

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
MARILYNE BOISVERT

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE
D'ÉLÈVES DE TROISIÈME SECONDAIRE À LA SUITE D'UNE SÉQUENCE
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE PORTANT SUR LA PHRASE DICTÉE
DU JOUR

SEPTEMBRE 2015

À Elliott, intarissable source d'inspiration et de bonheur.

REMERCIEMENTS

Cet essai n'aurait pu voir le jour sans le soutien de certaines personnes que je tiens à remercier particulièrement.

D'abord, de sincères remerciements sont offerts à Priscilla Boyer, directrice de cet essai. Merci pour tes commentaires constructifs, pour ton temps, pour ta rigueur, pour ton enthousiasme et pour ta bonne humeur contagieuse. La confiance que tu m'as accordée m'a permis de grandir comme enseignante et comme personne. Merci pour tout! Je ne te le dirai jamais assez.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement certaines professeures qui ont marqué mon parcours universitaire. Merci à vous, professeures passionnées : Corina Borri-Anadon, Nathalie Lacelle, Nicole Landry et Lise-Anne St-Vincent.

J'aimerais également remercier deux collègues extraordinaires. Merci à Annie Loyer, mon binôme! Ton amitié et ton sens de l'humour ont été pour moi un réconfort continu. Que serais-je devenue sans toi? Merci à Étienne Saine Sabourin pour ton écoute et ta grande sagesse.

Je ne peux passer sous silence la collaboration des élèves qui ont participé à ce projet. Merci, chers élèves, pour votre dynamisme et vos sourires rayonnants. Merci également à Isabelle Bergeron, mon enseignante associée. Tu resteras pour moi le modèle d'une enseignante accomplie.

Enfin, merci à Alexandre et à Martine, vous qui m'avez toujours encouragée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les difficultés orthographiques des élèves du secondaire	3
1.2 Les pratiques non renouvelées des enseignants de français.....	6
1.3 L'importance de la révision dans la production orthographique	7
1.4 L'activité métalinguistique.....	9
1.5 Questions de recherche	10
CHAPITRE II	12
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Le processus d'écriture	12
2.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	12
2.1.2 Le sous-processus de révision.....	14
2.2.1 La visée normative de la révision	14
2.2.2 La révision orthographique.....	15
2.2 La compétence orthographique	15
2.2.1 L'orthographe du français.....	15
2.2.2. Les connaissances implicites et explicites.....	16
2.3 La phrase dictée du jour	17
2.3.2 Les représentations orthographiques	18
2.3.3 Les confrontations	19
2.3.4 Le statut de l'erreur.....	20

2.4 Synthèse conclusive et objectifs de recherche	20
CHAPITRE III	22
MÉTHODOLOGIE.....	22
3.1 Le type de recherche	22
3.2 L'intervention.....	23
3.2.1 Le contexte.....	23
3.2.2 Les participants	23
3.2.3 Le dispositif	24
3.2.4 Élaboration des phrases dictées du jour.....	24
3.3. La collecte de données	26
3.3.1 Premier outil méthodologique : le journal de bord.....	27
3.3.2 Deuxième outil méthodologique : le prétest et le posttest.....	28
3.3.3 L'analyse du prétest et du posttest.....	31
3.3.4 Les savoirs orthographiques	32
3.3.5 Les savoir-faire orthographiques	33
3.4 Les limites de notre intervention.....	39
CHAPITRE IV	40
RÉSULTATS	40
4.1 Résultats liés au journal de bord	40
4.1.1 Les graphies fautives et les verbalisations métagraphiques des élèves	40
4.1.2 Le pilotage	43
4.2 Atteinte du premier objectif : le développement professionnel	44
4.3 Résultats liés au prétest et au posttest	45
4.3.1 Résultats liés aux savoirs	46
4.3.2 Résultats liés aux savoir-faire : la démarche	50
4.3.3 Résultats liés aux savoir-faire : les procédures orthographiques.....	53
4.3.4 Résultats liés aux savoir-faire : les manipulations syntaxiques.....	56
4.4 Atteinte du deuxième objectif : décrire le développement de la compétence orthographique de nos élèves.....	58
4.5. Retour sur les questions de recherche	59
CONCLUSION.....	60
RÉFÉRENCES.....	63

APPENDICE A.....	71
LISTE DES GRAPHIES NON NORMÉES PROPOSÉES PAR LES ÉLÈVES.....	71
APPENDICE B.....	73
PRÉTEST.....	73
APPENDICE C.....	77
POSTTEST.....	77
APPENDICE D.....	81
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 - Contenu grammatical des phrases dictées du jour	25
Tableau 3.2 - Catégories d'éléments à analyser pour le journal de bord	27
Tableau 3.3 - Contenu grammatical du prétest et du posttest	30
Tableau 3.4. - Liste des termes grammaticaux.....	33
Tableau 3.5 - Réponses attendues au prétest et au posttest.....	34
Tableau 3.6 - Liste des manipulations syntaxiques potentielles	38
Tableau 4.1 - Résultats globaux liés aux termes grammaticaux et aux erreurs liées à ces termes dans le prétest et le posttest	46
Tableau 4.2 - Résultats individuels liés aux termes grammaticaux dans le prétest et le posttest.....	49
Tableau 4.3 - Résultats globaux quant aux démarches grammaticales	50
Tableau 4.4 - Résultats individuels quant aux démarches grammaticales	52
Tableau 4.5 - Résultats globaux quant aux procédures utilisées.....	54
Tableau 4.6 - Résultats globaux quant aux manipulations syntaxiques utilisées.....	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)
- *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ)

RÉSUMÉ

Nous avons mené ce projet dans le cadre d'un stage en enseignement de la maîtrise qualifiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Durant ce stage, nous devions mener une intervention se rapprochant d'une démarche de résolution de problème, afin de répondre à une problématique de notre milieu. Cette dernière concerne les lacunes en orthographe des élèves du secondaire. Plus précisément, les résultats aux épreuves uniques des finissants confirment que les jeunes éprouvent toujours des difficultés en orthographe au terme de leurs études secondaires. Afin d'aider les élèves à construire leur compétence en orthographe grammaticale, nous nous sommes penchée sur une activité métalinguistique innovante, à l'image de la grammaire rénovée, et qui entraîne l'élève à la révision. Il s'agit de la *phrase dictée du jour*, telle qu'élaborée par Cogis et Ros (2003). La première question qui a nourri cet essai va comme suit : de quelle façon la *phrase dictée du jour* contribue-t-elle au développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire? La deuxième est la suivante : quelles compétences professionnelles ce dispositif permet-il de développer?

Pour ce qui est nos objectifs de recherche, le premier visait à décrire le développement de la compétence orthographique d'élèves à la suite d'une séquence portant sur la *phrase dictée du jour*. Le deuxième, quant à lui, consistait à développer nos compétences professionnelles en expérimentant la *phrase dictée du jour*. Ces deux objectifs devaient nous permettre de répondre à nos questions de recherche.

En ce qui concerne notre premier objectif, nous avons administré un prétest et un posttest à 24 de nos élèves. À l'aide de ces outils, nous avons décrit le développement de la compétence orthographique de nos élèves par l'entremise de justifications grammaticales, les élèves devant justifier des *phrases données* (Cogis, 2005). Nous constatons, grâce à l'analyse des résultats, que nos participants ont progressé dans l'utilisation du métalangage grammatical. Ils ont également produit des justifications grammaticales plus complètes lors du posttest. Les élèves n'ont toutefois pas employé davantage de procédures morphosyntaxiques et n'ont pas cheminé dans l'emploi de manipulations syntaxiques. Au final, la *phrase dictée du jour* a contribué au développement de la compétence en orthographe grammaticale de nos élèves, car elle a amené ceux-ci à développer certains savoirs et savoir-faire orthographiques. Pour ce qui est de notre deuxième objectif, nous avons tenu un journal de bord professionnel. Ce journal nous a permis de constater que nous avons développé certaines compétences professionnelles après avoir planifié et piloté la *phrase dictée du jour*.

INTRODUCTION

Écrire est une activité complexe qui comporte son lot de difficultés, puisqu'il s'agit pour le scripteur de considérer de façon simultanée les différentes composantes de la langue (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). En effet, selon la tâche d'écriture, le scripteur doit mobiliser un éventail de connaissances, dont des notions élémentaires du code exploité, c'est-à-dire du système graphique de la langue. La gestion orthographique est d'ailleurs considérée comme un obstacle à la qualité globale des écrits (Bourdin, Cogis et Foulin, 2010).

Dans notre projet, nous avons voulu contribuer au développement de la compétence en écriture d'élèves du secondaire en nous penchant plus spécifiquement sur l'une des principales embûches à l'apprentissage de l'écriture : l'orthographe. Cette composante du système graphique du français est hérissée de particularités qui rendent son apprentissage ardu. En effet, l'orthographe française est considérée par plusieurs comme l'une des plus difficiles à maîtriser (Fayol et Jaffré, 2014), notamment en raison de ses nombreux morphogrammes muets. Cet épineux chemin vers l'apprentissage de l'orthographe peut s'observer chez les élèves québécois au secondaire : les faibles résultats obtenus au volet orthographe des épreuves uniques de cinquième secondaire témoignent de leurs difficultés (Blais, 2008). Plus particulièrement, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale est jugé insatisfaisant. Pour aider à la construction de la compétence en orthographe grammaticale des élèves, plusieurs chercheurs (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999 ; Nadeau et Fisher, 2006) s'entendent pour dire qu'il faut miser sur la révision, un sous-processus scriptural.

Ainsi, nous souhaitons expérimenter, dans notre projet, un dispositif qui a le potentiel d'amener nos élèves à cheminer dans le développement de leur compétence

en orthographe. Dans cette optique, nous avons choisi d'intervenir en classe en intégrant à notre séquence d'enseignement-apprentissage la *phrase dictée du jour*, telle que définie par Cogis et Ros (2003). Celle-ci est une activité de révision différée, inscrite dans le courant de la grammaire rénovée, qui permet aux élèves de verbaliser leurs connaissances explicites, notamment celles liées aux savoirs et savoir-faire, tout en confrontant leurs représentations orthographiques à celles des autres. Dans un contexte de stage en enseignement, nous avons cru bon d'expérimenter ce dispositif pour développer nos compétences professionnelles.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous abordons la problématique de notre projet, qui concerne l'un des enjeux en écriture au secondaire, c'est-à-dire les difficultés des élèves en orthographe. Nous commençons par présenter les faits qui démontrent que ces jeunes possèdent des lacunes orthographiques. Ensuite, nous nous intéressons aux pratiques des enseignants de français, afin de mieux comprendre les enjeux qui y sont liés. Puis, nous resserrons notre problématique autour de deux activités de contrôle, soit la révision et l'activité métalinguistique, puisqu'elles participent au développement de la compétence orthographique. Enfin, nous présentons nos questions de recherche ainsi que l'intervention choisie pour mener à terme notre projet.

1.1 Les difficultés orthographiques des élèves du secondaire

Nous avons pris pour point de départ de notre travail la conception très répandue qui veut que les élèves du secondaire éprouvent des difficultés orthographiques. Depuis fort longtemps, on scande tous azimuts que les jeunes ne savent pas écrire. À titre d'exemple, une enquête de l'Office québécois de la langue française (OQLF) révèle que, en 2004, la majorité des Québécois, soit 63,6% d'entre eux, pensent que les élèves de 5^e secondaire sont incapables d'écrire convenablement (Maurais, 2008). Une autre enquête, celle du Conseil supérieur de la langue française (2012), indique qu'un élève sur trois de 4^e et de 5^e années du secondaire pense qu'une 5^e secondaire n'est pas suffisante pour développer les compétences nécessaires en écriture pour réussir dans la vie. À ces opinions, on peut ajouter la multitude d'articles de journaux

traitant des déboires orthographiques des élèves québécois (Breton, 2014 ; Ménard, 2010a/2010b ; Dion-Viens, 2009/2014 ; Richer, 2015a/2015b, etc.). Force est de constater que la sphère publique est très critique à l'endroit des jeunes en ce qui a trait à leur maîtrise de la langue française, et plus particulièrement de sa composante orthographique. Il nous importe, néanmoins, de vérifier si la doxa est vraie ou non.

Après consultation du site du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS), nous constatons que certaines de leurs publications confirment nos inquiétudes. De fait, le document *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MÉLS, 2008a), né des sombres constats du bilan de la Table de pilotage du renouveau pédagogique (MÉLS, 2006), souligne l'importance d'accompagner l'élève dans son apprentissage de l'écriture. Le guide à l'intention des enseignants, qui découle du plan d'action de 2008, recommande à ceux-ci de faire écrire aux apprenants au minimum un texte par semaine, afin de mettre en pratique les connaissances qu'ils ont acquises (MÉLS, 2008b). Dans ce même document, on redore le blason de la dictée, cette dernière devant participer au développement de la compétence en écriture. Plus récemment en 2014, la publication de la *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants* (MÉLS, 2014a) traduit également ce souci lié à l'apprentissage de l'orthographe au primaire. Complémentaire à *La progression des apprentissages au primaire en français* (MÉLS, 2011a), cette liste a comme dessein d'aiguiller et d'outiller les enseignants en leur offrant une liste de mots de référence. Ces documents spécialement conçus pour guider les enseignants dans l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale sont réunis dans un dossier thématique sur le site Internet du MÉLS, dossier intitulé *L'amélioration du français*. C'est par de telles initiatives que le MÉLS tente de pallier les lacunes orthographiques des élèves du primaire et du secondaire.

Les résultats des épreuves uniques de 5^e secondaire du MÉLS, ou du Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) avant 2005, confirment le sens commun quant à la

faiblesse de la compétence orthographique des élèves de 5^e secondaire, et ce, depuis la première épreuve en écriture standardisée de mai 1986. Les résultats de cette épreuve étaient déjà alarmants : seulement 46,3% des élèves du secondaire avaient obtenu une note égale ou supérieure à 60% (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). Fait à noter, les principales difficultés relevées dans cet examen étaient situées dans le volet linguistique : la construction des phrases, la ponctuation et plus particulièrement la grammaire laissaient à désirer. Encore aujourd'hui, ces lacunes constituent le talon d'Achille des finissants dans leur examen ministériel. En effet, Blais (2008) rapporte qu'il n'y a eu ni régression ni amélioration entre 1994 et 2006 en ce qui concerne le volet orthographique. Lombard (2012) note la même stagnation au niveau des résultats globaux entre 1989 et 2008. En 2009 et 2010, le constat est le même : les taux de succès au volet orthographe sont respectivement de 55,4% et de 56,7%. (MÉLS, 2012). C'est ainsi dire qu'après plus de 25 années, les compétences en orthographe des élèves du secondaire ne s'améliorent pas, sans compter que, depuis tout ce temps, la moyenne nationale du volet orthographique à l'examen d'écriture standardisé n'a jamais frappé la barre des 60% (Chartrand, 2012a).

Qui plus est, les résultats aux épreuves uniques qui ont été rapportés précédemment ne tiennent en compte que les élèves assez performants pour se rendre jusqu'à l'examen de 5^e secondaire. Par exemple, les élèves décrocheurs constituent 16,4% des élèves en 2010-2011 (MÉLS, 2013). Or, pour Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2007), les faibles performances en français sont un prédictif de décrochage scolaire. Il ne serait donc pas farfelu de supposer que ces élèves décrocheurs éprouvent des difficultés en orthographe.

