grammaticale.

Riegel, Pellat et Rioul (2004), quant à eux, définissent les morphogrammes grammaticaux comme des indicateurs de catégorie grammaticale qui apportent des informations concernant le genre, le nombre et la personne. Ils précisent également que la même désinence peut remplir un rôle différent selon la classe du mot auquel elle s'ajoute. Effectivement, le *-s* à la fin d'un mot peut, par exemple, marquer tantôt le pluriel d'un nom, tantôt l'accord d'un verbe à la deuxième personne du singulier.

Si les morphogrammes grammaticaux permettent de marquer les indications quant au genre, au nombre et à la personne, ils sont au cœur de ce qu'on appelle l'« accord grammatical ». Ainsi, selon Grevisse et Goosse (2007), il y a accord lorsque le système donneur/receveur est activé, c'est-à-dire lorsqu'un mot variable

(*receveur*) reçoit son genre, son nombre et sa personne (les morphogrammes grammaticaux) d'un mot appelé *donneur*. Pour Riegel et al. (2004), un accord est une contrainte imposée par un élément de la phrase à la forme d'un ou de plusieurs autres éléments de la phrase où il apparaît et parfois même d'autres phrases. Enfin, pour Boivin et Pinsonneault (2008), l'accord reflète des relations grammaticales entre des éléments de la phrase ou des groupes de mots.

Ici, la distinction entre *morphologie* et *accord* est importante, car, selon que l'erreur en est une de morphologie ou d'accord, l'intervention de l'enseignant sera différente. En effet, par exemple, pour une erreur de terminaison dans un verbe (donc, de morphologie), il faudra travailler la conjugaison, alors que, s'il s'agit d'un problème d'accord, il faudra travailler le repérage du sujet et de ses caractéristiques.

À la suite de ces définitions, il est possible d'établir trois catégories de mots : les mots invariables, soit ceux qui n'obéissent à aucune règle d'accord (le verbe au participe présent et à l'infinitif, l'adverbe, la préposition et la conjonction); les donneurs, soit le nom et le pronom; et les receveurs, soit le déterminant, l'adjectif, le verbe conjugué et le participe passé. (Lefrançois, 2008-2009)

Or, le nom et le pronom, bien que variables, ne s'accordent généralement pas. En fait, ils prennent la marque du pluriel ou du féminin selon le sens que leur donne le locuteur, et non parce qu'un autre mot de la phrase la leur a donnée. Par exemple, dans la phrase « Les enfants jouent dans la cour. », le locuteur a choisi de parler de plusieurs enfants, ce qui a pour conséquence que ce mot prendra un -s final. Il n'est donc question d'aucun accord du nom dans cette phrase, mais plutôt de « particularité morphologique ». (Lefrançois, 2008-2009) Toutefois, certains pronoms pourront s'accorder: les pronoms redondants dans les phrases interrogatives (Cette fille souhaite-t-elle revenir?) et ceux qu'on qualifie d'« emphatiques » (Mes frères, *eux*, aiment le sport.) Enfin, les pronoms relatifs peuvent aussi s'accorder (Il ne connaît pas la réponse à *laquelle* tu t'attends.). (Grevisse et Goosse, 2007)

De plus, toujours selon Lefrançois (2008-2009), il est nécessaire de préciser qu'un mot s'accorde d'abord parce qu'il appartient à une classe de mots particulière qui fait de lui un receveur et ensuite parce qu'il occupe une fonction particulière par rapport au donneur d'accord; il est erroné de prétendre qu'un mot s'accorde seulement parce qu'il occupe une fonction précise dans la phrase. Ainsi, on ne peut prétendre que « l'attribut s'accorde avec le sujet de la phrase ». Par exemple, dans la phrase « Le petit garçon est beau. », l'attribut du sujet, *beau* (un adjectif formant un groupe adjectival), s'accorde au masculin singulier avec le noyau du groupe nominal sujet, *garçon*. Or, dans la phrase « Le petit garçon est une beauté. », l'attribut du sujet, *une beauté* (un groupe du nom), ne s'accorde pas.

Enfin, selon ce qui vient d'être énoncé, il faudrait que les classes de mots servent de base à l'énonciation des règles d'accord, du moins au primaire. Lefrançois (2008-2009) suggère de formuler ces quatre règles:

- a) D'abord, le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne. En effet, le nom est un donneur et le déterminant, un receveur. Seules exceptions : les déterminants numéraux, à l'exception de *vingt* et de *cent*, dans certains cas, et les déterminants composés (*beaucoup de*, *plein de*, etc.)
- b) L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom, le pronom, l'infinitif ou la phrase dont il est complément ou attribut.
- c) Le verbe conjugué s'accorde en nombre et en personne avec le sujet de la phrase où il se trouve.
- d) Le participe passé qui a un complément direct s'accorde en genre et en nombre avec ce complément si ce dernier est placé avant lui. Le participe passé qui n'a pas de complément direct s'accorde en genre et en nombre avec le sujet de la phrase seulement quand il est employé avec l'auxiliaire *être* ou quand il s'agit d'un verbe pronominal où il est impossible de remplacer *être* par *avoir*.

Boivin et Pinsonneault (2008) proposent, quant à elles, une autre façon de présenter les accords, c'est-à-dire à partir de trois systèmes :

- a) l'accord dans le groupe nominal (GN), où le nom qui est le noyau donne son genre et son nombre aux receveurs, soit le déterminant et l'adjectif qui lui sont liés dans le GN
- b) l'accord régi par le sujet, où le verbe, noyau du groupe verbal (GV), reçoit sa personne et son nombre du nom noyau du GN qui occupe la fonction de sujet
- c) l'accord régi par le complément direct (CD) dans certains cas de participes passés employés avec *avoir*, pour les attributs du CD et pour les participes passés des verbes occasionnellement pronominaux.

Ces notions de groupes sont abordées au primaire, mais elles ne sont pas encore maîtrisées au 2<sup>e</sup> cycle, puisque les élèves ne possèdent pas toutes les connaissances nécessaires pour concevoir les accords de cette façon. En effet, des termes comme « complément direct », « groupe du verbe », « groupe du nom sujet » demeurent plus difficiles à utiliser. Ainsi, il a été convenu de bâtir les différentes activités de cette recherche autour de l'identification individuelle de ces classes de mots. En effet, les caractéristiques propres à chacune des classes de mots leur seront enseignées afin de leur permettre de mieux les reconnaître dans une phrase. La base des leçons données dans le cadre de cette recherche se retrouve dans la section suivante.

Brissaud et Bessonnat (2001) soutiennent qu'en général, l'aspect de la morphologie le plus complexe pour les élèves du primaire est celui du féminin des noms et des adjectifs, car il y a plus de façons de former le féminin que le pluriel, ce qui laisse croire qu'il vaut mieux les enseigner séparément plutôt que simultanément. De plus, la morphologie du pluriel nominal est plus simple que celle du pluriel des adjectifs et des verbes. (Lefrançois, 2009) Pour ce qui est des accords, certains demeureront difficiles à la fin de l'école primaire; c'est le cas, entre autres, de l'accord du participe passé. Il peut également être difficile, pour un élève du primaire,

de gérer le conflit possible entre le référent et la marque, qu'il s'agisse de la marque du nombre (par exemple, *le tiers* des hommes *ont* les cheveux bruns...) ou de celle du genre (par exemple, *Le Petit chaperon rouge*, *nerveuse*, *avança*.).

La conjugaison des verbes cause également des difficultés chez les élèves du primaire. En effet, selon Brissaud et Bessonnat (2001), les élèves possèdent les connaissances déclaratives, c'est-à-dire qu'ils connaissent les terminaisons possibles lorsque celles-ci sont demandées hors contexte, mais ils ne les utilisent pas de façon efficace en situation de production de texte. Leurs problèmes se résument bien souvent à des problèmes d'homophonie; ils ne choisissent pas la terminaison adéquate, mais ils respectent l'image sonore du verbe.

Une étude de Brissaud et Bessonnat (2001) montre que la conjugaison des verbes cause également des soucis à 15% des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire quand vient le temps d'écrire un verbe qui se termine par le son /E/. En effet, puisque l'élève considère le verbe comme une classe de mots variable et qu'il sait que la forme en /E/ peut varier en genre et en nombre, l'élève a tendance à accorder tous les verbes qui se terminent ainsi, même ceux qui devraient demeurer à l'infinitif (*Elle va \*mangée*.). La présence d'un rupteur (mot qui fait écran) situé entre le sujet et le verbe peut également entraîner des erreurs chez environ 25% des élèves du 3<sup>e</sup> cycle, car ces derniers considèrent que le verbe s'accorde toujours avec le mot qui le précède. Cette croyance peut expliquer des erreurs du type *Je les \*regardent*.

### **2.3 Les classes de mots et les accords**

Selon Allal, Béatrix Köhler, Rieben et Rouiller (1998), l'étude des marques morphogrammiques (qui relèvent des unités graphiques pourvues de sens lexical ou grammatical, c'est-à-dire les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode) peut davantage bénéficier de l'approche intégrée que l'étude des particularités phonogrammiques (qui relèvent des signes graphiques qui représentent un ou plusieurs sons de la langue). Or, l'ajout des morphogrammes grammaticaux aux mots d'une phrase nécessite la reconnaissance de la classe de mots à laquelle

appartient chacun de ces mots. Ainsi, il apparaît primordial d'enseigner de façon systématique les classes de mots aux élèves du primaire.

La section qui suit décrit les classes de mots qui seront travaillées dans la présente recherche, soit le nom, le déterminant, l'adjectif et le verbe. De plus, chaque classe de mots est décrite en tenant compte de ses caractéristiques syntaxiques (qui touchent l'ordre dans lequel apparaissent les mots et la façon dont ils s'organisent entre eux pour créer des groupes de mots qui, combinés à leur tour, forment des phrases (Riegel et al. (2004)); morphologiques (qui concernent les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode (Riegel et al., 2004)) et sémantiques (qui relèvent du sens, de la signification des mots (Riegel et al., 2004)). Il est important de mentionner que, pour identifier chaque classe de mots à l'intérieur d'une phrase, les caractéristiques les plus utiles à observer sont d'abord celles qui se rapportent à la syntaxe, puis celles qui relèvent de la morphologie. Ces deux types de caractéristiques doivent dépasser les considérations sémantiques. (Cogis, 2005)

Enfin, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a publié, en 2009, un document intitulé la *Progression des apprentissages* qui indique, une à une et pour toutes les matières, les notions qui doivent être enseignées à chaque année du primaire. Ainsi, pour chaque classe de mots, une synthèse des éléments à enseigner selon la *Progression des apprentissages* (2009) durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle est proposée.

### **2.3.1 Le nom**

#### **2.3.1.1 Caractéristiques syntaxiques**

Selon Riegel et al. (2004), le nom est une pièce maîtresse de la langue française. En effet, il est le noyau du groupe nominal. Il est possible qu'une ou plusieurs expansions se greffent au noyau; elles sont alors les compléments de ce nom. Les expansions possibles sont le groupe adjectival, le groupe nominal, le groupe prépositionnel et la subordonnée. Ils distinguent également les noms à complément propositionnel (qui peuvent être suivis d'une proposition complétive) ou à

construction infinitive (par exemple, *l'espoir de revoir sa mère*). Le nom propre, quant à lui, peut occuper toutes les fonctions grammaticales, être mis en apostrophe, être utilisé comme l'attribut des verbes *nommer*, *appeler*, *baptiser* et s'intégrer aux phrases qui décrivent l'acte de dénomination.

Pour repérer le nom, Boivin et Pinsonneault (2008) suggèrent de vérifier si le mot peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*cet, cette, ma, mon, nos, vos*, etc.). Il peut également être utile de savoir que le nom peut être accompagné de compléments (Boivin et Pinsonneault, 2008) et qu'il peut être remplacé par d'autres noms (Laporte et Rochon, 2007).

### **2.3.1.2 Caractéristiques morphologiques**

Selon Riegel et al. (2004), le nom est invariable en personne; il est toujours à la troisième personne. Ensuite, certains noms peuvent varier en nombre (singulier et pluriel). Le nom est considéré comme un donneur de genre, de nombre et de personne. Au déterminant, à l'adjectif qui complète le groupe nominal et à l'adjectif noyau du groupe adjectival qui est attribut du sujet, il donne son genre et son nombre, alors qu'il donne sa personne et son nombre au verbe auquel il est lié, s'il y a lieu.

Il existe des noms simples, c'est-à-dire indécomposables (par exemple, *main, enfant*) et des noms complexes. (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) Cette dernière catégorie peut être divisée en trois sous-catégories : les noms composés (par exemple, *porte-bonheur, pomme de terre*), les noms dérivés, construits à l'aide d'un préfixe (*relecture*) ou d'un suffixe (*parfumerie*) et les locutions nominales, ces suites de mots figées par l'usage comme *bouc émissaire* et *œil de lynx*. (Laporte et Rochon, 2007)

Selon Riegel et al. (2004), le genre des noms est une de leurs caractéristiques lexicales. Le genre des noms non animés est plutôt arbitraire et imprévisible, tandis que celui des noms animés dépend généralement du sexe de l'entité à laquelle réfère le groupe nominal. Seuls les noms comptables varient en nombre; le singulier représente une occurrence unique, alors que le pluriel signifie une pluralité

d'occurrences. On marque habituellement le pluriel en ajoutant un *-s* ou un *-x* à la fin du mot, à moins que le mot ne se termine déjà, au singulier, par *-s*, *-x* ou *-z*. Il existe cependant quelques exceptions : les noms qui se terminent en *-al* ou en *-ail*, qui marquent le pluriel par une finale distincte; les noms *œuf* / *bœuf* / *os* dont le pluriel est marqué de façon régulière à l'écrit, mais qui se prononcent différemment; quelques noms composés qui s'écrivent en un seul mot (*monsieur* - *messieurs*, *madame* - *mesdames*, *bonhomme* - *bonshommes*, *gentilhomme* - *gentilshommes*); les noms composés non soudés, dans lesquels seuls les noms et les adjectifs peuvent prendre la marque du pluriel, selon la relation grammaticale qu'ils entretiennent avec les autres mots qui forment le nom composé (des *rouges-gorges*, mais des *nouveau-nés*, car le mot *nouveau* a ici le sens d'un adverbe). Enfin, pour ce qui est des noms étrangers, l'usage courant permet de les accorder régulièrement, même si, dans leur langue d'origine, ces mots sont marqués différemment au pluriel (par exemple, des *trémolos* et non des *tremoli*, comme en italien).

### 2.3.1.3 Caractéristiques sémantiques

Pour Riegel et al. (2004), le nom est utilisé pour désigner des concepts multiples (êtres, choses, propriétés, états, sentiments, procès, relations, quantité) dont la caractéristique commune est de pouvoir être conçus comme des « objets de pensée » qui peuvent être évoqués.

Il est possible de diviser les noms en deux grandes catégories : les noms propres (prénoms, noms, surnoms, personnifications, divinités, peuples, habitants, lieux, points cardinaux, astres, institutions, organismes, sociétés, établissements d'enseignement, bibliothèques, musées, événements historiques, époques, titres d'ouvrages et d'œuvres d'art, monuments, journaux, périodiques, raisons sociales, marques déposées, fêtes, célébrations (Chartrand et al., 1999)) et les noms communs. Alors que le nom commun s'utilise habituellement avec un déterminant, le nom propre, lui, s'emploie généralement seul.

Les noms communs peuvent prendre différents traits sémantiques : ils peuvent avoir le trait animé (humain et animal; qui peut varier généralement en genre) ou non

animé (chose; qui a un genre fixe). Riegel et al. (2004) précisent que les noms qui occupent la fonction de complément du verbe, du nom ou de l'adjectif et qui sont introduits par les prépositions *à* et *de* se pronominalisent de façon différente selon qu'ils sont animés ou non animés (par exemple, « J'ai parlé de *Simon* » devient « J'ai parlé de *lui* », alors que « J'ai parlé de *ton projet* » devient « J'*en* ai parlé ».). Il existe également le trait humain (réalité appartenant à l'espèce humaine, par exemple, *chanteuse*) ou non humain (réalité n'appartenant pas à l'espèce humaine, par exemple, *fleur*); le trait comptable (réalité qui peut être comptée, segment discontinu de la réalité qui peut être utilisé avec les déterminants numériques, par exemple, *doigt*) ou non comptable (réalité qui ne peut être comptée, par exemple, *courage*). Riegel et al. (2004) parlent également des noms massifs, ou substances continues, qui nécessitent une expression ou un déterminant quantificateur partitif (par exemple, *de l'eau*, *du vin*); le trait individuel (au singulier, réalité distincte et non collective, par exemple, *élève*) ou le trait collectif (au singulier, réalité qui désigne un ensemble, une collection d'êtres ou de choses, par exemple, *foule*); le trait concret (réalité qui peut être perçue par les sens, par exemple, *oiseau*) ou le trait abstrait (réalité qui ne peut être perçue par les sens et qui désigne soit une propriété, un processus ou une relation, par exemple, *solidarité*). (Chartrand et al., 1999) Riegel et al. (2004) distinguent également les noms de propriété (qui proviennent d'adjectifs ou qui sont à la base d'un adjectif dérivé, par exemple, *royauté* - *royal*; *bravoure* - *brave*); les noms relationnels (qui indiquent le rapport qu'entretiennent deux entités entre elles, par exemple, *mari*); les noms d'agent (qui permettent d'identifier celui qui accomplit une action, par exemple, *auteur*); les noms d'action (qui représentent l'action qui est posée, par exemple, *mastication*) et les noms de statut (qui indiquent la position, la situation exprimées par le nom, par exemple, *député*).

Enfin, d'autres mots, appartenant le plus souvent à d'autres classes de mots, peuvent être des noms dans certains contextes. C'est le cas, entre autres, de certains adjectifs (Les *gros* mangent les *petits*.), déterminants (le club des *cinq*), pronoms (le *moi*), verbes (*Vivre est un pays* (Titre d'un livre de Moncef Ghachem, 1978)), adverbes (*L'ailleurs* est souvent tout près.) et prépositions (le *pour* et le *contre*)

(Bosquart, 1998). De plus, en observant des noms auxquels ont été ajoutés un suffixe, il est possible d'établir une correspondance entre ces noms et d'autres classes de mots comme l'adjectif (*fier - fierté*), le verbe (*fermer - fermeture*), la préposition (*après - postériorité*) et la conjonction (*parce que - cause, causalité*). (Riegel et al., 2004)

#### **2.3.1.4 L'enseignement du nom durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle selon la *Progression des apprentissages* (2009)**

Durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, les élèves sont appelés à développer et à revoir des connaissances à propos du nom. Le document intitulé *La Progression des apprentissages* (2009) fait état de ce qui doit être enseigné à ce sujet durant cette année scolaire.

D'abord, les élèves sont invités à observer les caractéristiques du nom : le nom est donneur d'accord de genre et de nombre à l'adjectif, noyau du groupe adjectival; le nom peut être précédé d'un déterminant; le nom désigne différentes réalités : personne, animal, objet, action, qualité, sentiment, lieu, etc.; le nom a un genre en soi, féminin ou masculin; le nom a un nombre, singulier ou pluriel, qui dépend du sens à exprimer; le nom peut être commun ou propre; le nom est donneur d'accord de genre et de nombre au déterminant; le nom est toujours de la 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel; le nom est donneur d'accord, de personne et de nombre au verbe conjugué quand il est le noyau d'un groupe nominal qui occupe la fonction sujet. Selon la *Progression des apprentissages* (2009), ces deux dernières caractéristiques sont introduites pour la première fois au 2<sup>e</sup> cycle.

Pour reconnaître le nom, les élèves sont amenés à ajouter un déterminant devant le nom. De plus, afin de réaliser correctement l'accord, les élèves travaillent leur capacité à identifier les donneurs d'accord dans les mots ou groupes du mot qui occupent la fonction SUJET (noyau du groupe du nom). Cette connaissance est aussi abordée pour la première fois durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle.

## 2.3.2 Le déterminant

### 2.3.2.1 Caractéristiques syntaxiques

Le déterminant a pour principale fonction de servir à introduire le nom dans une phrase. En effet, le déterminant est un mot qui précède absolument le nom dans un groupe nominal grammaticalement acceptable dans la phrase de base (Riegel et al., 2004), bien que, parfois, d'autres mots, comme des adjectifs et des adverbes, puissent se trouver entre le déterminant et le nom (*Le très grand arbre*) (Chartrand et al., 1999) et bien qu'il n'y ait pas toujours de déterminant devant un nom (ex. : *C'est une personne sans éducation*).

Riegel et al. (2004) soutiennent que les déterminants définis ne peuvent être jumelés entre eux. De plus, certaines positions syntaxiques, comme après un verbe impersonnel (ex. : *\*Il passe le vélo sur le trottoir. / Il passe un vélo sur le trottoir.*) ou comme attribut d'une phrase à sujet spécifique non défini (ex. : *\*Un merle est cet oiseau. / Un merle est un oiseau.*) ne peuvent généralement être occupées par cette sorte de déterminant. Les déterminants indéfinis, quant à eux, peuvent être combinés entre eux et avec des déterminants définis (ex. : *les trois amis*). Enfin, certaines positions syntaxiques (par exemple, au début d'une phrase) sont plus difficiles à occuper par les déterminants indéfinis, puisque ces positions semblent appeler naturellement des déterminants définis (ex. : *\*Des enfants sont gentils. / Vos enfants sont gentils.*).

Pour reconnaître le déterminant, Boivin et Pinsonneault (2008) suggèrent de vérifier si le mot peut être placé immédiatement avant un nom et de s'assurer qu'il est possible de le remplacer par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*. De plus, parce qu'il constitue, avec le nom, la base du groupe nominal (Bosquart, 1998), il ne peut être effacé sans rendre la phrase agrammaticale (Laporte et Rochon, 2007).

### 2.3.2.2 Caractéristiques morphologiques

Le déterminant est une classe de mots généralement variable en genre et en nombre. Il peut être simple (*le, ce, ma, notre*) ou complexe (*la plupart des, beaucoup de...*). Le déterminant reçoit son genre et son nombre du nom. (Riegel et al., 2004)

### 2.3.2.3 Caractéristiques sémantiques

Riegel et al. (2004) soutiennent qu'il existe deux grandes sortes de déterminants : les déterminants définis, qui réfèrent à des éléments qui peuvent être identifiés par le récepteur compte tenu des connaissances qu'il possède, et les déterminants indéfinis, qui désignent des éléments quelconques qui ne peuvent être identifiés immédiatement. Les déterminants définis incluent les articles définis (*le, la les*), les déterminants démonstratifs (*ce, cette, ces*) et les déterminants possessifs (*mon, ta, ses*). Les déterminants indéfinis, quant à eux, incluent les articles indéfinis (*un, une, des*), les déterminants dits indéfinis (*chaque, quelques, plusieurs*), les déterminants interrogatifs (*quel, quelle, quels*), les déterminants exclamatifs (*quel, quelle, quels*), les articles partitifs (*du, de la, des*); les déterminants numéraux (*un, deux, sept*), les déterminants relatifs (*lequel, quel*) et les déterminants négatifs (*aucun, nul, pas un*).

Bosquart (1998), quant à lui, divise les sortes de déterminants en deux catégories : les déterminants référents, qui précisent une information connue du lecteur ou de l'interlocuteur (les déterminants définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, relatifs), et les déterminants quantifiants, qui précisent la quantité (indéfinis, partitifs, numéraux, quantitatifs).

Pour Chartrand et al. (1999), le déterminant donne des indications sur ce qui est désigné par le groupe nominal. Il précise l'espèce ou la catégorie à laquelle le nom appartient (*les fleurs, le chat*); indique un cas particulier (*un enfant, cet enfant, mon enfant*); fait ressortir le fait que ce que désigne le nom est relié à un être (*mon jardin*) ou à une chose (*son parfum, pour parler du parfum de la rose*); indique une quantité nulle (*aucun ami*), partielle (*des amis*), précise (*deux amis*) ou totale (*tous les amis*); informe que la réalité désignée par le nom est comptable (*un doigt*) ou non comptable

(*de la confiture*). Le déterminant peut, enfin, permettre de reprendre de l'information qui a été mentionnée précédemment (La fille entra. *Cette* fille...).

#### **2.3.2.4 L'enseignement du déterminant durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire selon la *Progression des apprentissages* (2009)**

Selon la *Progression des apprentissages* (2009), les élèves doivent développer différentes connaissances relatives au déterminant. Les élèves doivent, entre autres, identifier un déterminant en observant ses caractéristiques : le déterminant peut être formé d'un mot ou de plusieurs mots; le déterminant est placé devant un nom commun ou propre; le déterminant est receveur d'accord (il reçoit le genre et le nombre du nom).

Pour bien le reconnaître, les élèves utilisent les manipulations syntaxiques suivantes: ajout d'un nom après le déterminant et remplacement d'un déterminant par un autre. Après avoir observé ces caractéristiques, les élèves découvrent la règle d'accord du déterminant avec le nom dans le groupe nominal. Pour ce faire, les élèves doivent reconnaître que le déterminant est un mot receveur d'accord dans un groupe nominal. Selon la *Progression des apprentissages* (2009), toutes ces connaissances ont déjà été abordées en classe avant la deuxième année du deuxième cycle du primaire.

### **2.3.3 L'adjectif**

#### **2.3.3.1 Caractéristiques syntaxiques**

Riegel et al. (2004) soutiennent que l'adjectif, noyau du groupe adjectival, dépend généralement d'un nom ou d'un pronom présent dans la phrase. Sa relation avec ce nom ou ce pronom peut prendre différentes formes : l'adjectif peut être attribut du sujet ou attribut du complément direct s'il est relié au groupe nominal par l'intermédiaire d'un verbe; il peut être apposé ou détaché s'il précise un groupe nominal dont il est séparé par une pause et par l'intonation; il peut être épithète<sup>1</sup>, s'il agit comme modificateur facultatif dans le groupe nominal. L'adjectif épithète est

---

<sup>1</sup> Le terme *épithète* n'est plus utilisé aujourd'hui dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) ni dans les grammaires scolaires. On parle plutôt de la fonction *complément du nom* pour l'adjectif qui complète le nom dans le groupe nominal.

celui qui entretient le lien le plus étroit avec le groupe nominal, en ce sens qu'ils ne peuvent être séparés l'un de l'autre ni par un complément du nom, ni par une relative (\*La question de Paul *insignifiante* / La question *insignifiante* de Paul), à moins que le nom ne forme avec un autre mot une unité lexicale codée (le match de hockey *excitant*).

Certains adjectifs se placent toujours après le nom. C'est le cas, entre autres, des adjectifs classifiants (qui désignent une caractéristique indépendante du point de vue de l'énonciateur), des adjectifs qualifiants (qui désignent une qualité ayant, selon le point de vue de l'énonciateur, une valeur positive, négative ou neutre) indiquant la couleur ou la forme, des adjectifs utilisés pour décrire des caractéristiques objectives qui peuvent être perçues par simple observation (*amer, sec, clair, trouble, creux, idiot, laid, sucré*), des adjectifs suivis d'un complément (un *bon* ordinateur, mais un ordinateur *bon* à jeter), des adjectifs modifiés par un adverbe (un *long* discours, mais un discours *extrêmement long*), des participes passés et de plusieurs adjectifs verbaux. D'autres adjectifs précèdent toujours le nom comme les adjectifs ordinaux, certains courts adjectifs d'une ou deux syllabes utilisés fréquemment pour décrire un nom (*beau, bon, grand, gros, haut, joli, long, petit, vieux, vilain, etc.*) et les adjectifs « de nature » qui indiquent une caractéristique traditionnellement reliée à ce nom (les vertes prairies, la blanche neige). (Riegel et al., 2004)

Les expansions possibles sont l'adverbe modificateur précédant l'adjectif (par exemple, la *très jolie* maison), le groupe prépositionnel placé après l'adjectif (par exemple, une route *longue de dix kilomètres*) ou la subordonnée complétive (Elle est *heureuse que nous soyons venus*). (Laporte et Rochon, 2007)

Selon Chartrand et al. (1999), l'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*). L'adverbe modificateur constitue alors une expansion du groupe adjectival. L'adjectif qualifiant peut, enfin, être utilisé comme attribut (ex. : Mon frère

est *ponctuel*) et être accompagné de compléments (Le gratte-ciel *haut* de 800 mètres). L'adjectif classifiant, quant à lui, ne peut être accompagné d'un adverbe modificateur, ou être placé en position d'attribut.

L'adjectif, tel que mentionné plus haut, se trouve habituellement dans un groupe nominal (il en est alors le complément) ou après un verbe attributif (il est alors attribut du sujet de ce verbe). Pour le reconnaître dans une phrase, il est donc important de chercher un groupe nominal ou un verbe attributif qu'il pourrait accompagner. De plus, dans une phrase, un adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Laporte et Rochon, 2007)

### **2.3.3.2 Caractéristiques morphologiques**

Selon Riegel et al. (2004), l'adjectif reçoit habituellement le genre et le nombre du groupe nominal auquel il est lié. L'adjectif varie généralement en genre et en nombre, sauf dans certains cas. C'est le cas, entre autres, de certains adjectifs de couleur qui sont issus de noms communs (*aubergine*, *cerise* et *marron*), des adjectifs de couleur complexes (*bleu clair*) et des adjectifs composés de deux adjectifs dont le premier modifie le deuxième comme le ferait un adverbe (des filles *court-vêtues*). De plus, les adjectifs *nu* et *demi* demeurent invariables lorsqu'ils précèdent un nom et sont alors liés à ce dernier par un trait d'union (*nu-tête*, *demi-éclairé*). L'adjectif *demi*, lorsqu'il suit le nom, ne s'accorde qu'en genre (deux heures et *demie*). L'adjectif complément du nom utilisé pour décrire plusieurs noms à la fois se met au pluriel si les groupes nominaux sont au pluriel ou s'ils sont coordonnés par *et*, *ni*, *ainsi que* ou *comme*; si les groupes nominaux sont coordonnés par *ou*, l'adjectif s'accorde avec le groupe nominal auquel il est lié si la conjonction *ou* est exclusive, sinon, il se met au pluriel. Si l'adjectif complément du nom se rapporte à un seul groupe nominal pluriel, il demeure au singulier si chaque adjectif se rapporte de façon distincte à un seul des divers aspects du nom (les monnaies *canadienne* et *américaine*), mais il se met au pluriel s'il décrit plusieurs référents désignés par le groupe nominal (Les étudiantes *canadiennes* et *américaines*).

Certains adjectifs sont simples, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être décomposés (*joli*), alors que d'autres sont complexes (Chartrand et al., 1999). Cette dernière catégorie est formée des adjectifs composés (par exemple, *rouge foncé*) et des adjectifs dérivés, soit ceux formés à partir d'un mot auquel on ajoute un préfixe ou un suffixe (par exemple, jaunâtre). (Laporte et Rochon, 2007)

### 2.3.3.3 Caractéristiques sémantiques

Pour Riegel et al. (2004), l'adjectif indique une qualité ayant, selon le point de vue de l'énonciateur, une valeur positive, négative ou neutre (pour les adjectifs *qualifiants*), par exemple, un vêtement *sale* ou une surface *brillante*. L'adjectif peut aussi être utilisé pour désigner une caractéristique indépendante du point de vue de l'énonciateur qui permet de catégoriser la réalité que désigne le nom et d'identifier une propriété relationnelle du nom (Boivin et Pinsonneault, 2008) (pour les adjectifs *classifiants*), par exemple, les animaux *carnivores*. Ainsi, les adjectifs peuvent être divisés en deux catégories : *qualifiants* et *classifiants*.

Pour Chartrand et al. (1999), il est possible de « mettre en degré » un adjectif de trois façons différentes : la mise en degré positive, qui indique l'état neutre de la réalité exprimée par le nom, sans comparaison; la mise en degré superlative, qui, à l'aide d'adverbes comme *très*, du suffixe *issime* ou de préfixes comme *extra*, *archi*, *hyper*, exprime une intensité maximale; enfin, la mise en degré comparative qui exprime l'égalité, la supériorité ou l'infériorité entre deux réalités. Cette dernière catégorie peut être divisée en deux sous-catégories : la comparaison *horizontale*, qui compare deux réalités différentes, et la comparaison *verticale*, qui compare une réalité avec elle-même. (Bosquart, 1998)

Selon Riegel et al. (2004), certains mots appartenant le plus souvent à d'autres classes grammaticales sont parfois des adjectifs dans certains contextes. C'est le cas des participes présents et passés (un exemple *parlant*, le bouquet *fleuri*), de certains noms (un roman *fleuve*), de mots qui sont tantôt utilisés comme noms, tantôt comme adjectifs (le *joueur*, le garçon *joueur*), des expressions nominales (l'animateur *bon*

*enfant*), d'expressions prépositionnelles indiquant un état ou une propriété (il est *de bonne humeur*) et d'adverbes (Mon frère semble *bien*.).

#### **2.3.3.4 L'enseignement de l'adjectif durant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire selon la *Progression des apprentissages* (2009)**

Les élèves de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle sont amenés à développer des connaissances reliées à l'adjectif qui se retrouvent dans la *Progression des apprentissages* (2009). D'abord, ils sont invités à observer des caractéristiques de l'adjectif : l'adjectif peut être placé avant ou après le nom et après le verbe *être*; l'adjectif sert à décrire ou à préciser un pronom; l'adjectif est receveur d'accord : il reçoit le genre et le nombre du pronom. Il est à noter que le lien entre l'adjectif et le nom (L'adjectif sert à décrire ou à préciser un nom; l'adjectif est receveur d'accord : il reçoit le genre et le nombre du nom) devrait être acquis depuis la 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle selon la *Progression des apprentissages* (2009).

Par la suite, les élèves utilisent des manipulations pour identifier un adjectif, c'est-à-dire remplacer un adjectif par un autre et ajouter le mot *très* devant l'adjectif si ce dernier est qualifiant, et ils peuvent ainsi identifier l'adjectif, receveur d'accord dans le groupe nominal. Ensuite, ils énoncent la règle d'accord de l'adjectif avec le nom dans le groupe nominal et celle de l'accord de l'adjectif qui suit le verbe *être* avec le nom ou avec le pronom dont il dépend sans toutefois nommer les fonctions sujet et attribut du sujet. Enfin, les élèves sont amenés à repérer les adjectifs et à les relier au nom noyau donneur. Puis, ils doivent justifier les accords en genre et en nombre dans des phrases correctement orthographiées, selon les cas à l'étude, en exprimant un raisonnement grammatical complet (accord de l'adjectif avec le nom, sans identifier le groupe du nom; accord de l'adjectif avec le nom dans le groupe du nom) et justifier l'accord de l'adjectif qui suit le verbe *être*, sans pour autant nommer la fonction attribut du sujet. Selon la *Progression des apprentissages* (2009), toutes ces connaissances ont déjà été abordées avant la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle.