Au terme de cette section, nous constatons que les élèves du secondaire rencontrent des difficultés en orthographe. Principalement, les résultats décevants aux épreuves uniques et les publications du MÉLS témoignent du fait que les écueils orthographiques supposés par l'espace public sont bien réels. Or, selon le MÉLS

(2009), l'enseignement du français mènerait l'élève, au terme de ses études secondaires, vers une attitude positive à l'égard de l'écriture. Cet enseignement devrait de surcroît permettre à l'élève de s'adapter à une multitude de situations d'écriture. Les obstacles rédactionnels de l'élève diminueraient d'année en année, jusqu'à ce que l'apprenant atteigne les attentes de fin de deuxième cycle. En résumé, l'élève doit sortir de l'école secondaire avec une maîtrise suffisante de l'écrit pour être fonctionnel sur le marché du travail. Eu égard à ce qui précède, la réalité en est tout autrement : de nombreux jeunes éprouvent toujours des difficultés marquées en orthographe grammaticale à la fin de la 5^e année du secondaire.

1.2 Les pratiques non renouvelées des enseignants de français

Pour avoir une compréhension plus approfondie de la situation, il est nécessaire de porter notre regard sur l'enseignement de l'écriture au secondaire. Pour Cogis et Brissaud (2003, p. 66), « seuls les bons élèves peuvent atteindre le niveau escompté dans une approche traditionnelle ». Or, *l'État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois (ÉLEF)*, une recherche dirigée par Suzanne-G. Chartrand, révèle que l'enseignement de l'orthographe domine, mais qu'il est resté fortement traditionnel (Chartrand, 2012a), et ce, malgré l'avènement de la grammaire rénovée et des changements de pratiques didactiques que ce réaménagement nécessitait. En effet, les résultats de l'ÉLEF dévoilent que les activités les plus utilisées en classe de français sont typiquement traditionnelles : 94% des enseignants déclarent donner à leurs élèves, une fois ou plusieurs par semaine, des exercices de grammaire, ce type d'exercices constituant l'activité la plus fréquemment dispensée (Chartrand et Lord, 2010). Les enseignants conservent également leurs habitudes en pratiquant la dictée. Même si le MÉLS met celle-ci de l'avant dans son plan d'action (2008b), elle est considérée comme une activité controversée (Pilote, 2008), puisqu'elle est, pour plusieurs, inefficace lorsqu'elle est employée dans une perspective évaluative (Simard, 1996 ; Brissaud et Cogis, 2011). En contrepartie, cette activité, transformée

dans une perspective d'apprentissage, peut devenir tout à fait pertinente lorsqu'elle se colle aux principes de la grammaire rénovée (Cogis, 2005). Un exemple éloquent de cette refonte est la dictée *0 faute*, qui a fait ses preuves en enseignement-apprentissage de l'orthographe (Wilkinson, 2009). De tels constats nous incitent à utiliser, lors de notre intervention, un dispositif innovant prenant racine dans la grammaire rénovée.

1.3 L'importance de la révision dans la production orthographique

Depuis l'élan des travaux en psychologie cognitive et en psycholinguistique, la didactique de l'écriture porte surtout son attention sur le processus rédactionnel et sur ses sous-processus (Paradis, 2012), plutôt que sur le produit final (Simard et al., 2010). Par conséquent, il est important de comprendre le rôle que joue la compétence orthographique dans l'ensemble du processus.

Le processus d'écriture est principalement caractérisé par trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision (Paradis, 2012). Ces trois sous-processus sont sollicités lors de l'écriture d'un texte, et ce, de façon non linéaire. Ils demandent au scripteur de mobiliser simultanément des ressources cognitives à différents niveaux (Chanquoy et Alamargot, 2003 ; Bourdin et al., 2010). Par exemple, le scripteur doit non seulement porter attention aux idées qu'il souhaite transmettre dans son texte, mais aussi à la cohérence textuelle ou, encore, à l'orthographe. Pour cette raison, les savoirs et savoir-faire orthographiques de l'élève ne se manifestent pas toujours aisément dans une production écrite, ses ressources attentionnelles étant fortement sollicitées. Le sous-processus de révision permet à l'élève de rendre un texte qui reflète davantage son niveau de compétence orthographique (Bousquet et al., 1999).

On insiste, dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉLS, 2009), sur ce sous-processus scriptural. En effet, l'une des sous-composantes de la compétence *Écrire des textes variés*, incite l'élève à réviser, à améliorer et à corriger son texte (MÉLS, 2009). Quelques stratégies de révision sont suggérées dans le programme, comme lire le texte à haute voix, adopter une démarche de détection d'erreurs, se référer aux critères d'évaluation, et ainsi de suite. De cette façon, réviser se dessine dans le cadre scolaire comme un sous-processus relativement important du processus d'écriture. La révision maintient une place défendue au sein de la classe de français au secondaire.

Les travaux en psychologie cognitive et en didactique du français sont sans équivoque sur l'importance de la révision. En effet, celle-ci est un sous-processus majeur du processus scriptural (Garcia-Debanc et Fayol, 2002-2003) et elle apparaît comme fondamentale dans l'apprentissage de l'orthographe (Cogis, 2005). Réviser est nécessaire puisque bien des élèves éprouvent des difficultés à intégrer leurs connaissances orthographiques dans des situations d'écriture contextualisées (Allal, 1997 ; Blain, 1996). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce problème de transfert, comme la surcharge cognitive (Brissaud et Cogis, 2011) ou encore un manque de connaissances conditionnelles (Blain, 1996). D'ailleurs, le scripteur expert commet également des erreurs (Largy et Dédéyan, 2002 ; Nadeau et Fisher, 2006), puisque l'éventail de savoirs orthographiques du français ne peut être automatisé (Bourdin et al., 2010). Puisque le processus scriptural est complexe et parce qu'il demande un effort cognitif substantiel, développer des stratégies de révision pour repérer et pour corriger ses erreurs s'avère impératif.

Enfin, nous estimons, à l'instar de plusieurs chercheurs (Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Bousquet et al., 1999), que la révision peut être une clé dans le développement de la compétence orthographique. Le MÉLS abonde dans le même sens, conférant à ce sous-processus scriptural une place dans le PFÉQ. Pour ces

raisons, nous pensons qu'il est pertinent que notre intervention mette de l'avant une activité qui vise à entraîner l'élève à réviser.

1.4 L'activité métalinguistique

En didactique de l'orthographe, on ne peut passer sous silence l'importance des savoirs métalinguistiques. Ceux-ci se définissent comme des connaissances qui « concernent la compréhension des concepts grammaticaux et de la terminologie grammaticale ainsi que la capacité à analyser consciemment les structures de la langue » (Simard et al., 2010). Selon Simard et al. (2010), les activités réflexives à caractère métalinguistique amènent l'élève à améliorer sa compréhension des rudiments de la langue. En classe de français, il est possible d'observer l'apprentissage du savoir métalinguistique, c'est-à-dire les connaissances explicites sur la langue (Simard et al., 2010), par le biais d'activités où les élèves verbalisent, entre pairs, ces savoirs. Les verbalisations métaorthographiques sont plus spécifiquement les paroles échangées lors de ces séances. Leur analyse est intéressante puisqu'elle donne lieu à une meilleure compréhension du cheminement cognitif des élèves (Cordary, 2010 ; Cogis et Ros, 2003) par rapport à leurs représentations orthographiques. Selon Cogis (2005), les verbalisations métaorthographiques sont de surcroît structurantes pour les apprenants qui, par coopération langagière, déconstruisent puis reconstruisent leurs représentations orthographiques.

Ainsi, l'activité métalinguistique, en plus d'être un outil diagnostique pour situer l'élève dans son apprentissage de l'orthographe, est dotée d'un deuxième atout d'importance qui serait de soutenir l'apprentissage des composantes de la langue (Cogis et Ros, 2003), d'où la pertinence de privilégier ce type d'activités en classe. À ce titre, des études démontrent que la *dictée 0 faute*, la *phrase dictée du jour* et les *ateliers de négociation graphique*, qui sont des dispositifs grâce auxquels l'élève développe sa compréhension du système orthographique, ont des effets positifs sur le

développement des capacités métalinguistiques (Haas, 2002 ; Haas et Maurel, 2003 ; Tallet, 2003 ; Neuberg et Schillings, 2012 ; Cogis et Ros, 2003). Il faut noter, en contrepartie, que même si ces recherches mettent de l'avant des pratiques innovantes, les données empiriques au niveau de la maîtrise de l'écrit demeurent modestes, dû à la complexité de l'acte d'écriture. Wilkinson (2009) démontre, quant à elle, que la *dictée 0 faute* peut être bénéfique pour l'apprentissage de l'orthographe d'élèves qui pratiquent cette activité sur une base régulière. En effet, les élèves de troisième secondaire ayant participé à la *dictée 0 faute*, dans le cadre de son mémoire, ont vu leur maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants, des noms et des adjectifs s'améliorer, tout comme ils ont vu leur compétence à accorder le sujet et le verbe progresser. De cette façon, la *dictée 0 faute* apparaît comme une approche efficace pour travailler l'orthographe (Wilkinson et Nadeau, 2010). Au niveau du primaire, Fisher et Nadeau (2014) rapportent que la pratique régulière de la *phrase dictée du jour* et de la *dictée 0 faute* a des bienfaits sur l'apprentissage de la grammaire, et plus particulièrement sur la compétence orthographique.

En somme, ces approches favorisent l'apprentissage du système orthographique en raison de leur caractère métalinguistique. Elles sont prometteuses, ce qui nous motive à les mettre au centre de notre intervention.

1.5 Questions de recherche

Dans le cadre de notre projet, nous devons mener une intervention liée à la problématique que nous venons de soulever, dont voici les principaux jalons :

- a) Les élèves éprouvent des difficultés en orthographe au terme de leurs études secondaires.
- b) Les enseignants ne renouvèlent pas leurs pratiques et celles-ci demeurent ancrées dans le courant de la grammaire traditionnelle.
- c) La révision contribue au développement de la compétence en orthographe.

- d) Les activités métalinguistiques, dont la *phrase dictée du jour* et la *dictée 0 faute*, sont prometteuses en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Ces constats ont alimenté notre réflexion et nous ont permis de cerner deux questions de recherche. De prime abord, nous souhaitons travailler sur le développement de la compétence en orthographe grammaticale d'élèves du secondaire, puisqu'elle en inquiète plus d'un. À la lumière de nos lectures, nous avons choisi d'intervenir à l'aide d'un dispositif didactique prometteur, prenant racine dans la grammaire rénovée, qui consiste en une activité de révision et qui sollicite le savoir métalinguistique. C'est pourquoi nous nous sommes arrêtée sur la *phrase dictée du jour*, telle qu'élaborée par Cogis et Ros (2003)¹.

Notre intervention est avant tout un projet de développement professionnel se concrétisant dans le cadre d'un stage en enseignement, par conséquent notre première question de recherche s'articule ainsi : quelles compétences professionnelles l'enseignant peut-il développer en expérimentant la *phrase dictée du jour* avec les élèves? Notre deuxième question de recherche, quant à elle, s'élabore ainsi : de quelle façon la *phrase dictée du jour* contribue-t-elle au développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire?

Ceci dit, nous nous pencherons, dans le deuxième chapitre, sur les principes liés au processus de révision et aux concepts qui participent à l'élaboration du dispositif didactique qu'est la *phrase dictée du jour*.

¹ Nous reviendrons plus en profondeur sur ce dispositif dans notre cadre théorique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous circonscrivons notre projet dans ses assises théoriques. Puisque nous cherchons à savoir de quelle façon la *phrase dictée du jour* contribue au développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire, nous tentons d'élucider les principaux concepts qui orientent cette question. Dans un premier temps, nous nous intéressons au processus scriptural et au sous-processus de révision. Ensuite, nous nous penchons sur la compétence orthographique, notamment sur la complexité du code graphique du français et sur les connaissances implicites et explicites. Puis, nous nous attardons sur le dispositif piloté durant notre intervention. Enfin, nous dévoilons nos objectifs de recherche.

2.1 Le processus d'écriture

Nous avons axé notre intervention sur un dispositif didactique prometteur quant au développement de la compétence en orthographe grammaticale. Pour avoir une compréhension complète de cette compétence, nous la situons dans le processus d'écriture.

2.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Depuis la foulée des approches cognitives des années 1980, les chercheurs en didactique du français s'intéressent particulièrement aux modèles de la production écrite et aux sous-processus impliqués dans ce processus (Simard et al., 2010). Particulièrement durant les années 1980-1990, plusieurs modèles de la production verbale écrite ont donné lieu à des hypothèses sur « la didactique de la composition écrite » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002-2003, p. 296). Parmi ces modèles, l'un d'eux a été des plus

influent : celui de Hayes et Flower (1980, cités dans Paradis, 2012). Ce qui retient principalement notre attention, et ce qui est le plus connu de ce modèle (Barré-De Miniac, 2000), sont les trois opérations mentales qui sous-tendent le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Avant la parution de ces travaux, l'écriture était conçue comme une série d'actes linéaires (Heurley, 2006), plutôt qu'un processus itératif faisant appel à des facultés cognitives.

Par l'entremise d'une pratique d'expert, Hayes et Flower (1980, cités dans Paradis, 2012) ont stipulé que les sous-processus rédactionnels comportaient un aspect récursif ; ils ont conçu leur modèle selon un seul scripteur compétent (Paradis, 2012). Ce dernier s'est adonné à une séance de *think aloud protocol* (Barré-De Miniac, 1995), où il verbalisait ce qu'il effectuait, ce qu'il pensait, au moment d'écrire. Cette technique a permis d'établir un modèle complexe duquel se démarquent différents traitements connexes aux sous-processus, comme les traitements conceptuel, graphomoteur, linguistique et métalinguistique (Chanquoy et Alamargot, 2003). Le fait que ce modèle tire son origine d'une pratique experte consiste en une limite au regard de l'enseignement-apprentissage de l'écriture puisque le jeune apprenant développe progressivement sa compétence scripturale ; celui-ci ne déploie pas aisément tous les sous-processus cognitifs que sollicite l'expression écrite. Par exemple, le traitement de l'orthographe, chez un élève n'ayant pas automatisé une grande quantité de savoirs orthographiques, occupera une grande partie de ses ressources cognitives (Alamargot, Lambert et Chanquoy, 2005). À l'inverse, le scripteur expert est peu dépendant du système de sa langue (Barré-De Miniac, 1995) lorsqu'il produit un texte, même si la production orthographique, en français, ne peut être totalement automatisée (Bourdin et al., 2010).

Somme toute, on ne peut taire l'une des principales contributions du modèle de Hayes et Flower (1980, cités dans Garcia-Debanc et Fayol, 2002-2003) dans le domaine de la didactique du français. Puisqu'il met en exergue les sous-processus impliqués dans le processus d'écriture de scripteurs experts dans une perspective cognitiviste, l'un des

principaux apports de ce travail a été de sensibiliser les enseignants à observer leurs élèves lorsqu'ils écrivent (Garcia-Debanc et Fayol, 2002-2003). En effet, l'acte d'écrire en temps réel a gagné en importance dans l'enseignement-apprentissage. Autrement dit, l'attention qui était jusque-là mise sur l'analyse linguistique, le produit de l'activité, a pour ainsi dire été tournée vers les sous-processus de l'activité rédactionnelle (Favart et Olive, 2005). Parmi ces derniers, la révision a fait l'objet de nombreuses recherches en didactique (Heurley, 2006; Garcia-Debanc et Fayol, 2002-2003 ; Barré-De Miniac, 1995).