## 2.3.4 Le verbe

### 2.3.4.1 Caractéristiques syntaxiques

Pour Riegel et al. (2004), le verbe est une autre pièce maîtresse de la langue et constitue un élément essentiel à la phrase. En fait, d'un point de vue syntaxique, le verbe est un terme pivot autour duquel s'articule la phrase. Il est souvent accompagné, dans une phrase, d'autres éléments, comme l'adverbe modificateur (par exemple, *bien, vite, lentement*), le complément et l'attribut.

Le nombre de compléments reliés à un verbe et la catégorie de ces derniers permettent de déterminer à quelle classe syntaxique appartient ce verbe. Les classes de verbes sont les suivantes : à construction intransitive (sans complément du verbe), transitive (avec un ou plusieurs complément(s) du verbe – compléments direct et indirect), attributive (utilisés avec des verbes essentiellement attributifs – *être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, avoir l'air, etc.* - ou occasionnellement attributifs – *trouver, juger, présumer, etc.*) (Boivin et Pinsonneault, 2008) et à double ou triple complémentation (avec deux ou trois compléments – habituellement direct et indirect). (Riegel et al., 2004) Certains verbes sont plutôt accompagnés de subordinées, qu'elles soient complétives (Je crois *qu'il le verra.*), interrogatives (Je me demande *s'il le verra.*), relatives substantives (Regarde *qui tu veux.*) ou à construction infinitive, habituellement perçue comme une subordonnée à laquelle on a enlevé le sujet (Il compte *s'éloigner.*). (Riegel et al., 2004) Les autres sortes de verbes sont les verbes pronominaux (accompagnés d'un pronom personnel de la même personne que le sujet – *me, te, se, nous, vous*); les verbes impersonnels (conjugés à la 3<sup>e</sup> personne du singulier avec le pronom impersonnel *il* qui ne réfère à rien ainsi que les verbes auxiliaires de conjugaison (*avoir* et *être*), d'aspect (*aller, être en train de, venir de* + infinitif), de modalité (*devoir, falloir, pouvoir, vouloir* + infinitif) et factitifs (*faire, laisser* + infinitif). (Chartrand et al., 1999)

Les expansions possibles dans le groupe verbal sont le groupe nominal ou le groupe prépositionnel (complément du verbe ou attribut), le groupe adjectival (attribut du sujet ou du complément direct), tous les pronoms (compléments du verbe

et attribut), le pronom personnel accompagnant les verbes pronominaux (souvent complément du verbe), la subordonnée (complément du verbe) et le groupe adverbial (modificateur du verbe). (Laporte et Rochon, 2007)

#### **2.3.4.2 Caractéristiques morphologiques**

Pour Riegel et al. (2004), le verbe reçoit la personne et le nombre du nom reconnu comme le noyau du groupe nominal sujet ou du pronom sujet auquel il est lié. Le verbe est la seule classe de mots qui puisse être conjuguée. Cette conjugaison est influencée par :

- le mode (indicatif, subjonctif, impératif, infinitif, participe), qui fournit une information relative à l'attitude de l'énonciateur face à son message (par exemple, si l'énoncé est présenté comme vrai, il utilise l'indicatif, alors que s'il veut démontrer que l'énoncé est possible, il utilise le subjonctif) et qui peut être personnel (distinction totale ou partielle entre les personnes) ou impersonnel (absence de distinction entre les personnes et d'indications pour situer le procès dans le temps)
- le temps (passé, présent, futur), qui exprime le moment où se déroule ce dont il est question dans le message par rapport à un point de repère donné par le contexte syntaxique
- la personne (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>)
- le nombre (singulier ou pluriel)
- l'aspect (accompli ou inaccompli; perfectif (le terme du procès) ou imperfectif (le déroulement du procès); sécant (procès sans limites de temps) ou non sécant (procès délimité); inchoatif (début du procès) ou terminatif (juste avant la limite finale du procès); semelfactif (procès qui n'arrive qu'une fois) ou itératif (procès qui apparaît de manière discontinue)).

Selon Riegel et al. (2004), la forme du verbe est toujours complexe, c'est-à-dire que tous les verbes sont formés d'un radical (ou base) et d'une désinence (ou terminaison). Le radical constitue l'élément fondamental du verbe qui contient son

sens lexical stable. Certains verbes conservent toujours le même radical, alors que d'autres peuvent présenter jusqu'à 7 bases différentes, comme, par exemple, le verbe *être*. Des verbes possèdent le même radical que certains noms; c'est le cas, entre autres, de *nage*, *marche* et *neige*. D'autres ont un radical semblable, comme *trépas* / *trépasser*, *course* / *courir*, *essai* / *essayer*. Dans ces cas précis, pour identifier la classe de mots adéquate, il importe d'observer attentivement la morphologie du mot et de chercher la combinaison *déterminant* + *nom* pour identifier le nom et celle composée du sujet et du verbe pour identifier le verbe. La désinence, quant à elle, renseigne sur le mode, le temps, la personne et le nombre du verbe. À l'écrit, la première personne du singulier est marquée par les terminaisons *-e*, *-s*, *-x*, *-ai*; la 2<sup>e</sup> personne du singulier, par *-s* ou *-x*; la 3<sup>e</sup> personne du singulier, par *-t*, *-d*, *-a*, *-e*; la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel, par *-ons* (sauf au passé simple et dans *nous sommes*); la 2<sup>e</sup> personne du pluriel, par *-ez* (sauf au passé simple et dans *vous faites*, *vous dites*, *vous êtes*) et la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, par *-t*, *-nt*, *-ent* (sauf au passé simple où la terminaison est *-rent*). Quelques formes verbales ne permettent pas de séparer le radical de la désinence, comme les verbes *fut*, *eut*, *a*, *ont*.

Dans les temps simples, le verbe est composé d'un seul mot; le radical est soudé à la désinence. Or, dans les temps composés, le verbe est formé d'un auxiliaire de conjugaison (*avoir* ou *être*) et d'un participe passé. (Riegel et al., 2004)

Pour repérer le verbe dans une phrase de base, il peut être utile de trouver le mot qui suit le groupe nominal sujet. De plus, dans toutes les phrases, le verbe conjugué peut être encadré par *ne... pas*, sauf s'il est déjà encadré par une autre négation (si le verbe est conjugué à un temps composé, c'est l'auxiliaire qu'on encadre) et il peut être conjugué à un autre temps. (Laporte et Rochon, 2007)

### **2.3.4.3 Caractéristiques sémantiques**

D'un point de vue sémantique, le verbe sert habituellement à décrire des phénomènes (dynamiques), par opposition aux noms qui expriment généralement des substances (statiques). Or, cette distinction peut parfois être contredite lorsque, par

exemple, des noms désignent des actions (*arrivée, départ, sortie*). (Riegel et al., 2004)

Ce noyau du groupe verbal exprime le temps (passé, présent ou futur) et peut prendre différentes valeurs (action, connaissance, déplacement, existence, condition météorologique, opinion, parole, sensation ou perception, sentiment, évolution ou transformation). (Chartrand et al., 1999) Le terme « procès » est employé pour identifier ce qui est exprimé par le verbe, que ce soit une action, un état ou autre. (Riegel et al., 2004) Le verbe peut exprimer ce qu'est le sujet, ce que fait le sujet ou ce qui est fait au sujet. (Bosquart, 1998)

Selon Riegel et al. (2004), certains verbes sont également utilisés comme semi-auxiliaires ou comme éléments de périphrases verbales à l'infinitif (*venir de, être en train de, pouvoir*); de plus, certains autres sont davantage vus comme des verbes supports qui permettent de construire l'équivalent d'un verbe simple (*faire* le résumé = résumer). Il existe également des locutions verbales formées à partir d'un verbe et d'un nom ou d'un adjectif (*avoir l'air, faire peur*) (Boivin et Pinsonneault, 2008) et des auxiliaires dits aspectuels et modaux, qui sont toujours suivis d'un infinitif (sauf le verbe *aller* qui peut être suivi d'un participe présent comme dans *il va marchant*.) Les premiers permettent de préciser le stade de réalisation du procès (*être sur le point de, commencer à, être en train de, finir de, venir de*). Les auxiliaires de modalité, quand à eux, expriment une possibilité ou une probabilité (*pouvoir, paraître, sembler, vouloir*) ou encore une obligation (devoir). (Riegel et al., 2004)

#### 2.3.4.4 L'enseignement du verbe durant la 2e année du 2e cycle du primaire selon la Progression des apprentissages (2009)

Les élèves sont, entre autres, appelés à nommer le verbe à l'infinitif et, par le fait même, à distinguer le verbe à l'infinitif présent de ses formes verbales conjuguées. Ensuite, les élèves sont amenés à observer des caractéristiques du verbe : le verbe peut être précédé d'un pronom de conjugaison; le verbe est un mot qui se conjugue; le verbe change de forme selon le temps de conjugaison; le verbe conjugué est receveur d'accord : il reçoit sa personne et son nombre du sujet. De plus, les

élèves doivent effectuer des manipulations pour identifier un verbe, soit l'ajout de *ne pas* devant le verbe à l'infinitif et le remplacement du verbe à un temps composé par le même verbe conjugué à un temps simple. Enfin, les élèves énoncent la règle d'accord en personne et en nombre du verbe à un temps simple ou de l'auxiliaire d'un verbe à un temps composé avec le sujet, selon les constructions suivantes : un pronom de conjugaison qui précède immédiatement le verbe ou qui le suit (dans le cas d'une question), un groupe du nom (déterminant + nom, nom propre ou déterminant + nom + expansions). Selon la *Progression des apprentissages* (2009), cette dernière connaissance est abordée pour la première fois lors de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle.

Comme on l'a vu plus tôt, la classe de mot est déterminante dans le choix de la règle d'accord qui doit être appliquée. Or, la réalisation des accords pose problème... Toutefois, ces difficultés ne sont, bien souvent, pas le fruit du hasard et peuvent être décrites et classées selon différents facteurs. La section qui suit décrit ces difficultés qui compliquent le travail des élèves qui se lancent dans une production écrite.

## **2.4 Les difficultés des élèves en orthographe grammaticale**

L'orthographe grammaticale française est truffée de subtilités et de règles à observer, ce qui rend l'écriture de textes encore plus difficile. Selon Brissaud et Bessonnat (2001), à la fin du cours primaire, les élèves n'ont acquis que la moitié des connaissances nécessaires à une maîtrise satisfaisante de l'orthographe. Selon Fayol et Largy (1992), à leur entrée au collège (11-12 ans), les élèves français ont acquis partiellement les connaissances reliées aux règles suivantes : l'accord du participe passé avec les auxiliaires *être* et *avoir*, la conjugaison des verbes au subjonctif et au conditionnel présent ainsi qu'au présent de l'indicatif dans des contextes difficiles, les formes verbales en /E/ et les contextes au pluriel. De plus, Béatrix Köhler (1991) prétend que, de façon générale, les difficultés reliées aux morphogrammes grammaticaux posent problème aux élèves plus longtemps que les autres types d'erreurs.

Selon Cogis (2005), une faute d'orthographe constitue un bon indicateur du degré de connaissance de l'élève à un moment donné de son apprentissage. L'élève possède ou non les connaissances nécessaires pour la rectifier. La faute persistera si les conceptions qui la sous-tendent demeurent.

Pour Angoujard, Jaffré, Rilliard et Catach (1994), une difficulté en orthographe n'est pas le résultat d'une absence de savoir, mais plutôt d'un savoir partiel qui, pour le moment, cohabite avec d'autres savoirs contradictoires. L'élève qui écrirait *\*ils joues* au lieu de *ils jouent*, parce qu'il sait qu'on écrit *des joues* est un exemple qui illustre bien ces propos. La capacité de l'élève à corriger son erreur dépendra alors, toujours selon Angoujard et al. (1994), des savoirs déjà construits par l'élève et de ses habitudes de recherche. Or, outre ce type d'erreur qui présuppose des connaissances de base du système orthographique, il est possible de rencontrer un autre type d'erreur qui, lui, ne prend appui sur aucun principe orthographique. C'est le cas d'un élève qui écrirait *\*ils jhoud* au lieu de *ils jouent*. (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995)

Brissaud et Bessonnat (2001) estiment que, lorsque les élèves sont confrontés à une production écrite, ils doivent faire face à quatre facteurs majeurs d'erreurs en orthographe grammaticale. D'abord, le système de l'orthographe lui-même, qui présente plusieurs règles et exceptions ainsi que les connaissances de base nécessaires à la mise en œuvre des normes en usage. Par exemple, plusieurs erreurs d'accord peuvent être expliquées par un conflit, pour l'élève, entre le sens (sémantique) et la forme (morphosyntaxique) (*\*beaucoup de personnes, \*tous le monde, la \*semaines compte plusieurs jours*), entre l'image visuelle ou la fréquence d'apparition des marques d'accord (iconicité) et sa forme correcte (morphosyntaxique) (*On est aux \*commandent; Le musée \*envahie par les touristes; Ils \*portes des vêtements; Les hommes \*dément*), entre l'image sonore (phonétique) et la forme (morphosyntaxique) (*un \*vieille adage*) ou lors de la rupture d'une chaîne d'accord (*Je les \*regardent.*). Il arrive aussi que des élèves transfèrent une forme d'un mot à l'autre, alors que cette

généralisation est incorrecte (*les \*omnivorent*). (Ducard et al., 1995) Bref, l'élève s'en remet souvent à ce qu'il connaît et, puisque ses connaissances ne sont pas toujours complètes et exactes, il lui arrive de faire des erreurs dont il importe de discuter avec lui.

Les deux autres facteurs d'erreurs en orthographe grammaticale se rapportent davantage à l'acte d'écrire lui-même, soit la gestion de tous les paramètres liés à la production écrite et, enfin, le respect des caractéristiques de la situation proposée. Selon Cogis (2005), une personne maîtrise l'orthographe, donc passe outre aux quatre facteurs d'erreurs en orthographe, lorsqu'elle sait si la fonction (rôle assumé par ledit élément dans la structure de la phrase, (Riegel et al., 2004)) ou la valeur (morphème grammatical qui délimite le signifié, (Riegel et al., 2004)) d'une lettre doit être activée ou non.

Selon Brissaud et Bessonnat (2001), les accords grammaticaux les plus réussis par les élèves sont ceux où l'accord s'entend, soit parce que le déterminant, le nom, l'adjectif ou le verbe est différent au pluriel ou au féminin, soit parce qu'il y a présence d'une liaison à l'oral. De façon générale, les marques verbales sont les plus difficiles à maîtriser; viennent ensuite les marques de genre et, enfin, les marques de nombre. (Cogis, 2005)

Divers facteurs peuvent expliquer ce qui amène un élève à réussir plus facilement ou plus difficilement l'ensemble des accords grammaticaux. D'abord, on retrouve le critère de dynamique selon lequel, parce que nous écrivons de gauche à droite, l'élève aurait plus de facilité à accorder les mots qui se situent à droite du mot auquel ils sont reliés plutôt que ceux qui se trouvent à gauche et qui nécessitent une anticipation du reste de la phrase et un retour en arrière pour la révision. Le deuxième critère est celui de position. En effet, pour effectuer un accord, les élèves considèrent davantage les mots qui se situent à proximité du donneur, c'est-à-dire du mot autour duquel s'articule la séquence de l'accord, plutôt que ceux qui en sont plus éloignés. Enfin, le troisième critère est la continuité. Une chaîne d'accord peut être continue ou

discontinue. Dans le dernier cas, les difficultés sont plus fréquentes. Ainsi, les chaînes discontinues peuvent être marquées par la présence de termes non variables (par exemple, le pronom *qui* dans la phrase *\*Ce sont eux qui arrive.*) ou par celle d'une autre chaîne (par exemple, *\*L'ami de mes enfants sont gentils.*) qui s'insère entre deux mots qui s'accordent entre eux. Ces termes, qu'on appelle « éléments de rupture », seront qualifiés de « neutres » s'ils ne font que suspendre l'accord ou seront appelés « éléments perturbateurs » s'ils orientent le scripteur sur une fausse piste morphologique. (Cogis, 2005)

À la lumière des difficultés qui viennent d'être soulevées, il apparaît pertinent d'amener les élèves à identifier systématiquement, d'abord, les classes de mots avant d'effectuer tout accord. Ainsi, ils risquent moins, par exemple, d'ajouter à un verbe la marque du pluriel des noms ou de confondre deux mots homophones.

La reconnaissance des classes de mots et la façon de réaliser des accords grammaticaux adéquats sont pourtant des notions enseignées de façon très régulière en classe au primaire. Toutefois, les élèves réussissent habituellement assez bien les exercices ponctuels portant sur les leçons présentées par l'enseignant ainsi que les tests standardisés, mais ils ne semblent pas transférer leurs connaissances dans les productions écrites qu'ils rédigent. Existe-t-il des approches qui pourraient favoriser ce transfert et aider les élèves à éviter les erreurs en orthographe grammaticale? La prochaine section proposera d'abord quelques définitions de la notion de « transfert », puis présentera quelques approches.

## **2.5 Le transfert des apprentissages et les approches en enseignement de l'orthographe grammaticale**

### **2.5.1 Le transfert des apprentissages**

Les activités d'apprentissage portant sur la grammaire proposées aux élèves en classe ont toutes pour objectif ultime d'améliorer leur capacité à rédiger et à corriger leurs productions écrites. Les enseignants souhaitent constater, en lisant les textes de

leurs élèves, qu'un transfert s'est opéré entre les activités vécues en classe et le moment où chaque enfant couche ses idées sur papier.

Dans son ouvrage *Le transfert des apprentissages* (1999), Tardif définit ce concept de cette façon : « 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). Pour l'auteur, la « tâche source » représente la tâche qui a été effectuée afin de développer la connaissance ou la compétence et la « tâche cible » est celle où cette connaissance ou compétence doit être réutilisée. Or, toujours selon Tardif (1999), il peut y avoir transfert seulement s'il existe, en classe, un équilibre entre les interventions portant sur les trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (connaissances théoriques ou basées sur des faits), les connaissances procédurales (les connaissances qui concernent les séquences d'actions, la façon de procéder) et les connaissances conditionnelles (les connaissances qui permettent à l'apprenant de savoir à quel moment et pour quelle raison les connaissances des autres catégories doivent être réutilisées). Ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert, dans divers contextes, des apprentissages réalisés en classe.

Une autre façon de définir le transfert vient de Bracke (2004) qui soutient que ce processus consiste à réutiliser des connaissances antérieures dans un contexte de résolution de problème, donc un contexte où plusieurs connaissances et compétences sont sollicitées et où la suite des sous-processus à franchir pour réussir n'est pas connue de l'apprenant, contrairement à la simple application, où l'élève ne fait que recourir à des connaissances qu'il possède déjà pour solutionner un problème en franchissant une suite de sous-processus déjà connus. Pour l'auteure, l'environnement s'avère une véritable mine d'informations lors d'un transfert de connaissances.

Puisque les enseignants visent ultimement le transfert des apprentissages réalisés en classe par leurs élèves, ils s'efforcent de leur présenter des activités efficaces qui

leur permettront de recourir à ces connaissances en situation de résolution de problème. La rédaction d'un texte étant elle-même une situation-problème (Angoujard et al., 1994), les enseignants ont recours à différentes approches pour maximiser les chances de leurs élèves d'écrire un texte cohérent et grammaticalement correct. Pour enseigner, entre autres, les caractéristiques et les façons de reconnaître les classes de mots, les enseignants utilisent certaines approches parmi les suivantes : les approches inductive et déductive, qui réfèrent toutes deux à l'ordre dans lequel les informations sont présentées, ainsi que les approches spécifique et intégrée qui se rapportent davantage au contexte dans lequel les activités d'apprentissage sont vécues. Ces approches peuvent parfois être combinées entre elles dans le cadre d'une même leçon. Par exemple, que l'on choisisse l'approche didactique intégrée ou spécifique, il est possible de recourir à la méthode inductive ou déductive pour présenter chacune des leçons.

### **2.5.2 L'approche inductive**

L'approche inductive consiste à présenter à l'enfant des phrases dans lesquelles la règle à étudier est utilisée et à l'amener, par l'observation, à dégager lui-même la règle de grammaire. Cette approche vise à développer une compréhension approfondie du fonctionnement de la langue. (Nadeau et Fisher, 2009) L'approche inductive, parce qu'elle le rend actif, encourage l'élève à se questionner à propos de la langue et, de cette façon, l'habitue à objectiver des faits linguistiques. Or, pour être vraiment utiles, les connaissances acquises grâce à l'approche inductive doivent, selon Simard (1995), être réinvesties dans des activités de productions de textes.

S'inscrivant dans l'esprit de l'approche inductive, Chartrand (1999) propose la Démarche Active de Découverte (DAD). Selon elle, les élèves ne peuvent se contenter de posséder les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour effectuer correctement les accords grammaticaux. Ils doivent être placés dans des contextes concrets où ils doivent les utiliser et ce, systématiquement et de façon réfléchie. La DAD débute par l'observation d'une difficulté (il importe de demander aux élèves de se concentrer uniquement sur cette difficulté, puisqu'on ne peut tout observer en même temps) qui est représentée de différentes façons à l'intérieur d'un

corpus de phrases puisées à même les textes des élèves et dans des textes littéraires ou courants. Les contre-exemples sont les bienvenus parmi les phrases présentées. S'ensuit une série de manipulations faites par les élèves selon les critères de leur choix; ils peuvent alors classer, comparer, transformer des énoncés, tester certains mots et recourir à des manipulations syntaxiques (substitution, déplacement, addition, soustraction, dédoublement, etc.), puis ils en discutent en plénière. Ils peuvent alors tenter d'énoncer des hypothèses et les vérifier, d'abord à partir de leurs propres exemples, puis avec un corpus d'exemples préparé par l'enseignante. Ils énoncent enfin des lois, des régularités pour établir des procédures. À la toute fin, ils consultent une grammaire pour comparer leurs résultats. Bien sûr, ces découvertes doivent, par la suite, être réinvesties dans des activités de compréhension et de production de textes.

C'est également à partir de l'approche inductive que Nadeau (1996) suggère d'enseigner les accords grammaticaux, c'est-à-dire en présentant à l'enfant des phrases dans lesquelles la classe de mots à identifier est utilisée et en l'amenant, par l'observation, à reconnaître lui-même la classe de mots. Pour aider l'élève à intérioriser la démarche pour reconnaître les classes de mots et effectuer les accords adéquats, il est suggéré de lui faire construire des outils qui reflètent les découvertes faites tout au long de la démarche. Ces outils devraient devenir ce qu'Angoujard et al. (1994) appellent la « réserve de savoirs disponibles » de la classe et permettre, plus tard, de résoudre des problèmes du même ordre. Angoujard et al. (1994) estiment que les savoirs qui sont le fruit d'une construction par l'élève lui-même sont les plus solidement acquis et les plus utiles. Selon lui, il faut apprendre aux élèves, dès leurs premiers rapports avec l'écrit, qu'il est possible de se questionner sur le système graphique.

### **2.5.3 L'approche déductive**

L'approche déductive, quant à elle, consiste à présenter d'abord la règle à l'enfant et à la lui faire appliquer dans des exercices. Ainsi, la règle a déjà été analysée, puis énoncée par des linguistes; l'élève se retrouve face au résultat de cette

analyse. (Cogis, 2005) Cette approche est souvent utilisée pour réviser des notions qui ont déjà été vues en classe, puisque la règle est déjà connue des élèves.

#### **2.5.4 L'approche spécifique**

Les enseignants qui choisissent l'approche spécifique considèrent qu'il est nécessaire de proposer aux élèves des activités didactiques qui se concentrent spécifiquement sur l'orthographe. (Allal, 1997) Ils donnent donc aux élèves des activités ponctuelles à partir de mots ou de phrases isolés ou de textes dictés. Ces activités prennent habituellement appui sur des enquêtes descriptives qui définissent les contenus à enseigner selon l'âge des élèves (Allal, 1997), ce qui permet une certaine progression dans les notions à enseigner. (Brissaud et Bessonnat, 2001) L'approche spécifique vise à éliminer la surcharge cognitive vécue par l'élève lors des productions écrites, en lui faisant faire des exercices spécifiques sur des problèmes d'orthographe particuliers et décontextualisés, en espérant que l'élève réinvestira ces connaissances dans ses productions écrites. (Brissaud et Bessonnat, 2001) Les échanges entre élèves et avec l'enseignant sont favorisés, tout comme le travail fait à partir de matériel didactique.

Les activités auxquelles l'approche spécifique a recours le plus fréquemment peuvent être divisées en trois catégories : activités de mémorisation, activités de régularité et dictées. Les activités de mémorisation sont caractérisées par le fait que leur contenu est établi par le curriculum, qu'elles sont souvent décontextualisées (ce qui diminue la charge cognitive des élèves qui les pratiquent) et qu'elles visent une intériorisation des apprentissages menant à leur application quasi automatique, comme les listes de mots à épeler. Les activités de régularité, quant à elles, sont constituées à partir de savoirs provenant, entre autres, des domaines de la phonologie et de la morphologie, dépendent des compétences de raisonnement et d'analyse des élèves, sont, elles aussi, habituellement décontextualisées et nécessitent un apport soutenu de l'enseignant qui guide l'élève dans ses apprentissages. Un exercice où l'élève doit appliquer la règle de l'accord du verbe dans plusieurs phrases isolées constitue un exemple d'une activité de régularité. Enfin, la dictée peut être le prolongement d'activités de mémorisation et de régularité ou, au contraire, en être le

point de départ. Elle est davantage contextualisée, car elle est accompagnée d'un cadre textuel plus élaboré, ce qui augmente légèrement la charge cognitive de l'élève. L'enseignant qui a recours à ce type d'activité souhaite habituellement que les connaissances orthographiques acquises lors de la dictée soient réutilisées par l'élève lors d'une rédaction personnelle. Enfin, à l'intérieur de l'approche spécifique, il est possible de recourir à la fois aux approches déductive et inductive pour enseigner la grammaire. (Allal, 1997)

#### 2.5.5 L'approche intégrée

L'approche intégrée, quant à elle, vise plutôt à faire construire aux élèves leurs connaissances en orthographe à partir d'activités globales de communication, comme des tâches d'écriture complexes ou des situations d'apprentissage qui allient à la fois lecture et écriture. La philosophie de cette approche rejoint celle de Brown, Collins et Duguid (1989) qui prétendent que les compétences construites à l'intérieur d'activités qui se rapprochent le plus possible des conditions de la vie quotidienne dans lesquelles la compétence sera sollicitée sont plus facilement mobilisables et exploitables. Ainsi, à l'intérieur de cette approche, les savoirs ne sont plus enseignés selon une progression préétablie, mais plutôt en tenant compte des besoins véritables et des connaissances réelles des élèves. (Angoujard et al., 1994) En effet, puisque les activités vécues à travers l'approche intégrée puisent leur source à même les productions écrites des élèves, l'enseignement de l'orthographe grammaticale se plie aux difficultés qu'ils ont rencontrées, par exemple, la conjugaison des verbes au passé simple dans un conte. (Brissaud et Bessonnat, 2001)

L'approche intégrée considère que les activités de production écrite permettent de structurer progressivement les compétences en orthographe des élèves. (Allal, 1997) Cette approche implique le recours aux savoirs orthographiques, sémantiques, syntaxiques et discursifs. (La présente recherche s'intéressera particulièrement aux savoirs orthographiques.) Les activités reliées à cette approche sont vécues à l'intérieur d'un contexte commandé par le thème, le destinataire ou le genre de la production écrite; le but est d'amener l'élève à développer ses connaissances à même la production écrite pour qu'elles s'imprègnent dans la mémoire à long terme et à

intérioriser progressivement les outils et les démarches mobilisant ces savoirs qui lui sont proposés ou qu'il construit lui-même. De plus, parce que la tâche fait appel à plusieurs aspects de la langue en même temps, la charge cognitive se trouve augmentée : les aspects pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques et matériels (Turco, 1998), ainsi que le plurisystème de l'orthographe (Catach, 1995) doivent être gérés en même temps que les stratégies de planification, de contrôle et de révision (Hayes et Flowers, 1980). Certes, il s'agit d'un objectif d'apprentissage passablement audacieux, puisque le système orthographique est déjà suffisamment complexe et qu'il doit, en même temps, cohabiter avec d'autres opérations mentales spécifiques à la production de textes. Cette approche exige donc également que l'élève arrive à mobiliser toutes ces connaissances au moment opportun. (Angoujard et al., 1994)

À travers l'approche intégrée, deux types d'activités peuvent être vécus en classe : les activités « différées » et « décrochées ». Le premier type d'activité permet d'intervenir à chaud, sur un problème rencontré en cours d'écriture, dans l'urgence du moment. (Brissaud et Bessonnat, 2001) Par exemple, si l'enseignant relève, dans les productions des élèves, plusieurs erreurs avec la conjugaison des verbes à la première personne du singulier au futur simple, il pourra proposer une activité sur ce sujet. Par la suite, il remet le brouillon aux élèves pour qu'ils corrigent leurs erreurs de conjugaison à la première personne du singulier au futur simple. Cependant, parce qu'il est étroitement lié à l'activité de production écrite, ce type d'activité en est très dépendant, et il renvoie souvent à un problème orthographique très précis. (Angoujard et al., 1994) Il existe donc un type d'activité qui n'est pas nécessairement relié à la situation de production écrite et qui peut être amené par l'enseignant : l'activité « décrochée ». Cette activité vise, grâce à des tâches de classification et d'analyse, à faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des systèmes qui structurent l'orthographe, tout en les amenant à construire des outils de référence à partir des difficultés rencontrées. Ces outils peuvent prendre la forme de listes de mots triés selon un certain ordre, d'exempliers personnels ou collectifs et de schémas de procédures pour expliciter une règle grammaticale ou un accord particulier, par exemple. L'activité décrochée ressemble quelque peu aux activités de régularité de

l'approche spécifique, mais demeure toujours liée aux situations d'écriture déjà vécues et à venir. (Allal, 1997) Ces deux types d'activités peuvent être présentés à la fois selon l'approche déductive et l'approche inductive.

Toutes ces approches ont fait l'objet de diverses recherches qui ont permis de comparer leur efficacité auprès d'une clientèle variée. Le résumé de la méthodologie et des résultats de certaines de ces recherches sera présenté plus bas afin de montrer ce qui a déjà été fait dans ce domaine et ce que les chercheurs ont proposé afin d'améliorer la méthodologie et de raffiner les résultats.

## **2.6 Des études pertinentes**

Les recherches sur l'orthographe française prennent, selon Jaffré (1992), trois directions : elles sont parfois théoriques et abordent des thèmes propres à la linguistique, à la psycholinguistique ou à la psychologie cognitive; parfois, elles sont davantage descriptives et se basent sur des méthodes comparatives, corrélatives ou historiques; enfin, elles prennent souvent des allures de recherche-action qui tentent de vérifier l'efficacité d'une démarche didactique. Selon lui, peu de recherches expérimentales ou quasi expérimentales ont été menées dans le domaine de l'orthographe grammaticale française, observation valable encore aujourd'hui, à notre connaissance. Quelques études quasi expérimentales ont, certes, été menées, mais elles sont encore très rares. Quelques-unes ont été répertoriées et sont décrites ci-dessous.

### **2.6.1 Différentes études comparant les approches intégrée et spécifique**

#### **2.6.1.1 Étude de Allal, Béatrix Köhler, Rieben, et Rouiller (1998)**

Tout d'abord, une première étude, menée par Allal et al. (1998), porte sur la comparaison des effets de l'approche didactique intégrée à ceux de l'approche didactique spécifique dans 12 classes de 2<sup>e</sup> année et 8 classes de 6<sup>e</sup> année du primaire, en Suisse.

Pendant un an, les chercheurs ont évalué trois aspects de l'écriture des élèves : leurs compétences orthographiques acquises, leurs démarches de révision textuelle et leurs représentations métacognitives de l'apprentissage de l'orthographe. Plus spécifiquement, leur question de recherche était la suivante : « Peut-on améliorer l'efficacité de l'apprentissage de l'orthographe par une approche cohérente avec les finalités de la communication communément valorisées dans l'enseignement du français? ». Leur cadre théorique était basé sur trois approches : le constructivisme piagétien (les enfants construisent leurs connaissances qui sont organisées en réseaux), l'interactionnisme social de Vygotski (les enfants apprennent à partir d'interactions sociales) et le courant de la « connaissance située » de Vygotski (les apprentissages faits par les enfants tiennent compte des démarches et des conditions dans lesquelles ils les apprennent).

Les chercheurs ont d'abord fait passer aux élèves, en guise de prétest, un bilan orthographique comprenant des exercices, une dictée et une production textuelle. Par la suite, les élèves fréquentant les classes où l'approche spécifique était mise de l'avant ont essentiellement expérimenté des activités de mémorisation, des exercices et des dictées. Il n'est cependant pas mentionné si les élèves fréquentant les classes qui privilégiaient l'approche spécifique ont fait des activités qui portaient sur les mêmes objets que ceux qui travaillaient dans le cadre de l'approche intégrée.

Dans les classes devant recourir à l'approche intégrée, les chercheurs ont introduit des activités d'apprentissage qu'ils avaient élaborées, soit huit séquences didactiques : quatre en 2<sup>e</sup> année et quatre en 6<sup>e</sup> année. Chaque séquence visait, parmi tous les aspects de l'orthographe étudiés dans cette recherche, deux aspects plus précis. En 2<sup>e</sup> année, les aspects choisis pour l'ensemble des séquences étaient l'orthographe lexicale (aspect phonogrammique et aspect morpholexical), l'orthographe grammaticale, la segmentation en mots et la ponctuation (majuscule et point). Il est à noter que l'aspect de l'« orthographe grammaticale » est très vaste et n'indique pas de façon très précise ce qui a véritablement été travaillé. En 6<sup>e</sup> année, on travaillait plutôt les accords, les terminaisons verbales, l'accord sujet-verbe au

passé simple, à l'imparfait et au passé composé à la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, la distinction des flexions de l'impératif et du présent et de celles de l'infinitif et du participe passé et, finalement, les accords de l'adjectif dans le groupe nominal. C'est donc un nombre considérable de notions grammaticales qui ont été abordées à travers les huit séquences didactiques.

À l'intérieur de chaque séquence didactique, deux tâches d'écriture étaient soumises aux élèves : la première visait à faire découvrir ou à réactiver les connaissances concernant les règles orthographiques à travailler; la deuxième permettait de consolider ces connaissances. Avant la production, la situation d'écriture, le destinataire et le genre de texte demandé étaient présentés. Les élèves étaient alors invités à prévoir les contenus qui seraient traités pour diminuer la charge cognitive et assurer la meilleure centration possible sur les opérations de mise en texte. Ils étaient aussi informés des objectifs en orthographe qui avaient été ciblés pour cette séquence didactique. Pendant la production écrite, les élèves pouvaient interagir avec l'enseignant et d'autres élèves et consulter du matériel didactique. Lorsque la production était terminée, différentes activités d'exploitation étaient vécues par les élèves : analyse, classification et réflexion. Certaines activités étaient différées, d'autres, décrochées. Cette étape visait à consolider les apprentissages faits par les élèves pendant leur production écrite. Enfin, à la fin de l'année scolaire, un post-test (bilan orthographique identique à celui passé au début de l'année comprenant une dictée, des exercices lacunaires et une production écrite) a été présenté à tous les élèves, peu importe l'approche à laquelle ils avaient été soumis.

Les résultats diffèrent quelque peu entre les élèves de 2<sup>e</sup> année et ceux de 6<sup>e</sup>. D'abord, en 2<sup>e</sup> année, la progression des élèves en orthographe n'est pas plus marquée dans les groupes expérimentant l'approche intégrée. Les chercheurs ont également conclu que l'approche spécifique donne de meilleurs résultats chez les élèves démontrant un niveau moyen d'acquisition de l'orthographe. Les élèves de niveau supérieur, quant à eux, obtiennent des résultats équivalents dans les deux approches. Enfin, aucune tendance claire n'est dégagée chez les plus faibles. En 6<sup>e</sup> année, l'approche intégrée a donné des résultats qualifiés de « prometteurs » pour

l'ensemble des élèves, surtout pour les élèves qui, au début de l'année, éprouvaient des difficultés en orthographe, et pour les plus forts, qui ont effectué une correction plus efficace de leurs brouillons que les élèves expérimentant l'approche spécifique.

Les auteurs de cette étude estiment que leurs séquences didactiques pourraient être ajustées afin de démontrer plus clairement l'efficacité de l'approche intégrée. En 2<sup>e</sup> année, ils croient que l'approche intégrée pourrait être plus utile pour les aspects morphogrammiques (qui relèvent des unités graphiques pourvues de sens lexical ou grammatical) que pour les aspects phonogrammiques (qui relèvent des signes graphiques qui représentent un ou plusieurs sons de la langue). Ils croient également que l'introduction des situations d'écriture pourrait être simplifiée et qu'il faudrait tenter de diminuer encore plus la charge cognitive, qui semblait trop élevée chez plusieurs élèves. Enfin, les chercheurs affirment que les activités différées et décrochées devraient être renforcées et menées de façon plus systématique. D'ailleurs, ils proposent de recenser les exercices les plus pertinents pour consolider les connaissances acquises pendant la phase d'écriture. Pour améliorer les résultats de l'approche intégrée en 6<sup>e</sup> année, les auteurs de la recherche suggèrent de proposer aux élèves, après la phase d'écriture, des activités d'approfondissement qui aideraient davantage les élèves de niveaux moyen et supérieur. De plus, ils soulignent l'importance d'augmenter les possibilités de différenciation en proposant des variantes aux activités comprises dans les séquences didactiques.

Une deuxième étude, faite dans un environnement anglophone, a aussi été menée par Davis et al. (1994), afin de comparer les résultats des élèves en production écrite qui ont vécu des activités d'apprentissage basées cette fois-ci sur une des quatre approches didactiques identifiées par les chercheurs, approches qui ressemblent tantôt à l'approche spécifique, tantôt à l'approche intégrée.

### **2.6.1.2 Étude de Davis, Clark et Rhodes (1994)**

Davis et al. (1994) ont entrepris, dans l'ouest des États-Unis, une recherche inspirée des approches didactiques intégrée et spécifique, quoique quelque peu différente de celle présentée plus haut. D'abord, l'expérimentation a eu lieu dans un

milieu anglophone. Les chercheurs ont choisi 15 classes de 4e année, 14 de 5e année et 10 classes de 4e-5e années. Après avoir observé les méthodes d'enseignement des enseignants de chaque classe, fait des entrevues auprès de ces derniers et analysé les tâches demandées aux élèves, les chercheurs ont classé les groupes selon les quatre catégories suivantes : les groupes dans lesquels l'enseignement de la grammaire se fait surtout à l'aide d'exercices (7 classes); les groupes dans lesquels l'enseignement de la grammaire est surtout basé sur l'écriture de textes (12 classes); les groupes dans lesquels l'enseignement de la grammaire se fait à partir d'une approche mixte avec une prédominance pour les exercices (12 classes) et enfin, les groupes dans lesquels l'enseignement de la grammaire se fait à partir d'une approche mixte avec une prédominance pour l'écriture de textes (8 classes). Selon les auteurs, un exercice est une production attendue de mots isolés ou de phrases individuelles où l'élève ne peut effectuer aucun choix personnel, alors que l'écriture de textes offre à l'élève une certaine autonomie dans la tâche puisqu'il peut prendre des initiatives.

Les chercheurs souhaitaient vérifier si le recours à l'écriture de textes authentiques en classe influençait les résultats des élèves dans les différentes composantes de l'acte d'écrire, modifiait leur niveau de motivation dans la classe et augmentait la moyenne du groupe par rapport aux résultats du prétest.

Pour mesurer les résultats, les chercheurs ont d'abord fait écrire trois textes aux élèves (un prétest, un texte après la 18<sup>e</sup> semaine d'expérimentation et un dernier, après la 34<sup>e</sup> semaine d'expérimentation). Pour les deux derniers textes, les élèves ont d'abord rédigé un premier jet, puis ils ont révisé leur brouillon le lendemain et mis le texte au propre la troisième journée. Ils n'ont pu utiliser aucun dictionnaire ou autre outil de référence. Les textes ont été évalués selon cinq critères : le contenu, la cohérence du texte, la syntaxe, l'orthographe et la ponctuation.

Les chercheurs ont également administré une évaluation à choix multiples lors du prétest et au moment du post-test. Il s'agissait du *ITBS Language Test (Iowa Test*

*of Basics Skills* par Hieronymous, Hoover et Lindquist, 1986). Le prétest a été fait par les élèves au mois d'avril de l'année scolaire précédant l'expérimentation.

Enfin, des chercheurs ont observé dans les différents groupes le contenu des activités proposées par les enseignants tout au long de l'expérimentation, le but visé par celles-ci, le rôle des élèves et de l'enseignant pendant la tenue de ces activités et le produit final. Ils ont également observé la structure de la classe, les instructions données par l'enseignant, les types de textes rédigés par les élèves et le degré d'implication de ces derniers. Au printemps, chaque enseignant, accompagné de son directeur, a été interviewé durant une heure au sujet de la philosophie éducative de l'enseignant, des buts qu'il poursuit relativement à l'enseignement de la langue, des types d'activités d'écriture qu'il demande à ses élèves dans la classe et à l'extérieur de celle-ci, de l'intégration de l'écriture dans les autres matières et des différents procédés auxquels l'enseignant a recours lors de l'écriture de textes en classe (exposés magistraux, enseignement individualisé, partage entre pairs, etc.)

Les résultats ont démontré qu'aucune différence entre les quatre méthodes n'était perceptible lorsque les chercheurs ont évalué les connaissances orthographiques à l'aide d'un test standardisé. Or, dans les classes où l'approche était mixte avec une prédominance pour l'écriture de textes, et dans celles où les productions textuelles dominaient, les résultats pour la qualité des idées, l'organisation du texte et la maîtrise des conventions d'écriture (orthographe, ponctuation, syntaxe) étaient supérieurs.

Enfin, deux autres chercheurs, Needels et Knapp (1994) ont tenté d'identifier des approches gagnantes pour favoriser, chez les élèves du primaire d'un milieu anglophone, le développement de leurs compétences en production de textes et en orthographe, grammaire et ponctuation. Pour ce faire, ils se sont basés sur six hypothèses sociocognitives qui, elles aussi, permettent un rapprochement avec les approches didactiques intégrée et spécifique.

### 2.6.1.3 Étude de Needels et Knapp (1994)

Needels et Knapp (1994) ont mené, aux États-Unis, dans 26 classes de 4<sup>e</sup> année et 16 classes de 6<sup>e</sup> année de milieux défavorisés anglophones, une étude visant à mesurer les effets sur la compétence en production de textes et sur la maîtrise des conventions d'écriture (orthographe, grammaire et ponctuation) d'une approche didactique basée sur six hypothèses sociocognitives:

- 1) Les connaissances et habiletés en écriture se développent plus aisément à partir de productions écrites.
- 2) L'utilisation de tâches d'écriture significatives et authentiques augmente la qualité des textes.
- 3) La compétence de l'élève en écriture est influencée par les liens établis entre les expériences préalables de l'élève et le sujet des textes.
- 4) Lorsque les interactions entre élèves sont encouragées pendant les productions de textes, leur engagement est plus grand.
- 5) Le traitement de l'écriture dans une perspective de résolution de problème favorise le développement de la compétence à écrire.
- 6) Plus nombreuses sont les occasions d'écrire dans une classe, meilleure sera la compétence à écrire des élèves.

Les chercheurs ont énoncé, comme hypothèse de départ, que les élèves qui fréquentaient des classes dans lesquelles ces six principes étaient mis de l'avant avaient une meilleure compétence en écriture.

Parmi tous les enseignants participant à l'étude, le tiers enseignait l'écriture de façon traditionnelle, c'est-à-dire à partir d'exercices décontextualisés (*skill-based approach*); le deuxième tiers utilisait une méthode globale imposée par le district, le *whole-language textbook*, en plus de recourir à des exercices décontextualisés; le dernier tiers s'inspirait, à des degrés différents, des six principes définis plus haut.

Un prétest a été administré à l'automne et un post-test a eu lieu au printemps. Les deux évaluations étaient des productions de textes. Les chercheurs ont également utilisé des données qualitatives.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants qui développent les habiletés des élèves en écriture à partir de textes (et non d'exercices décontextualisés) ont tendance à intégrer davantage les six principes à leur enseignement. Enfin, l'ensemble de ces principes influence fortement la qualité du contenu des textes écrits par les élèves. Or, ces principes n'améliorent pas de façon significative la maîtrise des conventions (orthographe, grammaire et ponctuation), sans toutefois affecter négativement les résultats dans ces domaines.

En résumé, d'après les recherches qui viennent d'être décrites, l'approche intégrée semble avoir un effet sur le contenu des textes, mais moins sur les aspects reliés à la langue. Or, certaines pistes pourraient améliorer les effets de l'approche intégrée. D'abord, chez les élèves de 2<sup>e</sup> année, Allal et al. (1998) considèrent que l'approche intégrée pourrait être plus utile pour enseigner les aspects morphogrammiques que phonogrammiques; ils croient que les situations d'écriture pourraient être simplifiées; enfin, ils estiment que les activités différées et décrochées devraient être menées de façon plus systématique. En 6<sup>e</sup> année, ils considèrent qu'il serait utile, après la phase d'écriture, de faire vivre aux élèves des activités d'approfondissement, tout en augmentant les possibilités de différenciation dans les séquences didactiques.

Comme on a pu le voir, l'approche intégrée a intéressé des chercheurs qui souhaitent améliorer l'enseignement du français écrit dans les classes du primaire. D'autres chercheuses ont abordé sous un angle différent la question de l'orthographe grammaticale. Elles se sont attardées à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, mais cette fois-ci, en mesurant l'impact que peut avoir la capacité des élèves à reconnaître les classes de mots dans le groupe du nom sur l'exactitude des accords grammaticaux dans le même groupe nominal. Cette recherche a été menée dans une école québécoise par Nadeau et Fisher (2009).

### **2.6.2 Une étude portant sur l'identification des classes de mots et leur impact sur les accords grammaticaux**

Nadeau et Fisher (2009) ont mené une recherche auprès de deux classes de 6<sup>e</sup> année d'une école publique favorisée de la région de Montréal. Elles souhaitent vérifier s'il existe un lien entre la capacité à identifier la catégorie grammaticale et la réussite des accords. Elles ont exclusivement observé les accords dans le groupe du nom.

Les chercheuses ont donné, à un mois d'intervalle, deux textes en dictées aux deux groupes d'élèves. Ceux-ci devaient, en plus de tenter de remettre une dictée sans fautes, identifier par une lettre les classes de mots (déterminants, noms et adjectifs) qui composaient les groupes du nom. Les chercheuses ont ensuite calculé le pourcentage de groupes du nom dont tous les constituants avaient été bien identifiés et le pourcentage de groupes du nom à l'intérieur desquels on retrouvait des identifications incorrectes ou absentes, ainsi que le pourcentage d'élèves ayant réussi les accords en nombre dans le groupe du nom.

Les résultats pour les deux tâches montrent clairement et de façon significative que le pourcentage d'élèves n'ayant pas fait d'erreurs d'accords est beaucoup plus élevé chez ceux qui ont identifié correctement les constituants du groupe du nom que chez les sujets qui n'ont pas réussi cette étape (90,9% contre 58,6% dans la première tâche et 88,4% contre 63,2% dans la deuxième tâche). Cependant, les élèves qui obtiennent des résultats faibles dans la tâche d'identification des classes de mots n'obtiennent pas toujours de faibles résultats dans les accords grammaticaux.

Néanmoins, à la lumière de ces résultats, il est possible de constater que les connaissances grammaticales explicites constituent une part importante dans la réussite des accords grammaticaux. En effet, la capacité à identifier correctement les différentes classes de mots dans le groupe du nom entraîne une plus grande réussite des accords et ce, sans égard à la construction du groupe du nom ou de ses particularités sémantiques.

De tels résultats peuvent encourager les enseignants du primaire qui souhaitent voir leurs élèves maîtriser davantage les accords grammaticaux en français à leur faire vivre des activités qui permettent de développer leur capacité à analyser les phrases qu'ils produisent, plutôt que de proposer simplement des tâches qui visent essentiellement à créer des automatismes sans pousser plus loin la réflexion sur la complexité de la langue.

Le temps est maintenant venu, après avoir présenté toutes ces notions théoriques et ces études menées par des chercheurs en didactique, de sauter à pieds joints dans la pratique et d'expérimenter certaines approches en enseignement de l'écriture afin de savoir si elles permettent aux élèves d'améliorer l'exactitude de leurs accords grammaticaux.

## **2.7 Synthèse et hypothèses**

Avant de poursuivre avec la description de la méthodologie, il peut être utile de faire une synthèse des principaux éléments qui forment le cadre conceptuel et d'énoncer quelques hypothèses de recherche.

Il a été montré que la production écrite est un acte complexe qui peut être divisé en plusieurs sous-processus. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs élaboré des modèles pour schématiser l'acte d'écrire. Ces modèles montrent bien qu'au moment d'écrire, le scripteur doit gérer simultanément les aspects pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques et matériels (Turco, 1998), tout en jonglant avec les stratégies de planification, de mise en texte, de contrôle et de révision (Hayes et Flowers, 1980). À tout cela s'ajoute la gestion du plurisystème de l'orthographe. (Catach, 1995) Écrire implique donc une charge cognitive passablement élevée.

Parmi toutes les dimensions de l'écriture, c'est justement celle concernant le plurisystème de l'orthographe de Catach (1995) qui a servi de base pour l'élaboration

de cette recherche. Selon elle, « l'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). » (p.26) Ce plurisystème est composé des phonogrammes, des morphogrammes, des logogrammes et des lettres hors système. L'utilisation adéquate des morphogrammes par les élèves dans leurs productions de textes est au cœur de cette recherche.

Les morphogrammes servent à marquer le genre, le nombre et les flexions verbales. Or, les morphogrammes à utiliser dépendent de la classe de mots à laquelle appartient chaque unité de la phrase. En effet, c'est la rencontre d'un donneur et d'un receveur qui détermine la particularité morphologique qui doit être ajoutée. (Catach, 1995) Dans le cadre de cette recherche, quatre classes de mots variables sont étudiées : le déterminant, le nom, l'adjectif et le verbe. Elles possèdent toutes des caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques qui les distinguent et sont présentées aux élèves de façon à ce qu'ils puissent les identifier correctement dans leurs textes pour, par la suite, effectuer les accords adéquats.

Bien que l'exercice qui consiste à ajouter les morphogrammes adéquats aux mots d'une phrase semble simple pour un scripteur expert, les élèves de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire éprouvent plusieurs difficultés liées à l'orthographe grammaticale quand vient le temps de produire un texte. Leurs difficultés sont tantôt reliées à leurs connaissances et à leurs conceptions qui sont parfois incomplètes ou inexactes, tantôt à la gestion simultanée de tous les paramètres liés à la situation d'écriture. (Cogis, 2005)

Afin d'amener les élèves à respecter davantage les règles d'orthographe grammaticale dans leurs textes, les enseignants ont recours à diverses approches didactiques : les approches didactiques intégrée et spécifique, ainsi que les approches inductive et déductive. À l'intérieur d'une même leçon, il est possible de recourir à plus d'une approche en même temps. (Cogis, 2005)

Ces approches ont fait l'objet d'études scientifiques menées dans différents milieux et qui visaient à comparer leurs effets. Ce sont les études d'Allal et al. (1998), de Davis et al. (1994) et de Needels et Knapp (1994). Ces chercheurs ont voulu, chacun à sa façon, comparer les approches mises de l'avant dans des classes du primaire pour enseigner, entre autres, l'orthographe et vérifier si le recours à de telles méthodes permettait aux élèves d'effectuer un transfert dans leurs productions écrites. Malgré le fait que les résultats ne soient pas complètement significatifs, ces recherches laissent toutefois croire que l'approche intégrée peut donner des résultats intéressants.

D'abord, l'étude d'Allal et al. (1998) donne des résultats « prometteurs » pour l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont expérimenté l'approche intégrée. De plus, plusieurs suggestions d'amélioration pour une recherche future sont formulées par les auteurs, ce qui permet d'espérer des résultats encore plus positifs.

La recherche de Davis et al. (1994), quant à elle, a montré que, quand les connaissances orthographiques des élèves de tous les groupes étaient mesurées à l'aide d'un test standardisé, les résultats ne différaient pas d'une classe à l'autre, même si certains groupes avaient davantage travaillé selon une approche semblable à l'approche intégrée. Or, chez ces élèves, les résultats, dans leurs productions écrites, pour la qualité de leurs idées, pour l'organisation de leur texte et pour la maîtrise des conventions d'écriture (orthographe, ponctuation, syntaxe) étaient plus élevés.

Enfin, Needels et Knapp (1994), quant à eux, ont étudié les effets sur les résultats des élèves en écriture d'une approche didactique basée sur six hypothèses sociocognitives favorisant l'enseignement de l'orthographe par le biais de l'écriture de textes authentiques. Les résultats montrent que ces hypothèses, lorsqu'elles sont intégrées à l'enseignement, améliorent la qualité du contenu des textes des élèves, mais n'influencent pas significativement les aspects de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation.

Finalement, une autre recherche menée par Nadeau et Fisher (2009) s'est attardée à l'effet que pouvait avoir la capacité à reconnaître les classes de mots composant le groupe du nom sur l'exactitude des accords grammaticaux. Elles ont donné deux dictées à deux groupes d'élèves et ont montré que le pourcentage d'élèves qui, entre le prétest et le post-test, avaient fait le moins d'erreurs d'accords dans le groupe du nom était significativement plus élevé chez ceux qui avaient réussi à identifier correctement tous les constituants du groupe nominal.

À partir de ces constatations, il est possible de dégager les deux principes suivants :

- Les accords grammaticaux dans le groupe du nom sont mieux réussis par les élèves qui arrivent à identifier les classes des mots qui le composent.

- L'enseignement de l'orthographe grammaticale à partir de textes authentiques, donc de l'approche intégrée, permet, la plupart du temps, d'améliorer les résultats des élèves pour ce qui est du critère de l'orthographe grammaticale dans leurs productions écrites. On peut s'attendre à ce que les résultats soient plus probants si l'on suit les recommandations de Allal et al. (1998).

À la lumière de ces deux principes, les hypothèses suivantes sont posées:

- Parce qu'elle prend sa source dans les productions écrites des élèves, l'approche intégrée leur permet de reconnaître plus efficacement les déterminants, noms, adjectifs et verbes dans leurs productions écrites.

- L'enseignement de l'orthographe grammaticale à partir de l'approche intégrée permet aux élèves de réussir davantage les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe dans leurs productions écrites.

### **CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche en est une quasi expérimentale qui est allée vérifier de visu l'impact de deux approches didactiques particulières en classe. Ce type de recherche consiste à comparer un ou deux groupes expérimentaux (dans ce cas-ci, des groupes-classes déjà formés) qui subissent un traitement entre le moment du prétest et celui du post-test et dont les résultats sont comparés à un groupe de contrôle qui lui, n'a subi aucun traitement entre les deux tests.

Un tel type de recherche dans le domaine de l'orthographe est plutôt rare. En effet, la plupart des recherches portant sur l'orthographe sont des recherches théoriques, descriptives ou des recherches-actions. (Jaffré, 1992) La base de données DAF (Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle) confirme encore aujourd'hui cette affirmation : sur un total de 119 recherches répertoriées ayant pour sujet l'orthographe grammaticale, 47 sont descriptives, 36 sont théoriques, 22 sont des recherches-actions, neuf sont des recherches expérimentales, trois sont à la fois théoriques et descriptives et deux autres sont qualifiées à la fois de descriptives et de recherches-actions. Il paraît donc pertinent d'effectuer une recherche qui évaluera deux approches directement sur le terrain.

Le but de cette recherche est de mesurer l'impact des approches didactiques intégrée et spécifique sur l'utilisation, en production écrite, des connaissances en orthographe grammaticale d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire et de comparer cet impact au groupe de contrôle. De façon plus précise, cette recherche vise d'abord à vérifier si les deux approches facilitent la reconnaissance des classes de mots (déterminant-nom, adjectif, verbe) lors de l'écriture et de la correction d'une production écrite et si elles le font différemment l'une de l'autre.

Dans un deuxième temps, cette recherche pourra montrer si, dans un contexte de production écrite, l'une ou l'autre des deux approches permet d'améliorer les accords grammaticaux concernant ces mêmes classes de mots lorsqu'on compare les

résultats au groupe de contrôle. Ainsi, comme l'ont suggéré Allal et al. (1998), ce sont les aspects morphogrammiques, et non phonogrammiques, qui seront enseignés par le biais des approches spécifique et intégrée. Pour ce faire, deux groupes expérimentaux sont nécessaires, soit un premier groupe, qui vit l'approche intégrée, et un deuxième, avec lequel l'approche spécifique est mise de l'avant. De plus, un groupe de contrôle, qui ne subit aucun traitement particulier portant sur la reconnaissance des classes de mots, est requis.

Il s'agit d'une étude de type quantitatif, puisque le nombre d'erreurs d'accord grammatical est comptabilisé, tout comme le nombre de mots dont la classe est bien identifiée par les élèves.

Les groupes choisis pour participer à cette recherche sont les trois classes de 4<sup>e</sup> année de l'école où enseigne la chercheuse. Les sujets ainsi que le milieu d'où ils proviennent seront présentés ci-dessous. Suivront les particularités de l'école où a eu lieu l'expérimentation, les détails du protocole expérimental et une description des interventions faites auprès de chaque groupe expérimental. Par la suite, les instruments de collecte de données seront présentés tout comme la méthode d'analyse de ces données. Ensuite, afin de donner un portrait fidèle du milieu dans lequel a eu lieu l'expérimentation, une brève présentation des autres notions de grammaire enseignées durant l'expérimentation sera proposée. Enfin, sur une note plus personnelle, la section sur les observations de la chercheuse durant l'expérimentation permettra de se faire une image encore plus détaillée de l'ambiance qui régnait dans les trois groupes lors de l'expérimentation. À la fin du chapitre, les limites de cette recherche seront listées.

### **3.1. La description de l'échantillon**

La population se compose de 83 élèves de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du primaire provenant d'une école privée mixte de la région montréalaise. Il s'agit d'un milieu reconnu comme favorisé. Trois groupes-classes ont été choisis: d'abord, le groupe de contrôle comptait 28 élèves (18 filles, 10 garçons); leur enseignante avait environ six

ans d'expérience en enseignement au primaire. Les deux autres groupes, les groupes expérimentaux, ont vécu chacun une approche didactique particulière : le premier groupe, qui a expérimenté l'approche didactique intégrée, comptait 29 élèves (16 filles, 13 garçons); la chercheuse, une enseignante comptant sept ans d'expérience, était leur titulaire. Le deuxième groupe expérimental a vécu l'approche didactique spécifique et comptait 26 élèves (16 filles, 10 garçons); leur enseignante avait 12 ans d'expérience dans le domaine.

L'échantillon n'était pas aléatoire, puisque les groupes qui ont été sélectionnés constituent des classes qui étaient déjà formées. Or, les groupes-classes de cette école sont tous formés selon les résultats scolaires de l'année précédente; les responsables de la formation des groupes regroupent les élèves de façon à ce que la moyenne générale de chaque groupe soit très semblable. Les élèves qui participaient à l'étude ont tous fait leur scolarité complète en français, mais leur langue maternelle pourrait être une autre que le français.

Ces élèves ont pris part à une expérimentation structurée. Les deux groupes expérimentaux ont vécu chacun quatre activités en autant de semaines, en plus des six textes qu'ils devaient rédiger, alors que le groupe de contrôle n'a fait qu'exécuter les tâches d'écriture. Les détails de l'expérimentation sont décrits plus bas.

Avant de commencer l'expérimentation, la chercheuse a obtenu du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche un certificat d'éthique (CPER-09-098-P) (Annexe 1). Elle a aussi obtenu l'autorisation écrite de tous les parents des élèves ayant participé à l'expérimentation. Un modèle de ce formulaire est présenté à l'Annexe 2. Enfin, elle a remis à tous les parents une lettre explicative décrivant en détails la recherche; cette lettre peut être consultée à l'Annexe 3.

### **3.2 Protocole expérimental**

Puisqu'il s'agit d'une recherche qui souhaite évaluer la capacité des élèves à effectuer correctement les accords grammaticaux déterminant-nom, de l'adjectif et du

verbe dans leurs productions écrites et à repérer ces classes de mots, les élèves ont été amenés à produire plusieurs textes, six plus précisément (un par semaine, durant six semaines).

Les élèves ont d'abord subi un prétest, soit l'écriture d'un texte d'environ 150 mots sans intervention particulière de la part de l'enseignante. Le brouillon du texte s'est fait la première journée, et la correction, le lendemain.

Après le prétest est venu le temps de l'expérimentation qui a duré quatre semaines. Elle s'est déroulée sensiblement de la même façon durant les quatre semaines : la première journée, les élèves rédigeaient leur premier jet, un texte d'environ 150 mots. Ils avaient une heure pour réaliser cette tâche. Durant la deuxième journée, les élèves du premier groupe expérimental, soit celui qui a vécu l'approche intégrée, faisaient des activités pour reconnaître une ou plusieurs classes de mots visées par l'étude (déterminant-nom, adjectif, verbe, synthèse des quatre classes de mots) à partir d'extraits de textes des élèves. Le deuxième groupe expérimental, soit celui qui expérimentait l'approche spécifique, a vécu, lors de cette deuxième journée, des activités sur les mêmes classes de mots. Cependant, ces activités n'avaient aucun lien direct avec les productions écrites des élèves; les exemples utilisés avaient été préparés à l'avance par la chercheuse. Dans les deux groupes expérimentaux, les activités de la deuxième journée étaient animées par la chercheuse. Le groupe de contrôle, quant à lui, ne vivait aucune intervention particulière sur l'identification des classes de mots durant cette journée.

Enfin, le jour suivant les activités d'apprentissage portant sur les classes de mots, les élèves des trois groupes avaient pour tâche de corriger leurs textes. Par souci d'économie de temps, ils n'ont pas eu à réécrire leurs textes au propre; seul le brouillon a été corrigé par la chercheuse.

Lors de la sixième semaine, c'est-à-dire après la semaine du prétest et les quatre semaines d'expérimentation, les élèves ont dû écrire le post-test. Il s'agissait, encore une fois, d'un texte à rédiger, sans intervention particulière de la part de

l'enseignante entre la première journée (écriture du brouillon) et la deuxième (correction).

Pour les six textes à rédiger, les élèves ont été invités à souligner les classes de mots visées par cette étude selon la légende suivante : les déterminants en rose, les noms en bleu, les adjectifs en vert et les verbes en jaune. Cette consigne supplémentaire a permis à la chercheuse de vérifier si les élèves identifiaient correctement les classes de mots étudiées en classe. Le tableau qui suit résume l'intervention :

**TABLEAU I**  
**RÉSUMÉ DES ACTIVITÉS VÉCUES PAR LES TROIS GROUPES DURANT LES SIX SEMAINES D'EXPÉRIMENTATION**

Semaines	Activités des deux groupes expérimentaux	Activités du groupe de contrôle
1 (prétest)	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots	
2	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Activité sur les déterminants et les noms Jour 3 : Correction et identification des quatre classes de mots	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots
3	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Activité sur les adjectifs Jour 3 : Correction et identification des quatre classes de mots	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots
4	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Activité sur les verbes Jour 3 : Correction et identification des quatre classes de mots	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots
5	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Activité synthèse sur les quatre classes de mots Jour 3 : Correction et identification des quatre classes de mots	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots
6 (post-test)	Jour 1 : Brouillon Jour 2 : Correction et identification des quatre classes de mots	

Les groupes expérimentaux ont vécu quatre activités portant sur la reconnaissance des classes de mots en autant de semaines. Dans le groupe expérimentant l'approche intégrée, les exemples provenaient des textes des élèves; dans le groupe expérimentant l'approche spécifique, les exemples avaient été inventés au préalable par la chercheuse. Les élèves du groupe de contrôle n'ont bénéficié d'aucune activité; ils ont simplement écrit et corrigé un texte durant six semaines.

Les thèmes choisis étaient tous reliés à la vie scolaire et personnelle des élèves. Ainsi, les élèves n'avaient pas à faire de recherches avant la rédaction pour bien connaître leur sujet, ce qui faisait suite à une suggestion d'Allal et al. (1998) qui mentionnaient que les productions écrites devaient être simplifiées. Les sujets choisis étaient donc les suivants : le sujet du prétest était « Quand je serai roi / reine ». La deuxième semaine, les élèves devaient s'inspirer de la phrase suivante : « La meilleure activité offerte à l'école, c'est... ». Des activités portant sur la

reconnaissance des déterminants et des noms suivait ce brouillon dans les deux groupes expérimentaux. La troisième semaine, les élèves ont été appelés à écrire « Ma critique cinéma » afin de travailler les adjectifs dans les deux groupes expérimentaux. Durant la quatrième semaine, les élèves ont écrit sous le thème « Hier, j'étais invisible », pour travailler le verbe dans les groupes expérimentaux. La cinquième semaine a permis aux élèves de réaliser « Un reportage-éclair » dans lequel ils décrivaient un événement qui s'était produit à l'école. Ce thème accompagnait, dans les deux groupes expérimentaux, des activités de synthèse sur la reconnaissance du déterminant, du nom, de l'adjectif et du verbe. Enfin, le post-test avait pour thème « La journée de congé idéale ». Ce texte n'était pas accompagné d'activités de reconnaissance des classes de mots.

Le tableau suivant résume les thèmes choisis et les classes de mots étudiées chaque semaine :

**TABLEAU II**  
**LES THÈMES CHOISIS ET LES CLASSES DE MOTS ÉTUDIÉES CHAQUE SEMAINE**

Semaines	1	2	3	4	5	6
<b>Thèmes choisis</b>	Quand je serai roi/reine	La meilleure activité offerte à l'école, c'est...	Ma critique cinéma	Hier, j'étais invisible	Un reportage-éclair	La journée de congé idéale
<b>Classes de mots étudiées dans les groupes expérimentaux</b>	Prétest (aucune intervention)	Déterminant-nom	Adjectif	Verbe	Synthèse portant sur le déterminant, le nom, l'adjectif et le verbe	Post-test (aucune intervention)

Les thèmes étaient variés et ne nécessitaient aucune recherche particulière de la part des élèves. Cette précaution avait été prise pour éviter les pannes d'inspiration en cours d'écriture.

Les deux groupes expérimentaux ont participé à quatre activités visant chacune l'étude d'une ou deux classes de mots. Voici, en détails, les interventions faites auprès de ces élèves.

### **3.3 Interventions faites auprès des deux groupes expérimentaux**

Dans leur recherche, Allal et al. (1998) formulaient quatre recommandations :

- a) proposer des activités d'approfondissement après la phase d'écriture aux élèves qui expérimentaient l'approche intégrée. C'est ce qu'ils appelaient les activités de « différenciation»;
- b) renforcer les activités différées et décrochées proposées aux élèves qui ont participé à leur recherche;
- c) mener ces activités de façon plus systématique;
- d) viser essentiellement, par ces activités, les aspects morphogrammiques.

Afin d'observer la première recommandation d'Allal et al. (1998) concernant la différenciation, les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée qui semblaient avoir plus de difficulté avec l'accord de la classe de mots à l'étude cette semaine-là étaient invités par la chercheuse à rester en classe, sur l'heure du midi, après la leçon de la semaine, afin de revoir en sous-groupe des exemples puisés à même leurs textes. Ces élèves, au nombre de cinq ou six, étaient choisis chaque semaine par la chercheuse après la lecture des brouillons. Durant une trentaine de minutes, ces élèves identifiaient à nouveau les caractéristiques des classes de mots à partir d'autres exemples provenant de leurs propres textes. La chercheuse espérait alors que ces enfants reconnaissent les phrases de leurs textes et fassent les corrections nécessaires, le lendemain, lors de la phase de correction.

Puis, pour faire suite aux trois autres recommandations, les activités qui ont été proposées aux élèves des deux groupes expérimentaux visaient la reconnaissance des classes de mots et l'identification des mécanismes d'accord adéquats (aspects morphogrammiques) et étaient menées systématiquement après l'écriture de chaque brouillon en respectant toujours la même séquence didactique. Les tâches étaient inspirées de Nadeau (1996), qui suggère d'enseigner les classes de mots et les accords grammaticaux selon une méthode inductive, même si les classes de mots sont déjà enseignées lors des premières années de scolarité de l'élève. En effet, les

caractéristiques des classes de mots sont parfois énoncées, au hasard d'une leçon, mais les élèves doivent rarement, selon Nadeau (1996), réfléchir sur le sujet en observant des exemples comme dans la présente expérimentation. En fait, la méthode inductive pour enseigner les classes de mots au 2<sup>e</sup> cycle du primaire est pertinente, car les élèves n'ont jamais vu toutes les caractéristiques de chaque classe de mots de façon aussi explicite et synthétisée. De plus, dans la présente expérimentation, les caractéristiques de chaque classe de mots sont présentées d'une semaine à l'autre et sont mises en parallèle sur des affiches qui restent à la disposition des enfants de façon à bien mettre en évidence les différences entre chacune d'elles.

Ainsi, durant chaque leçon portant sur l'identification des classes de mots, l'activité suivante était proposée : des exemples « oui » (corrects) et des exemples « non » (erronés) étaient présentés. (Nadeau et Fisher, 2006) Par l'observation des exemples corrects et erronés, les élèves devaient reconnaître les caractéristiques des mots de la classe de mots étudiée, d'après les connaissances énoncées dans la *Progression des apprentissages* (2009), puis identifier la marque d'accord appropriée. Ensuite, pour intérioriser la démarche de reconnaissance des classes de mots et effectuer les accords adéquats, des affiches qui reflètent ces découvertes ont été fabriquées en classe par la chercheuse et les élèves et mises à la disposition des élèves. Pour le déterminant, les caractéristiques que devaient reconnaître les élèves étaient les suivantes :

- Le déterminant est un mot qui précède absolument le nom dans un groupe nominal grammaticalement acceptable, bien que, parfois, d'autres mots, comme des adjectifs et des adverbes, puissent se trouver entre le déterminant et le nom (*Le très grand arbre*).
- Le déterminant est une classe de mots généralement variable en genre et en nombre selon le nom qu'il accompagne.
- Il peut être remplacé par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*.