2.1.2 Le sous-processus de révision

2.2.1 La visée normative de la révision

Dans son mémoire sur le processus scriptural, Paradis (2012) recense les principaux travaux ayant contribué à l'avancement des connaissances sur ce sujet. En ce qui concerne uniquement la révision, la chercheuse fait référence à cinq modèles réputés comme les jalons en la matière, notamment celui de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987, cités dans Paradis, 2012) et celui de Hayes (1996, cité dans Paradis, 2012), qui sont les modèles revus et corrigés du travail princeps de Hayes et Flower (1980, cités dans Paradis, 2012). Étant donné la multitude de publications sur la révision, Heurley (2006, p. 12) note que « ce concept diffère d'un chercheur à l'autre, d'un modèle à l'autre, entre deux publications d'un même chercheur, voire même au sein d'un même article [...] ». Malgré les différentes acceptions existantes dans les écrits scientifiques, la révision comporte en didactique du français une visée normative indéniable. Comme le mentionne Cogis (2013, p. 90), l'objectif du scripteur lorsqu'il révisé est d'effectuer un retour sur son texte « pour le rendre plus conforme à ce qu'il projette en fonction de différents critères ». Par conséquent, cette opération implique deux ensembles de représentations (Fayol et Schneuwly, 1987) : celui lié à la norme et l'autre lié au produit de l'activité. En somme, par l'entremise de la révision, le scripteur souhaite mettre au diapason sa production et son intention de départ. Mais pour arriver à

cette adéquation, le rédacteur doit être capable de se décentrer, de s'autoévaluer. De fait, ce sous-processus, ou instance de contrôle (Heurley, 2006), demande au scripteur d'évaluer son texte à différents niveaux, qu'ils soient sémantique, linguistique, grammatical, structural et, enfin, orthographique.

2.2.2 La révision orthographique

Étant donné le caractère récursif du processus scriptural, la révision de l'orthographe peut s'effectuer à tout moment de la production écrite. Pour reprendre les termes d'Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller (1999, p. 55), la révision de l'orthographe s'avère « incontournable » lors de la révision *on-line* (pendant la mise en texte) et lors de la révision différée (après la mise en texte). Cette dernière permet en fait au scripteur de libérer les ressources utilisées lors de la mise en texte (Bousquet et al., 1999) pour ne s'attarder qu'au traitement de l'orthographe. Ce processus de contrôle est essentiel en raison des erreurs dues à l'automatisation de procédures orthographiques lors de tâches plus difficiles (Nadeau et Fisher, 2006). En effet, un scripteur, qu'il soit expert ou novice, pourrait commettre des erreurs dans des phrases ayant un niveau de syntaxe plus élevé (Largy et Dédéyan, 2002). Ainsi, réviser son texte dans le but de le rendre plus conforme au système graphique du français s'avère important au regard du développement de la compétence orthographique, puisqu'elle permet au scripteur de produire un texte qui reflète son réel niveau de compétence (Bousquet et al., 1999).

2.2 La compétence orthographique

2.2.1 L'orthographe du français

L'orthographe du français est considérée comme l'une des plus difficiles à maîtriser (Fayol et Jaffré, 2014), son apprentissage nécessitant une dizaine d'années ou plus (Brissaud, 2007). Cela est entre autres dû au fait que l'orthographe du français n'est pas qu'une simple reproduction de la langue orale (Fayol et Jaffré, 2014). En effet, l'orthographe du français n'est régulière qu'à 71% en ce qui concerne les

correspondances phonèmes-graphèmes (Fayol et Jaffré, 2008), la langue française comptant une trentaine de phonèmes pour une centaine de graphèmes. Cette opacité du système est attribuable à trois principes qui le sous-tendent, soit les principes phonogrammique, morphogrammique et visuogrammique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).

Pour Jaffré (2011), l'école reconnaît à l'orthographe deux versants, soit l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. L'orthographe grammaticale, objet au cœur de notre projet, est intimement liée au principe morphogrammique, car elle correspond « aux morphèmes spécifiant les relations, notamment les accords, entre constituants d'une phrase et entre constituants de phrases différentes » (Allal, 1997). Le principe morphogrammique comprend plus spécifiquement les morphogrammes lexicaux, qui sont des indices sur la famille lexicale d'un mot, et des morphogrammes grammaticaux qui sont définis comme des marques graphiques liées aux accords en genre et en nombre des adjectifs et des noms et aux accords verbaux (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Ils constituent, en outre, les marques écrites ayant des significations inhérentes à la morphologie flexionnelle. Ces marques servent ainsi à faciliter la lecture, puisqu'elles transmettent de l'information, mais elles complexifient son application en écriture puisque les morphogrammes sont souvent inaudibles (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).

2.2.2. Les connaissances implicites et explicites

Daigle et Montésinos-Gelet (2013, p. 22) définissent la compétence orthographique comme « la capacité d'écrire les mots de manière normée ». Selon eux, pour parvenir à orthographier de façon normée un mot de la langue, le scripteur doit posséder une représentation mentale du mot à orthographier, des connaissances des propriétés du code et des procédures orthographiques automatisées (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En d'autres mots, le scripteur doit mobiliser savoirs et savoir-faire. D'un côté comme de l'autre, on retrouve une part d'apprentissage implicite et explicite. En effet, l'apprenant intègre des connaissances implicites et explicites lorsqu'il construit sa compétence

orthographique, ces connaissances participant à l'application de procédures orthographiques.

Certains auteurs constatent néanmoins qu'un apprentissage explicite des normes orthographiques s'avère plus efficace (Nadeau et Fisher, 2011 ; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013) ; les connaissances implicites ne sont pas suffisantes pour développer la compétence en orthographe puisqu'elles sont difficiles à transférer d'une situation à une autre, le scripteur ayant peu de contrôle sur ses connaissances. Or, en orthographe grammaticale, l'automatisation n'est pas nécessairement gage de réussite (Nadeau et Fisher, 2006), les « excès d'automatisation » engendrant des erreurs (Bourdin et al., 2010, p. 70). De plus, Nadeau et Fisher (2011) notent que les connaissances implicites ne favorisent pas l'activité métalinguistique chez l'apprenant, puisque ces connaissances ne sont pas verbalisables. C'est pourquoi les activités métalinguistiques sont considérées par plusieurs comme prometteuses (Haas, 2002 ; Haas et Maurel, 2003 ; Tallet, 2003 ; Neuberg et Schillings, 2012 ; Wilkinson et Nadeau, 2010; Wilkinson, 2009 ; Fisher et Nadeau, 2014), car les verbalisations métagraphiques qu'elles suscitent obligent les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils savent ou ce qu'ils croient savoir de la langue. La *phrase dictée du jour* fait partie de ces activités métalinguistiques.

2.3 La phrase dictée du jour

Une de ces activités innovantes, à l'image de la grammaire rénovée, est la *phrase dictée du jour*. Même s'il s'agit d'une dictée, elle est loin de ressembler à la dictée traditionnelle, qui est toujours dispensée dans les écoles secondaires (Chartrand et Lord, 2010). Ce dispositif a été défini par Cogis et Ros (2003), et s'inspire fortement des ateliers de négociation graphique de Haas (2002).

Pour commencer l'activité, l'enseignant dicte une phrase aux élèves, qui la notent sur une feuille. Les élèves ont un court laps de temps pour corriger leurs graphies, et ce, sans

avoir recours à de l'aide extérieure. Ensuite, toutes les graphies des élèves sont recueillies et inscrites au tableau. S'ensuit un débat où les élèves doivent justifier leurs choix orthographiques. L'enseignant, à travers cet échange, détient le rôle d'animateur. Ses principales fonctions sont de donner le droit de parole, de relancer la discussion et d'amener les élèves à verbaliser leur raisonnement et à le développer. Pour y arriver, l'enseignant pose des questions ou reformule les propos tenus. Il doit également éviter de valider ou d'invalider les réponses, car il ne doit pas influencer le cours des interactions. Au final, les apprenants résolvent, ou non, le problème grammatical en argumentant. Au fur et à mesure, ils éliminent d'un commun accord les graphies fautives. Cette façon de faire est considérée comme prometteuse pour plusieurs raisons. Entre autres, ce dispositif amène l'élève à progresser dans l'apprentissage de connaissances explicites, puisqu'il interagit verbalement avec ses pairs, le but poursuivi étant de résoudre collectivement un problème grammatical. Il s'agit là d'un partage de savoirs et de savoir-faire, d'où se dégagent des représentations orthographiques.

2.3.2 *Les représentations orthographiques*

La pertinence de la *phrase dictée du jour* en didactique de l'orthographe relève de deux points spécifiques : elle permet à l'enseignant de prendre connaissance des représentations orthographiques de ses élèves et, par conséquent, de faire des choix didactiques éclairés, et elle amène les élèves à évoluer dans leurs représentations (Cogis et Brissaud, 2003). Les représentations ou conceptions sont définies ainsi par Cogis (2005, p. 58-59) :

« On peut définir une conception comme la représentation mentale d'un objet de pensée construite par un processus d'abstraction et de généralisation à partir d'observations, d'actions, d'informations. Une conception est donc plus qu'une simple idée passagère, elle est un constituant de la structure cognitive : résultat d'un processus, elle est aussi le filtre qui permet d'interpréter le réel et d'agir dessus [...] une conception est aussi le point de départ d'un nouveau processus. »

Dans une approche cognitive, une représentation orthographique peut participer à l'apprentissage de nouveaux savoirs orthographiques, tout comme elle peut lui nuire. En

effet, si la représentation d'un élève n'est pas en cohérence avec la norme orthographique, il est possible qu'elle mine sa compréhension relativement à cette norme. Par conséquent, cette représentation peut entraîner des erreurs à répétition (Cogis et Brissaud, 2003), qui sont d'ailleurs très difficiles à surmonter (Nadeau et Fisher, 2006). C'est encore plus vrai lorsque cette représentation fautive n'est pas verbalisée, d'où la pertinence de placer les élèves en situation où ils doivent expliquer leur choix graphique. Pour Bourdin et al. (2010), les représentations orthographiques peuvent parfois miner la qualité globale des écrits, puisque les scripteurs novices qui éprouvent des difficultés en orthographe sont susceptibles d'accorder plus de ressources attentionnelles à cette composante du système écrit. Les représentations peuvent entraver le développement de la compétence scripturale.

2.3.3 Les confrontations

Changer une représentation orthographique est un exercice particulièrement difficile puisque celle-ci consiste en un élément d'une structure cognitive (Cogis, 2005). Par conséquent, un remaniement conceptuel s'impose si l'on souhaite modifier les représentations fautives ou incomplètes afin qu'elles se collent à la norme orthographique. Pour arriver à ce réajustement cognitif, la confrontation orale est réputée comme un moyen efficace, car il s'agit « d'une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 30) où les élèves argumentent sur un problème grammatical. De ces échanges émergent des représentations orthographiques, les élèves étant appelés à verbaliser leurs savoirs et savoir-faire orthographiques. Inévitablement, des représentations disparates sont verbalisées, ce qui peut amener certains apprenants à douter de leurs propres représentations, puisqu'ils sont confrontés à des conceptualisations supérieures à leurs représentations initiales (Péret et Cogis, 2010). Aussi faut-il mentionner que les situations de confrontation ont comme avantage de faire découvrir aux scripteurs novices comment raisonner sur l'orthographe (Brissaud et Cogis, 2011). Les confrontations orales sont donc susceptibles, d'une part, d'amener

les élèves à déconstruire leurs représentations et à les reconstruire et, d'autre part, de les entraîner à justifier et à raisonner grammaticalement.

2.3.4 *Le statut de l'erreur*

Verbaliser ses représentations orthographiques et son raisonnement grammatical peut demander une bonne dose de courage, car la peur de l'erreur, ou de la « faute », est une source d'anxiété pour plusieurs élèves. Ce n'est pas sans raison, car la dictée traditionnelle a cette caractéristique de condamner ce qui s'écarte de la norme. Ainsi, pour que les élèves prennent la parole au cours d'une dictée innovante, l'erreur doit être davantage perçue comme un outil servant à situer l'élève dans son apprentissage (Simard et al., 2010). En fait, derrière les erreurs se cache un cheminement cognitif propre à chacun, celles-ci étant les « traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les élèves » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 32). En clair, il est préférable de mesurer les progrès d'un apprenant que de lui souligner ses ratés. Cette façon de se représenter l'erreur consiste en un changement de paradigme pour plusieurs enseignants, et pour les élèves, puisqu'il ne s'agit plus de la sanctionner, mais de s'en servir « pour organiser les interventions et les régulations de l'enseignant » (Simard et al., 2010, p. 271) et pour comprendre le processus d'apprentissage (Astolfi, 1997). Ceci dit, la *phrase dictée du jour* est envisagée comme un lieu de réflexion métalinguistique où l'erreur est admise, voire nécessaire.

2.4 Synthèse conclusive et objectifs de recherche

Pour conclure cette section, nous avons vu que la compétence en orthographe grammaticale est inscrite dans le large processus scriptural, qui demande à l'élève de mobiliser différentes ressources lors de la production d'un texte. Le sous-processus de révision participe de surcroît à l'articulation de la compétence scripturale puisqu'elle entraîne le scripteur à réviser son texte à différents niveaux. Parmi ceux-ci, on retrouve le niveau orthographique ; le scripteur enclenche la révision orthographique lors de la révision *on-line* et différée. Pour arriver à corriger son texte lors de ces deux moments

de la production écrite, l'élève doit être en mesure de gérer ses savoirs et savoir-faire orthographiques. Il doit plus précisément être au fait des principes qui sous-tendent le code écrit du français ; il doit posséder une grande quantité de connaissances explicites. Les savoirs et les savoir-faire que nécessite l'expression écrite doivent ainsi être enseignés, appris et verbalisés pour que l'élève puisse les gérer lors de la révision *on-line* et différée.

Ces considérations faites, la *phrase dictée du jour* constitue une activité d'enseignement-apprentissage qui permet à l'élève de progresser dans ses savoirs et savoir-faire. En effet, elle favorise d'une part l'émergence de représentations orthographiques. D'autre part, elle fait évoluer les représentations fautives puisqu'elle demande à l'élève de réfléchir consciemment sur ses procédures et sur ses connaissances explicites, et ce, en les verbalisant et en les confrontant à d'autres dans une activité de révision différée collective. De cette façon, nous pensons que ce dispositif didactique contribue au développement de la compétence scripturale, et plus spécifiquement au développement de la compétence en orthographe.

Pour ce qui est de nos objectifs de recherche, nous en avons ciblé deux. Le premier consiste à décrire le développement de nos compétences professionnelles en expérimentant la *phrase dictée du jour*, puisque notre projet est concrétisé dans le cadre d'un stage en enseignement. Le deuxième objectif, quant à lui, vise à décrire le développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire, à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage intégrant la *phrase dictée du jour*. Ces deux objectifs nous permettront de répondre à nos questions de recherche.

Dans le prochain chapitre seront présentés les outils méthodologiques que nous avons choisis pour répondre à nos objectifs, soit le journal de bord et les justifications grammaticales.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre aborde les différents aspects méthodologiques pris en compte dans notre intervention. Nous y expliquons les choix qui nous ont permis d'atteindre nos objectifs de recherche, le premier consistant à décrire le développement de nos compétences professionnelles après avoir expérimenté la *phrase dictée du jour*, et la deuxième visant à décrire le développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage à laquelle nous avons intégré quatre dictées.