- Il ne peut être effacé sans rendre la phrase agrammaticale. (Riegel et al., 2004)

Pour le nom, les caractéristiques suivantes étaient identifiées par les élèves :

- Certains noms peuvent varier en genre (masculin et féminin) et/ou en nombre (singulier et pluriel).
- Le nom est donneur de genre, de nombre et de personne. Au déterminant, à l'adjectif qui complète le groupe nominal et à l'adjectif qui en est attribut, il donne son genre et son nombre, alors qu'il donne sa personne et son nombre au verbe auquel il est lié, s'il y a lieu.
- Il peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*cet, cette, ma, mon, nos, vos, etc.*). (Riegel et al., 2004)

Pour ce qui est de l'adjectif, les caractéristiques suivantes étaient mises en lumière grâce aux exemples présentés :

- Généralement, l'adjectif dépend d'un nom ou d'un pronom présent dans la phrase. Habituellement, l'adjectif reçoit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est lié.
- L'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*).
- L'adjectif classifiant n'est pas « gradable », c'est-à-dire qu'il ne peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*). Il sert à identifier une caractéristique reconnue, une propriété relationnelle du nom, peu importe le point de vue de l'énonciateur. Il peut être remplacé par un autre adjectif. Il est toujours placé après le nom.
- L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Riegel et al., 2004)

Enfin, lors de l'activité portant sur la reconnaissance du verbe, les élèves devaient reconnaître les caractéristiques suivantes :

- Dans la phrase, le verbe change de forme selon le temps ou le mode.
- Le verbe se modifie selon la personne.
- Le verbe peut recevoir la négation ne... pas. (Riegel et al., 2004)

L'activité portant sur les exemples « oui » et les exemples « non » proposée aux élèves expérimentant l'approche intégrée était une activité différée; les exemples étaient puisés à même les productions des élèves (Annexe 4). Quant aux exemples présentés aux élèves expérimentant l'approche spécifique (Annexe 7), ils avaient été créés auparavant par la chercheuse; il s'agissait d'un simple exercice.

Dans la deuxième partie de l'intervention, la chercheuse donnait une dictée, c'est-à-dire un extrait de texte fictif (rédigé par la chercheuse) qui était donné aux élèves sous la forme d'une dictée traditionnelle. Pour les élèves expérimentant l'approche intégrée, cette dictée était une activité décrochée, puisqu'elle était inspirée du thème de la semaine (Annexe 5), donc directement reliée à la tâche d'écriture. Au contraire, la dictée donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique ne pouvait être qualifiée d'activité « décrochée », car elle portait sur un tout autre sujet (Annexe 8). Dans chaque groupe, cette dictée était ensuite écrite au tableau par la chercheuse et analysée en grand groupe en soulignant les différentes classes de mots selon le code de couleurs imposé aux élèves et en faisant un retour sur chaque type d'accord présent dans la dictée qui concernait la ou les classes de mots à l'étude.

Pour la dictée portant sur les déterminants et les noms, une variété de déterminants différents a été utilisée ainsi que des noms féminins et masculins au singulier et au pluriel, en plus d'un nom propre et de noms communs qui peuvent être également un adjectif et un participe présent. Pour ce qui est de la dictée portant sur les adjectifs, on trouvait des adjectifs classifiants et qualifiants; trois adjectifs ou participes qui peuvent aussi être un nom commun; des adjectifs qui exercent la

fonction de complément du nom ou celle d'attribut du sujet; des adjectifs dont on n'entend pas le genre et le nombre à l'oral mais pour lesquels ce genre et ce nombre doivent apparaître à l'écrit; des adjectifs masculins et d'autres, féminins; des adjectifs singuliers et d'autres, pluriels, ainsi que des participes passés employés seuls. Dans la dictée donnée lors de la leçon sur les verbes, différents modes, temps et personnes ont été utilisés. Les sujets étaient des pronoms, des noms communs ou des noms propres et il y avait parfois présence d'écrans. De plus, les sujets étaient au singulier ou au pluriel. Enfin, dans la dictée donnée lors de la leçon synthèse de la cinquième semaine, plusieurs mots qui peuvent faire partie de différentes classes de mots étaient demandés.

Les élèves expérimentant l'approche spécifique ont vécu une activité supplémentaire propre à cette approche : l'étude de listes de mots. Chaque semaine, durant les quatre semaines intermédiaires, ils avaient une liste de vingt mots (Annexe 6) à apprendre par cœur; ces mots faisaient partie de la classe de mots à l'étude cette semaine-là. Dans la liste de mots composée de déterminants et noms, différentes sortes de déterminants ainsi que des noms singulier et pluriel et masculin et féminin étaient répertoriés. La liste de mots remise lors de la semaine portant sur l'adjectif était composée des groupes du nom de la liste précédente (déterminant + nom) accompagnés d'un adjectif qualifiant ou classifiant, qui était aussi parfois un participe passé employé comme un adjectif. Dans la liste de mots remise lors de la semaine portant sur l'étude des verbes, on retrouvait les groupes du nom incluant les adjectifs de la semaine précédente accompagnés cette fois-ci de verbes conjugués à divers modes, temps et personnes. Enfin, lors de la semaine portant sur la synthèse des quatre classes de mots, la liste à mémoriser ciblait des mots qui peuvent appartenir à plus d'une classe de mots.

Les activités vécues dans le groupe expérimentant l'approche intégrée étaient, tel que mentionné plus haut, semblables à celles vécues par le groupe expérimentant l'approche spécifique, mis à part le fait que ces élèves n'avaient pas à mémoriser l'orthographe d'une vingtaine de mots chaque semaine et que les exemples qui leur

étaient présentés provenaient de leurs propres textes. Pour préparer la leçon donnée entre la phase du brouillon et celle de la correction, la chercheuse lisait tous les brouillons et notait les erreurs qui concernaient la classe de mots à l'étude. Elle a trouvé, dans les textes des élèves, des erreurs aussi variées que les exemples qui étaient présentés aux élèves de l'autre groupe expérimental. Ainsi, les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée ont été eux aussi mis en contact avec des déterminants de plusieurs catégories; des noms masculins, féminins, singuliers, pluriels, communs ou propres; des adjectifs classifiants et qualifiants, des adjectifs et des participes qui peuvent aussi être un nom commun, des adjectifs qui exercent la fonction de complément du nom ou celle d'attribut du sujet, des adjectifs dont on n'entend pas le genre et le nombre à l'oral mais pour lesquels ce genre et ce nombre doivent apparaître à l'écrit, des adjectifs masculins et d'autres, féminins, des adjectifs singuliers et d'autres, pluriels, ainsi que des participes passés employés seuls; quant aux exemples de verbes présentés, ils étaient conjugués à différents modes, temps et personnes, les sujets étaient des pronoms, des noms communs ou des noms propres et il y avait présence d'écrans. Les exemples « oui » et « non » menant à la reconnaissance des caractéristiques des classes de mots menaient aux mêmes découvertes que dans l'autre groupe expérimental.

Certes, on ne pouvait théoriquement pas prévoir les notions qui seraient enseignées à l'intérieur de l'approche intégrée, puisque cette approche s'adapte habituellement aux besoins des élèves. Ainsi, prévoir des séquences portant sur les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe à l'intérieur de l'approche intégrée est un peu contraire à l'approche elle-même. Or, il était pratiquement certain que les élèves éprouveraient certaines difficultés avec ces accords dans leurs productions de textes, ce qui a donc permis d'envisager ces leçons à l'intérieur de l'approche intégrée.

Après les six semaines d'expérimentation, les élèves des deux groupes expérimentaux et du groupe de contrôle ont remis leurs six productions écrites sur

lesquelles la chercheuse s'est basée pour dégager les résultats contenus dans ce mémoire.

### **3.4 Instruments de collecte de données**

Les données utilisées pour cette recherche provenaient des productions écrites des élèves. La première production écrite a été utilisée comme « prétest ». Les quatre suivantes, à raison d'une par semaine, permettaient aux élèves de travailler les classes de mots visées par cette recherche (déterminant-nom, adjectif, verbe, synthèse de ces classes de mots). Enfin, la sixième production a fait office de post-test.

Ces productions comptaient environ 150 mots et étaient rédigées en deux ou trois temps: pour le prétest et le post-test, le brouillon était fait lors de la première journée et la correction avait lieu le lendemain. Lorsque les élèves des groupes expérimentaux effectuaient les productions intermédiaires (entre le prétest et le post-test), ils rédigeaient leur brouillon la première journée. Le lendemain, ils vivaient des activités sur la classe de mots à l'étude cette semaine-là et faisaient la correction lors de la troisième journée. Pour ce qui est des élèves du groupe de contrôle, tout comme lors du prétest et du post-test, ils ne subissaient aucune intervention entre la phase du brouillon et celle de la correction lors des productions intermédiaires.

Ces six productions écrites ont été analysées afin de répondre aux questions de recherche. La capacité des élèves à reconnaître les différentes classes de mots dans leurs textes et à effectuer les accords grammaticaux adéquats a particulièrement attiré l'attention de la chercheuse.

### **3.5 Analyse des données**

La chercheuse s'est attardée aux accords grammaticaux qui concernaient ces quatre classes de mots et a noté le nombre d'erreurs pour chaque élève. À partir des textes mis au propre, le nombre d'erreurs d'accords grammaticaux pour chaque classe de mots a été noté sur chaque production par la chercheuse. Ces données lui ont permis d'établir le rapport entre le nombre d'erreurs grammaticales pour chaque

classe de mots et le nombre total d'accords grammaticaux liés à cette classe qui devraient être présents dans la production écrite. Il est à noter que tous les accords ont été comptabilisés, incluant les accords déterminant-nom au masculin singulier.

De plus, sur chaque texte, les élèves devaient souligner, toujours selon la légende indiquée plus haut, les quatre classes de mots visées par cette étude. Cette consigne supplémentaire a permis, en établissant le rapport entre les classes de mots bien identifiées et le nombre total de mots provenant de cette classe dans le texte, de constater le pourcentage des mots de chaque classe bien identifiés par les élèves à l'intérieur de leur propre texte et de constater le nombre de mots identifiés à tort soit comme un nom, un déterminant, un adjectif ou un verbe.

En d'autres mots, pour le prétest, les quatre productions intermédiaires et le post-test, les mêmes données ont été recueillies : le nombre total de mots dans chaque texte, le pourcentage de mots de chaque classe de mots à l'étude, le pourcentage des accords grammaticaux corrects par classe de mots étudiée durant la semaine ou déjà étudiée, le pourcentage des mots bien identifiés pour chaque classe et le nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant, un nom, un adjectif et un verbe. Bref, seize résultats par élève par production ont été consignés : nombre total de mots dans chaque texte, pourcentage de noms, pourcentage de déterminants, pourcentage d'adjectifs, pourcentage de verbes, pourcentage des accords déterminant-nom réussis, pourcentage d'accords de l'adjectif réussis, pourcentage d'accords du verbe réussis, pourcentage de déterminants bien identifiés, pourcentage de noms bien identifiés, pourcentage d'adjectifs bien identifiés, pourcentage de verbes bien identifiés et nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant, un nom, un adjectif et un verbe.

Tous ces résultats au prétest et au post-test ont été comparés à l'aide de tests statistiques afin de déterminer, d'abord, si l'une des deux approches permettait aux élèves de reconnaître plus facilement les différentes classes de mots à l'intérieur de leurs propres textes et, ensuite, de diminuer les erreurs d'accords grammaticaux à

l'intérieur des productions écrites des élèves, tout en comparant ces résultats à ceux du groupe de contrôle.

Bien sûr, il est également intéressant de voir s'il y a une amélioration pour les seize mesures entre le prétest et le post-test dans chacun des trois groupes et de comparer les progrès des élèves pour voir si une approche particulière favorise davantage la progression des élèves. Les résultats obtenus grâce aux productions intermédiaires ont pu indiquer si, d'une semaine à l'autre, une certaine amélioration est perceptible dans la reconnaissance de la classe de mots étudiée durant la semaine en cours ou durant les semaines précédentes. Le logiciel SPSS a été utilisé par la chercheuse.

Bref, à partir des données recueillies, la chercheuse a tenté de mesurer les effets de l'approche intégrée et de l'approche spécifique sur les capacités des élèves à identifier les classes de mots et à effectuer les accords grammaticaux adéquats tout en comparant ces résultats à ceux d'un groupe de contrôle. Ce groupe de contrôle, évidemment, n'a pas vécu d'activités portant sur l'identification des classes de mots durant le temps qu'a duré l'expérimentation. De plus, l'enseignante de ce groupe savait qu'elle ne devait pas, durant ces six semaines, aborder ce sujet en classe. Néanmoins, ces élèves ont tout de même travaillé certaines notions de français en classe et à la maison. Plus particulièrement, ils ont dû, comme les élèves des deux autres groupes, étudier des notions d'orthographe d'usage, de conjugaison et de grammaire chaque semaine. Un résumé de ces notions est fourni dans la section qui suit.

### **3.6 Notions vues en classe et à la maison par les trois groupes durant l'expérimentation**

Bien que la chercheuse ne se soit pas rendue dans le groupe de contrôle pour animer des activités portant sur les classes de mots, les élèves de ce groupe ont tout de même continué à travailler des notions de français, autant en classe qu'à la maison (devoirs et leçons). Il avait toutefois été convenu avec l'enseignante de ce groupe

qu'elle ne devait pas enseigner explicitement les caractéristiques des classes de mots durant les six semaines qu'a duré l'expérimentation.

Le projet éducatif de l'école dans laquelle a eu lieu l'expérimentation impose une certaine uniformité dans les leçons demandées aux élèves à la maison. Ainsi, les mots à épeler, les verbes à apprendre et les notions de grammaire à étudier sont déjà toutes prévues dès le début de l'année pour chaque semaine. Il a donc fallu composer avec cette contrainte pour cette étude, puisque tous les élèves devaient obligatoirement travailler des notions bien précises à la maison. De plus, pour appuyer le travail qui se fait le soir avec les parents, les enseignantes abordent ou révisent également ces notions en classe durant une ou deux heures chaque semaine.

Ainsi, tout comme les élèves des deux groupes expérimentaux, les élèves du groupe de contrôle devaient, chaque semaine, à la maison, étudier l'orthographe d'une soixantaine de mots de vocabulaire puisés à même des textes du manuel de lecture (la classe de mots de chaque mot n'était pas indiquée dans la liste et ils n'obéissaient à aucun ordre de classement), apprendre la conjugaison de certains verbes et étudier des pages précises du *Petit guide du 2<sup>e</sup> cycle* (2003), de Bouchard et Lévesque. La dernière journée de la semaine, tous les élèves avaient un contrôle de leçons dont le résultat était comptabilisé au bulletin.

Lors de la première semaine, c'est-à-dire lors du prétest, les élèves n'avaient pas de leçons à faire à la maison, puisqu'ils revenaient du congé des Fêtes au milieu de la semaine et n'étaient en classe que deux jours. Lors de la deuxième semaine d'expérimentation, pendant que les groupes expérimentaux voyaient le déterminant et le nom, les élèves des trois groupes devaient étudier l'orthographe de soixante mots de vocabulaire, revoir le modèle de conjugaison des verbes au futur proche et réviser dans leur manuel de grammaire la formation du féminin des noms qui, au masculin, se terminent en *-e, -en, -on, -et, -eau, -el, -er, -eur, -x, -f*, et *-p*, ainsi que la formation du féminin des adjectifs qui, au masculin, se terminent par *-e, -eil, -el, -il, -ul, -en, -on, -et, -ot, -er, -eur, -teur, -s, -x*, et *-f*. Un examen portant sur toutes ces notions était

prévu le jeudi de cette même semaine. Il est à noter que toutes ces notions avaient été étudiées durant les cinq semaines précédant le congé des Fêtes.

Lors de la troisième semaine, soit au moment où les élèves des deux groupes expérimentaux voyaient les adjectifs, les élèves des trois groupes devaient étudier l'orthographe de soixante mots, apprendre la conjugaison des verbes *avoir*, *être* et *aimer* au conditionnel présent et lire dans leur manuel de grammaire les pages portant sur les notions générales sur le pluriel des noms.

Durant la quatrième semaine, soit lors de la semaine consacrée à l'apprentissage des caractéristiques du verbe dans les groupes expérimentaux, les élèves des trois groupes devaient étudier à la maison l'orthographe de soixante mots de vocabulaire, les verbes *finir*, *aller* et *tenir* au conditionnel présent ainsi que le pluriel des noms qui se terminent par *-ou*, *-ail* et *-al* au singulier.

La cinquième semaine, c'est-à-dire la semaine portant sur la synthèse des quatre classes de mots vues dans les deux groupes expérimentaux, ne comptait que quatre jours, puisque le vendredi était une journée pédagogique. Les trois groupes devaient étudier à la maison l'orthographe de quarante mots de vocabulaire, les verbes *dire* et *rendre* au conditionnel présent, le pluriel des noms singuliers qui se terminent par *-au*, *-eau* et *-eu*, ainsi que le pluriel des adjectifs qui se terminent par *-s* et *-x* au singulier.

Enfin, lors de la sixième semaine, soit lors de la semaine du post-test, tous les élèves devaient étudier l'orthographe de soixante mots, les verbes *faire*, *voir* et *vouloir* au conditionnel présent et le pluriel des adjectifs qui se terminent par *-al*, *-eau* et *-eu* au singulier.

Dans le cadre des activités habituelles prévues chaque semaine, les élèves des trois groupes faisaient également une dictée d'environ cinq phrases par semaine qui contenait plusieurs mots de vocabulaire, des verbes et des notions de grammaire à

l'étude durant la semaine. Les trois groupes écrivaient la même dictée. En plus, lors de la cinquième semaine d'expérimentation, les élèves des trois groupes ont participé à la Dictée PGL, un concours de dictée organisé par la Fondation Paul Gérin-Lajoie qui permet de ramasser des fonds pour un pays en voie de développement et pour l'achat de matériel pour la classe. Toutes les classes de l'école participaient à ce concours.

C'est à travers toutes ces activités, ces projets, ces tâches et ces évaluations qu'a été vécue la présente expérimentation. Bien sûr, les élèves étaient parfois très enthousiastes, et certains montraient quelques signes d'impatience. Dans la section suivante, on trouve les observations de la chercheuse qui permettent de se faire un portrait de l'ambiance qui régnait en classe durant les six semaines d'expérimentation.

### **3.7 Observations de la chercheuse**

La recherche a été présentée aux élèves dès la première journée d'école après le retour des vacances de Noël, à l'hiver 2010. Ainsi, l'expérimentation s'est échelonnée sur six semaines, soit du 7 janvier 2010 au 11 février 2010 inclusivement. Il s'agissait d'une période où aucune activité particulière n'était prévue au calendrier scolaire, mis à part la fête de la St-Valentin qui a eu lieu le 12 février, soit après la fin de l'expérimentation. Les élèves n'ont donc pas été déconcentrés par un long congé ou par une activité spéciale en plein cœur de l'expérimentation.

Aucun détail sur les buts de la recherche n'a été divulgué aux élèves lors de la présentation de la tâche. La chercheuse a simplement mentionné qu'elle avait besoin de leurs textes pour poursuivre la maîtrise qu'elle avait entreprise à l'université. Au départ, les élèves ont semblé enthousiastes à l'idée de participer à une telle expérimentation. Ils étaient fiers de pouvoir aider la chercheuse dans la poursuite de son projet.

Durant les premières semaines d'expérimentation, les élèves des trois classes ont travaillé avec sérieux pour composer leurs textes. Certains enfants, dans chacune des classes, avaient toutefois de la difficulté à trouver des idées pour démarrer leur texte. Ceux-là ont eu besoin d'un petit coup de pouce de la part de leur enseignante pour orienter leur activité d'écriture. Il est vrai que toutes les productions écrites proposées à ces élèves depuis le début de l'année étaient contextualisées et accompagnées d'un plan détaillé que les élèves devaient remplir avant de commencer leur brouillon, ce qui évitait les longs moments improductifs devant la page blanche. Cette fois-ci, les élèves apprenaient le sujet et devaient, une heure plus tard, avoir produit un texte de 150 mots. Il s'agissait, pour certains élèves plus perfectionnistes, d'un défi qui comportait une certaine part de stress. Il aurait pu être utile de faire une tempête d'idées avant de commencer à rédiger le texte afin d'éviter de telles situations. Néanmoins, chacun a réussi à remettre un texte plus ou moins long durant les six semaines d'expérimentation.

Le lendemain de la phase du brouillon, la chercheuse faisait vivre une activité aux élèves des deux groupes expérimentaux : d'abord aux élèves de son propre groupe, puis aux élèves du groupe de sa collègue. Pour ce faire, elle utilisait le projecteur numérique pour projeter à l'écran les tableaux d'exemples qu'elle avait préparés; les premières semaines, les élèves du groupe-classe de la chercheuse étaient fascinés par cette façon de faire, ce qui les rendait plus attentifs qu'à l'habitude. Or, après quelques semaines, ils étaient habitués à ce genre d'instrument; leur degré d'attention était donc comparable à celui qu'ils avaient en classe habituellement, c'est-à-dire que la chercheuse devait parfois (quatre ou cinq fois durant la leçon) avertir certains élèves qui parlaient en même temps qu'elle. Or, la plupart des élèves participaient activement et plusieurs levaient la main à chaque question posée par la chercheuse. Ils reconnaissaient aisément les caractéristiques des classes de mots à l'étude après avoir observé les exemples « oui » et « non ».

Les élèves de l'autre groupe expérimental, quant à eux, voyaient cette activité comme un moment spécial durant la semaine, puisque leur enseignante sortait de la

classe et ils se retrouvaient avec une autre enseignante, en l'occurrence, la chercheuse. Ils étaient donc très attentifs et voulaient lui montrer qu'ils étaient calmes. Ils participaient activement et avaient autant de facilité à répondre aux questions que les élèves de l'autre groupe expérimental.

Lors de la phase de correction, le troisième jour de la semaine, les élèves reprenaient leur texte et effectuaient la correction en surlignant les mots selon les couleurs demandées par la chercheuse. Les signes de fatigue et de démotivation ont commencé à se faire sentir lors de l'avant-dernière semaine : certains exprimaient clairement qu'ils avaient hâte que cette expérimentation soit terminée et qu'ils n'avaient jamais écrit autant. Dans les trois classes, les élèves remettaient leurs textes plus rapidement que lors des premières semaines d'expérimentation. Or, certains disaient qu'ils étaient plus habitués à surligner les mots et que c'était pour cette raison qu'ils terminaient plus rapidement. Pour éviter toute forme de démotivation, l'expérimentation aurait pu se faire sur une période de douze semaines, soit un texte aux deux semaines. Les élèves auraient alors eu le temps de prendre un peu plus de recul face à leurs tâches, et auraient peut-être terminé l'expérimentation de façon plus intéressée. Néanmoins, la plupart des élèves ont bien participé durant toute la durée de l'expérimentation et ont fait avec sérieux toutes les tâches demandées.

Enfin, la période consacrée à l'activité portant sur l'identification des classes de mots dans les groupes expérimentaux était passablement chargée. En une heure, la chercheuse devait présenter les exemples « oui » et « non » ainsi que donner la dictée et la corriger en grand groupe. Chaque fois, la chercheuse a réussi à terminer son activité à la fin de la période allouée, mais elle aurait apprécié bénéficier d'un peu plus de temps, ne serait-ce que pour encourager plus d'élèves à intervenir et pour leur poser davantage de questions. Il aurait pu être intéressant de diviser l'activité en deux périodes : une pour la présentation des exemples et une autre, plus tard dans la journée, pour la dictée.

Bien sûr, choisir de mener une expérimentation à l'intérieur de groupes-classes implique qu'il faille s'adapter à la vie de la classe et de l'école, tout en ne perdant pas de vue ce qui est essentiel à l'étude. Des élèves dissipés, un programme chargé, des évaluations obligatoires sont tous des éléments dont on doit tenir compte et qui peuvent constituer des limites de l'expérimentation.

### **3.8 Limites de l'expérimentation**

Cette recherche présente, évidemment, des limites. D'abord, les groupes sont des classes formées au préalable, ce qui limite l'effet que peut avoir la formation aléatoire de groupes expérimentaux. De plus, l'école dans laquelle a eu lieu cette expérimentation affiche un projet éducatif particulier qui mise sur l'enrichissement de l'enseignement du français, ce qui a pu influencer les résultats des élèves.

Ensuite, il est clair que la quantité de noms, d'adjectifs et de verbes utilisée par les élèves dans leurs textes n'est pas contrôlée, ce qui a pu provoquer des situations dans lesquelles un élève avait, par exemple, plusieurs adjectifs dans sa production de texte, alors que son voisin n'en avait que deux ou trois.

De plus, il est impossible de savoir si les connaissances développées lors de cette expérimentation seront réinvesties à long terme. Enfin, puisque les données recueillies pour cette recherche étaient uniquement quantitatives, elles ne permettent pas de dresser un portrait complet du progrès des élèves. En effet, les réflexions, les représentations et les questions que se posaient les élèves durant tous les sous-processus de l'expérimentation n'ont pu être consignées, ce qui aurait pu donner un éclairage différent aux résultats de la recherche.

## **CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Le présent mémoire vise, de façon générale, à identifier les interventions les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves du primaire concernant l'utilisation de leurs connaissances linguistiques lors de la rédaction d'un texte. Plus précisément, il a pour but de comparer les effets d'une approche didactique intégrée à ceux d'une approche didactique spécifique (tout en comparant ces résultats à ceux d'un groupe de contrôle) sur la capacité des élèves de la deuxième année du deuxième cycle à repérer, dans leurs propres textes, le nom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, et à effectuer adéquatement les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe dans leurs productions écrites.

Tout d'abord, la correction des six productions écrites réalisées par 83 élèves de la deuxième année du deuxième cycle a permis de relever le nombre de mots, de noms, de déterminants, d'adjectifs et de verbes dans chaque texte. De plus, il a été possible de déterminer le nombre d'accords à réaliser entre le déterminant et le nom, de l'adjectif et du verbe présents dans les textes ainsi que le nombre d'accords réussis pour chaque classe de mots. De plus, l'étude a permis de quantifier le nombre de mots identifiés à tort par l'élève soit comme un déterminant, un nom, un adjectif ou un verbe. La moyenne et l'écart-type de chacune de ces variables ont aussi été calculés. Puis, ces résultats ont été transformés en pourcentages pour permettre la comparaison des résultats.

Par la suite, des ANOVAS ont été effectuées afin de comparer les résultats des trois groupes, au prétest et au post-test, selon chaque variable. Des tests multivariés (MANOVAS) ont également été réalisés dans le but de mesurer le progrès selon chaque groupe pour toutes les variables. Les résultats des tests multivariés ont permis

de comparer les résultats des groupes entre le prétest et le texte produit durant la semaine où avait été donnée la leçon portant sur la classe de mots à l'étude; une autre série de MANOVAS a pu montrer le progrès entre le prétest et le post-test pour chaque groupe et chaque variable. Dans les sections qui suivent, les données et les résultats des analyses seront présentés.

#### 4.1. Résultats bruts

Les résultats qui suivent présentent des nombres absolus pour chacune des variables à l'étude pour les textes des trois groupes durant les six semaines.

##### 4.1.1 Nombre de mots dans les textes

Le tableau ci-dessous montre la moyenne et l'écart-type (ET) du nombre de mots contenus dans les textes.

**TABLEAU III**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS DANS LES TEXTES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	154,45 (38,13)	154,55 (44,43)	142,72 (68,11)	150,38 (58,20)	149,19 (49,30)	143,45 (53,30)
Approche spécifique	161,08 (43,90)	159,23 (37,60)	195,12 (69,74)	188,00 (59,25)	138,52 (50,86)	188,38 (60,08)
Groupe de contrôle	104,93 (39,66)	135,18 (39,77)	155,14 (52,28)	177,43 (64,36)	170,96 (55,94)	140,11 (45,58)

Il est possible d'observer que, lors de la première semaine, les élèves des deux groupes expérimentaux ont écrit des textes plus longs que ceux du groupe de contrôle (154,45 mots pour le groupe expérimentant l'approche intégrée; 161,08 mots pour le groupe expérimentant l'approche spécifique et 104,93 mots pour le groupe de contrôle). Lors de la sixième semaine, le groupe expérimentant l'approche spécifique a écrit en moyenne 188,38 mots, alors que les deux autres groupes ont produit des textes de 143,45 mots (groupe expérimentant l'approche intégrée) et de 140,11 mots

(groupe de contrôle). Les textes du groupe expérimentant l'approche intégrée comptaient entre 142,72 (3<sup>e</sup> semaine) et 154,55 mots (2<sup>e</sup> semaine). Les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique ont, quant à eux, produit des textes dont la longueur variait entre 138,52 (5<sup>e</sup> semaine) et 195,12 mots (3<sup>e</sup> semaine). Enfin, les élèves du groupe de contrôle ont rédigé des productions de textes dont la longueur variait entre 104,93 mots (1<sup>ère</sup> semaine) et 177,43 mots (4<sup>e</sup> semaine).

#### 4.1.2 Nombre de déterminants dans les textes

Le tableau suivant indique la moyenne du nombre de déterminants présents dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU IV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE DÉTERMINANTS DANS LES TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	28,52 (8,22)	25,90 (8,53)	24,83 (11,15)	23,24 (9,28)	24,07 (7,53)	25,17 (9,35)
Approche spécifique	29,12 (8,24)	24,04 (6,95)	29,04 (13,41)	22,71 (8,74)	20,44 (9,49)	29,00 (11,28)
Groupe de contrôle	22,07 (9,17)	25,79 (6,24)	26,54 (9,04)	23,43 (8,87)	26,74 (8,93)	25,29 (9,04)

À la lecture du tableau IV, on remarque que le nombre de déterminants dans les textes des élèves varie entre 20,44 (Approche spécifique, 5e semaine) et 29,12 (Approche spécifique, 1ère semaine).

Afin de faciliter la comparaison des moyennes, le tableau suivant présente la moyenne du pourcentage de déterminants dans les textes. Il représente le rapport entre le nombre de déterminants dans les textes et le nombre total de mots.

**TABLEAU V**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE DÉTERMINANTS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	18,53% (3,16)	16,94% (3,97)	17,54% (2,91)	16,12% (5,81)	16,66% (3,82)	17,91% (4,03)
Approche spécifique	18,34% (3,07)	15,03% (2,52)	14,97% (4,84)	12,23% (2,95)	14,22% (3,47)	15,38% (3,32)
Groupe de contrôle	21,17% (3,93)	19,60% (3,80)	17,35% (3,06)	13,54% (3,39)	15,84% (2,98)	18,15% (2,76)

Le tableau V indique que le pourcentage de déterminants dans les textes varie entre 12,23% (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine) et 21,17% (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine).

#### 4.1.3 Nombre de noms dans les textes

Le tableau qui suit indique la moyenne du nombre de noms présents dans les textes ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU VI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE NOMS DANS LES TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	32,41 (9,08)	29,59 (12,69)	25,86 (10,97)	24,00 (10,81)	26,44 (9,24)	25,62 (10,25)
Approche spécifique	32,77 (9,24)	26,81 (7,88)	32,44 (14,73)	23,88 (9,67)	23,76 (9,80)	33,92 (11,87)
Groupe de contrôle	24,43 (10,76)	28,07 (7,19)	30,54 (9,11)	24,25 (9,06)	28,70 (9,32)	28,96 (10,86)

À partir du tableau VI, on constate que le nombre de noms dans les textes des élèves varie entre 23,88 (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine) et 33,92 (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine).

Suite aux résultats indiquant le nombre de noms dans les textes des élèves, il a été possible de calculer la moyenne du pourcentage de noms. Ce pourcentage est le résultat du rapport entre le nombre de noms dans les textes et le nombre total de mots. Les résultats de ce calcul sont présentés dans le tableau VII.

**TABLEAU VII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE NOMS DANS LE TEXTE**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	21,04% (2,83)	19,02% (5,55)	18,41% (3,20)	16,07% (3,58)	18,15% (3,91)	18,02% (3,75)
Approche spécifique	20,53% (2,67)	16,80% (2,91)	16,65% (4,61)	12,71% (2,80)	16,84% (3,63)	18,09% (3,28)
Groupe de contrôle	23,10% (3,31)	21,25% (3,82)	20,15% (3,74)	14,03% (3,93)	17,04% (3,28)	20,73% (3,29)

Le tableau VII permet de constater que le pourcentage de noms dans les textes varie entre 12,71% (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine) et 23,10 % (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine). Cette variation de résultats ressemble à celle remarquée dans le Tableau V, où le pourcentage de déterminants dans les textes passait de 12,23% (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine) à 21,17% (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine).

#### **4.1.4 Nombre d'adjectifs dans les textes**

Le tableau VIII montre la moyenne du nombre d'adjectifs dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET)

**TABLEAU VIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ADJECTIFS DANS LES TEXTES**

Groupes	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine
	1	2	3	4	5	6
Approche intégrée	5,69 (3,06)	8,07 (4,19)	9,62 (7,34)	5,86 (3,73)	4,56 (3,12)	6,48 (4,30)
Approche spécifique	12,12 (8,05)	7,08 (3,43)	9,20 (3,34)	12,58 (8,96)	6,56 (4,78)	11,96 (7,33)
Groupe de contrôle	5,96 (4,00)	6,25 (3,65)	6,89 (5,76)	8,93 (5,85)	5,74 (3,02)	5,29 (2,88)

À partir du tableau VIII, il est possible de constater que le nombre d'adjectifs dans les textes des élèves varie entre 4,56 (Approche intégrée, 5<sup>e</sup> semaine) et 12,58 (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine).

Pour permettre une comparaison efficace des moyennes, on indique, dans le tableau IX, la moyenne du pourcentage d'adjectifs présents dans les textes. Ce pourcentage a été calculé en établissant le rapport entre le nombre d'adjectifs dans les textes et le nombre total de mots.

**TABLEAU IX**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ADJECTIFS DANS LES TEXTES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	3,67% (1,80)	5,22% (2,31)	6,36% (3,00)	3,94% (1,74)	3,09% (1,96)	4,56% (3,06)
Approche spécifique	7,16% (3,29)	4,42% (1,77)	5,10% (2,29)	6,53% (2,85)	4,75% (2,29)	6,23% (2,78)
Groupe de contrôle	5,59% (2,88)	4,58% (2,06)	4,26% (2,92)	4,80% (2,50)	3,40% (1,65)	3,76% (1,53)

Le tableau IX montre que la moyenne du pourcentage d'adjectifs dans les textes varie entre 3,09% (Approche intégrée, 5<sup>e</sup> semaine) et 7,16% (Approche spécifique, 1<sup>ère</sup> semaine). Seul le groupe expérimentant l'approche intégrée a connu

une hausse du pourcentage d'adjectifs entre le prétest et le post-test, passant de 3,67% à 4,56%.