3.1 Le type de recherche

Notre projet de recherche de type descriptif a été conduit dans un contexte de stage en enseignement du français. Dans cette optique, il s'agissait avant tout d'un projet de développement professionnel s'apparentant à démarche de résolution de problème, la problématique cernée étant les difficultés des élèves en orthographe grammaticale. En effet, nous avons à la fois les rôles d'étudiante-chercheuse et de stagiaire. Pour cette raison, nous avons choisi d'intervenir selon un devis quasi expérimental, sans groupe contrôle et avec prétest et posttest. En fait, puisque l'étude se concrétisait en milieu naturel selon les contraintes d'un stage et de l'organisation du milieu scolaire, il nous apparaissait pertinent de nous tourner vers ce type de devis de recherche (Fortin, 2010).

3.2 L'intervention

3.2.1 Le contexte

L'intervention s'est déroulée en troisième secondaire, dans la commission scolaire des Bois-Francis, à l'école secondaire Le boisé de Victoriaville, lors de notre stage final de la maîtrise qualifiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En ce qui concerne les indices de défavorisation établies par le MÉLS (2014b), cette école comportait en 2013-2014 un indice de milieu socioéconomique de 11,95 et un indice du seuil de faible revenu de 12,45. Pour chacune de ces catégories, l'école Le boisé se situe au rang 5 sur une échelle de 10.

3.2.2 Les participants

Pendant le stage, nous avons sous notre responsabilité trois groupes d'élèves de troisième secondaire dans les programmes de musique-études et de sport-études. Parmi ces trois groupes, notre enseignante associée a choisi aléatoirement le groupe participant à notre intervention. Il faut noter que, même si nous avons concentré notre recherche sur les données issues de ce groupe, les deux autres groupes auxquels nous enseignions ont eu droit à la même séquence d'enseignement. Nous n'avons tout simplement pas procédé à une cueillette de données pour ces deux groupes.

Le groupe quasi expérimental était composé de 26 élèves. Ces derniers et leurs parents ont tous signé le formulaire de consentement. Les 26 participants ont collaboré à une séquence d'enseignement comportant quatre *phrases dictées du jour* et ont accepté d'effectuer un prétest et un posttest qui consistaient à justifier grammaticalement des phrases données. Nous avons dû exclure deux élèves de la recherche, car ils étaient absents lors du prétest. Cependant, ils ont tout de même participé aux dictées. Au final, la cueillette de données a été faite auprès de 24 élèves.

3.2.3 *Le dispositif*

Au cours de ce projet, nous souhaitons documenter le développement de la compétence orthographique d'élèves de troisième secondaire à la suite d'une séquence portant sur la *phrase dictée du jour*. Nous avons donc planifié notre séquence d'enseignement, soit du 19 janvier au 24 avril 2015, en y intégrant quatre *phrases dictées du jour*, qui contenaient les notions à aborder en troisième secondaire. Selon Cogis (2005), une *phrase dictée du jour* peut varier entre 20 et 40 minutes, et devrait être dispensée selon une fréquence significative. Dans le cadre de notre stage, nous avons jugé qu'une dictée devait être dispensée toutes les deux semaines pour qu'elle soit pertinente.

3.2.4 *Élaboration des phrases dictées du jour*

Lorsque nous avons conçu nos dictées, nous avions deux objectifs en tête : le premier était la révision de notions liées à l'orthographe grammaticale et le deuxième était de susciter le plus possible l'émergence de représentations orthographiques pour que les élèves puissent les confronter. Pour y parvenir, nous avons consulté notre enseignante associée afin de connaître le niveau de nos élèves en ce qui concerne leurs compétences orthographiques. À partir de ses conseils et à l'aide de *La progression des apprentissages* (MÉLS, 2011b), nous avons créé nos dictées. Nous avons également tenté d'y intégrer le plus de règles grammaticales possible, en variant les accords. Pour avoir une meilleure compréhension de notre démarche, le tableau 3.1 a été construit. Nous y avons inscrit chacune des notions abordées dans nos dictées. Ces dernières comportent des contenus grammaticaux abordés en troisième secondaire (MÉLS, 2011b). Ces items se recoupent d'une phrase à l'autre, le but étant que les élèves modifient leurs représentations erronées. Nous pensons que ces dictées favoriseraient divers échanges et qu'elles aideraient l'évolution des représentations orthographiques fautives. Toutefois, nous étions consciente que ces phrases seraient

relativement simples pour certains élèves, alors qu'elles causeraient beaucoup d'ennuis à d'autres.

Tableau 3.1 - Contenu grammatical des phrases dictées du jour

<i>Dictées</i>	<i>Notions grammaticales abordées</i>
1. Les gâteaux au chocolat, une multitude de gens les ont mangés sans penser aux conséquences de cette glotonnerie.	<ul style="list-style-type: none"> - Accord au singulier du nom <i>chocolat</i>, nom ayant un déterminant contracté <i>au</i> dans un groupe prépositionnel, ayant comme fonction complément du nom pluriel <i>gâteaux</i> ; - Conjugaison du verbe « manger » au passé composé dont le sujet est à la troisième personne du pluriel, <i>une multitude de gens</i>, qui est un nom complexe collectif ; - Accord au masculin pluriel du participe passé <i>mangés</i>, avec l'auxiliaire <i>avoir</i>, dont le donneur d'accord, soit le complément direct <i>les</i>, reprend le nom <i>gâteaux</i>, qui est placé avant le verbe, dans une phrase inversée ; - Conjugaison à l'infinitif présent du verbe « penser », qui fait partie d'un groupe prépositionnel ayant comme fonction complément de phrase ; - Accord au pluriel du nom <i>conséquences</i>, nom ayant un déterminant contracté <i>aux</i> dans un groupe prépositionnel, ayant comme fonction complément du verbe à l'infinitif.
2. Aïe! Bien agitée, la minuscule créature bleue a intensément mordu mes doigts alors qu'elle prenait une bouchée de mon muffin aux dattes.	<ul style="list-style-type: none"> - Accord au féminin singulier de l'adjectif participe <i>agitée</i>, adjectif qualifiant isolé en début de phrase, dont le nom donneur d'accord, <i>créature</i>, est placé après ; - Accord au féminin singulier de l'adjectif qualifiant de couleur <i>bleue</i> dont le donneur d'accord est <i>créature</i> ; - Absence d'accord du participe passé <i>mordu</i>, avec l'auxiliaire <i>avoir</i>, dont le donneur d'accord, soit le complément direct <i>doigts</i>, est placé après le verbe ; - Accord au pluriel du nom <i>dattes</i>, nom avec déterminant contracté <i>aux</i> dans un groupe prépositionnel complément du nom singulier <i>muffin</i>.
3. Les Inuits et moi-même nous trouvons fort contents de tomber sur ce troupeau de caribous qui s'engage sur notre territoire.	<ul style="list-style-type: none"> - Majuscule pour le nom <i>Inuits</i>, nom d'un peuple ; - Conjugaison du verbe « trouver » au présent de l'indicatif, dont le sujet, première personne du pluriel, est plusieurs sujets composés d'un nom et d'un pronom de personnes différentes. Le pronom <i>nous</i> sépare également le sujet du verbe ; - Invariabilité de l'adverbe <i>fort</i>, adverbe faisant partie du

	<p>prédicat, dont la fonction est modificateur de l'attribut du complément direct <i>contents</i> ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accord au masculin pluriel de l'attribut du complément direct <i>contents</i> avec un verbe attributif moins courant, « se trouver », dont le complément direct, <i>nous</i>, se trouve entre le verbe et son sujet ; - Accord au masculin pluriel du nom <i>caribous</i>, nom sans déterminant faisant partie d'un groupe prépositionnel complément du nom collectif complexe <i>ce troupeau</i> ; - Conjugaison du verbe « s'engager » au présent de l'indicatif dans une subordonnée relative, dont le sujet est un nom collectif singulier <i>ce troupeau de caribous</i>.
<p>4. Angoissés à l'idée de ne pas les trouver, les deux garçons cherchaient leurs patins à roulettes ; ils les ont finalement dénichés dans un vieux coffre de rangement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accord au masculin singulier de l'adjectif participe <i>Angoissés</i>, adjectif qualifiant isolé en début de phrase, dont le nom donneur d'accord, <i>garçons</i>, est placé après ; - Conjugaison à l'infinitif présent du verbe « trouver », qui fait partie d'un groupe prépositionnel ayant comme fonction complément du nom <i>idée</i> ; - Accord au pluriel du déterminant <i>leurs</i>, qui reçoit le genre et le nombre de son nom <i>patins</i> ; - Accord au pluriel du nom <i>roulettes</i>, non sans déterminant faisant partie d'un groupe prépositionnel complément du nom pluriel <i>patin</i> ; - Accord au masculin pluriel du participe passé <i>dénichés</i>, avec l'auxiliaire <i>avoir</i>, dont le donneur d'accord, soit le complément direct <i>les</i>, reprend le nom <i>patins</i>, qui est placé avant le verbe, dans une phrase inversée ; - Accord au singulier du nom <i>rangement</i>, non sans déterminant faisant partie d'un groupe prépositionnel complément du nom singulier <i>coffre</i>.

3.3. La collecte de données

Dans cette section, nous décrivons les deux outils méthodologiques choisis pour répondre à nos objectifs de recherche. Il s'agit du journal de bord professionnel et d'un prétest et d'un posttest prenant la forme de *phrases données du jour*.

3.3.1 Premier outil méthodologique : le journal de bord

Puisque notre premier objectif visait le développement de nos compétences professionnelles, nous avons tenu un journal de bord. Ce dernier est considéré comme un outil d'introspection qui supporte la réflexion sur la pratique professionnelle en enseignement (De Cock, 2007). Le journal que nous avons conçu en est un de style *libre* (Villeneuve, 1991, cité dans De Cock, 2007, p. 52), sans consignes structurées, c'est-à-dire qu'il comprend essentiellement ce que nous avons jugé pertinent de noter relativement aux *phrases dictées du jour* et à leur pilotage. Nous y avons principalement livré des réflexions sur trois catégories d'éléments que nous avons intégrées au tableau 3.2.

Tableau 3.2 - Catégories d'éléments à analyser pour le journal de bord

Catégories d'éléments à analyser	Exemples
1. Graphies des élèves	Nœuds de difficulté, réussites, erreurs d'orthographe grammaticale, erreurs d'orthographe lexicale, évolution des représentations orthographiques, etc.
2. Verbalisations métagraphiques des élèves	Utilisation de la terminologie grammaticale, participation des élèves, interaction entre les élèves, etc.
3. Pilotage	Commentaires de l'enseignante associée, stratégies employées, questionnements utilisés, autoévaluation, etc.

Ces trois catégories d'éléments à analyser nous permettent de décrire la progression de nos compétences professionnelles. Il importe de s'attarder plus longuement sur la catégorie *Pilotage*, car il y a là des éléments plus particuliers à analyser et qui sont liés au dispositif didactique choisi. Entre autres, lorsque l'enseignant pilote une *phrase dictée du jour*, celui-ci détient le rôle d'animateur. Ce rôle signifie que l'enseignant doit intervenir « soit sur une procédure, soit sur le contenu, soit sur l'activité cognitive elle-même » (Cogis, 2005, p. 296). Pour ce faire, nous avons dû préalablement réfléchir aux différentes graphies qui pourraient être proposées par les élèves. Nous avons également envisagé les possibles nœuds de difficulté. Mais ce qui

constitue le principal défi, et ce qui est le plus intéressant à analyser, est l'animation en temps réel. Cette animation demande à l'enseignant de relancer la discussion à l'aide de différents types de questions, que voici (Cogis, 2005) : les questions d'incitation, qui permettent de relancer le débat et qui suscitent les échanges entre les élèves, les questions d'élucidation, qui ont comme objectif d'amener les élèves à expliciter davantage leurs propos, les questions de régulation, qui servent « à organiser la discussion, [...] faire le point, prendre une décision, vérifier le degré de consensus, faire synthétiser » (Cogis, 2005, p. 290) et les questions critiques, qui ont, quant à elles, une fonction de « provocation » (*Ibid.*). Dans notre quatrième chapitre, nous avons observé, à partir des notes contenues dans notre journal de bord, notre progression dans la mise en place de ces stratégies d'enseignement.

Enfin, le journal nous a incitée à réfléchir au rôle que nous tenions lors du pilotage des dictées. Il nous a également amenée à analyser notre effet d'enseignement. Dans le chapitre IV, nous présentons ce qui ressort de ce journal et ce qui semble pour nous le plus significatif en ce qui concerne le développement de nos compétences professionnelles.

3.3.2 Deuxième outil méthodologique : le prétest et le posttest

Notre deuxième objectif se rapportant à décrire le développement de la compétence orthographique de nos 24 élèves, nous avons administré aux participants un prétest et un posttest qui leur demandaient de justifier grammaticalement dix *phrases données*. Une *phrase donnée*, telle que la conçoit Cogis (2005), est une activité métalinguistique au même titre que la *phrase dictée du jour*. Cependant, la tâche diffère. Ici, l'élève reçoit une phrase qui ne contient aucune erreur. Il doit résoudre un problème grammatical en donnant le plus d'information possible sur l'orthographe grammaticale d'un mot souligné. Par exemple, si l'élève reçoit la phrase Contentes, les filles sont parties, il doit étayer scripturalement une justification grammaticale afin d'expliquer pourquoi *Contentes* s'écrit ainsi. Dans un tel exercice, l'élève a

comme intention de « justifier la justesse de la solution à un problème grammatical en exposant les étapes du raisonnement, qui s'appuie sur des savoirs grammaticaux et les outils d'analyse » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013, p. 27). Au même titre, le MÉLS (2011b) considère que les justifications grammaticales portent les traces d'un raisonnement grammatical, soit les traces de savoirs et de savoir-faire orthographiques. Pour justifier grammaticalement, l'élève doit notamment avoir recours à la terminologie grammaticale, aux règles grammaticales et aux outils de la grammaire rénovée, tels que les manipulations syntaxiques. De ce fait, les justifications grammaticales consistent en une voie d'accès aux connaissances explicites de l'élève, car ce dernier doit verbaliser ses connaissances pour arriver à rédiger une réponse complète. Conséquemment, le prétest et le posttest permettent de vérifier si l'élève a évolué dans l'apprentissage de savoirs orthographiques et s'il a développé des savoir-faire orthographiques.

Avant d'expliquer la façon dont nous avons décrit le développement de la compétence orthographique de nos élèves par l'entremise de leurs justifications grammaticales, nous avons brossé le portrait du contenu grammatical se retrouvant dans le prétest et le posttest (tableau 3.2).

Nous avons d'ailleurs jugé pertinent de reprendre dans le prétest et dans le posttest la plupart des contenus grammaticaux abordés dans les quatre dictées afin d'en vérifier la progression en terme d'apprentissage. La consigne donnée demandait aux élèves de justifier la graphie des mots soulignés dans chacune des phrases, et ce, en donnant le plus d'information possible à ce propos. Si la *phrase dictée du jour* a un effet d'apprentissage positif, les élèves devraient progresser dans leur raisonnement grammatical. Cependant, il est fort probable que les participants n'aient pas été capables de justifier l'énoncé 9, car le contenu grammatical qui y est présenté n'a pas été enseigné à leur niveau.

Tableau 3.3 - Contenu grammatical du prétest et du posttest

Phrases du prétest	Phrases du posttest	Contenu grammatical
1. <i>Angoissées</i> en raison de l'examen de cette semaine, les jeunes filles ont étudié jours et nuits.	1. <i>Intéressées</i> par les propos du député, les électrices ont passé leur journée à écouter discours par-dessus discours.	- Accord au féminin pluriel de l'adjectif participe <i>Angoissées/Intéressées</i> , adjectif qualifiant isolé en début de phrase dont le nom donneur d'accord, <i>filles/électrices</i> , est placé après.
2. Le cuisinier en chef, ainsi que son adjoint, sont <i>remarquables</i> lorsqu'il s'agit de travailler sous pression.	2. Le directeur de l'école, ainsi que le technicien en loisirs, sont <i>excellents</i> pour organiser des activités parascolaires.	- Accord au masculin pluriel de l'adjectif qualifiant <i>remarquables/excellents</i> , adjectif faisant partie du prédicat, ayant comme fonction attribut du sujet, dont le nom donneur d'accord est composé de deux noms qui prennent la marque du masculin singulier, <i>cuisinier/directeur</i> et <i>adjoint/technicien</i> , qui sont coordonnés par <i>ainsi que</i> .
3. Dernièrement, le prix des étuis à <i>lunettes</i> a augmenté considérablement.	3. La semaine dernière, j'ai acheté un coffre à <i>jouets</i> pour mon neveu.	- Accord au pluriel du nom dénombrables <i>lunettes/jouets</i> , faisant partie d'un groupe prépositionnel sans déterminant, dont la fonction est complément du nom <i>étuis/coffre</i> .
4. La foule <i>adore</i> les Backstreet Boys.	4. Tout le monde <i>souhaite</i> que l'hiver disparaisse, sauf les bonshommes de neige.	- Conjugaison du verbe « adorer »/« souhaiter » à l'indicatif présent, dont le sujet est un nom collectif complexe, <i>la foule/tout le monde</i> , qui représente la troisième personne du singulier.
5. Avant de partir en voyage, quelques amis, ma mère et moi <i>voulions</i> acheter des valises neuves.	5. Avant la rentrée scolaire, mon frère, son voisin et moi <i>désirions</i> passer un peu de temps à la plage.	- Conjugaison de l'auxiliaire de modalité « vouloir »/« désirer » à l'imparfait, dont le sujet est plusieurs sujets constitués de nom, <i>quelques amis, ma mère/mon frère, son voisin</i> , et pronom, <i>moi</i> , de personnes différentes, qui représentent la première personne du pluriel.

6. <i>Les animaux nocturnes ont <u>décidé</u> de changer leurs vieilles habitudes et de saluer le soleil tous les matins.</i>	6. <i>Les pauvres clochards ont <u>passé</u> un mauvais quart d'heure sous la pluie.</i>	- Absence d'accord du participe passé <i>décidé/passé</i> , avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , dont donneur d'accord, le complément direct, est placé après le verbe.
7. <i>Les biscuits au chocolat, je les ai <u>mangés</u> sans compter les calories.</i>	7. <i>Les plantes de mon jardin, je les ai <u>plantées</u> beaucoup trop tard cette année.</i>	- Accord au masculin pluriel/féminin pluriel du participe passé <i>mangés/plantées</i> , avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , dont le donneur d'accord, soit le complément direct <i>les</i> , reprend le nom <i>biscuits/plantes</i> placé avant le verbe, dans une phrase inversée.
8. <i>Parce qu'il y avait de la glace dans les escaliers, la vieille dame est <u>tombée</u>.</i>	8. <i>Parce qu'il faisait trop sombre dans son logement, la femme est <u>déménagée</u>.</i>	- Accord au féminin singulier du participe passé <i>tombée/déménagée</i> , avec l'auxiliaire <i>être</i> , dont le donneur d'accord est le nom <i>dame/femme</i> , sujet du verbe.
9. <i>Les livres sur le peuple inuit, je les trouve <u>captivants</u>.</i>	9. <i>Les mensonges que tu racontes, je les trouve <u>sordides</u>.</i>	- Accord au masculin pluriel de l'adjectif qualifiant <i>captivants/sordides</i> , faisant partie du prédicat qui a comme fonction attribut du complément direct avec un verbe attributif moins courant, « trouver ». Son donneur d'accord est le complément direct, <i>les</i> , qui reprend le nom <i>livres/mensonges</i> , dans une phrase inversée.
10. <i>Ces crèmes pour les mains sentent <u>bon</u>.</i>	10. <i>Les nouvelles tablettes électroniques coutent <u>cher</u>.</i>	- Invariabilité de l'adverbe <i>bon/cher</i> , ayant comme fonction modificateur du verbe <i>sentent/coutent</i> .

3.3.3 L'analyse du prétest et du posttest

L'analyse des données issues des prétests et des posttests a été conduite de façon à décrire le développement orthographique des élèves quant à leurs savoirs et savoir-faire en orthographe grammaticale. D'abord, nous avons choisi d'observer les savoirs selon une catégorie, soit l'utilisation du métalangage grammatical. En ce qui concerne les savoir-faire, nous avons choisi de décrire le développement de l'utilisation de procédures orthographiques et de manipulations syntaxiques.

3.3.4 Les savoirs orthographiques

Dans un premier temps, la *phrase dictée du jour* demande aux élèves de mettre des mots sur leurs connaissances, elle incite de fait à la verbalisation de savoirs orthographiques. Par conséquent, ce dispositif les entraîne à employer le métalangage grammatical (Fisher et Nadeau, 2014). Dans son mémoire portant sur la *dictée 0 faute*, Wilkinson (2009) rapporte que l'utilisation du métalangage a doublé chez les élèves ayant participé à ce dispositif didactique sur une base régulière. La chercheuse a calculé le nombre d'occurrences de termes employés par ces élèves lors des dictées. Les termes choisis à des fins d'analyse ont été tirés de *La grammaire pédagogique d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Pour répondre à notre deuxième objectif, qui consiste à décrire le développement de la compétence orthographique de nos élèves, ce qui se fait par l'entremise de justifications grammaticales, nous avons décidé de reprendre certaines catégories composées par Wilkinson (2009). Pour observer l'évolution du métalangage grammaticale de nos élèves, nous nous sommes arrêtée sur les vocables liés aux classes grammaticales, aux groupes de mots, aux fonctions syntaxiques, aux accords et aux verbes. Le tableau 3.4 (inspiré de Wilkinson, 2009) dresse une liste des termes qui peuvent être employés par l'élève pour justifier les problèmes orthographiques des *phrases données*.

Pour analyser les savoirs orthographiques, nous avons calculé le nombre de termes grammaticaux employés par les élèves pour chacune des *phrases données*. Ensuite, nous avons observé si ces termes étaient appropriés. Nous avons donc décrit l'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical en terme d'occurrences et d'erreurs dans notre quatrième chapitre.

Tableau 3.4. - Liste des termes grammaticaux

Catégories	Termes possibles
1. Classes grammaticales	Verbe, pronom, nom, adjectif, adverbe, déterminant, préposition, etc.
2. Groupes de mots	Groupe verbal, groupe pronominal, groupe nominal, groupe adverbial, groupe prépositionnel, etc.
3. Fonctions syntaxiques	Sujet, complément du nom, complément du pronom, prédicat, complément direct du verbe, complément indirect du verbe et complément de phrase, etc.
4. Accords	Invariable, accorder, pluriel, singulier, féminin, masculin, etc.
5. Verbes	Temps, mode, personne, auxiliaire, infinitif, etc.

3.3.5 Les savoir-faire orthographiques

Pour analyser les savoir-faire orthographiques des élèves, nous avons examiné les justifications grammaticales relativement à trois éléments. D'abord, nous avons vérifié si l'élève a utilisé la bonne démarche pour arriver à résoudre le problème, ensuite nous avons étudié le type de procédure utilisé et, enfin, nous nous sommes penchée sur le recours aux manipulations syntaxiques.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée au raisonnement grammatical déployé, à la démarche de l'élève. Pour affirmer si le participant a utilisé une démarche appropriée ou non, nous nous sommes appuyée sur le tableau 3.4. Ce dernier comprend les réponses attendues pour chacune des *phrases données* du prétest et du posttest.

Tableau 3.5 - Réponses attendues au prétest et au posttest

Phrases	Réponses attendues - prétest	Réponses attendues - posttest
1	L' adjectif (ou participe passé employé seul) <i>Angoissées</i> reçoit la marque du féminin pluriel , car il prend le genre et le nombre de son donneur d'accord , soit le nom <i>filles</i> , qui est féminin pluriel .	L' adjectif (ou participe passé employé seul) <i>Intéressées</i> reçoit la marque du féminin pluriel , car il prend le genre et le nombre de son donneur d'accord , soit le nom <i>électrices</i> , qui est féminin pluriel .
2	L' adjectif (ou attribut du sujet) <i>remarquables</i> reçoit la marque du masculin pluriel , car il prend le genre et le nombre de son donneur d'accord , soit les noms <i>cuisinier</i> et <i>adjoint</i> . Ces deux noms forment le sujet du verbe <i>sont</i> .	L' adjectif (ou attribut du sujet) <i>excellents</i> reçoit la marque du masculin pluriel , car il prend le genre et le nombre de son donneur d'accord , soit les noms <i>directeur</i> et <i>technicien</i> . Ces deux noms forment le sujet du verbe <i>sont</i> .
3	Le nom <i>lunettes</i> n'a pas de déterminant , il fait partie d'un groupe prépositionnel . Il prend tout de même la marque du pluriel , car il fait référence à une réalité que l'on peut compter.	Le nom <i>jouets</i> n'a pas de déterminant , il fait partie d'un groupe prépositionnel . Il prend tout de même la marque du pluriel , car il fait référence à une réalité que l'on peut compter.
4	Le sujet du verbe <i>adorer</i> est le nom collectif <i>foule</i> qui renvoie à la troisième personne du singulier . Au présent de l'indicatif , le verbe <i>adorer</i> recevra donc la terminaison (ou marque finale) <i>e</i> .	Le sujet du verbe <i>souhaiter</i> est le nom collectif <i>tout le monde</i> qui renvoie à la troisième personne du singulier . Au présent de l'indicatif , le verbe <i>souhaiter</i> recevra donc la terminaison (ou marque finale) <i>e</i> .
5	Le sujet du verbe (ou auxiliaire de modalité) <i>vouloir</i> est <i>quelques amis, ma mère et moi</i> , qui renvoie à la première personne du pluriel . À l' imparfait de l'indicatif , le verbe <i>vouloir</i> recevra donc la terminaison (ou la marque finale) <i>ions</i> .	Le sujet du verbe (ou auxiliaire de modalité) <i>désirer</i> est <i>mon frère, son voisin et moi</i> , qui renvoie à la première personne du pluriel . À l' imparfait de l'indicatif , le verbe <i>désirer</i> recevra donc la terminaison (ou la marque finale) <i>ions</i> .
6	Avec l' auxiliaire <i>avoir</i> , le participe passé s'accorde en	Avec l' auxiliaire <i>avoir</i> , le participe passé s'accorde en genre et en

	<p>genre et en nombre avec le complément direct seulement s'il est placé devant le verbe. Dans ce cas-ci, le participe passé <i>décidé</i> est invariable, car son complément direct, soit <i>de changer leurs vieilles habitudes et de saluer le soleil tous les matins</i>, est placé après le verbe.</p>	<p>nombre avec le complément direct seulement s'il est placé devant le verbe. Dans ce cas-ci, le participe passé <i>passé</i> est invariable, car son complément direct, soit <i>un mauvais quart d'heure sous la pluie</i>, est placé après le verbe.</p>
7	<p>Avec l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son complément direct s'il est placé devant le verbe. Dans ce cas-ci, le participe passé <i>mangés</i> prend la marque de son complément direct, <i>les biscuits au chocolat</i>, qui est masculin pluriel, car celui-ci est placé devant le verbe.</p>	<p>Avec l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son complément direct s'il est placé devant le verbe. Dans ce cas-ci, le participe passé <i>plantées</i> prend la marque de son complément direct, <i>les plantes de mon jardin</i>, qui est féminin pluriel, car celui-ci est placé devant le verbe.</p>
8	<p>L'adjectif (ou attribut du sujet) <i>tombée</i> s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, soit <i>dame</i> qui prend la marque du féminin singulier. Ou : Avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Dans ce cas-ci, le verbe <i>tomber</i> s'accorde avec le sujet <i>dame</i> qui prend la marque du féminin singulier.</p>	<p>L'adjectif (ou attribut du sujet) <i>déménagée</i> s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, soit <i>femme</i> qui prend la marque du féminin singulier. Ou : Avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Dans ce cas-ci, le verbe <i>déménager</i> s'accorde avec le sujet <i>femme</i> qui prend la marque du féminin singulier.</p>
9	<p>L'adjectif (ou attribut du complément direct) s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, soit le pronom <i>les</i>, qui a comme antécédent <i>livres</i> qui prend la marque du masculin pluriel.</p>	<p>L'adjectif (ou attribut du complément direct) s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, soit le pronom <i>les</i>, qui a comme antécédent <i>mensonges</i> qui prend la marque du masculin pluriel.</p>
10	<p>Le mot <i>bon</i> est un adverbe, ce qui fait en sorte qu'il reste invariable.</p>	<p>Le mot <i>cher</i> est un adverbe, ce qui fait en sorte qu'il reste invariable.</p>

En somme, nous avons examiné les justifications grammaticales à savoir si les démarches étaient exactes ou inexactes, c'est-à-dire si l'élève a su reconnaître la règle grammaticale en cause et résoudre le problème. Si la démarche était exacte, nous avons jugé de la qualité de la justification selon deux critères : complète ou incomplète. Une réponse complète devait se rapprocher de la réponse attendue rédigée dans le tableau 3.4. À titre d'exemple, pour l'énoncé 6 du prétest, *Les animaux nocturnes ont décidé de changer leurs vieilles habitudes et de saluer le soleil tous les matins*, un élève a justifié la graphie du participe passé *décidé* de cette façon : « Le CD est placé après le verbe, donc reste comme ça². » Ici, le participant a cerné la notion grammaticale en cause, soit la règle générale d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, mais son explication demeure sommaire, puisqu'il n'a identifié ni le verbe, ni le CD. Dans ce cas-ci, la démarche de l'élève serait exacte, mais incomplète. En outre, bien que cette analyse vise à vérifier si l'élève sait reconnaître une règle grammaticale, celui-ci n'a pas à nommer la règle, dans le cadre d'une *phrase donnée*. Il s'agit plutôt d'amener l'élève à verbaliser les procédures qu'il utilise pour résoudre le problème. Ainsi, l'analyse de la démarche de l'élève relève bien des savoir-faire orthographiques.

Dans un deuxième temps, nous avons décrit le développement des savoir-faire orthographiques relatifs au type de procédures utilisées dans les justifications grammaticales. Ces procédures ont trait aux phases d'acquisition de l'orthographe (Bousquet et al., 1999). Cogis (2005) fait référence à trois types de procédures : logographique, morphosémantique et morphosyntaxique. La procédure logographique (ou phonologique) renvoie à la façon dont les mots se prononcent. En orthographe grammaticale, il est possible qu'un élève utilisant cette procédure se voie employer une graphie non normée. Dans le cadre d'une *phrase donnée*, une procédure logographique pourrait amener l'élève à justifier grammaticalement la graphie d'un

² Les justifications grammaticales sont rapportées comme les élèves les ont rédigées.

mot en mentionnant que « c'est comme cela qu'il se prononce ». Lorsqu'il s'agit d'une procédure morphosémantique, le scripteur s'appuie sur le sens de la phrase pour justifier l'orthographe. Cette procédure peut provoquer des erreurs, puisque le scripteur utilise des éléments extralinguistiques pour résoudre un problème grammatical, alors que la réalité physique n'est pas toujours traduite par des marques écrites. Son raisonnement est toutefois plus poussé que celui du stade logographique. Enfin, la procédure morphosyntaxique fait référence aux rapports syntaxiques. Dans ce cas-ci, le cadre de référence sera syntaxique, mais il est tout de même possible que l'élève commette une erreur. Ces procédures sont des outils d'analyse faisant partie d'un processus dynamique, puisqu'elles « coexistent chez un même élève, y compris dans le même énoncé » (Cogis, 2005, p. 89). Autrement dit, il est plus que probable qu'un participant utilise plusieurs types de procédures au cours de ses justifications grammaticales. Au final, nous avons décrit l'évolution de ces procédures du prétest au posttest.