#### 4.1.5 Nombre de verbes dans les textes

Le tableau ci-dessous indique la moyenne du nombre de verbes conjugués dans les textes ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU X**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE VERBES CONJUGUÉS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	17,52 (5,12)	18,31 (6,43)	20,14 (11,14)	20,10 (7,90)	22,30 (9,32)	18,00 (8,48)
Approche spécifique	19,19 (5,80)	19,96 (4,94)	29,04 (11,85)	24,96 (8,09)	18,32 (6,99)	22,42 (8,86)
Groupe de contrôle	12,54 (4,56)	16,11 (6,21)	22,68 (9,26)	25,50 (10,26)	23,44 (10,26)	16,61 (5,59)

D'après le tableau X, la moyenne du nombre de verbes dans les textes des élèves oscille entre 12,54 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 29,04 (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine).

Grâce au tableau XI, il est possible de comparer la moyenne du pourcentage de verbes conjugués dans les textes, c'est-à-dire le rapport entre le nombre de verbes conjugués et le nombre total de mots dans les productions écrites des élèves.

**TABLEAU XI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE VERBES CONJUGUÉS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	11,51% (2,58)	11,88% (2,07)	13,98% (2,30)	13,44% (2,12)	14,66% (2,65)	12,43% (3,31)
Approche spécifique	11,84% (1,82)	12,62% (1,67)	14,91% (2,55)	13,35% (1,96)	13,27% (1,52)	11,87% (2,11)
Groupe de contrôle	12,16% (2,02)	11,89% (2,33)	14,40% (2,00)	14,33% (2,29)	13,41% (2,70)	11,87% (1,56)

Le tableau XI permet de constater que la moyenne du pourcentage de verbes conjugués dans les textes se situe entre 11,51% (Approche intégrée, 1ère semaine) et 14,91% (Approche spécifique, 3e semaine).

Les résultats qui suivent renseignent sur la capacité des élèves à identifier, dans leurs textes, les différentes classes de mots à l'étude dans cette recherche.

#### **4.1.6 Déterminants bien identifiés**

Le tableau ci-dessous indique la moyenne du nombre de déterminants bien identifiés par les élèves dans les textes ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE DÉTERMINANTS BIEN IDENTIFIÉS**  
**DANS LES TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	23,76 (9,68)	21,24 (8,10)	20,90 (10,38)	18,79 (7,94)	20,63 (7,97)	20,83 (9,04)
Approche spécifique	23,81 (7,45)	19,81 (7,21)	24,28 (12,40)	18,46 (8,14)	17,60 (8,89)	25,31 (10,25)
Groupe de contrôle	17,79 (8,42)	20,21 (6,08)	22,82 (9,34)	18,68 (7,34)	22,56 (8,50)	21,50 (9,17)

Le tableau XII montre que les élèves ont réussi à identifier correctement entre 17,60 (Approche spécifique, 5<sup>e</sup> semaine) et 25,31 (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine) déterminants dans leurs textes.

En calculant le rapport entre le nombre de déterminants bien identifiés et le nombre total de déterminants dans les textes, il a été possible de produire le tableau qui suit, qui indique la moyenne du pourcentage de déterminants identifiés correctement dans les textes, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE DÉTERMINANTS BIEN IDENTIFIÉS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	82,01% (18,58)	81,38% (14,10)	83,62% (11,05)	81,81% (15,77)	85,40% (16,07)	82,22% (12,11)
Approche spécifique	82,30% (11,72)	81,96% (14,82)	82,72% (13,82)	81,38% (14,68)	83,04% (16,32)	87,14% (9,39)
Groupe de contrôle	79,64% (13,37)	78,66% (13,68)	84,70% (11,95)	80,59% (12,58)	84,63% (14,94)	83,75% (14,86)

À partir du tableau XIII, on remarque que la moyenne du pourcentage de déterminants bien identifiés varie entre 78,66% (Groupe de contrôle, 2<sup>e</sup> semaine) et 87,14% (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine). Tous les groupes ont progressé, même si, en ce qui concerne le groupe expérimentant l'approche intégrée, la différence est plutôt minime (82,01%, au prétest, à 82,22% au post-test).

#### **4.1.7 Noms bien identifiés**

Le tableau qui suit indique la moyenne du nombre de noms bien identifiés dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XIV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE NOMS BIEN IDENTIFIÉS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	29,66 (10,03)	27,24 (12,34)	22,93 (10,88)	20,48 (8,71)	24,26 (9,39)	23,59 (9,76)
Approche spécifique	28,27 (8,61)	23,35 (8,66)	26,20 (13,96)	20,50 (9,90)	21,64 (9,05)	30,50 (11,25)
Groupe de contrôle	22,57 (9,50)	24,46 (6,22)	27,75 (9,86)	20,54 (8,56)	25,30 (9,62)	25,68 (9,90)

Le tableau XIV montre que le nombre de noms bien identifiés dans les textes varie entre 20,48 (Approche intégrée, 4<sup>e</sup> semaine) et 30,50 (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine).

Afin de permettre une comparaison plus précise des résultats, le tableau XV présente la moyenne du pourcentage de noms bien identifiés dans les textes, ainsi que l'écart-type. Ce pourcentage a été obtenu en calculant le rapport entre le nombre de noms bien identifiés et le nombre total de noms dans les textes.

**TABLEAU XV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE NOMS BIEN IDENTIFIÉS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	90,92% (19,11)	92,03% (8,54)	87,66% (11,19)	87,47% (13,37)	90,94% (10,43)	92,27% (8,79)
Approche spécifique	86,55% (14,15)	86,06% (12,41)	81,67% (19,92)	85,78% (14,54)	91,69% (8,78)	89,69% (7,94)
Groupe de contrôle	92,91% (7,93)	87,96% (12,89)	89,88% (13,31)	85,09% (13,55)	87,76% (14,92)	88,95% (13,59)

Dans le tableau XV, on remarque que la moyenne du pourcentage de noms bien identifiés dans les textes varie entre 81,67% (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine)

et 92,91% (Groupe de contrôle, 1ère semaine). Ainsi, le pourcentage de noms bien identifiés est supérieur au pourcentage de déterminants bien identifiés, qui lui, varie, selon le tableau XIII, entre 78,66% (Groupe de contrôle, 2e semaine) et 87,14% (Approche spécifique, 6e semaine). De plus, entre le prétest et le post-test, les deux groupes expérimentaux ont vu leurs résultats augmenter, passant, pour le groupe expérimentant l'approche intégrée, de 90,92% à 92,27% et, pour le groupe expérimentant l'approche spécifique, de 86,55% à 89,69%. Contrairement à ces deux groupes, le groupe de contrôle a vu son résultat diminuer, passant de 92,91% à 88,95%.

#### 4.1.8 Adjectifs bien identifiés

Le tableau ci-dessous présente la moyenne du nombre d'adjectifs bien identifiés dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XVI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ADJECTIFS BIEN IDENTIFIÉS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	4,38 (2,93)	5,00 (3,41)	7,48 (6,96)	3,38 (2,85)	3,04 (2,34)	4,93 (3,92)
Approche spécifique	8,88 (6,88)	4,58 (2,79)	5,92 (2,91)	7,92 (9,55)	5,08 (4,73)	9,35 (6,86)
Groupe de contrôle	4,82 (3,78)	4,32 (2,92)	5,64 (5,69)	5,64 (5,54)	4,04 (2,82)	3,54 (2,60)

Dans le tableau XVI, il est possible d'observer un nombre d'adjectifs bien identifiés dans les textes variant entre 3,04 (Approche intégrée, 5<sup>e</sup> semaine) et 9,35 (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine).

Suite aux résultats obtenus dans le tableau XVI, il a été possible de produire le tableau XVII qui indique la moyenne du pourcentage d'adjectifs bien identifiés dans les textes des élèves, ainsi que l'écart-type. Ce pourcentage est le résultat du rapport entre le nombre d'adjectifs identifiés comme tels et le nombre total d'adjectifs.

**TABLEAU XVII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ADJECTIFS BIEN IDENTIFIÉS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	69,51% (29,99)	61,67% (33,10)	71,27% (34,19)	53,22% (27,03)	66,24% (34,47)	70,84% (29,86)
Approche spécifique	70,79% (25,13)	65,73% (23,15)	65,96% (25,41)	56,43% (31,08)	77,68% (22,29)	75,78% (21,55)
Groupe de contrôle	77,03% (29,42)	66,25% (27,50)	71,51% (34,44)	54,24% (34,26)	70,98% (27,53)	64,53% (30,75)

Le tableau XVII montre que la moyenne du pourcentage d'adjectifs bien identifiés par les élèves se situe entre 53,22% (Approche intégrée, 4<sup>e</sup> semaine) et 77,68% (Approche spécifique, 5<sup>e</sup> semaine). En plus, entre le prétest et le post-test, les résultats des deux groupes expérimentaux ont augmenté, passant, pour le groupe expérimentant l'approche intégrée, de 69,51% à 70,84% et, pour le groupe expérimentant l'approche spécifique, de 70,79% à 75,78%, alors que ceux du groupe de contrôle ont diminué, passant de 77,03% à 64,53%.

#### **4.1.9 Verbes bien identifiés**

Le tableau qui suit montre la moyenne du nombre de verbes bien identifiés dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XVIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE VERBES BIEN IDENTIFIÉS DANS LES**  
**TEXTES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	16,66 (4,65)	15,38 (7,02)	15,86 (11,33)	15,62 (6,53)	19,07 (8,42)	15,34 (6,46)
Approche spécifique	17,42 (5,84)	15,23 (4,84)	21,08 (10,63)	19,79 (8,58)	13,84 (8,13)	18,77 (8,24)
Groupe de contrôle	10,61 (4,72)	13,29 (5,41)	17,04 (8,55)	19,14 (8,40)	17,41 (7,79)	12,75 (4,69)

Le Tableau XVIII indique que le nombre de verbes bien identifiés dans les textes des élèves varie entre 10,61 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 21,08 (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine).

Pour faire suite aux résultats obtenus dans le tableau XVIII, le tableau qui suit a été produit pour montrer la moyenne du pourcentage de verbes bien identifiés, calculée en effectuant le rapport entre le nombre de verbes bien identifiés et le nombre de verbes total dans les textes des élèves, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XIX**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE VERBES BIEN IDENTIFIÉS**

Groupe	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	95,89% (7,90)	82,47% (23,85)	77,82% (22,20)	79,15% (20,28)	86,79% (13,48)	88,03% (18,63)
Approche spécifique	90,62% (10,22)	75,70% (13,40)	71,88% (20,88)	78,22% (21,04)	72,20% (28,50)	83,64% (11,49)
Groupe de contrôle	85,44% (26,58)	84,19% (16,37)	74,85% (20,75)	77,21% (21,42)	78,10% (20,75)	78,10% (21,96)

À partir du tableau XIX, il est possible de constater que le pourcentage de verbes bien identifiés varie entre 71,88% (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine) et 95,89% (Approche intégrée, 1<sup>ère</sup> semaine). Tous les groupes ont connu une détérioration de leurs résultats entre le prétest et le post-test pour cette variable.

Les prochains résultats concernent le nombre et le pourcentage de mots identifiés à tort comme appartenant à une autre classe de mots. Il est important de préciser que, pour ces variables, les meilleurs résultats sont les plus petits nombres.

#### 4.1.10 Nombre de mots identifiés à tort comme des déterminants

Les élèves ont parfois identifié des mots comme faisant partie d'une certaine classe de mots, alors qu'en réalité, ces mots appartenaient à une autre classe. Le tableau qui suit montre la moyenne du nombre de mots identifiés à tort comme des déterminants, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XX**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME**  
**DES DÉTERMINANTS**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	9,41 (10,94)	8,24 (9,28)	6,00 (8,16)	7,83 (13,63)	5,41 (7,69)	6,00 (7,44)
Approche spécifique	4,65 (6,92)	6,19 (5,96)	10,96 (11,39)	6,58 (7,87)	4,92 (6,04)	8,96 (11,45)
Groupe de contrôle	1,82 (2,16)	3,86 (6,20)	4,71 (6,83)	4,50 (7,79)	3,74 (6,96)	5,36 (8,71)

À partir de ce tableau, il est possible de constater que le nombre de mots identifiés à tort comme des déterminants varie entre 1,82 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 10,96 (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine). Or, on remarque également que les écarts-types sont souvent plus élevés que la moyenne elle-même, ce qui montre que plusieurs élèves étaient beaucoup plus faibles ou beaucoup plus forts que la moyenne du groupe.

Dans le tableau XXI, on présente la moyenne du pourcentage de mots identifiés à tort comme des déterminants ainsi que l'écart-type (ET). Ces résultats ont été obtenus en divisant le nombre de mots identifiés à tort comme des déterminants par le nombre total de mots dans les textes :

**TABLEAU XXI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT**  
**COMME DES DÉTERMINANTS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	6,09% (7,06)	5,13% (5,18)	4,17% (5,43)	4,59% (6,93)	3,48% (4,99)	4,09% (4,60)
Approche spécifique	2,74% (3,20)	3,81% (3,44)	5,03% (4,16)	3,45% (4,50)	3,65% (4,13)	4,75% (5,83)
Groupe de contrôle	1,93% (2,85)	2,90% (4,90)	3,08% (4,26)	3,04% (5,92)	2,60% (5,29)	3,95% (6,41)

Le tableau XXI montre que le pourcentage de mots identifiés à tort comme des déterminants oscille entre 1,93% (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 6,09% (Approche intégrée, 1<sup>ère</sup> semaine). Seul le groupe expérimentant l'approche intégrée a connu une amélioration de ses résultats entre le prétest et le post-test, passant de 6,09% mots identifiés à tort comme des déterminants à 4,09%. Il est cependant nécessaire de souligner que l'écart-type est souvent plus élevé que la moyenne.

#### **4.1.11 Nombre de mots identifiés à tort comme des noms**

Le tableau ci-dessous présente la moyenne du nombre de mots identifiés à tort comme des noms, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME**  
**DES NOMS**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	3,07 (6,15)	5,17 (9,51)	2,45 (5,97)	5,24 (9,11)	2,93 (4,26)	2,34 (3,25)
Approche spécifique	2,00 (1,90)	2,12 (2,53)	3,52 (4,95)	3,79 (3,37)	2,68 (3,20)	2,38 (2,33)
Groupe de contrôle	1,36 (2,42)	1,75 (2,29)	2,54 (3,87)	4,29 (5,05)	3,33 (4,92)	2,64 (3,59)

Dans le tableau XXII, on remarque que le nombre de mots identifiés à tort comme des noms varie entre 1,36 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 5,24 (Approche intégrée, 4<sup>e</sup> semaine). Or, encore une fois, les écarts-types sont souvent plus élevés que la moyenne, ce qui laisse croire que plusieurs élèves ont obtenu des résultats beaucoup plus élevés ou beaucoup plus faibles que la moyenne.

Pour mieux comparer les résultats des trois groupes, le tableau XXIII présente la moyenne du pourcentage de mots identifiés à tort comme des noms, ainsi que l'écart-type (ET). Ce pourcentage a été obtenu en calculant le rapport entre le nombre de mots identifiés à tort comme des noms et le nombre total de mots dans les textes.

**TABLEAU XXIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT**  
**COMME DES NOMS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	2,17% (4,21)	3,25% (5,53)	1,90% (4,27)	3,18% (4,70)	2,10% (2,68)	1,65% (2,30)
Approche spécifique	1,21% (1,03)	1,34% (1,60)	1,71% (1,95)	2,11% (1,84)	1,92% (2,16)	1,37% (1,37)
Groupe de contrôle	1,23% (2,51)	1,26% (1,51)	1,62% (2,74)	2,60% (2,99)	2,15% (3,43)	2,14% (3,67)

Dans le tableau ci-dessus, le pourcentage de mots identifiés à tort comme des noms varie entre 1,21% (Approche spécifique, 1<sup>ère</sup> semaine) et 3,25% (Approche intégrée, 2<sup>e</sup> semaine). Encore une fois, seul le groupe expérimentant l'approche intégrée a connu une amélioration des résultats, passant, au prétest, de 2,17% des mots identifiés à tort comme des noms, à 1,65%, au post-test. Toutefois, l'écart-type est encore souvent plus élevé que la moyenne.

#### **4.1.12 Nombre de mots identifiés à tort comme des adjectifs**

Le tableau qui suit indique la moyenne du nombre de mots qui ont été identifiés à tort comme des adjectifs, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXIV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME**  
**DES ADJECTIFS**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	3,31 (5,33)	3,66 (3,89)	3,59 (6,99)	2,79 (4,16)	2,67 (3,35)	2,45 (3,84)
Approche spécifique	1,96 (1,95)	2,04 (2,47)	4,12 (7,00)	2,63 (2,92)	2,48 (2,79)	3,08 (3,71)
Groupe de contrôle	1,96 (3,11)	2,18 (2,36)	3,50 (2,76)	2,21 (2,85)	2,11 (2,99)	3,43 (3,91)

Le tableau XXIV montre que le nombre de mots identifiés à tort comme un adjectif se situe entre 1,96 (Approche spécifique et Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 4,12 (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine). Les écarts-types sont encore une fois souvent plus élevés que les moyennes.

Tout comme pour les autres classes de mots, on a produit le tableau XXV montrant la moyenne du pourcentage de mots identifiés à tort comme des adjectifs et l'écart-type (ET). Ce pourcentage a été obtenu en calculant le rapport entre le nombre de mots identifiés à tort comme des adjectifs et le nombre total de mots dans les textes.

**TABLEAU XXV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT**  
**COMME DES ADJECTIFS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	2,16% (3,40)	2,46% (2,77)	3,10% (6,59)	1,97% (3,11)	2,09% (2,53)	2,14% (3,34)
Approche spécifique	1,18% (1,04)	1,24% (1,48)	2,03% (2,81)	1,38% (1,47)	1,55% (1,57)	1,61% (1,67)
Groupe de contrôle	1,96% (2,71)	1,64% (1,78)	2,40% (2,25)	1,27% (1,68)	1,29% (1,73)	2,51% (2,85)

Le tableau ci-dessus indique que le pourcentage de mots identifiés à tort comme des adjectifs varie entre 1,18% (Approche spécifique, 1<sup>ère</sup> semaine) et 3,10% (Approche intégrée, 3<sup>e</sup> semaine). Le groupe expérimentant l'approche intégrée est le seul qui a connu une amélioration de ses résultats, passant, au prétest, de 2,16% de mots identifiés à tort comme un adjectif à 2,14%, au post-test.

#### **4.1.13 Nombre de mots identifiés à tort comme des verbes**

Le tableau XXVI montre la moyenne du nombre de mots identifiés à tort comme des verbes dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXVI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT COMME**  
**DES VERBES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	0,48 (1,43)	1,28 (1,65)	0,72 (1,03)	1,21 (3,19)	1,37 (2,73)	1,72 (3,00)
Approche spécifique	0,77 (1,07)	0,62 (0,98)	0,60 (1,15)	0,79 (2,47)	0,72 (1,21)	0,85 (1,19)
Groupe de contrôle	0,36 (0,99)	1,14 (3,05)	0,96 (1,40)	2,89 (8,60)	1,67 (2,04)	0,96 (1,50)

Le tableau ci-dessus montre que le nombre de mots identifiés à tort comme des verbes dans les textes des élèves varie entre 0,36 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 2,89 (Groupe de contrôle, 4<sup>e</sup> semaine). Il est intéressant de souligner que, dans le texte rédigé lors de la quatrième semaine d'expérimentation, le groupe de contrôle montre un écart-type de 8,60, alors que celui du groupe expérimentant l'approche intégrée est de 3,19 et celui du groupe expérimentant l'approche spécifique est de 2,47. Or, dans la plupart des cas, l'écart-type est, encore une fois, plus élevé que la moyenne.

En calculant le rapport entre le nombre de mots identifiés à tort comme des verbes et le nombre total de mots, il a été possible de produire le tableau XXVII qui indique la moyenne du pourcentage de mots identifiés à tort comme des verbes ainsi que l'écart-type.

**TABLEAU XXVII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE DE MOTS IDENTIFIÉS À TORT**  
**COMME DES VERBES**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	0,33% (0,96)	0,82% (1,03)	0,55% (0,80)	0,76% (1,94)	1,06% (2,35)	1,40% (2,58)
Approche spécifique	0,42% (0,58)	0,40% (0,63)	0,49% (1,31)	0,64% (2,44)	0,46% (0,81)	0,45% (0,64)
Groupe de contrôle	0,36% (1,00)	0,81% (2,02)	0,65% (0,97)	1,19% (2,46)	1,16% (1,58)	0,63% (0,96)

Le tableau qui précède permet de voir que la moyenne du pourcentage de mots identifiés à tort comme des verbes varie entre 0,33% (Approche intégrée, 1<sup>ère</sup> semaine) et 1,40% (Approche intégrée, 6<sup>e</sup> semaine). En observant les moyennes du tableau XXVII et en les comparant à celles des tableaux XXI (p.98), XXIII (p.99) et XXV (p.100), il est intéressant de constater que, parmi les quatre classes de mots analysées, le verbe est celle que les élèves confondent le moins souvent. Toutefois,

tous les groupes ont connu une détérioration de leurs résultats pour cette variable. C'est cependant le groupe expérimentant l'approche intégrée qui a connu la plus forte baisse, puisque ses résultats varient de 0,33%, au prétest, à 1,40%, au post-test. Or, l'écart-type est, encore une fois, souvent plus élevé que la moyenne.

Les tableaux suivants montrent les résultats obtenus par les élèves pour ce qui est des accords grammaticaux évalués dans le cadre de cette recherche, soit les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe.

#### 4.1.14 Accords déterminant-nom

Le Tableau XXVIII montre la moyenne du nombre d'accords déterminant-nom dans les textes des élèves ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXVIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM DANS**  
**LES TEXTES**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	27,79 (8,13)	24,76 (8,69)	23,21 (10,54)	20,52 (8,87)	22,89 (7,49)	21,86 (8,85)
Approche spécifique	27,35 (8,23)	22,65 (6,22)	27,32 (12,50)	20,42 (8,73)	18,92 (8,54)	27,42 (10,78)
Groupe de contrôle	20,39 (8,99)	24,04 (5,76)	25,21 (8,58)	21,50 (8,19)	24,04 (8,61)	22,93 (9,35)

Le tableau ci-dessus permet de constater que le nombre d'accords déterminant-nom dans les textes des élèves varie entre 18,92 (Approche spécifique, 5<sup>e</sup> semaine) et 27,79 (Approche intégrée, 1<sup>ère</sup> semaine).

Après avoir calculé la moyenne du nombre total d'accords déterminant-nom, il a été possible d'obtenir la moyenne du nombre d'accords déterminant-nom réussis. Le tableau XXIX indique cette moyenne ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXIX**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM RÉUSSIS**  
**DANS LES TEXTES**

Groupes	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine	Semaine
	1	2	3	4	5	6
Approche intégrée	24,24 (7,32)	23,28 (8,47)	21,59 (10,20)	18,83 (8,54)	21,41 (7,59)	20,31 (8,65)
Approche spécifique	24,96 (8,53)	20,65 (5,77)	25,04 (12,19)	18,38 (8,07)	17,52 (8,10)	25,27 (10,19)
Groupe de contrôle	18,57 (8,03)	22,36 (5,60)	24,07 (8,18)	19,75 (7,58)	22,89 (8,64)	21,39 (8,70)

Le tableau ci-dessus montre que la moyenne du nombre d'accords déterminant-nom réussis varie entre 17,52 (Approche spécifique, 5<sup>e</sup> semaine) et 25,27 (Approche spécifique, 6<sup>e</sup> semaine).

Bien qu'il soit intéressant de connaître la moyenne du nombre absolu d'accords déterminant-nom réussis, il est encore plus utile de connaître la moyenne du pourcentage d'accords déterminant-nom réussis. Le tableau qui suit indique la moyenne de ce pourcentage ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXX**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DÉTERMINANT-NOM**  
**RÉUSSIS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	87,30% (7,64)	93,77% (6,00)	92,47% (7,11)	91,60% (8,94)	93,02% (7,10)	92,31% (7,96)
Approche spécifique	90,19% (9,19)	91,10% (6,90)	90,69% (8,05)	90,03% (8,49)	91,38% (8,81)	92,43% (7,33)
Groupe de contrôle	90,85% (8,90)	93,00% (5,83)	95,39% (6,62)	92,03% (8,36)	94,85% (5,70)	93,56% (6,83)

Le pourcentage d'accords déterminant-nom réussis varie, dans les textes des élèves, entre 87,30% (Approche intégrée, 1<sup>ère</sup> semaine) et 95,39% (Groupe de contrôle, 3<sup>e</sup> semaine). Du prétest au post-test, les trois groupes ont vu leurs moyennes augmenter : de 5,01% pour le groupe expérimentant l'approche intégrée, de 2,24% pour le groupe expérimentant l'approche spécifique et de 2,71% pour le groupe de contrôle.

#### 4.1.15 Accords de l'adjectif

Le tableau VIII (p.89) présenté précédemment montre la moyenne du nombre d'adjectifs rencontrés dans les textes des élèves. Le tableau XXXI, quant à lui, indique la moyenne du nombre d'accords de l'adjectif réussis, ainsi que l'écart-type (ET).

**TABLEAU XXXI**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DE L'ADJECTIF RÉUSSIS**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	4,45 (2,67)	5,93 (3,64)	8,07 (6,70)	4,93 (3,44)	3,81 (2,96)	4,76 (3,49)
Approche spécifique	10,23 (7,72)	5,38 (3,52)	7,92 (3,28)	11,33 (8,52)	5,24 (4,82)	8,92 (6,72)
Groupe de contrôle	5,11 (3,78)	5,11 (3,15)	5,86 (4,58)	8,18 (5,53)	4,59 (2,74)	4,79 (2,70)

Selon le tableau ci-dessus, le nombre d'accords de l'adjectif réussis varie entre 3,81 (Approche intégrée, 5<sup>e</sup> semaine) et 11,33 (Approche spécifique, 4<sup>e</sup> semaine).

À partir de ces nombres absolus, la moyenne du pourcentage d'accords de l'adjectif réussis a été calculée, permettant ainsi une comparaison plus juste entre les groupes.

**TABLEAU XXXII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DE L'ADJECTIF**  
**RÉUSSIS**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	73,53% (27,17)	71,82% (19,86)	84,83% (15,73)	82,70% (19,25)	77,80% (35,03)	69,60% (28,42)
Approche spécifique	80,28% (16,99)	69,72% (25,69)	86,82% (18,75)	90,18% (11,13)	78,65% (20,13)	72,40% (19,76)
Groupe de contrôle	81,26% (23,33)	81,28% (17,87)	82,28% (29,11)	88,09% (20,76)	80,94% (19,77)	91,04% (13,48)

Selon le tableau XXXII, la moyenne du pourcentage d'accords de l'adjectif réussis se situe entre 69,72% (Approche spécifique, 2<sup>e</sup> semaine) et 91,04% (Groupe de contrôle, 6<sup>e</sup> semaine). Seuls les résultats du groupe de contrôle se sont améliorés, passant de 81,26%, au prétest, à 91,04%, au post-test. Les écarts-types sont toutefois très élevés pour la plupart des moyennes, ce qui laisse sous-entendre que plusieurs élèves sont soit très forts, soit très faibles dans les trois groupes.

#### **4.1.16 Accords du verbe**

Le tableau X (p.91) qui se retrouve plus haut dans le texte montre la moyenne du nombre d'accords du verbe dans les textes des élèves. Le tableau ci-dessous indique le nombre d'accords du verbe réussis.

**TABLEAU XXXIII**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU NOMBRE D'ACCORDS DU VERBE RÉUSSI**

Groupes	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	15,03 (4,96)	14,66 (5,54)	16,52 (10,03)	13,97 (6,64)	17,56 (7,61)	14,45 (6,21)
Approche spécifique	15,42 (5,58)	16,69 (4,50)	23,76 (10,08)	18,75 (8,36)	13,52 (5,85)	18,27 (9,16)
Groupe de contrôle	10,82 (4,12)	13,46 (5,67)	18,50 (8,44)	18,54 (8,68)	17,44 (8,05)	12,29 (4,43)

Le Tableau XXXIII montre que le nombre d'accords du verbe réussis varie, dans les textes des élèves, entre 10,82 (Groupe de contrôle, 1<sup>ère</sup> semaine) et 23,76 (Approche spécifique, 3<sup>e</sup> semaine).

À partir de ces données, la moyenne du pourcentage d'accords du verbe réussis dans les textes des élèves a été calculée, accompagnée de l'écart-type (ET). Ces résultats sont présentés dans le tableau XXXIV.

**TABLEAU XXXIV**  
**MOYENNE ET ÉCART-TYPE DU POURCENTAGE D'ACCORDS DU VERBE RÉUSSI**

Groupes	Moyenne (ET)					
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Approche intégrée	85,70% (10,00)	80,06% (11,68)	81,14% (13,97)	70,40% (18,02)	78,84% (10,70)	83,33% (15,29)
Approche spécifique	80,94% (16,85)	83,81% (8,78)	81,30% (9,29)	74,28% (17,56)	74,74% (18,93)	80,24% (15,21)
Groupe de contrôle	86,36% (17,43)	83,79% (16,43)	80,98% (17,17)	72,40% (19,35)	75,18% (16,23)	74,13% (12,39)

Selon le tableau ci-dessus, le pourcentage d'accords du verbe réussis varie entre 70,40% (Approche intégrée, 4e semaine) et 86,36% (Groupe de contrôle, 1ère semaine). Les élèves du groupe de contrôle sont ceux qui ont connu la plus forte baisse : 12,23% de moins entre la moyenne du prétest et celle du post-test. Pour ce

qui est des deux groupes expérimentaux, ils ont, eux aussi, connu une baisse, mais moins importante : 2,37% pour le groupe expérimentant l'approche intégrée et 0,7% pour le groupe expérimentant l'approche spécifique.

À partir de toutes ces données, il a été possible de produire différents tableaux permettant de comparer les groupes entre eux et de constater s'il y a eu ou non un progrès significatif pour chacune des variables.

## 4.2 Comparaison entre les groupes à un temps donné

### 4.2.1 Au prétest

La section qui suit permet de constater, à partir d'ANOVAS, si les trois groupes avaient obtenu, au prétest, des résultats semblables ou différents pour l'ensemble des variables à l'étude.

**TABLEAU XXXV**  
**RÉSULTATS DES ANOVAS COMPARANT LES TROIS GROUPES AU PRÉTEST POUR**  
**LES 16 VARIABLES À L'ÉTUDE**

Groupes	Variables dépendantes	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Nombre de mots dans les textes	15,85	2	0,00**
	Pourcentage de noms dans les textes	5,83	2	0,04*
	Pourcentage de déterminants dans les textes	5,95	2	0,04*
	Pourcentage d'adjectifs dans les textes	11,51	2	0,00**
	Pourcentage de verbes dans les textes	0,64	2	0,53
	Pourcentage d'accords déterminant-nom réussis	1,38	2	0,26
	Pourcentage d'accords de l'adjectif réussis	0,95	2	0,39
	Pourcentage d'accords du verbe réussis	1,03	2	0,36
Groupes	Pourcentage de noms bien identifiés	1,34	2	0,27
	Pourcentage de déterminants bien identifiés	0,26	2	0,77
	Pourcentage d'adjectifs bien identifiés	0,57	2	0,57
	Pourcentage de verbes bien identifiés	2,66	2	0,08
	Nombre de mots identifiés à tort comme un nom	0,98	2	0,38
	Nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant	5,93	2	0,004**
	Nombre de mots identifiés à tort comme un adjectif	1,04	2	0,36
	Nombre de mots identifiés à tort comme un verbe	0,08	2	0,92

Le tableau ci-dessus montre qu'au prétest, les groupes étaient significativement différents, entre autres, quant au nombre de mots dans les textes (\*\* $p = 0,00$ ). En effet, selon le tableau III (p.86), le groupe de contrôle compte moins de mots que les deux groupes expérimentaux (104,93 mots en moyenne, alors que les textes du groupe expérimentant l'approche intégrée en comptent, en moyenne, 154,45, et ceux du groupe expérimentant l'approche spécifique, 161,08.). L'analyse des paires de Bonferroni permet de préciser que les textes du groupe de contrôle renferment significativement moins de mots que les deux autres groupes (\*\* $p = 0,000$ ).

Ensuite, les textes des trois groupes sont significativement différents en ce qui concerne le pourcentage de noms ( $*p = 0,04$ ) et de déterminants ( $*p = 0,04$ ). Une analyse des paires de Bonferroni montre un pourcentage de noms significativement plus élevé dans les textes du groupe de contrôle lorsqu'ils sont comparés à ceux du groupe expérimentant l'approche intégrée ( $*p = 0,031$ ) et à ceux du groupe expérimentant l'approche spécifique (\*\* $p = 0,006$ ). Pour ce qui est du pourcentage de déterminants, l'analyse des paires de Bonferroni permet de constater que les textes du groupe de contrôle en contiennent davantage que le groupe expérimentant l'approche intégrée ( $*p = 0,014$ ) et que le groupe expérimentant l'approche spécifique (\*\* $p = 0,01$ ).

Pour ce qui est du pourcentage d'adjectifs dans les textes, la différence est significative entre les trois groupes au prétest (\*\* $p = 0,00$ ). Grâce à l'analyse des paires de Bonferroni, il est possible de constater que les textes du groupe expérimentant l'approche intégrée contiennent un pourcentage d'adjectifs significativement plus faible que le groupe expérimentant l'approche spécifique (\*\* $p = 0,00$ ) et que le groupe de contrôle ( $*p = 0,027$ ).

En ce qui concerne le pourcentage de mots identifiés à tort comme un déterminant, les groupes étaient significativement différents. Une analyse des paires de Bonferroni indique que le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée était, au

départ, significativement plus faible que le groupe ayant expérimenté l'approche spécifique ( $*p = 0,037$ ) et que le groupe de contrôle ( $**p = 0,005$ ).

Quant aux autres variables étudiées, elles n'ont pas permis d'obtenir des résultats significatifs.