Dans un troisième temps, nous avons analysé une autre forme de procédure, mais spécifique à la théorie de la grammaire rénovée, soit les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012b). Pour Boivin (2009, p. 181), les manipulations syntaxiques sont « des outils fondamentaux d'analyse grammaticale ». En effet, Chartrand et al. (1999, p. 66) les définissent comme des « interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et sur des P³ afin de les analyser ». Puisqu'elles sont des outils et qu'elles font appel à des connaissances procédurales, nous les avons rangées sous le couvert des savoir-faire. Pour que les élèves les utilisent lors de la séquence d'enseignement, nous avons fait un enseignement théorique de chacune d'entre elles (ajout, dédoublement, déplacement, effacement, encadrement et remplacement), en donnant des exemples ainsi qu'un document explicatif. De plus, nous avons incité les participants à les utiliser lors des échanges argumentés. Le tableau 3.6 explicite dans

³ La P est la phrase.

quelles *phrases données* les élèves pouvaient utiliser une manipulation syntaxique pour justifier le problème grammatical soumis.

Tableau 3.6 - Liste des manipulations syntaxiques potentielles

Manipulations	Énoncés prétest et posttest	Exemple de réponses possibles
1. Ajout	1, 2, 9 et 10	Par exemple, dans l'énoncé 1, l'élève pourrait évoquer le fait que le mot <i>Angoissées</i> (ou <i>Intéressées</i>) est un adjectif, car on peut ajouter l'adverbe <i>très</i> devant.
2. Dédoublement	X	X
3. Déplacement	X	X
4. Effacement	1 et 10	Par exemple, dans l'énoncé 10, l'élève pourrait dire que le mot <i>bon</i> (ou <i>cher</i>) est un constituant essentiel de la phrase, faisant partie du prédicat, car on ne peut pas l'effacer.
5. Encadrement	2, 4, 5 et 8	Par exemple, dans l'énoncé 2, l'élève pourrait trouver le donneur d'accord de l'attribut <i>remarquables</i> (ou <i>excellents</i>) en encadrant son sujet par <i>C'est...qui</i> .
6. Remplacement	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 et 10.	Par exemple, dans l'énoncé 5, l'élève pourrait remplacer <i>quelques amis, ma mère et moi</i> (ou <i>mon frère, son voisin et moi</i>) par le pronom équivalent <i>nous</i> .

Nous ne pensons pas que les élèves pourraient faire appel au dédoublement et au déplacement en raison des types de *phrases données*. Nous nous attendons surtout à ce que les élèves utilisent le remplacement, voire la pronominalisation, car c'est ce qui a été le plus souvent repris par les élèves lors de la période d'échanges des *phrases dictées du jour*. Nous émettons toutefois des réserves générales sur la progression de ces savoir-faire, car l'enseignement des manipulations syntaxiques n'a pas été systématique. Les élèves disaient n'avoir presque jamais eu recours à de telles stratégies avant notre stage.

3.4 Les limites de notre intervention

Il importe de rappeler que ce projet a été mené dans le cadre d'un stage en enseignement et qu'il s'agit d'un essai professionnel avant tout. Par conséquent, sur le plan scientifique, cet essai ne répond pas à toutes les exigences méthodologiques. D'abord, le fait de ne pas avoir de groupe contrôle ne nous permet pas de vérifier si notre effet d'enseignement est des plus significatifs. Ensuite, notre deuxième question de recherche cherchait à savoir dans quelle mesure la phrase dictée du jour aide au développement de la compétence en orthographe grammaticale. Les justifications grammaticales issues du prétest et du posttest nous donnent des indications sur les connaissances explicites des élèves, mais ne nous permettent pas de savoir si leur compétence a réellement été développée. Des situations d'écriture complexes auraient été plus adéquates pour le vérifier. Pour ce faire, un dispositif de recherche plus étoffé aurait toutefois été de mise. Enfin, une *phrase donnée* impose à l'élève la graphie normée, ce qui ne permet pas de rendre compte de son raisonnement grammatical complet, car il est confronté à des graphies n'adhérant peut-être pas à ses représentations orthographiques initiales. Malgré ces limites, les données issues des prétests et des posttests nous ont permis d'observer une progression dans les savoirs et savoir-faire en orthographe grammaticale qui sont à la base de la compétence orthographique, ce qui fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous rapportons, dans ce chapitre, les résultats issus de notre projet. Dans un premier temps, nous décrivons et interprétons les données qui se dégagent de notre journal de bord, afin de d'évaluer si nous avons atteint ou non notre objectif de développement professionnel. Dans un deuxième temps est exposé le développement des savoirs et des savoir-faire orthographiques de nos élèves, selon les indicateurs présentés dans le troisième chapitre. Ainsi, nous répondons à notre deuxième objectif, car nous sommes en mesure de décrire de quelle façon les élèves ont développé leur compétence orthographique.

4.1 Résultats liés au journal de bord

Le journal de bord est l'outil méthodologique que nous avons choisi pour recueillir les données servant à décrire notre développement professionnel lors de notre stage en enseignement. Du journal de bord se dégagent des informations liées aux graphies des élèves, aux verbalisations métagraphiques de ceux-ci lors des dictées et au pilotage des ces dictées.

4.1.1 Les graphies fautives et les verbalisations métagraphiques des élèves

Nous avons recueilli, après chacune des dictées, les graphies proposées par nos élèves⁴, et nous en avons fait une analyse globale. D'abord, nous ne commentons pas ce qui relève de l'orthographe lexicale, puisqu'il ne s'agit pas de notre objectif, bien qu'elle ait causé du fil à retordre pour plusieurs. En orthographe grammaticale, nous

⁴ L'annexe A présente un tableau où nous avons colligé les graphies non normées proposées par les participants.

avons noté que les élèves ont eu de la difficulté à justifier l'accord en nombre du nom dans un groupe prépositionnel, et plus particulièrement lorsque le nom était précédé d'un déterminant contracté *au/aux*. Cette notion a soulevé plusieurs échanges et, selon nos observations, la majorité des élèves ne maîtrisaient pas la règle en question. Nous avons dû faire une mise au point sur cette règle grammaticale le cours suivant la première *phrase dictée du jour*. Par la suite, nous avons vu des raisonnements grammaticaux plus complets relativement à cette notion. Par exemple, nous avons noté que, lors de la première dictée, un élève avait ajouté la marque du pluriel à **Les gâteaux aux chocolats*, justifiant cet accord du fait que « l'on met des morceaux de chocolat dans un gâteau ». Pour l'élève, une procédure morphosémantique erronée justifiait la marque du pluriel. Le même élève s'est ravisé lors de la deuxième phrase dictée du jour, alors qu'il accordait correctement *mon muffin aux dates*. Cette fois-ci, il disait que *dates* prenait un *s*, parce que l'on pouvait compter le nombre de dates dans le muffin. Son explication est toujours sémantique, mais parce qu'il a évoqué le fait que « le nom *dates* faisait partie d'un groupe prép⁵. », sa procédure se rapproche un peu plus d'une procédure morphosyntaxique. La terminologie grammaticale employée restait à travailler, mais le raisonnement grammatical de l'élève était plus complet. Pour aller plus loin, lors de la dernière dictée, aucun élève n'a dit avoir orthographié *rangement* avec la marque du pluriel. Nous leur avons donc demandé pourquoi ce mot devait être marqué du singulier ; les élèves s'entendaient pour dire qu'on « ne pouvait pas compter le nombre de rangement » et que, par conséquent, on ne pouvait accorder ce nom. Nos impressions sont que la compréhension générale de cette règle a progressé et que la verbalisation métagraphique était plus facile pour les élèves lors de la dernière dictée. À titre d'exemple, le terme « groupe prépositionnel » est revenu plus souvent pour justifier ce problème grammatical.

⁵ Abréviation pour le terme *groupe prépositionnel*. Les élèves étaient habitués à utiliser des abréviations pour justifier les problèmes de grammaire, mais nous les avons invités à utiliser les termes complets lors de l'activité. Nous avons d'ailleurs remarqué que plusieurs élèves ne connaissaient pas les termes complets se cachant derrière ces abréviations.

Comme autre nœud de difficulté, nous avons observé que l'accord en genre et en nombre de l'adjectif isolé en début de phrase posait problème, cet item se retrouvant dans les deuxième et troisième dictées. Notamment, certains élèves étaient incapables de trouver le nom donneur d'accord, l'empan étant élargi dans ces deux phrases. Pour un élève, le « participe passé employé seul doit rester invariable parce que le nom avec lequel il s'accorde est placé après ». Lors de la quatrième dictée, les justifications entourant cette notion étaient plus justes, les élèves mentionnant que « le participe passé employé seul s'accorde comme un adjectif avec son nom ». Nous estimons que la justification grammaticale de ce problème orthographique a dû connaître une progression du prétest au posttest.

D'autres participants ont également eu maille à partir avec les cas d'homophonie lorsqu'il s'agissait de distinguer un groupe prépositionnel accompagné d'un verbe à l'infinitif d'un verbe au participe passé. Pour pallier cette lacune, nous avons dû enseigner plus explicitement les manipulations syntaxiques permettant de résoudre le problème, comme l'ajout de *ne...pas*. Les élèves utilisaient déjà amplement la manipulation syntaxique de remplacement pour distinguer ce problème d'homophonie, mais elle ne permettait pas de démontrer qu'ils avaient bien compris les relations syntaxiques s'articulant dans les dictées.

D'un autre côté, nous avons été agréablement surprise de constater à quel point la plupart des élèves maîtrisaient la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Avant notre arrivée en stage, notre enseignante associée avait beaucoup travaillé cette règle avec les participants, mais ceux-ci n'avaient jamais eu le loisir de verbaliser les stratégies et les procédures qu'ils employaient pour parvenir à accorder ou pas le participe passé. Par conséquent, le travail à effectuer relativement à cette règle grammaticale consistait surtout à les entraîner à justifier avec un raisonnement grammatical complet, par l'entremise d'une terminologie grammaticale appropriée.

De façon générale, nous avons vu les échanges s'étoffer, de plus en plus de participants se mêlant de façon pertinente aux discussions, dictée après dictée. En effet, nous avons noté, dans notre journal de bord, que plusieurs élèves semblaient gênés de partager leurs choix orthographiques durant la première séance, alors que ces mêmes élèves se livraient au jeu par la suite.

4.1.2 Le pilotage

Notre journal de bord nous a également servi de support réflexif. Nous y avons d'abord marqué les commentaires reçus par notre enseignante associée en ce qui concerne la première *phrase dictée du jour*, puisqu'elle devait nous accompagner dans le développement de nos compétences professionnelles. Selon elle, les élèves avaient rarement été aussi enthousiastes à l'idée de participer à une activité de grammaire. La capacité de verbalisation de connaissances explicites par certains élèves l'a également impressionnée. Ces commentaires vont de pair avec l'une des fonctions de cette activité métalinguistique, qui est d'amener les élèves à verbaliser leurs représentations orthographiques (Cogis et Brissaud, 2003). Nous pensons avoir favorisé l'émergence de ces verbalisations en utilisant des stratégies comme les quatre modes de questionnement de Cogis (2005) présentés dans notre troisième chapitre. Nous avons inscrit dans notre journal de bord qu'il nous a été plus ardu de déployer les questions critiques, qui consistent « à remettre en cause des propos tenus pour évidents » (Cogis, 2005, p. 290). Il s'agissait là d'un défi, car ce mode de questionnement nous demandait notamment d'anticiper les nœuds de difficulté des élèves et d'être à l'écoute de tous les propos des élèves afin de jongler avec eux pour relancer les échanges et pour susciter un conflit sociocognitif. Après la première dictée, nous avons été plus rigoureuse dans notre travail de préparation afin de cerner les éventuelles problématiques.

Au niveau de l'autoévaluation, ce qui émane de notre journal de bord est le fait que nous étions généralement à l'aise de relancer les élèves à l'aide de questionnements,

mais que nous devons peaufiner notre propre métalangage grammatical. Dans son étude, Wilkinson (2009) rapporte que l'utilisation du métalangage grammatical a triplé chez l'enseignante après avoir pratiqué sur une base régulière de la *dictée 0 faute*. À l'instar de cette recherche, nous pensons avoir progressé à ce niveau. Nous avons en effet écrit dans notre journal de bord que nous nous sentions plus outillée au niveau de la terminologie grammaticale, et que cela était sûrement dû à une préparation rigoureuse et à la pratique régulière d'activités métalinguistiques avec nos trois groupes d'élèves.

4.2 Atteinte du premier objectif : le développement professionnel

En enseignement, le stagiaire doit développer douze compétences professionnelles, ces dernières étant issues du référentiel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉLS, 2001). Le journal de bord professionnel est l'outil qui nous a permis de vérifier si nous avons atteint notre premier objectif, qui visait à développer nos compétences professionnelles après avoir expérimenté la *phrase dictée du jour*. En observant les résultats émanant de notre outil de cueillette de données, nous pouvons affirmer que nous avons atteint notre objectif. En effet, nous estimons que les compétences 2⁶, 4⁷, 5⁸ et 11⁹ ont particulièrement été construites au cours de notre stage, et ce, grâce à la préparation et au pilotage qu'exigeait la mise en place de notre dispositif didactique.

⁶ Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

⁷ Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

⁸ Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

⁹ S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Dans un premier temps, nous avons développé la deuxième compétence du référentiel, grâce à l'utilisation régulière du métalangage grammatical. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous estimons avoir employé de façon plus juste et précise la terminologie grammaticale au fil des dictées. Ensuite, nous avons progressé dans le développement de la quatrième compétence, puisque nous avons piloté, avec de plus en plus d'aisance, les quatre *phrases dictées du jour*. Des stratégies de questionnements et d'anticipation ont entre autres été bâties. En ce qui concerne la cinquième compétence, nous avons soutenu les apprentissages de nos élèves tout en favorisant la verbalisation de leurs savoirs et savoir-faire orthographiques. De cette façon, nous avons pris connaissance des représentations orthographiques de nos élèves et de leurs nœuds de difficulté afin de planifier et de réajuster nos interventions. Enfin, la pratique réflexive nous a amenée à développer la onzième compétence. Grâce au journal de bord, nous avons pu établir un bilan de nos actes professionnels, dans le but d'améliorer nos interventions. L'analyse réflexive qui ressort de ce travail est un indicateur de notre niveau de maîtrise de cette compétence. Somme toute, nous pouvons affirmer que notre premier objectif, qui visait le développement de nos compétences professionnelles, a été atteint, et ce, grâce à la planification et au pilotage de la *phrase dictée du jour*.

4.3 Résultats liés au prétest et au posttest

Dans le prétest et le posttest, les élèves avaient à justifier l'orthographe grammaticale de mots soulignés. Les réponses données par les élèves nous permettent de prendre connaissance de leurs savoirs et savoir-faire orthographiques. Dans cette section, nous nous intéressons aux indicateurs présentés dans le troisième chapitre, à savoir les savoirs, soit l'utilisation du métalangage, et les savoir-faire, soit le recours à une démarche grammaticale, aux procédures orthographiques et aux manipulations syntaxiques.

4.3.1 Résultats liés aux savoirs

Pour décrire le développement des savoirs orthographiques dans les justifications grammaticales de nos participants, nous avons examiné l'emploi du métalangage grammatical. Tant pour le prétest que pour le posttest, nous avons analysé les justifications des élèves selon deux angles : le nombre d'occurrences de termes grammaticaux et le nombre d'erreurs liées à ces termes. Le tableau 4.2 illustre les résultats globaux de nos élèves dans le prétest et dans le posttest. Nous avons calculé le nombre de termes grammaticaux utilisés par chaque élève dans chacune de leurs justifications grammaticales. Puis, nous avons classé ces termes selon la liste présentée dans notre troisième chapitre (tableau 3.3) : classes grammaticales, groupe de mots, fonctions syntaxiques, accords et verbes.

Tableau 4.1 - Résultats globaux liés aux termes grammaticaux et aux erreurs liées à ces termes dans le prétest et le posttest

Termes grammaticaux	Nombre de termes employés			Nombre d'erreurs liées aux termes grammaticaux		
	Prétest	Posttest	Différence	Prétest	Posttest	Différence
1. Classes grammaticales	154	205	51 occurrences (+33,11%)	15	14	1 erreur (-6,66%)
2. Groupe de mots	0	1	1 occurrence (+100%)	0	0	0 erreur (0%)
3. Fonctions syntaxiques	87	102	15 occurrences (+17,24%)	12	10	2 erreurs (-16,66%)
4. Accords	412	453	41 occurrences (+9,95%)	3	1	2 erreurs (-66,66%)
5. Verbes	100	120	10 occurrences (+20%)	2	6	4 erreurs (+66,66%)
Total :	753	881	128 occurrences (+16,99%)	32	22	10 erreurs (-31,25%)
Moyenne par élève :	31,37	36,7	+16,99%	1,33	0,91	-31,57%

Ce tableau tend à montrer que, de façon générale, après avoir participé à une séquence portant sur une dictée innovante, le groupe progresse dans l'emploi du métalangage grammatical, comme en avaient déjà fait état des recherches précédentes (Wilkinson, 2009 ; Fisher et Nadeau, 2014). En effet, une progression pour chacune des catégories en terme d'occurrences est constatée. Plus précisément, on retrouve dans le posttest 128 termes grammaticaux de plus que dans le prétest, ce qui donne une moyenne de 36,7 termes grammaticaux par élève, soit une augmentation de 16,99%. Le nombre d'erreurs liées à l'emploi de ces termes a également diminué de 31,57%.

La catégorie qui a connu la progression la plus significative est celle liée aux classes grammaticales. En effet, les élèves ont employé 51 termes de plus dans le posttest, ce qui occasionne un bond de 33,11%. Nous estimons que cette augmentation est attribuable à notre séquence d'enseignement, étant donné la difficulté des élèves à distinguer les concepts de classes grammaticales, de groupes de mots et de fonctions syntaxiques au début de notre stage. Pour les aider à cerner les caractéristiques spécifiques de ces objets grammaticaux, nous avons dû donner à certains élèves, en plus des dictées, des ateliers concernant ces notions. Les résultats au posttest nous poussent à croire que nos interventions ont porté leurs fruits, puisque les élèves progressent dans l'usage du métalangage lié à cette catégorie. Le nombre d'erreurs a cependant peu diminué : une erreur de moins a été relevée. Concernant ces erreurs, la distinction entre un participe passé employé seul et un participe passé employé avec un auxiliaire, soit *avoir* ou *être*, semble problématique pour certains. À titre d'exemple, pour l'énoncé 2 du posttest, *Le directeur de l'école, ainsi que le technicien en loisirs, sont excellents pour organiser des activités parascolaires*, plusieurs élèves ont affirmé que le mot *excellents* était un participe passé employé seul. Il s'agit d'un mauvais usage du métalangage grammatical, puisque *excellents* n'est pas un participe passé, mais un adjectif qualifiant. Nous constatons, en aval de ce travail, que cette notion est encore ambiguë pour certains participants. Les élèves

connaissent tout de même une progression encourageante quant à l'emploi de termes grammaticaux sortis de cette catégorie.

Il ressort également des résultats globaux des élèves que ceux-ci n'ont pas tendance à employer des termes grammaticaux liés aux groupes de mots pour justifier des *phrases données*. Il y a là matière à se questionner, puisque les élèves utilisaient ces termes lors des *phrases dictées du jour*. Nous pourrions également nous interroger quant à l'augmentation du nombre d'erreurs relatif aux termes liés aux verbes. Si nous vérifions le nombre d'erreurs au total, nous remarquons toutefois que seulement six erreurs ont été commises parmi les 120 termes utilisés pour cette catégorie, ce qui ne constitue que 5% des réponses.

Si nous nous penchons maintenant du côté des résultats individuels (voir tableau 4.3), nous remarquons que 14 élèves ont connu une progression, que sept d'entre eux ont régressé et que trois participants ont stagné. Le tableau qui suit présente ces résultats ; il indique également la différence enregistrée du prétest au posttest. Nous relevons que les élèves accusant une baisse de régime (élèves 3, 5, 12, 14, 20, 22 et 23) utilisaient tous au prétest davantage de termes grammaticaux que la moyenne du groupe, cette moyenne se situant à 31,37 termes (voir tableau 4.2). Au prétest, deux d'entre eux ont employé moins de termes que la moyenne du groupe, alors que les cinq autres sont demeurés en haut de la moyenne. Pour ce qui est des élèves ayant progressé, nous observons une hausse considérable chez certains élèves, soit les participants 4, 6, 15 et 24. Ces derniers ont plus que doublé leur utilisation de termes grammaticaux. La progression de l'élève 15 est particulièrement éloquente. En effet, cet élève est passé de 20 termes à 46.

Tableau 4.2 - Résultats individuels liés aux termes grammaticaux dans le prétest et le posttest

Élèves	Nombre de termes employés dans le prétest	Nombre de termes employés dans le posttest	Différence
1	15	23	+53,33%
2	34	50	+47,05%
3	33	25	-24,24%
4	15	29	+93,33%
5	33	26	-21,21%
6	18	38	+111,11%
7	23	34	+47,82%
8	41	47	+14,63%
9	19	25	+31,57%
10	24	24	0%
11	16	16	0%
12	36	35	-2,77%
13	33	39	+18,18%
14	49	45	-8,16%
15	20	46	+130%
16	30	55	+83,33%
17	52	52	0%
18	43	52	+20,93%
19	48	52	+8,33%
20	57	44	-22,80%
21	24	33	+37,50%
22	46	45	-2,17%
23	43	42	-2,32%
24	6	14	+133,33%

Au final, les résultats du prétest et du posttest nous permettent d'observer une progression générale chez nos élèves quant à l'emploi du métalangage grammatical dans des justifications grammaticales construites à partir de *phrases données*. Nous pensons que les *phrases dictées du jour* ont contribué à l'évolution des savoirs orthographiques de nos élèves, mais que les ateliers donnés entre les dictées ont également participé à cette progression. Un groupe contrôle aurait cependant pu nous aider à mieux connaître l'effet d'enseignement des *phrases dictées du jour*.

3.3.2 Résultats liés aux savoir-faire : la démarche

Comme deuxième sous-objectif, nous souhaitons décrire le développement de savoir-faire orthographiques de nos élèves, et ce, par l'entremise de justifications grammaticales. Pour ce faire, nous avons analysé les différentes démarches grammaticales étayées dans le prétest et dans le posttest. Comme nous l'avons expliqué dans notre troisième chapitre, nous avons vérifié si les élèves avaient une démarche exacte ou inexacte. Dans le cas d'une démarche exacte, l'élève pouvait répondre aux attentes grâce à une justification complète, ou bien s'éloigner de la réponse attendue en émettant une justification incomplète, partielle. Nous avons inscrit dans le tableau 4.5 les résultats globaux de nos élèves pour chacun des énoncés. Nous avons mis entre parenthèses, pour chacune des colonnes du posttest, la différence entre les réponses obtenues au posttest et celles du prétest.

Tableau 4.3 - Résultats globaux quant aux démarches grammaticales

Énoncés	Prétest			Posttest		
	Inexacte	Exacte incomplète	Exacte complète	Inexacte	Exacte incomplète	Exacte complète
1	1	13	10	1 (0)	8 (+5)	15 (+5)
2	9	12	3	8 (+1)	8 (-4)	8 (+5)
3	20	0	4	1 (-19)	19 (+19)	4 (0)
4	8	9	7	8 (0)	4 (-5)	12 (+5)
5	0	18	6	4 (+4)	17 (-1)	3 (-3)
6	12	4	8	7 (-5)	4 (0)	13 (+5)
7	1	11	12	2 (+1)	8 (-3)	14 (+2)
8	0	8	16	3 (+3)	3 (-5)	18 (+2)
9	3	15	6	1 (-2)	11 (-4)	12 (+6)
10	16	6	2	11 (-5)	6 (0)	7 (+5)
Total	70	96	74	46 (-24)	88(-8)	106(+32)

Nous notons que le groupe a progressé dans le développement de leurs savoir-faire orthographiques. En effet, dans le posttest, les participants commettent moins d'erreurs relativement à leur démarche grammaticale, 46 justifications étant inexactes dans le posttest pour 70 dans le prétest, pour une différence de 24 réponses. Les

réponses exactes incomplètes ont également connu une régression, soit 96 dans le prétest pour 88 dans le posttest. C'est au niveau des démarches exactes complètes que les élèves ont progressé ; ils sont passés de 74, dans le prétest, à 106, dans le posttest. Ces résultats démontrent que les élèves ont rédigé dans leur posttest des justifications grammaticales qui contiennent des démarches plus justes et qui correspondent davantage aux réponses attendues. Seul l'énoncé 5 du posttest a connu une régression. Pour cette phrase, les élèves ont eu de la difficulté à déployer un raisonnement grammatical complet ; il s'agissait d'expliquer la conjugaison du verbe *désirer* à la première personne du pluriel (*nous*) à l'imparfait de l'indicatif. Plusieurs élèves ont plutôt mentionné que ce verbe était conjugué au conditionnel présent, ou ont omis de parler du temps du verbe, alors qu'ils l'avaient fait dans le prétest. Pour les autres énoncés, le groupe s'est amélioré.

Nous avons consigné dans le tableau 4.6 les résultats individuels de nos élèves. Nous avons inscrit dans la section du posttest la différence obtenue pour chaque participant, pour chaque colonne. Pour juger de l'amélioration d'un élève, nous avons observé si l'élève avait déployé plus de réponses exactes (complètes et incomplètes) dans son posttest que dans son prétest. De cette façon, les résultats révèlent que 17 élèves ont progressé, que six élèves ont régressé et qu'un élève est resté au même niveau.

Tableau 4.4 - Résultats individuels quant aux démarches grammaticales

Élèves	Prétest			Posttest		
	Inexacte	Exacte incomplète	Exacte complète	Inexacte	Exacte incomplète	Exacte complète
1	3	6	1	2 (-1)	5 (-1)	3 (+2)
2	1	5	4	1 (0)	3 (-2)	6 (+2)
3	4	4	2	1 (-3)	2 (-2)	7 (+5)
4	3	7	0	0 (-3)	6 (-1)	4 (+4)
5	3	4	3	2 (-1)	6 (+2)	2 (-1)
6	3	4	3	1 (-2)	4 (0)	5 (+2)
7	4	4	2	2 (-2)	5 (+1)	3 (+1)
8	3	3	4	1 (-2)	2 (-1)	7 (+3)
9	2	4	4	2 (0)	6 (+2)	2 (-2)
10	4	6	0	3 (-1)	5 (-1)	2 (+2)
11	2	7	1	2 (0)	8 (+1)	0 (-1)
12	3	4	3	1 (-2)	5 (+1)	4 (+1)
13	3	2	5	2 (-1)	5 (+3)	3 (-2)
14	2	2	6	5 (+3)	1 (-1)	4 (-2)
15	2	5	3	1 (-1)	0 (-5)	9 (+6)
16	3	4	3	1 (-2)	2 (-2)	7 (+4)
17	4	3	3	3 (-1)	2 (-1)	5 (+2)
18	4	2	4	2 (-2)	1 (-1)	7 (+3)
19	2	3	5	2 (0)	2 (-1)	6 (+1)
20	3	0	7	0 (-3)	2 (+2)	8 (+1)
21	2	7	1	2 (0)	7 (0)	1 (0)
22	3	2	5	2 (-1)	2 (0)	6 (+1)
23	2	3	5	3 (+1)	2 (-1)	5 (0)
24	4	6	0	5 (+1)	5 (-1)	0 (0)
Total	69	97	74	46 (-23)	88 (-9)	106 (+32)

Il apparaît également de ces résultats que l'élève 15 est celui a connu la progression la plus marquée. Il a produit dans son posttest une seule réponse inexacte, pour neuf réponses exactes et complètes. Ce même élève a également connu une progression importante en ce qui concerne l'usage du métalangage grammatical. D'un autre côté, certains élèves ont justifié les problèmes orthographiques avec une démarche moins efficace dans leur posttest. On peut compter parmi ceux-ci les participants 9, 11, 13, 14, 23 et 24. À titre d'exemple, pour l'énoncé 10, soit la phrase *Ces crèmes pour les*

mains sentent bon, l'élève 14 a justifié la graphie du mot *bon* en mentionnant que « bon est un adverbe et un adverbe est invariable », ce qui lui a valu une démarche complète exacte. Par contre, au posttest, pour la même notion, l'élève s'est trompé en affirmant que l'adverbe était un adjectif invariable. Cette justification a été jugée inexacte. Nous avons d'ailleurs remarqué que quelques élèves, à l'instar de l'élève 14, n'avaient pas réussi à résoudre les problèmes grammaticaux dans le posttest, alors qu'ils avaient réussi ces mêmes problèmes lors du prétest. Un tel résultat suscite chez nous plusieurs questionnements. Avons-nous, lors de notre séquence d'enseignement, semé de la confusion chez ces élèves? Il est aussi probable que le fait de travailler à modifier les représentations orthographiques peut provoquer de nouvelles erreurs. Encore, nous nous demandons si une *phrase donnée* comme nous l'avons conçue nous permet de vérifier si l'élève a bien compris une notion ou non. En d'autres termes, la *phrase donnée* impose une graphie à l'élève, graphie qui n'est peut-être pas en corrélation avec ses représentations initiales. Par exemple, toujours concernant l'énoncé 10, l'élève 13 a écrit : « Si c'est moi qui aurait écrit cette phrase, j'aurai écrit « bonnes » car sa reprend les crèmes qui sont féminin pluriel. » Ainsi, l'élève peut avoir tendance à soit invalider la graphie soumise, soit inventer des solutions en cherchant les savoirs ou les savoir-faire qui se rapprochent davantage de la solution donnée. Ces justifications ne nous permettent pas, tout compte fait, de vérifier avec exactitude si les élèves ont réellement progressé dans le développement de démarches grammaticales. Elles permettent plutôt d'accéder partiellement aux connaissances explicites des élèves. Malgré tout, les résultats montrent que les élèves ont majoritairement progressé dans le développement de leur démarche grammaticale, savoir-faire orthographique à la base de la compétence en orthographe grammaticale.