#### 4.2.2 Au post-test

**TABLEAU XXXVI**  
**RÉSULTATS DES ANOVAS COMPARANT LES TROIS GROUPES AU POST-TEST POUR**  
**LES 16 VARIABLES À L'ÉTUDE**

Groupes	Variables dépendantes	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Nombre de mots dans les textes	6,89	2	0,002**
	Pourcentage de noms dans les textes	5,57	2	0,005**
	Pourcentage de déterminants dans les textes	5,37	2	0,006**
	Pourcentage d'adjectifs dans les textes	6,52	2	0,002**
	Pourcentage de verbes dans les textes	0,50	2	0,61
	Pourcentage d'accords déterminant-nom réussis	0,24	2	0,78
	Pourcentage d'accords de l'adjectif réussis	8,17	2	0,001**
	Pourcentage d'accords du verbe réussis	2,17	2	0,12
Groupes	Pourcentage de noms bien identifiés	0,79	2	0,46
	Pourcentage de déterminants bien identifiés	1,12	2	0,33
	Pourcentage d'adjectifs bien identifiés	1,11	2	0,34
	Pourcentage de verbes bien identifiés	3,02	2	0,054
	Pourcentage de mots identifiés à tort comme un nom	0,60	2	0,55
	Pourcentage de mots identifiés à tort comme un déterminant	0,15	2	0,86
	Pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif	0,74	2	0,48
	Pourcentage de mots identifiés à tort comme un verbe	2,61	2	0,08

Le tableau ci-dessus indique qu'une différence significative subsiste entre les groupes pour le nombre de mots dans les textes ( $**p = 0,002$ ) ainsi que pour le pourcentage de noms ( $**p = 0,005$ ), de déterminants ( $**p = 0,006$ ) et d'adjectifs ( $**p = 0,002$ ).

Grâce à une analyse plus approfondie à l'aide des paires de Bonferroni, il est possible de constater que les textes du groupe expérimentant l'approche spécifique contiennent significativement plus de mots que ceux du groupe expérimentant

l'approche intégrée (\*\* $p = 0,007$ ) et que ceux du groupe de contrôle (\*\* $p = 0,004$ ). Or, il n'existe plus de différence significative entre le nombre de mots des textes du groupe de contrôle et du groupe expérimentant l'approche intégrée ( $p = 1,000$ ).

Quant au pourcentage de noms dans les textes, il est encore plus élevé dans les textes du groupe de contrôle que dans ceux du groupe expérimentant l'approche intégrée ( $*p = 0,012$ ) et du groupe expérimentant l'approche spécifique ( $*p = 0,019$ ). Pour ce qui est du pourcentage de déterminants dans les textes, les textes du groupe expérimentant l'approche spécifique en contiennent moins que ceux du groupe expérimentant l'approche intégrée ( $*p = 0,023$ ) et que ceux du groupe de contrôle ( $*p = 0,012$ ). Enfin, en ce qui concerne le pourcentage d'adjectifs dans les textes, le groupe expérimentant l'approche spécifique obtient un résultat significativement plus élevé que le groupe de contrôle (\*\* $p = 0,002$ ) et tend à se démarquer du groupe expérimentant l'approche intégrée ( $p = 0,053$ ). Or, la différence significative obtenue au prétest entre le groupe de contrôle et le groupe expérimentant l'approche intégrée n'apparaît plus au post-test ( $p = 0,722$ ).

De plus, pour ce qui est du pourcentage d'accords de l'adjectif réussis, une différence significative apparaît entre les groupes (\*\* $p = 0,001$ ). Une analyse des paires de Bonferroni a été effectuée afin de préciser cette différence. Ainsi, le groupe de contrôle a obtenu des résultats significativement plus élevés que le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée (\*\* $p = 0,001$ ), et que celui ayant travaillé selon l'approche spécifique (\*\* $p = 0,006$ ).

Ensuite, les résultats concernant le pourcentage d'accords du verbe réussis tendent vers une différence significative entre les groupes ( $p = 0,054^2$ ). Selon l'analyse des paires de Bonferroni, le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée se démarque du groupe de contrôle ( $p = 0,053$ ). Il n'existe cependant pas de différence significative entre le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée et le

---

<sup>2</sup> Dans ce cas, le seuil de signification est plus élevé que le seuil de 0,05. Or, il sera considéré comme un seuil tendant à être significatif, vu le nombre réduit de sujets ayant pris part à l'étude.

groupe expérimentant l'approche spécifique ( $p = 1,000$ ), ni entre ce dernier groupe et le groupe de contrôle ( $p = 0,365$ ).

Enfin, il n'existe plus, au post-test, de différence significative entre les groupes pour ce qui est du pourcentage de mots identifiés à tort comme des déterminants ( $p = 0,86$ ). Il peut être utile de rappeler qu'au prétest, le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée avait obtenu des résultats significativement plus faibles que les deux autres groupes pour cette variable. Ainsi, les résultats de ce groupe sont, à la fin de l'expérimentation, davantage semblables à ceux des deux autres groupes.

Après avoir observé les différences entre les groupes au prétest et au post-test, les tests statistiques ont permis de vérifier s'il y avait eu ou non un progrès pour chaque groupe entre le prétest et la semaine où avait été donnée la leçon sur la classe de mots concernée, ainsi qu'entre le prétest et le post-test. Ces résultats sont présentés plus bas.

### **4.3 Comparaison entre le progrès accompli par chaque groupe**

La section suivante présente les résultats des MANOVAS qui permettent de constater s'il y a eu ou non un progrès significatif entre les groupes, d'abord entre la première semaine et la semaine durant laquelle a eu lieu la leçon portant sur la classe de mots à l'étude, puis entre le prétest et le post-test.

#### **4.3.1 Comparaison entre les résultats au prétest et les résultats pour le texte écrit pendant la semaine où a eu lieu la leçon portant sur la classe de mots à l'étude**

Durant l'expérimentation, les élèves expérimentant l'approche intégrée et l'approche spécifique ont vécu des activités portant sur l'identification des différentes classes de mots. Lors de la 2<sup>e</sup> semaine, les élèves ont travaillé le déterminant et le nom; lors de la 3<sup>e</sup> semaine, ils ont étudié l'adjectif; enfin, durant la 4<sup>e</sup> semaine, le verbe leur a été présenté. Le tableau qui suit indique si un progrès a été réalisé entre

la première semaine d'expérimentation et la semaine où ont été vécues les activités portant sur la classe de mots à l'étude cette semaine-là.

**TABLEAU XXXVII**  
**RÉSULTATS DES MANOVAS COMPARANT LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES**  
**ENTRE LA PREMIÈRE SEMAINE ET LA SEMAINE OÙ A ÉTÉ DONNÉE LA LEÇON**  
**PORTANT SUR LA CLASSE DE MOTS CONCERNÉE POUR LES 16 VARIABLES À**  
**L'ÉTUDE**

Variables dépendantes	Progrès général <i>F (p)</i>	Progrès selon le groupe <i>F (p)</i>
Pourcentage de noms dans les textes	16,79 (0,00**)	0,91 (0,41)
Pourcentage de déterminants dans les textes	18,62 (0,00**)	1,29 (0,28)
Pourcentage d'adjectifs dans les textes	0,33 (0,57)	12,36 (0,00**)
Pourcentage de verbes dans les textes	37,35 (0,00**)	0,38 (0,68)
Pourcentage d'accords déterminant-nom réussis	9,11 (0,003**)	2,60 (0,08)
Pourcentage d'accords de l'adjectif réussis	4,26 (0,04*)	0,96 (0,39)
Pourcentage d'accords du verbe réussis	28,082 (0,00**)	1,84 (0,17)
Pourcentage de noms bien identifiés	0,80 (0,37)	1,30 (0,28)
Pourcentage de déterminants bien identifiés	0,16 (0,69)	0,01 (0,99)
Pourcentage d'adjectifs bien identifiés	0,42 (0,52)	0,30 (0,74)
Pourcentage de verbes bien identifiés	17,78 (0,00**)	0,73 (0,48)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un nom	1,24 (0,27)	0,83 (0,44)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un déterminant	0,56 (0,46)	1,96 (0,15)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif	4,20 (0,04*)	0,18 (0,83)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un verbe	2,88 (0,94)	0,44 (0,65)

En observant le tableau XXXVII, on remarque qu'une différence significative a été enregistrée concernant plusieurs variables. Tout d'abord, le pourcentage de noms (\*\* $p = 0,00$ ) et de déterminants (\*\* $p = 0,00$ ) dans les textes a connu une baisse significative pour tous les groupes. Quant au pourcentage de verbes dans les textes, il a augmenté de façon significative dans les trois groupes (\*\* $p = 0,00$ ). Enfin, il est possible d'observer un progrès selon le groupe pour ce qui est du pourcentage

d'adjectifs dans les textes (\*\* $p = 0,00$ ), alors que seul le groupe expérimentant l'approche intégrée a connu une hausse des résultats, passant, selon le tableau VII (p.90), de 3,67%, au prétest, à 6,36%, lors de la troisième semaine.

Pour ce qui est des accords grammaticaux, un progrès significatif, indépendant du groupe, a été remarqué pour les accords déterminant-nom réussis (\*\* $p = 0,003$ ) et les accords de l'adjectif réussis ( $*p = 0,04$ ), lorsque les résultats du prétest sont comparés à ceux de la semaine où ces classes de mots étaient à l'étude.

Cependant, une diminution significative des résultats s'est fait sentir pour ce qui est des accords du verbe réussis (\*\* $p = 0,00$ ), du pourcentage de verbes bien identifiés (\*\* $p = 0,00$ ) et du pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif ( $*p = 0,04$ ). Pour tous ces résultats, la différence est significative indépendamment du groupe.

Après avoir comparé les résultats du prétest à ceux de la semaine où avait été donnée la leçon sur chaque classe de mots, il est intéressant d'observer si les résultats ont progressé entre le prétest et le post-test. C'est ce qui sera présenté dans la section suivante.

#### **4.3.2 Comparaison entre les résultats au prétest et les résultats au post-test**

Le tableau suivant indique, pour les 16 variables étudiées, s'il y a eu un progrès entre le prétest et le post-test.

**TABLEAU XXXVIII**  
**RÉSULTATS DES MANOVAS COMPARANT LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES**  
**ENTRE LA PREMIÈRE SEMAINE ET LA SIXIÈME SEMAINE**

Variables dépendantes	Progrès général <i>F (p)</i>	Progrès selon le groupe <i>F (p)</i>
Nombre de mots dans les textes	10,03 (0,002**)	7,14 (0,001**)
Pourcentage de noms dans les textes	25,50 (0,00**)	0,16 (0,85)
Pourcentage de déterminants dans les textes	20,36 (0,00**)	2,69 (0,07)
Pourcentage d'adjectifs dans les textes	3,03 (0,09)	5,23 (0,007**)
Pourcentage de verbes dans les textes	0,51 (0,48)	1,45 (0,24)
Pourcentage d'accords déterminant-nom réussis	10,77 (0,002**)	0,73 (0,49)
Pourcentage d'accords de l'adjectif réussis	0,05 (0,83)	2,79 (0,07)
Pourcentage d'accords du verbe réussis	6,95 (0,01*)	3,46 (0,04*)
Pourcentage de noms bien identifiés	0,02 (0,90)	2,15 (0,12)
Pourcentage de déterminants bien identifiés	3,53 (0,064)	0,79 (0,46)
Pourcentage d'adjectifs bien identifiés	0,26 (0,61)	1,70 (0,19)
Pourcentage de verbes bien identifiés	11,16 (0,001**)	0,01 (0,99)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un nom	0,40 (0,53)	2,03 (0,14)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un déterminant	1,12 (0,29)	4,49 (0,01**)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif	0,96 (0,33)	0,29 (0,75)
Pourcentage de mots identifiés à tort comme un verbe	4,89 (0,03*)	2,42 (0,10)

D'après les résultats du tableau XXXVIII, il existe une différence significative pour ce qui est du nombre de mots dans les textes (\*\* $p = 0,002$ ), résultat qui semble avoir été influencé par le groupe d'appartenance (\*\* $p = 0,001$ ). Ainsi, le groupe expérimentant l'approche intégrée a vu son nombre de mots passer de 154,45 à 143,45, alors que les deux autres groupes ont vu leur nombre de mots augmenter : les textes du groupe expérimentant l'approche spécifique sont passés de 161,08 mots à 188,38, alors que ceux du groupe de contrôle ont bondi de 104,93 mots à 140,11.

À la lecture du tableau XXXVIII, on remarque également une différence significative pour tous les groupes en ce qui concerne le pourcentage de déterminants (\*\* $p = 0,00$ ) et de noms (\*\* $p = 0,00$ ) dans les textes. En observant les tableaux V (p.88) et VII (p.89) présentés précédemment, on constate qu'il s'agit d'une diminution.

De plus, un progrès selon le groupe a été remarqué pour ce qui est du pourcentage d'adjectifs dans les textes (\*\* $p = 0,007$ ). En effet, en observant le tableau IX (p.90) présenté plus haut, il est possible de remarquer que seul le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée a vu son pourcentage d'adjectifs augmenter, passant de 3,67%, au prétest, à 4,56%, au post-test.

Ensuite, tous les groupes ayant participé à cette étude ont vu progresser de façon significative leurs résultats en ce qui concerne le pourcentage d'accords déterminant-nom réussis (\*\* $p = 0,002$ ). De plus, une différence significative a été constatée en observant les résultats du pourcentage d'accords du verbe réussis (\*\* $p = 0,01$ ), différence qui dépend toutefois du groupe ( $*p = 0,04$ ): le groupe de contrôle a vu ses résultats diminuer, passant de 86,36% au prétest à 74,13% au post-test, alors que les résultats du groupe expérimentant l'approche intégrée et ceux du groupe expérimentant l'approche spécifique sont demeurés relativement stables (85,70% au prétest et 83,33% au post-test pour le premier groupe; 80,94% au prétest et 80,24% au post-test pour le deuxième groupe, selon le tableau XXXIV (p.106)).

En observant le tableau XXXVIII, il est aussi possible de constater qu'aucun progrès général n'a été enregistré en ce qui concerne le pourcentage de mots identifiés à tort comme un déterminant ( $p = 0,29$ ). Toutefois, pour cette classe de mots, le même tableau indique un progrès significatif selon l'appartenance à un groupe plutôt qu'à un autre ( $p = 0,01$ ). Le tableau XXI (p.98) permet une meilleure compréhension du résultat en montrant que seul le groupe ayant expérimenté l'approche intégrée a progressé, passant d'une moyenne de 6,09% mots identifiés à

tort comme un déterminant à une moyenne, au post-test, de 4,09%. Les deux autres groupes, quant à eux, ont obtenu des résultats plus faibles au post-test qu'au prétest.

Une différence significative a également été remarquée concernant le pourcentage de verbes bien identifiés ( $*p = 0,001$ ) et le pourcentage de mots identifiés à tort comme un verbe ( $*p = 0,030$ ). Les tableaux XIX (p.96) et XXVII (p.102) montrent toutefois qu'il s'agit d'une détérioration des résultats.

## **CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Les résultats des analyses statistiques ainsi que leur description, au chapitre précédent, viennent nuancer les hypothèses de départ de cette recherche :

- Le fait de reconnaître les classes de mots, soit le déterminant, le nom, l'adjectif et le verbe, dans une phrase assure de meilleurs résultats en orthographe grammaticale dans les propres productions écrites des élèves.
- Parce qu'elle prend sa source dans les productions écrites des élèves, l'approche intégrée leur permet de reconnaître plus efficacement les déterminants, noms, adjectifs et verbes dans leurs productions écrites.
- L'enseignement de l'orthographe grammaticale à partir de l'approche intégrée permet aux élèves de réussir davantage les accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe dans leurs productions écrites.

En effet, certains aspects de ces hypothèses sont confirmés, alors que d'autres sont contredits.

Le présent chapitre cherche à interpréter ces résultats, à suggérer des pistes qui pourraient expliquer certaines données. La section sera divisée en trois parties : la première décrira les comparaisons possibles entre les résultats des groupes d'élèves pour ce qui est de leur capacité à repérer les classes de mots à l'étude, et entre les résultats concernant le nombre total de mots et l'utilisation des différentes classes de mots dans leurs textes; la deuxième section décrira les différences entre les groupes au sujet de la réussite des accords grammaticaux, alors que la dernière tentera

d'établir des liens entre les résultats de cette recherche tout en proposant des hypothèses d'explication.

## 5.1 Les classes de mots

De façon générale, les activités vécues en classe dans les deux groupes expérimentaux n'ont pas permis aux élèves de faire preuve d'une plus grande capacité à repérer les classes de mots que les élèves du groupe de contrôle. Tout au plus, les élèves du groupe de contrôle ont éprouvé un peu plus de difficulté que les autres à identifier les verbes et ceux du groupe expérimentant l'approche intégrée ont réussi, à la fin de l'expérimentation, malgré des résultats significativement plus faibles au prétest, à obtenir des résultats semblables à ceux des autres pour ce qui est du nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant. De plus, tous les groupes ont connu une baisse significative de leurs résultats pour ce qui est du pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif entre le prétest et la troisième semaine.

En ce qui concerne l'utilisation des adjectifs, entre le prétest et la troisième semaine d'expérimentation, où le titre du texte à produire était *Ma critique cinéma*, les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée ont utilisé significativement plus d'adjectifs dans leurs textes que les élèves des deux autres groupes qui, eux, ont vu le nombre d'adjectifs dans leurs textes diminuer lors de cette semaine. De plus, au post-test, les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée ont vu le pourcentage d'adjectifs dans leurs textes augmenter de façon significative par rapport au prétest, alors que les deux autres groupes ont vu ce pourcentage diminuer. Néanmoins, lorsque seul le pourcentage absolu d'adjectifs dans les textes est comparé, on remarque que cette classe de mots se retrouve dans une proportion significativement plus grande dans les textes des élèves expérimentant l'approche spécifique au prétest et au post-test.

Le plus grand nombre d'adjectifs utilisés par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée lors de la troisième semaine peut être lié à un plus grand pourcentage d'erreurs, mais les deux autres groupes, dont le pourcentage

d'adjectifs utilisés est plus bas lors de la troisième semaine que lors du prétest, ont eu, eux aussi, plus de difficulté à distinguer les adjectifs des autres classes de mots durant cette semaine précise. Or, cette différence disparaît au post-test pour tous les groupes.

Une baisse semblable a également été enregistrée pour tous les groupes pour ce qui est de la capacité à identifier les verbes entre le prétest et la quatrième semaine et pour le nombre de mots identifiés à tort comme un verbe entre le prétest et le post-test.

On peut donc supposer que le fait d'extraire des exemples des textes des élèves n'a pas de plus grand impact sur l'identification des classes de mots que de préparer des exercices à l'avance, puisque l'approche intégrée n'a pas permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats.

De plus, puisque les trois groupes ont obtenu de moins bons résultats en ce qui concerne le pourcentage de mots identifiés à tort comme un adjectif (entre le prétest et la troisième semaine) et en ce qui concerne la capacité à identifier les verbes (entre le prétest et la quatrième semaine), il y a peut-être lieu de croire que les sujets des productions écrites, soit, *Ma critique cinéma*, lors de la troisième semaine, et *Hier, j'étais invisible*, lors de la quatrième semaine, ont pu leur causer certains problèmes. En effet, pour les élèves, le fait de rédiger une critique peut être associé à l'utilisation abondante d'adjectifs, puisqu'il leur est souvent enseigné que l'adjectif sert à décrire et à qualifier, ce qui peut leur sembler directement lié au fait de critiquer une œuvre, d'où leur propension à souligner plus d'adjectifs que leur texte n'en compte en réalité. Une autre réflexion s'impose devant le thème du texte de la quatrième semaine qui lui, suggérait l'emploi de verbes à l'imparfait et au passé composé. Aussi, le participe passé était souvent oublié au moment de souligner le verbe, ce qui a pu entraîner une baisse ponctuelle des résultats.

Il est également possible que la fréquence des activités portant sur l'identification des classes de mots ait été trop rapide. En effet, enseigner à repérer

une à deux classes de mots par semaine, durant quatre semaines, a peut-être été perçu, par les élèves, comme une course contre la montre qui ne leur permettait pas de reprendre leur souffle en cours de route. Une pause d'une semaine entre chaque leçon leur aurait peut-être permis de prendre davantage de recul et de mieux assimiler les notions enseignées.

Néanmoins, à la lumière de ces données, il faut souligner que les résultats des deux groupes expérimentaux, pour le repérage des classes de mots, sont semblables et, en ce qui concerne l'identification des verbes, meilleurs que ceux du groupe de contrôle. Donc, il est permis de croire que le jumelage approche inductive-approche intégrée et approche inductive-approche spécifique est aussi efficace que d'autres approches pour enseigner l'identification des différentes classes de mots, car aucun des deux groupes expérimentaux n'a vu l'ensemble de ses résultats chuter au post-test.

Le second volet de cette recherche a permis de vérifier si les différentes approches avaient permis aux élèves d'améliorer leur capacité à effectuer les accords grammaticaux adéquats. Les résultats obtenus sont analysés dans la section suivante.

## **5.2 Les accords entre les différentes classes de mots**

En plus de chercher à donner aux élèves des outils efficaces pour identifier les classes de mots dans leurs propres textes, cette recherche avait aussi pour but de les amener à améliorer leurs accords déterminant-nom, de l'adjectif et du verbe. Or, le recours aux approches intégrée et spécifique jumelé à l'approche inductive pour reconnaître les classes de mots n'a pas permis d'améliorer de façon globale la capacité des élèves à effectuer correctement les accords grammaticaux. Tous les groupes se sont améliorés pour ce qui est de l'accord déterminant-nom; le groupe de contrôle a connu une hausse de ses résultats pour l'accord des adjectifs; enfin, seul le groupe expérimentant l'approche spécifique a su éviter une baisse des résultats pour l'accord du verbe.

Une baisse de la motivation des élèves expérimentant les deux approches peut peut-être expliquer le peu de résultats significatifs entre les groupes expérimentaux et le groupe de contrôle concernant les accords grammaticaux. Peut-être étaient-ils fatigués de suivre des leçons somme toute plutôt exigeantes pendant lesquelles leur attention et leur participation étaient constamment sollicitées, puisque les observations des élèves sont au cœur de l'approche inductive. Ainsi, cette démotivation pourrait expliquer les textes plus courts, au post-test, des élèves expérimentant l'approche intégrée et, par le fait même, les résultats des accords de l'adjectif et du verbe qui ne se démarquent pas des autres groupes.

Ces résultats montrent toutefois que le simple fait d'écrire des textes peut permettre aux élèves d'améliorer leur capacité à effectuer adéquatement des accords grammaticaux, puisqu'il y a eu un progrès significatif concernant les accords déterminant-nom. D'ailleurs, il est important d'insister ici sur le fait que les six textes rédigés par tous les élèves n'ont pas fait l'objet d'une correction individuelle et ne leur ont été remis ni à la fin de la semaine, ni à la fin de l'expérimentation. Donc, il n'est pas nécessaire de corriger tous les textes écrits par les élèves pour que ces derniers retirent un bénéfice de cette activité.

À la lumière de tous ces résultats, il est maintenant temps de faire la synthèse des hypothèses qui pourraient expliquer l'ensemble des résultats et de proposer des pistes d'amélioration pour des recherches futures.

### **5.3 Synthèse de l'expérimentation et hypothèses d'explication**

En résumé, les approches expérimentées lors de cette recherche n'ont pas permis aux élèves de repérer plus efficacement que le groupe de contrôle le déterminant, le nom et l'adjectif et n'ont pas permis d'améliorer les résultats des élèves concernant le nombre de mots identifiés à tort comme un nom, comme un adjectif et comme un verbe. Cependant, les élèves expérimentant les approches intégrée et spécifique ont vu leurs résultats diminuer de façon moins importante que

le groupe de contrôle en ce qui concerne l'identification du verbe. De plus, le groupe expérimentant l'approche intégrée a vu ses résultats s'améliorer en ce qui concerne le nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant.

Pour ce qui est de l'exactitude des accords grammaticaux effectués dans les textes, les résultats de cette recherche montrent que les trois groupes se sont améliorés dans l'accord déterminant-nom, que le groupe de contrôle a obtenu de meilleurs résultats pour l'accord de l'adjectif et que le groupe expérimentant l'approche spécifique a été le seul à obtenir sensiblement le même résultat au post-test qu'au prétest pour l'accord du verbe, alors que les deux autres groupes ont vu leurs résultats diminuer.

Il est donc impossible de soutenir que les approches intégrée et spécifique, telles qu'elles ont été menées dans cette recherche, améliorent les résultats des élèves quand vient le temps d'effectuer des accords grammaticaux. De plus, puisque le but de la recherche n'était pas d'établir un lien entre le repérage des classes de mots et la réussite des accords grammaticaux impliquant ces classes de mots bien précises, il est impossible de statuer sur un lien possible entre ces deux habiletés. Il est toutefois possible de reconnaître que les élèves ont éprouvé plus de difficulté à identifier les verbes au post-test et que leurs résultats, pour l'accord du verbe, ont diminué à la fin de l'expérimentation.

Ces résultats rappellent un constat de Brissaud et Bessonnat (2001) qui affirment que, pour les élèves du primaire, l'accord du pluriel des verbes est plus difficile à réaliser que celui du pluriel des noms et des adjectifs. Toujours selon Brissaud et Bessonnat (2001), les élèves connaissent les terminaisons possibles et peuvent les énoncer hors contexte, mais ils n'y recourent pas efficacement lorsqu'ils produisent un texte : la terminaison qu'ils choisissent n'est souvent pas adéquate, mais l'image sonore du verbe est toutefois respectée. Ainsi, si l'accord du pluriel des verbes est plus problématique pour les élèves que l'accord du pluriel des noms et des adjectifs, une seule leçon d'une heure n'est certainement pas suffisante pour améliorer les résultats. De plus, les exemples présentés par la chercheuse aux élèves

des deux groupes expérimentaux lors de la leçon portant sur l'identification des verbes étaient composés, pour la plupart, de verbes qui avaient pour sujets un pronom personnel ou un groupe du nom sans expansion. Or, les élèves ont parfois utilisé, dans leurs textes, des sujets plus complexes, comme des groupes du nom avec une ou plusieurs expansions, ce qui peut avoir engendré une certaine confusion.

De façon générale, ces résultats rejoignent les écrits de Béatrix Köhler (1991), qui avait montré que les difficultés dues aux morphogrammes grammaticaux (unités graphiques ajoutées à la forme de base du mot et porteuses d'informations grammaticales relatives au genre, au nombre et aux désinences verbales) demeurent problématiques pour les élèves plus longtemps que les autres types d'erreurs. Ainsi, puisque cette recherche souhaitait mesurer la capacité des élèves à effectuer des accords grammaticaux, donc à gérer l'utilisation des morphogrammes grammaticaux, il est peut-être normal qu'en six semaines seulement, les élèves n'aient pas réussi à améliorer globalement et de façon significative leurs résultats.

De plus, deux études effectuées avec un plus grand échantillon d'élèves et cherchant à comparer des approches semblables à celles mises de l'avant dans la présente recherche avaient déjà montré que le recours à l'enseignement de la grammaire par le biais de l'écriture de textes ne permettait pas complètement d'améliorer les résultats des élèves concernant l'exactitude des accords grammaticaux. Ce sont les études de Davis et al. (1994) et d'Allal et al. (1998) décrites au chapitre 3.

D'abord, Allal et al. (1998) avaient montré que, pour des élèves de 2<sup>e</sup> année, l'approche intégrée n'avait pas permis d'obtenir de meilleurs résultats que d'autres types d'approches. Or, auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> année, l'approche intégrée avait été efficace pour l'ensemble des élèves, plus particulièrement auprès de ceux qui présentaient un faible niveau de maîtrise de l'orthographe au début de l'année et pour les élèves de niveau supérieur qui eux, avaient réussi à améliorer leur capacité à recourir à leurs connaissances en cours d'écriture par une correction plus efficace de

leurs brouillons que les élèves expérimentant l'approche spécifique. Or, il est possible de croire que, si cette méthode a été efficace seulement auprès de certains élèves de 6<sup>e</sup> année, elle n'est peut-être pas adéquate pour des élèves de 4<sup>e</sup> année, qui ne maîtrisent pas encore la langue comme des élèves qui l'étudient depuis deux ans de plus. Les auteurs de cette recherche soulèvent d'ailleurs la question, dans Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller (2001), quand, en tenant compte de leurs résultats, ils se demandent s'il ne vaudrait pas mieux recourir à l'approche intégrée chez les plus grands seulement, qui ont déjà un bon bagage de connaissances en orthographe. De plus, les auteurs soulignent que, chez les plus jeunes, la surcharge cognitive, au moment de produire un texte, peut être trop lourde à supporter dès le départ; donc, les effets de l'approche intégrée pourraient être perçus beaucoup plus tard. Les auteurs suggèrent même de prolonger leur étude durant les deux années suivantes et même d'en faire une étude longitudinale. Une expérimentation de seulement six semaines ne serait donc pas suffisamment longue pour constater les effets réels de l'approche intégrée.

Ensuite, Davis et al. (1994), quant à eux, avaient obtenu des résultats qui indiquaient que les élèves des classes où l'enseignement était principalement basé sur l'écriture de textes ne s'amélioraient pas de façon significative pour ce qui est de la maîtrise des conventions (orthographe, grammaire et ponctuation).

La présente étude cherchait tout de même, au départ, à se démarquer des deux autres mentionnées plus haut en introduisant deux nouveaux éléments : d'abord, des leçons basées sur l'approche inductive et portant sur l'identification des différentes classes de mots à l'étude. De plus, pour suivre les recommandations de Allal et al. (2001), il avait été convenu d'introduire des activités supplémentaires qui rendent possible la différenciation en suggérant des exercices ciblés selon les erreurs des élèves. En effet, les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée qui montraient, dans leurs brouillons, des difficultés évidentes avec l'accord de la classe de mots à l'étude étaient rencontrés par la chercheuse, en sous-groupe, sur l'heure du dîner, après la leçon sur la classe de mots, pour revoir des exemples supplémentaires,

incluant les exemples enseignés en classe le matin, qui provenaient souvent de leurs propres textes. La chercheuse souhaitait ainsi donner aux élèves plus d'outils pour reconnaître les classes de mots et ainsi, maximiser leurs chances d'effectuer les accords grammaticaux adéquats. Or, au terme de cette étude, les résultats obtenus montrent que, de façon générale, le recours à l'approche inductive pour enseigner le repérage adéquat des différentes classes de mots ne garantit pas l'exactitude des accords grammaticaux. Les activités de différenciation n'ont donc pas, elles non plus, permis au groupe expérimentant l'approche intégrée, d'obtenir des résultats significativement plus élevés que les autres.

De plus, en préparant les séquences didactiques de cette recherche, d'autres recommandations d'Allal et al. (2001) ont été considérées : ils suggéraient d'abord, en 2<sup>e</sup> année, de travailler davantage les aspects morphogrammiques que les aspects phonogrammiques; ainsi, l'enseignement des accords grammaticaux entre les différentes classes de mots a été mis de l'avant. Ensuite, ils proposaient de simplifier les situations d'écriture; les thèmes des textes ont donc été choisis pour leur simplicité : ils n'obligeaient pas les élèves à effectuer de recherche particulière, ni à posséder certaines connaissances préalables, ni à élaborer un plan complexe pour produire un texte cohérent. Enfin, les chercheurs mentionnaient que les activités devaient être présentées de façon systématique. Plus encore, en 6<sup>e</sup> année, ils suggéraient de faire vivre aux élèves, après la phase de rédaction du brouillon, des activités d'approfondissement. Ces recommandations ont été suivies, car après chaque rédaction de brouillon, une activité toujours construite selon le même modèle était vécue dans les groupes expérimentaux. La mise en place de toutes ces recommandations n'a donc pas permis de conclure que les approches mises de l'avant étaient plus efficaces que d'autres approches en enseignement de l'orthographe.

Une autre étude, soit celle de Nadeau et Fisher (2009), montrait aussi que le fait d'identifier correctement les classes de mots permettait d'effectuer plus efficacement les différents accords. Leurs résultats montraient que, dans un texte donné en dictée, les élèves qui n'avaient pas fait d'erreurs d'accords dans le groupe

du nom étaient beaucoup plus nombreux parmi ceux qui réussissaient à identifier toutes les classes de mots dans le groupe du nom que chez les élèves qui n'avaient pas réussi à les identifier correctement. Il était donc permis de croire, suite aux conclusions de cette recherche, que les résultats de la présente étude pourraient être tout aussi prometteurs. Or, une différence importante prévaut entre la recherche de Nadeau et Fisher (2009) et celle décrite en ces pages : la première évalue les élèves d'après des tâches de dictées, alors que, dans la deuxième, ils sont évalués à partir de textes qu'ils produisent eux-mêmes. Les élèves doivent donc choisir les mots appropriés pour exprimer leurs idées, en plus de gérer les sous-processus de la planification, de la mise en texte et de la révision (Hayes et Flowers, 1980), toujours supervisés par la fonction de contrôle (Garcia-Debanc et Fayol, 2002), ce qui constitue une tâche beaucoup plus complexe qu'une dictée.

De plus, l'explication de ces résultats réside peut-être dans le fait que les élèves des deux groupes expérimentaux ont été, durant quatre semaines, confrontés à des leçons et à des activités portant sur l'identification des déterminants, des noms, des adjectifs et des verbes et que l'amalgame de ces connaissances peut les avoir quelque peu déconcentrés. Cette hypothèse pourrait confirmer ce qu'Angoujard et al., (1994) soutiennent, c'est-à-dire qu'une difficulté orthographique n'est pas la conséquence d'un manque de savoir, mais plutôt d'un savoir partiel qui, pour l'instant, se construit avec d'autres savoirs contradictoires. Il pourrait être intéressant de constater les résultats qu'obtiendraient ces mêmes élèves, quelques mois après l'expérimentation, alors qu'ils ont pu prendre du recul face à toutes ces connaissances qui leur ont été présentées de façon concentrée pendant quatre semaines et même, comme le suggèrent Allal et al. (2001), de continuer à suivre ces mêmes élèves pendant quelques années.

Il est également possible de croire que les trop rares améliorations significatives pour les résultats des deux groupes expérimentaux entre le prétest et le post-test peuvent être dues à une diminution de la motivation entre la première et la sixième semaine. En effet, après six textes écrits en autant de semaines et quatre

leçons basées sur l'approche inductive (qui demande tout de même une participation active et soutenue de chacun), les élèves ont exprimé une certaine lassitude. Il est donc possible qu'ils aient écrit le dernier texte avec moins de sérieux et plus rapidement que les autres. Dans son modèle révisé de 1996, le modèle « individuoenvironnemental », Hayes avait d'ailleurs ajouté une section « motivation », suggérant ainsi que cet aspect du travail peut influencer le rendement du scripteur. Les élèves du groupe de contrôle, eux, ne vivaient pas les activités en classe; l'écriture du texte hebdomadaire n'était donc qu'une activité parmi tant d'autres, ce qui peut expliquer leur motivation plus constante.

Dans le même ordre d'idées, les sujets différents peuvent avoir plus ou moins inspiré les élèves selon leurs intérêts, leurs goûts et leurs expériences passées. Un sujet qui touche un élève permet habituellement à ce dernier d'écrire avec plus de motivation et de prendre davantage le temps de produire un texte de qualité.

Enfin, ni l'approche intégrée, ni l'approche spécifique ne se sont démarquées, laissant croire que l'enseignement de la grammaire par l'écriture de textes authentiques n'entraîne pas de résultats meilleurs que celui qui se fait à partir d'exemples trouvés par l'enseignant, de dictées et de listes de mots à apprendre. Néanmoins, aucune des deux approches n'a entraîné de baisse globale significative des résultats des élèves. De plus, puisque tous les groupes, incluant le groupe de contrôle, ont réussi, pour la plupart des variables, à améliorer leurs résultats ou à obtenir des résultats semblables à ceux du prétest, il est permis de croire que le simple fait d'écrire, sans même que ne soient corrigés les textes par l'enseignant, permet aux élèves de développer leurs capacités à repérer les classes de mots et à effectuer les accords grammaticaux adéquats.

## **CONCLUSION**

Cette recherche a voulu comparer l'impact de l'approche intégrée et celui de l'approche spécifique, tout en comparant les groupes expérimentaux à un groupe de contrôle, lorsque ces deux façons d'enseigner sont jumelées à l'approche inductive. Plus précisément, cette recherche souhaitait mesurer si l'une ou l'autre des deux approches permettait aux élèves de repérer plus facilement dans leurs textes le déterminant, le nom, l'adjectif et le verbe et si ce repérage permettait d'effectuer plus facilement les accords grammaticaux adéquats.

Les résultats de cette étude montrent que ni l'approche intégrée, ni l'approche spécifique n'a permis aux élèves d'améliorer en général et de façon significative leur capacité à repérer les différentes classes de mots et à effectuer adéquatement les accords grammaticaux. Les résultats des groupes expérimentaux et du groupe de contrôle se sont maintenus, entre le prétest et le post-test, pour ce qui est de l'identification des déterminants, des noms et des adjectifs, et ont diminué significativement en ce qui concerne l'identification des verbes. Les élèves expérimentant l'approche intégrée ont toutefois réussi à faire disparaître une différence significative présente au prétest qui indiquait qu'ils avaient obtenu des résultats significativement plus bas que les deux autres groupes quant au nombre de mots identifiés à tort comme un déterminant. Pour ce qui est du nombre de mots identifiés à tort comme un verbe, tous les groupes ont connu des difficultés lors du post-test. En ce qui concerne les accords grammaticaux, tous les groupes ont amélioré leurs accords déterminant-nom. Le groupe de contrôle, quant à lui, a obtenu un meilleur résultat pour l'accord de l'adjectif et seul le groupe expérimentant l'approche spécifique a su maintenir ses résultats concernant l'accord du verbe, alors que les deux autres groupes ont vu leurs résultats diminuer au post-test.

Cependant, puisque tous les groupes ont vu leurs résultats s'améliorer pour au moins une variable et que peu de variables ont enregistré une baisse des résultats, il est possible de souligner que le simple fait d'écrire des textes, avec ou sans leçons particulières entre la phase du brouillon et celle de la correction, et sans que ces textes ne fassent l'objet d'une correction systématique par l'enseignant, permet aux élèves de développer de façon générale leur capacité à repérer les classes de mots et, surtout, à effectuer les accords grammaticaux adéquats.

Bien sûr, cette recherche présente des limites qui ont passablement pu influencer les résultats. D'abord, la composition des groupes représente une limite, puisque ceux-ci étaient des groupes-classes préalablement formés, ce qui est contraire à la façon de faire habituelle pour les recherches expérimentales pour lesquelles on a habituellement recours à la formation aléatoire des groupes.

Une autre limite de cette recherche réside dans le fait que l'école dans laquelle a eu lieu l'expérimentation est une école privée de Montréal, donc fréquentée par des élèves reconnus comme plus favorisés que la moyenne des élèves de l'île de Montréal. De plus, le projet éducatif de cette école fait une grande place à l'enrichissement du français : de nombreuses activités touchant la lecture, des dictées plutôt longues et ardues, l'apprentissage de l'orthographe d'usage de plusieurs mots de vocabulaire chaque semaine et l'enseignement rigoureux de règles de grammaire prédéfinies pour chaque niveau sont au programme dans toutes les classes. Les élèves qui ont pris part à cette expérimentation étaient donc probablement, au départ, plus forts que la moyenne des élèves de 4<sup>e</sup> année qui fréquentent les écoles québécoises ou, du moins, avaient sans doute entendu plus d'une fois les notions qui leur ont été enseignées lors des leçons données par la chercheuse. Leurs résultats au prétest étaient déjà passablement élevés, ce qui laissait une mince place à l'amélioration. De plus, le fait que ces enfants aient souvent entendu parler de ces notions peut aussi avoir eu un impact sur la motivation des élèves des groupes expérimentaux, qui a semblé s'effriter à la fin. Ils savaient que la chercheuse venait leur présenter des notions qu'ils connaissaient déjà donc, même si l'approche inductive était plutôt

nouvelle pour eux, l'attrait du défi qui leur était présenté s'amenuisait plus rapidement.

La nature même de l'expérimentation peut aussi avoir été une limite. En effet, les élèves de cette école ne sont pas habitués à écrire de courts textes sans contraintes qui ne sont pas corrigés de façon formelle et qui ne constituent pas une tâche dont la note est comptabilisée au bulletin. Cette forme d'activité peut en avoir déstabilisé plus d'un, qui se sont moins investis en sachant que cette activité « ne comptait pas » ou qui ont carrément été paralysés par la feuille blanche, dépourvue de consignes encadrant la tâche d'écriture auxquelles les élèves se rattachent habituellement pour orienter leurs productions écrites. Les résultats auraient peut-être été tout autres si un canevas de plan et de brouillon, ainsi que plusieurs consignes, avaient été fournis. En effet, il aurait pu être intéressant de faire écrire six lettres aux élèves au lieu des six textes expressifs. Ce genre littéraire présente les avantages d'offrir un destinataire réel, ce qui constitue une importante source de motivation, en plus d'être balisé par un certain nombre de consignes, sans toutefois obliger l'élève à se lancer dans une longue recherche avant de commencer à écrire son texte.

Les exemples donnés par la chercheuse lors des leçons aux élèves des groupes expérimentaux ont, eux aussi, pu influencer les résultats. Ils ne ressemblaient pas nécessairement aux phrases que les élèves avaient construites, même dans le groupe expérimentant l'approche intégrée, puisque quelques phrases seulement étaient données en exemples, ce qui a pu empêcher certains élèves de faire le lien entre la leçon donnée et les erreurs qu'ils avaient faites. Dans le même ordre d'idées, les exemples « oui » et « non » faisaient parfois varier plus d'une variable à la fois, alors que ce genre d'exemples devrait plutôt illustrer un contraste à partir d'un seul changement.

De plus, dans une perspective à plus long terme, il est impossible de savoir si les connaissances acquises lors de cette expérimentation ont permis aux élèves d'améliorer leurs résultats durant les mois qui ont suivi. Il aurait pu être intéressant de

demander à tous les groupes d'écrire un septième texte, un mois ou deux après la fin de l'expérimentation pour comparer les données entre les groupes expérimentaux et le groupe de contrôle.

Ensuite, la quantité de noms, de déterminants, d'adjectifs et de verbes variait d'une semaine à l'autre et d'un élève à l'autre, ce qui a pu influencer à la baisse ou à la hausse le pourcentage de chacune des classes de mots bien identifiées et des accords grammaticaux réussis. Or, la recherche visait précisément à mesurer la capacité des élèves à repérer les classes de mots et à effectuer les accords grammaticaux adéquats dans leurs productions écrites. Il est donc impossible d'éliminer cette limite de cette recherche, à moins d'imposer un nombre précis pour chaque classe de mots, ce qui brimerait l'élan créateur des élèves et risquerait d'appauvrir le contenu de leurs textes.

Enfin, les résultats quantitatifs ont aussi leurs limites. Un morphogramme mal choisi ne signifie pas nécessairement que l'élève n'a pas progressé dans sa compréhension de la notion grammaticale concernée. L'ajout d'un aspect qualitatif à cette recherche aurait peut-être permis d'obtenir des résultats totalement différents, puisqu'il aurait permis de s'attarder davantage au développement de la conception qu'ont les élèves des différentes classes de mots et des accords grammaticaux.

Après avoir énoncé toutes ces limites, il peut être intéressant de présenter certaines pistes qui pourraient orienter d'autres recherches sur le même sujet. D'abord, l'ajout d'un aspect qualitatif pourrait grandement enrichir les résultats de cette recherche, en permettant d'aller au-delà des erreurs relevées sur la copie de l'élève et de faire verbaliser l'enfant au sujet de ses conceptions des accords grammaticaux. On pourrait alors constater, par exemple, que le morphogramme choisi n'est peut-être pas le bon, mais qu'un effort a été fait pour ajouter la marque du pluriel ou du féminin. De plus, proposer aux élèves d'écrire un septième texte, quelques semaines après la fin de l'expérimentation, permettrait de voir s'il y a eu ou non rétention des notions enseignées.

De plus, il serait intéressant de considérer, dans l'ensemble des résultats, la diversité lexicale des productions écrites, ainsi que les types de sujets des verbes (pronom personnel, autre type de pronom, groupe du nom avec expansion, etc.) et la construction des groupes. En effet, on peut supposer qu'une diversité lexicale plus élevée et des constructions syntaxiques plus complexes posent des défis supplémentaires aux élèves dans la réalisation des accords.

Faire une recherche semblable à celle-ci dans un milieu où l'aspect de l'enseignement du français est moins dominant dans le projet éducatif pourrait également permettre de voir si les approches intégrée et spécifique donnent de meilleurs résultats dans de tels milieux.

Refaire le même type de recherche dans des classes de 2<sup>e</sup> année et de 6<sup>e</sup> année pourrait également s'avérer une bonne option. Oui, Allal et al. (1998) l'ont fait, mais ils n'avaient pas conçu des activités selon l'approche inductive basées sur l'identification des classes de mots. Ainsi, il serait possible de voir si cette méthode est plus ou moins adaptée aux plus jeunes et aux plus vieux. Dans le même ordre d'idées, présenter ce type d'activités à des élèves qui entendent parler du nom, du déterminant, de l'adjectif et du verbe pour la première fois pourrait aussi s'avérer un exercice intéressant. La méthode inductive prendrait alors tout son sens, puisque les élèves seraient appelés à observer des caractéristiques dont ils n'ont encore jamais entendu parler, pas même de façon traditionnelle.

On pourrait aussi tenter le même genre d'expérimentation, tout en donnant les leçons sur les classes de mots aux deux semaines plutôt qu'une chaque semaine. Les élèves auraient peut-être alors le temps de prendre suffisamment de recul entre les activités et risqueraient de mieux réutiliser leurs connaissances dans la rédaction suivante.

Pour neutraliser l'aspect de nouveauté associé à la présence de la chercheuse dans le groupe expérimentant l'approche spécifique (qui n'était pas son propre groupe-classe), il aurait aussi été préférable que la chercheuse choisisse les deux autres groupes comme groupes expérimentaux et que son propre groupe-classe soit le groupe de contrôle.

Une telle expérimentation doit aussi permettre de dégager des pistes pour orienter les enseignants dans leur pratique quotidienne. Ainsi, la présente recherche montre bien qu'il faut faire écrire les élèves, même si leurs textes ne sont pas remis au propre ni corrigés formellement. Les élèves des trois groupes ayant progressé à peu près de la même façon, il est donc possible de croire que le simple fait d'écrire permet aux élèves d'améliorer leurs résultats en orthographe grammaticale dans leurs textes.

Toutefois, cette recherche montre aussi que l'accord du verbe est plus difficile à réaliser que les accords déterminant-nom et de l'adjectif pour les élèves de 4<sup>e</sup> année. Il est donc essentiel d'enseigner de façon explicite les terminaisons possibles pour les temps de verbes à l'étude au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

Enfin, il peut être intéressant pour un enseignant de savoir que le fait d'extraire des exemples directement des textes des élèves afin d'enseigner une notion grammaticale n'améliore pas davantage leurs résultats que lorsque la leçon est donnée à partir d'exemples préparés à l'avance. Puisque puiser des exemples dans les brouillons des élèves se révèle être une pratique particulièrement exigeante pour les enseignants, il est bon de savoir que préparer ses exemples au préalable est tout aussi avantageux et que cette énergie peut être investie ailleurs... plus particulièrement dans la préparation de leçons portant sur l'accord des verbes!

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alamargot, D., Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dodrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In A. Perfetti, C., Fayol, M. et Rieben L., *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 181-203). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L. et Y. Rouiller (1998). Approches didactiques contrastées et compétences orthographiques des élèves. *Liaisons-HESO*, 29-30, 109-128.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Angoujard, A., Jaffré, J.-P., Rilliard, J.-M. S. et Catach, N. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris: Hachette.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es* (Cahier no 91.2). Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne, Description et éléments pour sa didactique*, Montréal : Beauchemin.

- Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire française*, Guérin : Montréal
- Bouchard, N. et Lévesque, C. (2003). *Le petit guide du 2<sup>e</sup> cycle, Grammaire française au primaire*, Laval : Éditions HRW.
- Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. In A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 77-106). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège: Pour une autre approche*, Grenoble: Delagrave.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Catach, N. (1995). *L'Orthographe française*, Paris: Nathan.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Chartrand, S. (1999). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français*, Hors série, 10-12.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville : Graficor.
- Cogis, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave.
- Davis, A., Clarke, M.A., et Rhodes, L.K. (1994). Extended Text and the Writing Proficiency of Students in Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Psychology*, 86, 556-566.

- Ducard, D., Honvault, R., et Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Espéret, E. (1984). *Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit*. In M. Moscato et G. Piérait-Le Bonniec, *Le Langage : construction et actualisation* (p. 181) Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Fayol, M., et Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Garcia-Debanc, C. et 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.
- Garrett, M.F. (1975). The analysis of sentence production. In G.H. Bower, *The psychology of Learning and motivation*. New York : Academic Press.
- Grevisse, M., et Goosse, A. (2007). *Le bon usage*, 14<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R. (2004). What triggers revision?. In Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. *Revision: cognitive and instructional processes*, Dodrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*, Paris: Hachette.
- Kilcher-Hagedorn, H., Otthenin-Girard, C. et De Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy et S. E. Randsell, *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 57-71) Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Laporte, M. et Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique, 1er et 2e cycles du secondaire*. Montréal : CEC.
- Lefrançois, P., D. Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2008). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. *Office québécois de la langue française*, Étude 9, Suivi de la situation linguistique. Page consultée le 19 août 2008, sur [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude\\_09.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude_09.pdf)
- Lefrançois, P. (2008-2009). Mettons-nous d'accord! *Vivre le primaire*, 22(1), 28-29.
- Lefrançois P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge, MA : M.I.T. Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Moffet, J.-D. (1993) Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. *Québec français*, 88, 34-36.

- Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en 3<sup>ème</sup> année primaire. *Repères*, 14, 141-159.
- Nadeau, M. (1999). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. In Bergeron, R. et G. De Koninck, *La grammaire au cœur du texte*, Québec Français, Hors série, 48-52.
- Nadeau, M. et C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Les éditions de la Chenelière inc.
- Nadeau, M. et C. Fisher. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? In Dolz, J. et C. Simard: *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection Recherches en didactique du français, Publication de l'AIRDF, Presses de l'Université Laval, 209-231.
- Needels, M.C. et Knapp, M.S. (1994). Teaching writing to children who are undeserved. *Journal of Educational Psychology*, 86, 339-349.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simard, Claude (1995). Aspects normatifs de l'écriture: grammaire, orthographe et ponctuation. In Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., J. Dionne, J. et Royer, É., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. (pp.171-180) Boucherville : Gaëtan Morin.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Turco, Gilbert (1998). *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, Rennes : C.R.D.P.

# ANNEXE 1



**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)**  
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat

CPÉR-09-098-P(1)

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUELEMENT -

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

**Titre du projet** Évaluation de l'efficacité d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur les classes de mots à l'intérieur d'une approche didactique intégrée et d'une approche didactique spécifique auprès d'élèves du 2e cycle du primaire

**Étudiant requérant** Geneviève Brassard  
 candidate à la maîtrise Didactique  
 Faculté des sciences de l'éducation

**Direction** Pascale Lefrançois  
 professeure agrégée,  
 Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Camille Assémat, conseillère en éthique Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche Université de Montréal	29 / 11 / 2010 Date de délivrance*	01 / 12 / 2011 Date de fin de validité
---	---------------------------------------	---

\* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

#### adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
 Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
 Pavillon Marie-Victorin  
 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
 Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
 Télécopieur : 514-343-2283  
 cper@umontreal.ca  
 www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

## **ANNEXE 2**

### Formulaire de consentement du parent

- Titre de la recherche :** Évaluation de l'efficacité d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur les classes de mots à l'intérieur d'une approche didactique intégrée et d'une approche didactique spécifique auprès d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire
- Chercheure :** *Geneviève Brassard*, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directeur de recherche :** *Pascale Lefrançois*, professeure agrégée, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

##### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à comparer trois approches en enseignement de l'orthographe grammaticale et à étudier les interventions les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire concernant l'utilisation de leurs connaissances linguistiques lors de la rédaction d'un texte.

##### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à rédiger six textes, à raison d'un par semaine, et, pour les élèves des deux groupes expérimentant chacun une nouvelle méthode d'enseignement de l'orthographe grammaticale, à vivre une série d'activités d'apprentissage portant sur l'identification des classes de mots entre la phase de l'écriture du brouillon et celle de la correction. Les élèves du troisième groupe, le groupe de comparaison (soit ceux qui bénéficieront de l'approche standard), rédigeront uniquement les textes en deux phases : le brouillon et la correction. Seules les productions écrites corrigées par les élèves seront colligées comme données. Elles seront analysées afin de voir si l'une ou l'autre des méthodes permet d'améliorer le rendement des élèves concernant l'utilisation de leurs connaissances linguistiques lors de la rédaction d'un texte et concernant leur capacité à reconnaître les mots appartenant aux classes de mots étudiées à l'intérieur de la recherche. Ces productions de textes pourront être utilisées par l'enseignante pour l'évaluation de l'enfant en écriture au bulletin et/ou au bilan de fin de cycle.

##### **3. Confidentialité**

Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé.

Aucune information permettant d'identifier le participant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier le participant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, le participant pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de l'enseignement de l'orthographe grammaticale. La participation à la recherche pourra également donner l'occasion au participant d'améliorer ses propres connaissances en orthographe grammaticale.

#### 5. Droit de retrait

La participation de chacun est entièrement volontaire. Chacun est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Pour se retirer de la recherche, il suffit de communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si un participant se retire de la recherche ou n'y participe pas, il suivra quand même les activités pédagogiques en classe, mais ses productions écrites ne seront pas utilisées par la chercheuse dans le cadre de sa recherche.

#### 6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

#### 7. Diffusion des résultats

Un résumé des résultats sera transmis aux participants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à cette recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. (Cochez l'énoncé qui correspond à votre décision.)

**Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à permettre à mon enfant de participer à cette étude. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.**

\_\_\_\_\_

Je refuse que mon enfant participe à cette recherche. \_\_\_\_\_

***Je consens à ce que les données **anonymisées** recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et***

Oui

Non

**de protection des informations****Nom de  
l'enfant :**

---

**Signature :****Date :**

---

**Nom :****Prénom :**

---

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

**Signature du  
chercheur  
(ou de son  
représentant) :****Date :**

---

**Nom :****Prénom :**

---

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Geneviève Brassard.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## **ANNEXE 3**

### Lettre aux parents

Montréal, le 23 septembre 2009

Aux parents des élèves de 4<sup>e</sup> année du Pensionnat Notre-Dame-des-Anges

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Geneviève Brassard et j'enseigne présentement en 4<sup>e</sup> année dans la classe des Lièvres au PNDA. Je suis également étudiante à la maîtrise de recherche en didactique du français à l'Université de Montréal.

Mon expérience d'enseignante au primaire m'a montré que les élèves éprouvaient beaucoup de difficulté à transférer dans leurs productions écrites les connaissances grammaticales apprises lors d'activités ponctuelles en classe. Devant ce constat, j'ai décidé de poursuivre mes études à la maîtrise, dans le but d'étudier différentes interventions susceptibles d'améliorer le rendement des élèves en orthographe grammaticale.

Après deux ans de lectures et de travaux, le temps est maintenant venu pour moi d'expérimenter mon projet de recherche. J'ai donc préparé une série d'activités que je souhaite faire vivre à vos enfants pour mesurer l'efficacité de différentes approches en enseignement de l'orthographe grammaticale. Ainsi, les trois groupes de 4<sup>e</sup> année seront ciblés. Le premier groupe sera le « groupe de comparaison »; les élèves rédigeront tous un court texte par semaine, durant six semaines, et feront les activités de français prévues par leur enseignante. Les deux autres groupes expérimenteront

chacun une méthode différente de l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Ces élèves rédigeront, eux aussi, un court texte par semaine pendant six semaines. Or, entre la phase du brouillon et celle de la correction, ils vivront une série d'activités d'apprentissage basées sur la reconnaissance des classes de mots que j'animerai dans leur classe respective. À la fin de l'expérimentation, je mesurerai l'effet des interventions en les comparant aux résultats des élèves du groupe de comparaison. Seules les productions écrites seront analysées.

Pour procéder à l'expérimentation, je dois obtenir le consentement écrit des parents de tous les élèves. Vous le trouverez ci-joint. Je vous prie d'en prendre connaissance et de me le retourner, signé, d'ici vendredi. Si, toutefois, vous refusez de permettre à votre enfant de participer à cette recherche, je vous prierais de l'indiquer sur le formulaire et de me le retourner.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande.

Bien à vous,

Geneviève Brassard  
enseignante en 4<sup>e</sup> année au PNDA

## **ANNEXE 4**

### ***Exemples « oui » et exemples « non » du groupe expérimentant l'approche intégrée***

#### **Exemples « oui » et exemples « non »**

Ces activités ont été présentées aux élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche intégrée le lendemain de l'écriture de chacun des quatre brouillons des productions intermédiaires. Les caractéristiques de chaque classe de mots qui étaient étudiées lors de ces activités sont les mêmes que celles qui ont été présentées aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique. Or, les exemples présentés ci-dessous proviennent des productions écrites des élèves.

#### **Les déterminants et les noms**

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « La meilleure activité offerte à l'école, c'est... ». Elle débutait la séquence sur l'identification des déterminants et des noms.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des déterminants et des noms. Pour ce faire, ils observaient des exemples où les déterminants et les noms étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui étaient mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui étaient utilisés par la suite en classe. (Nadeau, 1999)

## Le déterminant

Exemples « oui »	Exemples « non »
J'ai fait une pièce de théâtre avec Madame Geneviève. / J'ai fait la pièce de théâtre avec Madame Geneviève.	*J'ai fait une avec Madame Geneviève.
Cette pièce se nomme <i>Malheur à l'atelier du bon Père Noël</i> . / Cette pièce se nomme <i>Malheur à l'atelier du bon Père Noël</i> .	*La pièce ce nomme <i>Malheur à l'atelier du Père Noël</i> .
Ma deuxième activité préférée est le ballon. / Son deuxième jeu préféré est le ballon.	*Mon deuxième activité préférée est le ballon.
Tu dois tuer le monstre. / Tu dois tuer tous les monstres.	*Tus dois tuers tout les monstres.
Avant les vacances de Noël, on faisait plein de choses comme ces choses-là. / Avant les vacances de Noël, on faisait des choses comme ces choses-là.	*Avant les nos de Noël, on faisait des une comme ces choses-là.
J'ai aimé tous les jeux gonflables. / J'ai aimé nos jeux gonflables.	*J'ai des tous les nos gonflables.
J'ai adoré quand on est allé au merveilleux Stade olympique! / J'ai adoré quand on est allé au Stade olympique.	*J'ai adoré quand on est allé à Stade olympique.
On a un polo noir avec des marques dessus. / On a un polo avec des marques dessus.	*On a un polo noir avec marques dessus.

Les caractéristiques des déterminants qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Le déterminant est un mot qui précède absolument le nom dans un groupe nominal grammaticalement acceptable (Riegel et al., 2004), bien que, parfois, d'autres mots, comme des adjectifs et des adverbes, puissent se trouver entre le déterminant et le nom (*Le très grand arbre*). (Chartrand et al., 1999)
2. Le déterminant est une classe de mots généralement variable en genre et en nombre selon le nom qu'il accompagne.

3. Il peut être remplacé par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*. (Boivin et al., 2008)
4. Il ne peut être effacé sans rendre la phrase agrammaticale. (Laporte et al., 2007)

#### Le nom

Exemples « oui »	Exemples « non »
J'aime être joueur et gardien de but. / J'aime être joueuse et gardienne de but.	*J'aime être joueuse et gardienne de bute.
Pendant certaines récréations, je parle avec mes amis. / Pendant une récréation, je parle avec mes amis.	*Pendants certaine récréation, je parle avecs mes amis.
Mon activité préférée à l'école est la récréation. / Mes activités préférées à l'école sont la récréation et le théâtre.	*Mon activité préférés à l'école est la récréation.
J'aimerais me rendre jusqu'à la ligue nationale. / J'aimerais me rendre jusqu'au circuit professionnel.	* J'aimerais me rendre jusqu'à la ligue national.
Mon rôle était celui d'un joli renne. / Mes rôles étaient ceux de jolis rennes.	*Mon rôle étais celui d'un joli renne.
Dehors, c'est notre univers. / Dehors, c'est mon univers.	*Dehors, notre c'est notre univers.
Tu peux acheter trois sortes de héros. / Tu peux acheter ces sortes de héros.	*Tu mes peux acheter trois sortes de héros.

Les caractéristiques des noms qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse :

1. Certains noms peuvent varier en genre (masculin et féminin) et/ou en nombre (singulier et pluriel).
2. Le nom est donneur de genre, de nombre et de personne. Au déterminant, à l'adjectif qui complète le groupe nominal et à l'adjectif qui en est attribut, il donne son genre et son nombre, alors qu'il donne sa personne et son nombre au verbe auquel il est lié, s'il y a lieu. (Chartrand et al., 1999)
3. Il peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*cet, cette, ma, mon, nos, vos, etc.*). (Boivin et al., 2008)

## Exemples « oui » et exemples « non » Les adjectifs

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Ma critique cinéma ». Elle débutait la séquence sur l'identification des adjectifs.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des adjectifs. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les adjectifs étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui ont été mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui ont été utilisés en classe. (Nadeau, 1999)

### Les adjectifs

Exemples « oui »	Exemples « non »
Ce film est une comédie musicale. / Ce film est une comédie amusante.	*Ce film est une comédie musical.
Je trouvais les autres amusants et attachants. / Les autres, je les trouvais amusants et attachants.	* Les autres, je les trouvais amusant et attachant.
Toutes ces petites caractéristiques font une histoire intéressante. / Tous ces petits détails font un scénario intéressant.	*Toutes ces petite caractéristique font une histoire intéressante.
Les personnages sont gentils. / Les personnages sont très gentils.	*Les très personnages sont gentils.
Les effets spéciaux sont spectaculaires. / Les effets spéciaux sont très spectaculaires.	* Les effets spéciaux très sont spectaculaires.
Il y avait des chiens carnivores à six pattes. / Il y avait des chiens très féroces à six pattes.	* Il y avait des chiens très carnivores à six pattes.
Le film a été tourné dans les îles grecques. / Le film a été tourné dans les îles très paradisiaques.	* Le film a été tourné dans les îles très grecques.
Les rhinocéros sont géants et très bizarres. / Les rhinocéros sont mignons et très énergiques.	* Heureux rhinocéros sont géants gentils très bizarres.
Je vous assure que la musique est	* Je vous intéressante que la musique

divine. / Je vous assure que la musique est merveilleuse.	est divine.
---	-------------

Les caractéristiques des adjectifs qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Généralement, l'adjectif dépend d'un nom ou d'un pronom présent dans la phrase. (Riegel et al., 2004) Habituellement, l'adjectif reçoit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est lié. (Chartrand et al., 1999)
2. L'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*).
3. L'adjectif classifiant n'est pas « gradable », c'est-à-dire qu'il ne peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*). Il sert à identifier une caractéristique reconnue, une propriété relationnelle du nom (Boivin et al., 2008), peu importe le point de vue de l'énonciateur. Il peut être remplacé par un autre adjectif.
4. L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Laporte et al., 2007)

## Exemples « oui » et exemples « non » Les verbes

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Hier, j'étais invisible ». Elle débutait la séquence sur l'identification des verbes.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des verbes. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les verbes étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui ont été mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui étaient utilisés en classe. (Nadeau, 1999)

## Les verbes

Exemples « oui »	Exemples « non »
Hier, j'étais invisible. / Demain, je serai invisible. / Aujourd'hui, je suis invisible.	*Hier, j'étais invisiblais. *Hierais, j'étais invisible.
J'ai volé tous les jouets qui m'intéressaient. / Demain, je volerai tous les jouets qui m'intéresseront. / Volez tous les jouets qui vous intéressent.	*J'ai volé tous les joueterai qui m'intéressent. *Volez tous les jouetez qui vous intéressent.
Les oiseaux colorés chantent. / L'oiseau coloré chante. / Nous chantons.	*Les oiseaux coloréent chantent. *Les oiseaux colorés chante.
Je réfléchissais tellement fort. / Nous réfléchissions tellement fort. / Tu réfléchissais tellement fort.	*Je réfléchissais tellementtais fort. *Nous réfléchissions tellement fortions.
Les Canadiens remportent le match contre les Bruins. / Les Canadiens ne remportent pas le match contre les Bruins.	* Les Canadiens remportent le ne match pas contre les Bruins.
J'ai joué à cache-cache. / Je n'ai pas joué à cache-cache.	* J'ai joué à ne cache-cache pas.

Les caractéristiques des verbes qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Dans la phrase, le verbe change de forme selon le temps ou le mode. (Nadeau, 1999)
2. Le verbe se modifie selon la personne. (Nadeau, 1999)
3. Le verbe peut recevoir la négation ne... pas. (Nadeau, 1999)

Exemples « oui » et exemples « non »  
Synthèse  
Déterminants, noms, adjectifs, verbes

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Un reportage-éclair ». Elle débutait l'activité-synthèse portant sur les quatre classes de mots vues en classe durant les trois semaines précédentes.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des mots qui leur étaient présentés et qui peuvent appartenir à différentes classes de mots. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les différentes classes de mots étaient bien utilisées et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves avaient accès aux outils fabriqués durant les semaines précédentes.

Synthèse

Exemples « oui »	Exemples « non »
C'est la toute première fois que je mets un bikini et je mange mon mets préféré. / C'est la toute première fois que je ne mets pas un bikini et je mange mon mets préféré.	* C'est la toute première fois que je mets un bikini et je mange mon ne mets pas préféré.
Je file vers la file indienne. / Je filais vers la file indienne.	* Je file vers la filait indienne.
Je retourne à ma place et je place mes crayons. / Je retourne à cette place et je place mes crayons.	* Je retourne à ma place et je cette place mes crayons.
Je ne les trouve plus et j'appelle les secours. / Je ne les trouve plus et j'appelle des secours.	* Je ne des trouve plus et j'appelle les secours.
Nous sommes proches de tous nos proches. / Nous sommes très proches de tous nos proches.	* Nous sommes proches de tous nos très proches.
Tous les élèves sont au courant de son annonce. / L'élève est au courant de son annonce.	* Tous les élèves sont au courant de il son annonce.
Voir une chouette, c'est chouette. / Voir une chouette, c'est épatant.	* Voir une épatante, c'est chouette.

Les caractéristiques qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Le verbe peut recevoir la négation *ne... pas*. (Nadeau, 1999)
2. Dans la phrase, le verbe change de forme selon le temps ou le mode. (Nadeau, 1999)
3. Le nom peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*ce, cette, ma, mon, nos, vos*, etc.). (Boivin et al., 2008)
4. Le déterminant peut être remplacé par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*. (Boivin et al., 2008)
5. L'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*).
6. Le verbe se modifie selon la personne. (Nadeau, 1999)
7. L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Laporte et al., 2007)

## **ANNEXE 5**

### ***Dictées du groupe expérimentant l'approche intégrée***

#### Dictée

#### Les déterminants et les noms

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord déterminant-nom, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante écrivait le texte au tableau et demandait aux élèves d'identifier tous les déterminants et les noms, d'après les caractéristiques vues en classe précédemment. Tout le groupe discutait alors des accords grammaticaux à effectuer. À la fin, lorsque la dictée était écrite correctement au tableau, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, les déterminants et les noms sont les classes de mots qui sont travaillées. Ainsi, une variété de déterminants différents a été utilisée ainsi que des noms singuliers et pluriels, féminins et masculins, en plus d'un nom propre et de noms communs qui peuvent être également un adjectif et un participe présent. La dictée est inspirée du thème de la semaine (La meilleure activité offerte à l'école, c'est...) pour se rapprocher davantage des productions écrites des élèves. Il s'agit d'une activité décrochée. (Angoujard et al., 1994)

## Les échecs

Le responsable des activités étudiantes, le professeur Lavoie, organise régulièrement « Les quatre tournois », où plusieurs joueurs d'échecs s'affrontent. Quel jeu excitant, quelle compétition relevée! Tous les participants utilisent n'importe quel stratagème pour gagner!

<b>Déterminant + Nom</b>	<b>Détails</b>
Les échecs	Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel
Le responsable	Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier (nom commun qui peut aussi être un adjectif)
Des activités	Déterminant défini contracté féminin pluriel + Nom commun féminin pluriel
Le professeur Lavoie	Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Nom propre
Les quatre tournois	Article défini masculin pluriel + Déterminant numéral masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel
Plusieurs joueurs d'échecs	Déterminant indéfini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel + préposition + nom commun masculin pluriel
Quel jeu	Déterminant exclamatif masculin singulier + Nom commun masculin singulier
Quelle compétition	Déterminant exclamatif féminin singulier + Nom commun féminin singulier
Tous les participants	Déterminant indéfini masculin pluriel + Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel (nom commun qui peut aussi être un participe présent)
N'importe quel stratagème	Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier

## Dictée Les adjectifs

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord de l'adjectif, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante écrivait le texte au tableau et demandait aux élèves d'identifier tous les adjectifs, d'après les caractéristiques vues en classe précédemment. Tout le groupe discutait alors des accords grammaticaux à effectuer. À la fin, lorsque la dictée était écrite correctement au tableau, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, la classe de mots qui est travaillée est l'adjectif. On retrouve des adjectifs classifiants et qualifiants; des adjectifs ou participes qui peuvent aussi être un nom commun; des adjectifs qui exercent la fonction de complément du nom ou celle d'attribut du sujet; des adjectifs dont on n'entend pas le genre et le nombre à l'oral mais pour lesquels ce genre et ce nombre doivent apparaître à l'écrit; des adjectifs masculins et d'autres, féminins; des adjectifs singuliers et d'autres, pluriels, ainsi que des participes passés employés seuls. La dictée est inspirée du thème de la semaine (Ma critique cinéma) pour se rapprocher davantage des productions écrites des élèves. Il s'agit d'une activité décrochée. (Angoujard et al., 1994)

## L'œuvre inspirée

Les scènes du film *Le roi lion*, créées et imaginées par des génies dans des studios privés, semblent pensées pour émouvoir. Les émotions fortes, qui sont bien intégrées à travers les violents combats épiques, me fascinent, toujours bien accompagnées d'une chanson originale.

<b>Adjectifs</b>	<b>Détails</b>
Inspirée	Participe passé employé seul, féminin singulier, complément du nom <i>œuvre</i>
Créées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, complément du nom <i>scènes</i> , séparé du nom <i>scène</i> par le groupe nominal <i>du film Le roi lion</i>
Imaginées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, complément du nom <i>scènes</i> , séparé du nom <i>scène</i> par le groupe nominal <i>du film Le roi lion</i>
Privés	Adjectif classifiant masculin pluriel, complément du nom <i>studios</i>
Pensées	Participe passé employé seul qui peut aussi être un nom commun, féminin pluriel, attribut du sujet <i>scènes</i> qui est éloigné dans la phrase
Fortes	Adjectif qualifiant féminin pluriel, complément du nom <i>émotions</i>
Intégrées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, attribut du sujet <i>qui</i> , qui remplace <i>émotions</i>
Violents	Adjectif qualifiant masculin pluriel, complément du nom <i>combats</i>
Épiques	Adjectif classifiant masculin pluriel, complément du nom <i>combats</i>
Accompagnées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, complément du nom <i>émotions</i> qui est éloigné dans la phrase
Originale	Adjectif qualifiant féminin singulier qui peut aussi être un nom commun, complément du nom <i>chanson</i>

## Dictée Les verbes

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord du verbe, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante écrivait le texte au tableau et demandait aux élèves d'identifier tous les verbes, d'après les caractéristiques vues en classe précédemment. Tout le groupe discutait alors des accords grammaticaux à effectuer. À la fin, lorsque la dictée était écrite correctement au tableau, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, la classe de mots qui sera travaillée est le verbe. Différents modes, temps et personnes ont été utilisés. Les sujets sont des pronoms ou des noms communs et il y a parfois présence d'écrans. De plus, les sujets sont au singulier ou au pluriel. La dictée est inspirée du thème de la semaine (Hier, j'étais invisible) pour se rapprocher davantage des productions écrites des élèves. Il s'agit d'une activité décrochée. (Angoujard et al., 1994)

## Être invisible...

Je fixais les enfants qui jouaient devant moi. Je les regardais attentivement. Eux ne pouvaient pas me voir, car j'étais invisible. Ces enfants m'avaient déjà dit qu'ils aimeraient se volatiliser. « Approchez », ai-je chuchoté. Inquiets, ils ont regardé autour d'eux.

Verbes	Détails
Fixais	Verbe fixer, 1 <sup>ère</sup> p.s., indicatif imparfait, sujet : pronom (Je)
Jouaient	Verbe jouer, 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif imparfait, sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>enfants</i>
Regardais	Verbe regarder, 1 <sup>ère</sup> p.s., indicatif imparfait, sujet : pronom (je); présence d'un écran (les)
Pouvaient	Verbe pouvoir, 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif imparfait, sujet : pronom (Eux)
Étais	Verbe être, 1 <sup>ère</sup> p.s., indicatif imparfait, sujet : pronom (j')
Avaient dit	Verbe dire, 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif plus-que-parfait, sujet : groupe nominal de type déterminant + nom (ces enfants); présence du mot <i>déjà</i> entre l'auxiliaire et le participe passé; présence d'un écran (m')
Approchez	Verbe approcher, 2 <sup>e</sup> p.p., impératif présent
Ai chuchoté	Verbe chuchoter, 1 <sup>ère</sup> p.s., indicatif passé composé, sujet : pronom (je); l'auxiliaire et le sujet sont inversés
Ont regardé	Verbe regarder, 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif passé composé, sujet : pronom (ils) qui représente <i>ces enfants</i> deux phrases plus tôt.

Dictée  
Synthèse  
Déterminants, noms, adjectifs, verbes

Cette dictée, qui se veut une révision des quatre classes de mots vues en classe précédemment, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante écrivait le texte au tableau et demandait aux élèves d'identifier tous les déterminants, les noms, les adjectifs et les verbes, d'après les caractéristiques vues en classe précédemment. Tout le groupe discutait alors des accords grammaticaux à effectuer. À la fin, lorsque la dictée était écrite correctement au tableau, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, on retrouve plusieurs mots qui peuvent faire partie de différentes classes de mots. La dictée est inspirée du thème de la semaine (Un reportage-éclair) pour se rapprocher davantage des productions écrites des élèves. Il s'agit d'une activité décrochée. (Angoujard et al., 1994)

## L'écolière

Ce matin, la meilleure écolière porte des vêtements qui sèchent rapidement et elle les montre, avec une allure naturelle, à tous les élèves calmes qui la remarquent.

<b>Mots</b>	<b>Détails</b>
Écolière	Nom commun féminin singulier
Matin	Nom commun masculin singulier
Meilleure	Adjectif qualifiant simple féminin singulier, complément du nom <i>écolière</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Porte	Verbe <i>porter</i> , 3 <sup>e</sup> p.s., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un nom) sujet : groupe nominal de type déterminant + adjectif + nom (la meilleure écolière)
Vêtements	Nom commun masculin pluriel
Sèchent	Verbe <i>sécher</i> , 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un adjectif) sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>des vêtements</i>
Montre	Verbe <i>montrer</i> , 3 <sup>e</sup> p.s., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un nom) sujet : pronom (elle), présence d'un écran (les)
Allure	Nom commun féminin singulier
Naturelle	Adjectif qualifiant simple féminin singulier, complément du nom <i>allure</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Tous les	Déterminant indéfini et déterminant défini masculin pluriel (le mot <i>les</i> peut aussi être un pronom)
Élèves	Nom commun masculin pluriel (mot qui peut aussi être un verbe)
Calmes	Adjectif qualifiant simple masculin pluriel, complément du nom <i>élèves</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Remarquent	Verbe <i>remarquer</i> , 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un nom) sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>les élèves</i> , présence d'un écran (la)

## **ANNEXE 6**

### ***Listes de mots du groupe expérimentant l'approche spécifique***

#### Liste de mots Les déterminants et les noms

Les élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche spécifique devaient lire et observer l'orthographe de ces mots entre le moment où ils écrivaient le brouillon et celui, deux jours plus tard, où ils corrigeaient et mettaient au propre leur texte intitulé « La meilleure activité offerte à l'école, c'est... ».

Déterminant + Nom
<b>Ses sapins</b>
<b>Cette bouteille</b>
<b>La santé</b>
<b>Quelles semaines!</b>
<b>Quels groupes?</b>
<b>Chaque grand-mère</b>
<b>Un retard</b>
<b>La skieuse</b>
<b>Trois causes</b>
<b>Ces téléphones</b>
<b>Ma copine</b>
<b>Une usine</b>
<b>Quelques gâteaux</b>
<b>Quelle automobile?</b>
<b>Quel temps!</b>
<b>De la misère</b>
<b>Aucune maladie</b>
<b>Du verre</b>
<b>Cent framboises</b>
<b>Pas un rayon</b>

## Liste de mots Les adjectifs

Les élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche spécifique devaient lire et observer l'orthographe de ces mots entre le moment où ils écrivaient le brouillon et celui, deux jours plus tard, où ils corrigeaient et mettaient au propre leur texte intitulé « Ma critique cinéma ».

Déterminants + Noms + Adjectifs
Ses sapins <b>baumiers</b>
Cette bouteille <b>brisée</b>
La santé <b>mentale</b>
Quelles <b>dures</b> semaines!
Quels groupes <b>agréables</b> ?
Chaque <b>gentille</b> grand-mère
Un retard <b>impardonnable</b>
La skieuse <b>expérimentée</b>
Trois causes <b>faciles</b>
Ces téléphones <b>anciens</b>
Ma copine <b>souriante</b>
Une usine <b>nationale</b>
Quelques gâteaux <b>asséchés</b>
Quelle automobile <b>japonaise</b> ?
Quel temps <b>merveilleux</b> !
De la misère <b>sociale</b>
Aucune maladie <b>connue</b>
Du verre <b>épais</b>
Cent framboises <b>délicieuses</b>
Pas un rayon <b>nocif</b>

## Liste de mots Les verbes

Les élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche spécifique devaient lire et observer l'orthographe de ces mots entre le moment où ils écrivaient le brouillon et celui, deux jours plus tard, où ils corrigeaient et mettaient au propre leur texte intitulé « Hier, j'étais invisible ».

Sujets + Verbes + Compléments
Ses sapins baumiers <b>grandissent</b> .
Cette bouteille brisée <b>contenait</b> de l'eau.
La santé mentale les <b>préoccupera</b> .
Quelles dures semaines <b>vis</b> -tu!
Quels groupes agréables <b>choisissons</b> -nous?
Chaque gentille grand-mère <b>a préparé</b> un gâteau.
Il <b>avouait</b> un retard impardonnable.
<b>Regardez</b> la skieuse expérimentée.
Il <b>faut</b> que je <b>défende</b> trois causes faciles.
Ces téléphones anciens ne <b>fonctionneraient</b> pas.
Ma copine souriante <b>a chanté</b> .
Le gouvernement <b>a ouvert</b> une usine nationale.
<b>Mange</b> quelques gâteaux asséchés.
Quelle automobile japonaise <b>souhaiteriez</b> -vous?
Quel temps merveilleux <b>avons</b> -nous!
Il y <b>trouvera</b> de la misère sociale.
Tu ne <b>souffrirais</b> d'aucune maladie connue.
Je <b>veux</b> que tu <b>achètes</b> du verre épais.
<b>Dégustez</b> ces cent framboises délicieuses.
On ne <b>croisera</b> pas un rayon nocif.

Liste de mots  
Synthèse  
Déterminants, noms, adjectifs, verbes

Les élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche spécifique devaient lire et observer l'orthographe de ces mots entre le moment où ils écrivaient le brouillon et celui, deux jours plus tard, où ils corrigeaient et mettaient au propre leur texte intitulé « Un reportage-éclair ». Les activités de synthèse ciblent des mots qui peuvent appartenir à différentes classes de mots.

Mots	Détails
Seconde	<p><b>Nom</b> : Une <b>seconde</b> (Déterminant indéfini féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Martin <b>seconde</b> Annie. (Verbe <i>seconder</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type nom propre (Martin))</p>
Public	<p><b>Nom</b> : Le <b>public</b> (Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Le parc <b>public</b> (Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif classifiant simple masculin singulier)</p>
Les	<p><b>Déterminant</b> : <b>Les</b> enfants (Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel)</p> <p><b>Pronom</b> : Justine <b>les</b> regardait. (Nom propre + pronom personnel 3<sup>e</sup> p.p. + Verbe <i>regarder</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif imparfait, sujet : groupe nominal de type nom propre (Justine))</p>
Certain/ Certains	<p><b>Déterminant</b> : <b>Certains</b> animaux (Déterminant indéfini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel)</p> <p><b>Pronom</b> : <b>Certains</b> ont réfléchi. (Pronom indéfini masculin pluriel + Verbe <b>réfléchir</b>, 3<sup>e</sup> p.p., indicatif passé composé, sujet : pronom (certains))</p> <p><b>Adjectif</b> : Un succès <b>certain</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier)</p>
Fin	<p><b>Nom</b> : Quelle <b>fin</b>! (Déterminant exclamatif féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Ce tissu <b>fin</b> (Déterminant démonstratif masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier)</p>

Plein	<p><b>Nom</b> : Deux <b>pleins</b> d'essence (Déterminant numéral masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel + Préposition + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Son verre <b>plein</b> (Déterminant possessif masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier)</p>
Souffle	<p><b>Nom</b> : Un <b>souffle</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Je <b>souffle</b> rapidement. (Pronom personnel 1<sup>ère</sup> p.s. + Verbe <i>souffler</i>, 1<sup>ère</sup> p.s., indicatif présent, sujet : pronom (je) + Adverbe)</p>
Meilleur	<p><b>Nom</b> : Le <b>meilleur</b> de moi-même (Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Préposition + Pronom personnel réfléchi)</p> <p><b>Adjectif</b> : Mon <b>meilleur</b> coup (Déterminant possessif masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p>
Désert	<p><b>Nom</b> : Ce <b>désert</b> (Déterminant démonstratif masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Un lieu <b>désert</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier)</p>
Sourire	<p><b>Nom</b> : Quel <b>sourire</b>! (Déterminant exclamatif masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Bébé va <b>sourire</b>. (Nom commun masculin singulier + Verbe <i>aller</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type nom commun (bébé) + Verbe <i>sourire</i>, infinitif présent)</p>
Apostrophe	<p><b>Nom</b> : Une <b>apostrophe</b> (Déterminant indéfini féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Il les <b>apostrophe</b>. (Pronom personnel 3<sup>e</sup> p.s. + Pronom personnel 3<sup>e</sup> p.p. + Verbe <i>apostropher</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : pronom (il), présence d'un écran (les))</p>
Marché	<p><b>Nom</b> : Votre <b>marché</b> (Déterminant possessif masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Les enfants ont <b>marché</b>. (Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel + Verbe <i>marcher</i>, 3<sup>e</sup> p.p., indicatif passé composé, sujet : groupe nominal de type article + nom commun (les enfants))</p>

Leur	<p><b>Déterminant</b> : Leur <b>demande</b> (Déterminant possessif féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Pronom</b> : Jean leur <b>demande</b>. (Nom propre + Pronom personnel 3<sup>e</sup> p.p. + Verbe <i>demander</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type nom propre (Jean), présence d'un écran (leur))</p>
Laisse	<p><b>Nom</b> : Quelle <b>laisse</b>? (Déterminant interrogatif féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Corinne <b>laisse</b> sa trace. (Nom propre + Verbe <i>laisser</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type nom propre (Corinne) + Déterminant possessif féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p>
Prêt	<p><b>Nom</b> : Un <b>prêt</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Un homme <b>prêt</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Adjectif qualifiant simple masculin singulier )</p>
Sèche	<p><b>Adjectif</b> : La peinture est <b>sèche</b> (Article défini féminin singulier + Nom commun féminin singulier + Verbe <i>être</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type article + nom commun (la peinture) + Adjectif qualifiant simple féminin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Le chandail <b>sèche</b>. (Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Verbe <i>sécher</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet de type article + nom commun (Le chandail))</p>
Orange	<p><b>Nom</b> : Dix <b>oranges</b> (Déterminant numéral féminin pluriel + Nom commun féminin pluriel)</p> <p><b>Adjectif</b> : Cette jupe <b>orange</b> (Déterminant démonstratif féminin singulier + Nom commun féminin singulier + Adjectif qualifiant simple féminin singulier)</p>
Mort	<p><b>Nom</b> : La <b>mort</b> (Article défini féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Adjectif</b> : Deux oiseaux <b>morts</b> (Déterminant numéral masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel + Adjectif classifiant simple masculin pluriel)</p>
Porte	<p><b>Nom</b> : Votre <b>porte</b> (Déterminant possessif féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Elle <b>porte</b> une robe. (Pronom personnel, 3<sup>e</sup> p.s. + Verbe <i>porter</i>, 3<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : pronom (elle) + Déterminant indéfini féminin singulier + Nom commun féminin singulier)</p>

Cours	<p><b>Nom</b> : Un <b>cours</b> (Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier)</p> <p><b>Verbe</b> : Tu <b>cours</b>. (Pronom personnel, 2<sup>e</sup> p.s. + Verbe <i>courir</i>, 2<sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : pronom (tu))</p>
-------	---

## **ANNEXE 7**

### ***Exemples « oui » et exemples « non » du groupe expérimentant l'approche spécifique***

#### **Exemples « oui » et exemples « non »**

Ces activités ont été présentées aux élèves qui font partie du groupe expérimentant l'approche spécifique le lendemain de l'écriture de chacun des quatre brouillons des productions intermédiaires. Les caractéristiques de chaque classe de mots qui étaient étudiées lors de ces activités sont les mêmes que celles qui ont été présentées aux élèves du groupe expérimentant l'approche intégrée. Or, les exemples présentés ci-dessous ont été choisis au préalable par la chercheuse et n'ont aucun lien direct avec les productions écrites des élèves.

#### **Les déterminants et les noms**

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « La meilleure activité offerte à l'école, c'est... ». Elle débutait la séquence sur l'identification des déterminants et des noms.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des déterminants et des noms. Pour ce faire, ils observaient des exemples où les déterminants et les noms étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui étaient mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui étaient utilisés par la suite en classe. (Nadeau, 1999)

## Le déterminant

Exemples « oui »	Exemples « non »
Cette fille me semble timide. / La fille me semble timide.	*Cette fille me semble cette timide.
J'ai regardé une émission excellente. / J'ai regardé l'excellente émission.	*J'ai une regardé une émission excellente.
Quelle heure est-il? / Il est une heure.	*Quelle heure quelle est-il?
Un garçon et une fille se promènent.	*Un garçon et un fille se promènent.
Regarde! Ma boisson s'est renversée sur mon journal!	*Regarde! Ma boisson s'est renversée sur ma journal!
Sept écureuils se baladent sur quelques fils électriques. / Des écureuils se baladent sur nos fils électriques.	*Sept des se baladent sur quelques fils nos.
Tu as acheté plusieurs instruments dans la boutique médiévale. / Tu as acheté des instruments dans une boutique médiévale.	*Tu as des plusieurs instruments dans la une médiévale.
J'ai écourté ma journée de travail. / J'ai écourté ma journée.	*J'ai écourté journée de travail.
Aucun animal sauvage n'est entré ici. / Aucun animal n'est entré ici.	*Animal n'est entré ici.

Les caractéristiques des déterminants qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Le déterminant est un mot qui précède absolument le nom dans un groupe nominal grammaticalement acceptable (Riegel et al., 2004), bien que, parfois, d'autres mots, comme des adjectifs et des adverbes, puissent se trouver entre le déterminant et le nom (*Le très grand arbre*). (Chartrand et al., 1999)
2. Le déterminant est une classe de mots généralement variable en genre et en nombre selon le nom qu'il accompagne.
3. Il peut être remplacé par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*. (Boivin et al., 2008)
4. Il ne peut être effacé sans rendre la phrase agrammaticale. (Laporte et al., 2007)

## Le nom

Exemples « oui »	Exemples « non »
Très loin, j'ai vu une étoile dans le ciel. / Très loin, j'ai vu des étoiles dans les cieux.	*Très loins, j'ai vu des étoiles dans les cieux.
Aujourd'hui, j'ai vu mon cousin qui parlait avec mon coiffeur. / Aujourd'hui, j'ai vu ma cousine qui parlait avec ma coiffeuse.	*Aujourd'hui, j'ai vu ma cousine qui parlait avecque ma coiffeuse.
Les belles grandes avenues sont très bien entretenues. / La belle grande avenue est très bien entretenue.	*La belle grande avenues sont très bien entretenues.
Les loups voraces effraient les gens. / Le loup vorace effraie les gens.	*Les loup vorace effraie les gens.
Allez voir vos amis plus souvent! / Allez voir ces amis plus souvent!	*Allez vos voir vos amis plus souvent!
Cette journée restera gravée à jamais dans ma mémoire. / Ma journée restera gravée à jamais dans ma mémoire.	*Cette journée restera gravée cette à jamais dans ma mémoire.

Les caractéristiques des noms qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse :

1. Certains noms peuvent varier en genre (masculin et féminin) et/ou en nombre (singulier et pluriel).
2. Le nom est donneur de genre, de nombre et de personne. Au déterminant, à l'adjectif qui complète le groupe nominal et à l'adjectif qui en est attribut, il donne son genre et son nombre, alors qu'il donne sa personne et son nombre au verbe auquel il est lié, s'il y a lieu. (Chartrand et al., 1999)
3. Il peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*ce, cette, ma, mon, nos, vos, etc.*). (Boivin et al., 2008)

## Exemples « oui » et exemples « non » Les adjectifs

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Ma critique cinéma ». Elle débutait la séquence sur l'identification des adjectifs.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des adjectifs. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les adjectifs étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui ont été mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui ont été utilisés en classe. (Nadeau, 1999)

### Les adjectifs

Exemples « oui »	Exemples « non »
Ce grand arbre est vieux. / Cet arbre fruitier est généreux.	*Ce grande arbre est vieille.
Les rentrées scolaires m'excitent toujours! / Elles m'excitent toujours.	*Les rentrées scolaire m'excitent toujours!
Durant les prochains jours, vous devrez vous rendre à la clinique régionale. / Durant les prochains jours, vous devrez vous rendre à l'hôpital régional.	*Durant les prochaine jours, vous devrez vous rendre à l'hôpital régionales.
Ma famille est heureuse de vous recevoir. / Ma famille est très heureuse de vous recevoir.	*Ma très famille est heureuse de vous recevoir.
Deux jeunes hommes marchent sur le sable chaud. / Deux très jeunes hommes marchent sur le sable très chaud.	* Deux jeunes hommes très marchent sur le sable chaud.
Les policiers municipaux s'occupent de l'affaire. / Les policiers aimables s'occupent de l'affaire.	* Les policiers très municipaux s'occupent de l'affaire.
Les animaux carnivores mangent de la viande. / Les animaux gourmands mangent de la viande.	* Les animaux très carnivores mangent de la viande.
Antoine et Sylvain courent à travers le champ immense et verdoyant. / Antoine et Sylvain courent à travers le champ minuscule et boueux.	* Antoine et minuscule courent à travers le boueux immense et verdoyant.
Elle a identifié les animaux carnivores sur l'affiche colorée. / Elle a identifié les animaux	* Herbivore a identifié les déchirés carnivores sur l'affiche

herbivores sur l'affiche déchirée.	colorée.
------------------------------------	----------

Les caractéristiques des adjectifs qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Généralement, l'adjectif dépend d'un nom ou d'un pronom présent dans la phrase (Riegel et al., 2004). Habituellement, l'adjectif reçoit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est lié. (Chartrand et al., 1999)
2. L'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*).
3. L'adjectif classifiant n'est pas « gradable », c'est-à-dire qu'il ne peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*). Il sert à identifier une caractéristique reconnue, une propriété relationnelle du nom (Boivin et al., 2008), peu importe le point de vue de l'énonciateur. Il peut être remplacé par un autre adjectif.
4. L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Laporte et al., 2007)

## Exemples « oui » et exemples « non » Les verbes

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Hier, j'étais invisible ». Elle débutait la séquence sur l'identification des verbes.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des verbes. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les verbes étaient bien utilisés et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves étaient ensuite appelés à exprimer leurs observations, qui ont été mises en commun, puis à fabriquer des outils de synthèse qui étaient utilisés en classe. (Nadeau, 1999)

### Les verbes

Exemples « oui »	Exemples « non »
Ma sœur mange une pomme rouge. / Demain, ma sœur mangera une pomme rouge. / Hier, ma sœur mangeait une pomme rouge.	*Ma sœur mangera une pommera rouge. / *Hier, ma soeurait mangeait une pomme rouge.
Vous écoutez une chanson de Jacques Brel. / La semaine dernière, vous écoutiez une chanson de Jacques Brel. / Écoutez une chanson de Jacques Brel.	*La semaine dernière, vous écoutiez une chanson de Jacques Brel. / *Écoutez une chansonez de Jacques Brel.
Sa voisine a perdu un chat. / Ses enfants ont perdu un chat. / J'ai perdu un chat.	*Ses enfants ont perdu un ont chat. / J'ai perdu un ai chat.
Sébastien parle avec une pianiste japonaise. / Nous parlons avec une pianiste japonaise. / Ils parlent avec une pianiste japonaise.	*Nous parlons avec une pianistons japonaise. / *Ils parlent avec une pianiste japonaisent.
Les fleurs fanent rapidement. / Les fleurs ne fanent pas rapidement.	*Les ne fleurs pas fanent rapidement.
J'achète des ampoules écologiques. / Je n'ai pas acheté des ampoules écologiques.	* J'ai acheté des ampoules ne écologiques pas.

Les caractéristiques des verbes qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse :

1. Dans la phrase, le verbe change de forme selon le temps ou le mode. (Nadeau, 1999)
2. Le verbe se modifie selon la personne. (Nadeau, 1999)
3. Le verbe peut recevoir la négation ne... pas. (Nadeau, 1999)

Exemples « oui » et exemples « non »  
Synthèse  
Déterminants, noms, adjectifs, verbes

Cette activité a été présentée aux élèves le lendemain de l'écriture du brouillon de leur texte intitulé « Un reportage-éclair ». Elle débutait l'activité-synthèse portant sur les quatre classes de mots vues en classe durant les trois semaines précédentes.

Le but de l'activité était d'amener les élèves à reconnaître, par eux-mêmes, les caractéristiques des mots qui leur étaient présentés et qui peuvent appartenir à différentes classes de mots. Pour ce faire, ils ont observé des exemples où les différentes classes de mots étaient bien utilisées et d'autres qui présentaient des erreurs. Les élèves avaient accès aux outils fabriqués durant les semaines précédentes.

Synthèse

Exemples « oui »	Exemples « non »
Je remarque tes grands yeux et tu me fais la remarque. / Je ne remarque pas tes grands yeux et tu me fais la remarque.	* Je remarque tes grands yeux et tu me fais la ne remarque pas.
Les élèves recherchent des informations pour leur recherche. / Les élèves recherchaient des informations pour leur recherche.	* Les élèves recherchent des informations pour leur recherchait.
Ma mère veille ma petite sœur pendant la veille de Noël. / Ma mère veille ma petite sœur pendant cette veille de Noël.	* Ma mère la veille ma petite sœur pendant la veille de Noël.
Richard prend les fleurs et les emporte avec lui. / Richard prend des fleurs et les emporte avec lui.	* Richard prend les fleurs et des emporte avec lui.
Il est naturel de retrouver son naturel lors d'une situation d'urgence. / Il est très naturel de retrouver son naturel lors d'une situation d'urgence.	* Il est naturel de retrouver son très naturel lors d'une situation d'urgence.
Je te fais un signe pour que tu signes correctement. / Je te fais un signe pour qu'il signe correctement.	* Je te fais il signe pour que tu signes correctement.
François avance dans le désert et trouve le lieu désert. / François avance dans le désert et trouve le lieu éblouissant.	* François avance dans l'éblouissant et trouve le lieu désert.

Les caractéristiques qui suivent ont été trouvées par les élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique après l'observation des exemples « oui » et « non » avec l'aide de la chercheuse:

1. Le verbe peut recevoir la négation *ne... pas*. (Nadeau, 1999)
2. Dans la phrase, le verbe change de forme selon le temps ou le mode. (Nadeau, 1999)
3. Le nom peut être précédé de mots qui sont toujours des déterminants (*ce, cette, ma, mon, nos, vos, etc.*). (Boivin et al., 2008)
4. Le déterminant peut être remplacé par un autre mot qui est toujours un déterminant, comme *un, une, des, nos*. (Boivin et al., 2008)
5. L'adjectif qualifiant est « gradable », c'est-à-dire qu'il peut être mis en degré par un adverbe modificateur (par exemple, l'adverbe *très*), ou par un adverbe qui indique un degré de comparaison (par exemple, *plus, aussi, la plus*).
6. Le verbe se modifie selon la personne. (Nadeau, 1999)
7. L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. (Laporte et al., 2007)

## **ANNEXE 8**

### ***Dictées du groupe expérimentant l'approche spécifique***

#### Dictée

#### Les déterminants et les noms

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord déterminant-nom, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante l'écrivait correctement au tableau. Les élèves étaient questionnés au sujet des accords déterminant-nom. À la fin, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, les déterminants et les noms sont les classes de mots qui sont travaillées. Ainsi, une variété de déterminants différents a été utilisée ainsi que des noms singuliers et pluriels, féminins et masculins, en plus d'un nom propre et de noms communs qui peuvent également être des adjectifs.

## Les suspects

Le détective responsable des missions secrètes, le sergent Lavoie, s'aperçoit rapidement que les quatre suspects ont fait plusieurs oublis importants. Quel regard fuyant, quelle attitude nerveuse! Tous les crimes qu'on leur reproche pourraient surprendre n'importe quel criminel.

<b>Déterminant + Nom</b>	<b>Détails</b>
Les suspects	Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel (nom commun qui peut également être un adjectif)
Le détective	Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier
Des missions	Déterminant défini contracté féminin pluriel + Nom commun féminin pluriel
Le sergent Lavoie	Article défini masculin singulier + Nom commun masculin singulier + Nom propre
Les quatre suspects	Article défini masculin pluriel + Déterminant numéral masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel (nom commun qui peut également être un adjectif)
Plusieurs oublis	Déterminant indéfini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel
Quel regard	Déterminant exclamatif masculin singulier + Nom commun masculin singulier
Quelle attitude	Déterminant exclamatif féminin singulier + Nom commun féminin singulier
Tous les crimes	Déterminant indéfini masculin pluriel + Article défini masculin pluriel + Nom commun masculin pluriel
N'importe quel criminel	Déterminant indéfini masculin singulier + Nom commun masculin singulier (nom commun qui peut également être un adjectif)

## Dictée Les adjectifs

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord de l'adjectif, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante l'écrivait correctement au tableau. Les élèves étaient questionnés au sujet des accords de l'adjectif. À la fin, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, la classe de mots qui est travaillée est l'adjectif. On retrouve des adjectifs classifiants et qualifiants; des adjectifs qui peuvent aussi être un nom commun; des adjectifs qui exercent la fonction de complément du nom ou celle d'attribut du sujet; des adjectifs dont on n'entend pas le genre et le nombre à l'oral mais pour lesquels ce genre et ce nombre doivent apparaître à l'écrit; des adjectifs masculins et d'autres, féminins; des adjectifs singuliers et d'autres, pluriels, ainsi que des participes passés employés seuls.

La rencontre inattendue

Les fillettes réservées et introverties qui jouent dans les jardins privés semblent très intriguées. Les deux plus jeunes filles, qui sont bien emmitouflées dans de jolis manteaux autrichiens, me regardent, amusées par mon allure aventurière.

Adjectifs	Détails
Inattendue	Participe passé employé seul, féminin singulier, complément du nom <i>rencontre</i>
Réservées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, complément du nom <i>fillettes</i>
Introverties	Adjectif qualifiant féminin pluriel, complément du nom <i>fillettes</i>
Privés	Adjectif classifiant masculin pluriel qui peut aussi être un nom commun, complément du nom <i>jardins</i>
Intriguées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, attribut du sujet <i>fillettes</i> qui est éloigné dans la phrase
Jeunes	Adjectif qualifiant féminin pluriel qui peut aussi être un nom commun, complément du nom <i>filles</i>
Emmitouflées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, attribut du sujet <i>qui</i> , qui remplace <i>filles</i>
Jolis	Adjectif qualifiant masculin pluriel, complément du nom <i>manteaux</i>
Autrichiens	Adjectif classifiant masculin pluriel qui peut aussi être un nom commun, complément du nom <i>manteaux</i>
Amusées	Participe passé employé seul, féminin pluriel, complément du nom <i>filles</i>
Aventurière	Adjectif qualifiant féminin singulier qui peut aussi être un nom commun, complément du nom <i>allure</i>

## Dictée Les verbes

Cette dictée, qui met l'accent principalement sur l'accord du verbe, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante l'écrivait correctement au tableau. Les élèves étaient questionnés au sujet des accords du verbe. À la fin, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, la classe de mots qui est travaillée est le verbe. Différents modes, temps et personnes ont été utilisés. Les sujets sont des pronoms, des noms communs ou des noms propres et il y a présence d'écrans. De plus, les sujets sont au singulier ou au pluriel.

## Un précieux conseil

Samuel fixe les enfants qui jouent devant lui. Il les regarde attentivement. Il se souvient que sa sœur lui a déjà dit que ces garçons oublièrent parfois de respecter les autres. « Regarde, avait-elle chuchoté, ils se cachent pour se moquer de nous. »

Verbes	Détails
Fixe	Verbe fixer, 3e p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type nom propre (Samuel)
Jouent	Verbe jouer, 3e p.p., indicatif présent, sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>enfants</i>
Regarde	Verbe regarder, 3e p.s., indicatif présent, sujet : pronom (il); présence d'un écran (les)
Se souvient	Verbe se souvenir, 3e p.s., indicatif présent, sujet : pronom (il)
A dit	Verbe dire, 3e p.s., indicatif passé composé, sujet : groupe nominal de type déterminant + nom (sa sœur); présence du mot <i>déjà</i> entre l'auxiliaire et le participe passé; présence d'un écran (lui)
Oubliaient	Verbe oublier, 3e p.p., indicatif imparfait, sujet : groupe nominal de type déterminant + nom (ces garçons)
Regarde	Verbe regarder, 2e p.s., impératif présent
Avait chuchoté	Verbe chuchoter, 3e p.s., indicatif plus-que-parfait, sujet : pronom (elle); l'auxiliaire et le sujet sont inversés
Se cachent	Verbe se cacher, 3e p.p., indicatif présent, sujet : pronom (ils) qui représente <i>les garçons</i> de la phrase précédente.

Dictée  
Synthèse  
Déterminants, noms, adjectifs, verbes

Cette dictée, qui se veut une révision des quatre classes de mots vues en classe précédemment, a été donnée aux élèves du groupe expérimentant l'approche spécifique sous forme de dictée traditionnelle. En d'autres mots, les élèves écrivaient chaque phrase individuellement dans leur cahier de dictées puis, lorsque la dictée était terminée, l'enseignante l'écrivait correctement au tableau. Les élèves étaient questionnés au sujet des accords déterminant-nom, des accords de l'adjectif et des accords du verbe. À la fin, les élèves étaient appelés à la retranscrire dans leur cahier de phrases pour la consulter au besoin.

Dans la dictée qui suit, on retrouve plusieurs mots qui peuvent faire partie de différentes classes de mots.

## La patineuse

Ce soir, la meilleure patineuse porte des vêtements qui sèchent rapidement et elle les montre, avec une allure naturelle, à tous les juges calmes qui la remarquent.

Mots	Détails
Ce	Déterminant démonstratif masculin singulier,
Soir	Nom commun masculin singulier
Patineuse	Nom commun féminin singulier
Meilleure	Adjectif qualifiant simple féminin singulier, complément du nom <i>patineuse</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Porte	Verbe <i>porter</i> , 3 <sup>e</sup> p.s., indicatif présent, sujet : groupe nominal de type déterminant + adjectif + nom (la meilleure patineuse) (mot qui peut aussi être un nom)
Vêtements	Nom commun masculin pluriel
Sèchent	Verbe <i>sécher</i> , 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un adjectif) sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>des vêtements</i>
Montre	Verbe <i>montrer</i> , 3 <sup>e</sup> p.s., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un nom) sujet : pronom (elle), présence d'un écran (les)
Allure	Nom commun féminin singulier
Naturelle	Adjectif qualifiant simple féminin singulier, complément du nom <i>allure</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Tous les	Déterminant indéfini masculin pluriel (le mot <i>les</i> peut aussi être un pronom)
Juges	Nom commun masculin pluriel (mot qui peut aussi être un verbe)
Calmes	Adjectif qualifiant simple masculin pluriel, complément du nom <i>juges</i> (mot qui peut aussi être un nom)
Remarquent	Verbe <i>remarquer</i> , 3 <sup>e</sup> p.p., indicatif présent, (mot qui peut aussi être un nom) sujet : pronom (qui) ayant pour antécédent <i>les juges</i> , présence d'un écran (la)