3.3.3 Résultats liés aux savoir-faire : les procédures orthographiques

Analyser les procédures orthographiques dont se servent les élèves pour résoudre les problèmes grammaticaux nous permet de décrire le développement de leur compétence orthographique. Nous avons inscrit dans le tableau 4.6 les résultats quant

aux procédures utilisées pour chaque énoncé par les élèves dans le prétest et dans le posttest. Dans la colonne du posttest, nous avons également noté entre parenthèses la différence de procédures utilisées entre le posttest et le prétest.

Tableau 4.5 - Résultats globaux quant aux procédures utilisées

Énoncé	Prétest				Posttest			
	Aucune procédure	Logographique	Morphosémantique	Morphosyntaxique	Aucune procédure	Logographique	Morphosémantique	Morphosyntaxique
1	0	0	2	22	0 (0)	0 (0)	0 (-2)	24 (+2)
2	0	1	4	19	0 (0)	0 (-1)	3 (-1)	21 (+2)
3	0	0	11	13	0 (0)	0 (0)	23 (+12)	1 (-12)
4	1	0	4	19	0 (-1)	1 (+1)	5 (+1)	18 (-1)
5	0	0	1	23	0 (0)	0 (0)	1 (0)	23 (0)
6	3	0	0	21	0 (-3)	0 (0)	1 (+1)	23 (+2)
7	0	0	0	24	0 (0)	0 (0)	0 (0)	24 (0)
8	0	0	1	23	0 (0)	0 (0)	0 (-1)	24 (+1)
9	0	0	2	22	0 (0)	0 (0)	0 (-2)	24 (+2)
10	4	0	2	18	1 (-3)	1 (+1)	4 (+2)	18 (0)
Total	8	1	27	204	1 (-7)	2 (+1)	37 (+10)	200 (-4)

Si nous jetons un coup d'œil à ce tableau, nous remarquons que les élèves ont émis plus de justifications dans leur posttest que dans leur prétest. En effet, nous constatons qu'à huit reprises les élèves n'ont utilisé aucune procédure lors du prétest, alors que cette situation n'est survenue qu'une seule fois lors du posttest. Lorsqu'un élève n'utilisait pas de procédures, c'est qu'il ne répondait pas à la question ou qu'il inscrivait qu'il ne connaissait pas la réponse. Une progression est donc notée à ce niveau.

Pour ce qui est de l'utilisation de procédures logographiques, celle-ci est restée sensiblement stable. Dans le prétest, une procédure logographique a été déployée une seule fois, pour deux fois dans le posttest. Il s'agit là d'un résultat intéressant, puisque les procédures logographiques ne sont pas des procédures expertes.

Les procédures morphosémantiques, quant à elles, ont connu une hausse générale de 10 points. Nous estimons que cela est dû à l'énoncé 3 du posttest, où nous demandions de justifier la phrase *La semaine dernière, j'ai acheté un coffre à jouets pour mon neveu*. Un seul élève, l'élève 19, a utilisé une procédure morphosyntaxique, celle-ci étant toutefois erronée, puisqu'il a mentionné que *jouets* était invariable puisque c'était un adverbe. Les autres élèves ont utilisé une procédure morphosémantique beaucoup plus près de la réponse attendue. La plupart ont écrit une réponse semblable à celle de l'élève 9 : « Dans le coffre, il y a plusieurs jouets. » Les élèves ont donc justifié ce problème en recourant au sens, à une réalité extralinguistique. Pour arriver à une procédure morphosyntaxique juste, les élèves auraient dû faire appel à des notions grammaticales. Par exemple, ils auraient pu mentionner que le nom *jouets* faisait partie d'un groupe prépositionnel, sans déterminant. Dans le prétest, pour le même énoncé, *Dernièrement, le prix des étuis à lunettes a augmenté considérablement*, 13 élèves ont employé une procédure morphosémantique. Plusieurs ont évoqué une justification se rapprochant de celle de l'élève 13 : « Car le prix des étuis est pluriel alors « lunettes » doit avoir un s ». Nous pensons que parce que le nom *étuis* est orthographié au pluriel, cela laissait une porte ouverte pour un élève qui ne connaissait pas la règle associée à ce problème. Si le nom *étuis* avait été mis au singulier, comme *coffre* dans le posttest, nous pensons que nous aurions obtenu plus de justifications adhérant aux procédures morphosémantiques dans le prétest. L'énoncé 10 du posttest, *Les nouvelles tablettes électroniques coutent cher*, a également embarrassé quelques élèves. Quatre d'entre eux ont utilisé une procédure morphosémantique. Par exemple, le participant 10 a écrit : « Ne prend pas de (s) parce que nous savons pas comment coutent les

tablettes. » Ce recours au sens démontre que l'élève n'a pas d'identifié la classe grammaticale ou la fonction syntaxique de l'adverbe *cher*, ce qui l'aurait aidé à résoudre le problème.

En ce qui concerne les procédures morphosyntaxiques, celles-ci ont régressé. Nous pouvons compter 204 procédures morphosyntaxiques dans le prétest, pour 200 dans le posttest. Comme nous l'avons expliqué ci-haut, nous pensons que cela est entre autres dû aux réponses données pour l'énoncé 3. Néanmoins, ce type de procédure est une procédure experte, et nous aurions espéré que leur utilisation augmente du prétest au posttest.

En somme, les élèves ont peu progressé pour ce savoir-faire orthographique. En effet, ils ont utilisé plus de procédures dans le posttest, mais ils n'ont pas utilisé davantage de procédures morphosyntaxiques, qui demandent de faire appel aux concepts grammaticaux. Il importe cependant de mentionner que la très grande majorité des participants faisaient déjà appel à des procédures morphosyntaxiques dans le prétest. Elles demeurent également le type de procédure le plus employé dans le posttest.

3.3.4 Résultats liés aux savoir-faire : les manipulations syntaxiques

Pour décrire le développement de la compétence orthographique de nos élèves, nous avons observé, dans leurs justifications grammaticales, l'emploi d'un savoir-faire rattaché à la grammaire rénovée : les manipulations syntaxiques. Le tableau 4.7 fait état des résultats globaux concernant l'utilisation de ces manipulations par nos participants. Nous avons noté, dans la colonne du posttest, la différence obtenue pour le nombre de manipulations employée entre le posttest et le prétest.

Tableau 4.6 - Résultats globaux quant aux manipulations syntaxiques utilisées

Manipulations	Prétest	Posttest
1. Ajout	0	0 (0)
2. Dédoublement	0	0 (0)
3. Déplacement	0	0 (0)
4. Effacement	0	0 (0)
5. Encadrement	2	2 (0)
6. Remplacement	18	24 (+6)
Total	20	26 (+6)

Les résultats qui émanent de ce tableau tendent à montrer que les élèves ont peu évolué dans l'utilisation de manipulations syntaxiques. Ils ont utilisé au total 26 manipulations dans leur posttest, alors qu'ils en avaient employé 20 dans le prétest. Comme nous l'avions prédit dans le troisième chapitre, les élèves ont eu peu recours à ces outils. Les seules manipulations employées par les élèves sont l'encadrement et le remplacement, et presque exclusivement cette dernière manipulation. La plupart de ces manipulations se retrouvent dans les justifications des énoncés 4 et 5, où les élèves ont remplacé les sujets par des pronoms de même personne et de même nombre afin de résoudre le problème. Au final, six manipulations de remplacement de plus ont été effectuées dans le posttest, ce qui n'est pas suffisant pour parler d'une progression.

Durant les *phrases dictées du jour*, nous incitions les élèves à utiliser les outils, après les leur avoir expliqués. Ici, nous constatons que certains élèves se sont plutôt référés à des procédures morphosémantiques qui ne relèvent pas de la grammaire rénovée. Par exemple, pour trouver un complément direct, l'élève 11 a écrit : « Ils ont passé quoi? → un mauvais quart d'heure sous la pluie. » Pour trouver le sujet de la phrase, l'élève 1 a lui aussi utilisé une stratégie surannée : « Qui est-ce qui a déménager, la femme donc le participe passé employer avec être va s'accorder au féminin. » Ces deux techniques adoptées par les élèves sont issues de la grammaire traditionnelle et, pendant notre intervention, nous leur avons bien spécifié qu'elles n'étaient pas des

moyens efficaces pour analyser la phrase de base. Notre enseignement des manipulations syntaxiques n'a toutefois été ni systématique ni rigoureux. De surcroît, nous n'avions pas mentionné, dans les consignes, que les élèves devaient ou pouvaient utiliser des manipulations syntaxiques. Nous pensons que si nous avons ajouté cette consigne, nous aurions vu les élèves progresser pour ce savoir-faire, mais également pour les autres savoirs et savoir-faire orthographiques, comme en fait état l'étude de Fisher et Nadeau (2014). Somme toute, ce savoir-faire orthographique n'a pas été développé par nos participants au cours de la séquence d'enseignement.

4.4 Atteinte du deuxième objectif : décrire le développement de la compétence orthographique de nos élèves

Nous avons maintenant décrit le développement de la compétence orthographique de nos élèves à l'aide d'une analyse de justifications grammaticales produites grâce à des *phrases données*. L'analyse a explicitement porté sur les savoirs et savoir-faire orthographiques suivant : l'emploi du métalangage grammatical, le déploiement d'une démarche grammaticale, l'utilisation procédures orthographiques et le recours aux manipulations syntaxiques. Au terme de cette section, nous affirmons avoir atteint nos objectifs de recherche. En effet, nous avons conclu que les élèves avaient nettement progressé dans l'utilisation de termes grammaticaux pour justifier des *phrases données*. Nous avons également constaté que les élèves avaient cheminé dans le développement de leurs savoir-faire orthographiques. En effet, de façon globale, ceux-ci ont déployé une démarche grammaticale plus exacte et complète. Les élèves ont également utilisé davantage de procédures orthographiques dans le posttest que dans leur prétest, bien qu'ils n'aient pas évolué dans l'emploi de procédures morphosyntaxiques. Au niveau de l'utilisation des manipulations syntaxiques, les élèves n'ont pas connu de progression. L'usage de ces outils est demeuré stable, cela étant peut-être dû aux consignes du prétest et du posttest, où nous n'avons pas incité les élèves à les utiliser.

4.5. Retour sur les questions de recherche

Dans le cadre de ce projet, nous avons répondu à deux questions. La première, étant la suivante : quelles compétences professionnelles l'enseignant peut-il développer en expérimentant la *phrase dictée du jour*? Nous avons pu répondre à cette question en décrivant les différentes compétences que nous avons construites grâce au pilotage de la séquence d'enseignement. À ce titre, nous pouvons affirmer que les compétences 2, 4, 5 et 11 ont connu une progression.

La deuxième question, quant à elle, s'élaborait ainsi : de quelle façon la *phrase dictée du jour* contribue-t-elle au développement de la compétence orthographique d'élèves du secondaire? Grâce au journal de bord professionnel que nous avons tenu, nous avons remarqué que la *phrase dictée du jour* encourage les élèves à verbaliser leurs connaissances et à progresser dans leurs représentations orthographiques. Par l'entremise du prétest et du posttest, nous avons constaté que les élèves produisent, dans le posttest, des justifications grammaticales supérieures à celles produites dans leur prétest. De plus, à la lumière des résultats et de leur analyse présentée dans ce chapitre, nous sommes en mesure de dire que les savoirs et savoir-faire à la base de la compétence orthographique ont généralement progressé à la suite d'une séquence d'enseignement portant sur la *phrase dictée du jour*. Ces résultats ouvrent la porte à plusieurs considérations didactiques qui sont présentées dans notre chapitre conclusif.

CONCLUSION

Ce projet de recherche a été mené dans le but d'aider nos élèves à progresser dans le développement de leur compétence en orthographe grammaticale et dans leur capacité à réviser leurs écrits. Pour y arriver, nous sommes intervenue à l'aide d'un dispositif prometteur, la *phrase dictée du jour* (Cogis et Ros, 2003). Nous souhaitions savoir dans quelle mesure cette activité d'enseignement-apprentissage favorisait le développement de nos compétences professionnelles ainsi que le développement de la compétence orthographique de nos élèves. Cet essai, concrétisé dans le cadre d'un stage en enseignement secondaire, a été rédigé afin de répondre à deux objectifs spécifiques : développer nos compétences professionnelles et décrire le développement de la compétence orthographique de 24 élèves de troisième secondaire à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage où nous avons intégré quatre *phrases dictées du jour*. Pour arriver à répondre à l'objectif de développement professionnel, nous avons construit et analysé un journal de bord où nous avons noté nos impressions et les graphies données par nos élèves à la suite des dictées. À l'issue de cette intervention, nous avons constaté que certaines de nos compétences professionnelles avaient été développées, soit les compétences 2, 4, 5 et 11. Pour ce qui est du développement de savoirs et de savoir-faire orthographiques de nos participants, nous constatons également une progression. Ce que nous retenons principalement de notre intervention est que la *phrase dictée du jour* a été une source de stimulation pour nos élèves. En effet, ceux-ci étaient enthousiastes à l'idée de participer à une telle activité grammaticale. Leur participation s'est accrue et certains élèves qui demeuraient muets lors des deux premières séances ont par la suite collaboré aux échanges. Des résultats encourageants émanent également du posttest, où les élèves ont justifié grammaticalement des *phrases données*. Entre autres, les élèves ont employé davantage de termes grammaticaux dans leur posttest. Ils ont

également fourni des démarches grammaticales plus complètes, appuyées, parfois, de procédures morphosyntaxiques et de manipulations syntaxiques.

Nous pensons néanmoins que plusieurs limites méthodologiques ont été rencontrées. D'abord, il aurait été intéressant de comparer la progression de la compétence orthographique de nos élèves participant aux *phrases dictées du jour* à d'autres n'y participant pas. Nous aurions également pu élargir notre échantillon à nos trois groupes, afin d'avoir des résultats plus valides. Qui plus est, les résultats obtenus pour le prétest et le posttest ne sont pas que le fruit des *phrases dictées du jour* : nous avons donné des ateliers grammaticaux aux élèves qui éprouvaient des difficultés particulières à distinguer les caractéristiques spécifiques des groupes de mots, des fonctions syntaxiques et des classes grammaticales. En ce qui concerne la cueillette de données, nous estimons que nous aurions dû inciter les élèves, dans nos consignes, à utiliser les manipulations syntaxiques, comme nous le faisons lors des dictées. Les élèves n'étaient pas habitués à utiliser de telles procédures, ce qui s'est reflété dans leurs justifications. De plus, nous pensons que les justifications grammaticales, recueillies à l'aide de *phrases données*, sont intéressantes à analyser, mais qu'elles ne reflètent pas entièrement le niveau de maîtrise de compétence d'un élève en orthographe grammaticale. Pour nous aider à vérifier ce niveau de maîtrise, il serait plus approprié d'évaluer une situation d'écriture complexe. Toutefois, les apprentissages en orthographe prennent parfois du temps à avoir un effet en écriture, étant donné la complexité de la tâche. Une telle étude pourrait être reprise dans le cadre d'un projet de plus grande envergure, comme un mémoire de maîtrise.

Ce projet nous a également amenée à réfléchir sur l'utilisation de la *phrase dictée du jour*. Ce dispositif nous a semblé prometteur, mais il doit être rigoureusement planifié avant d'être entrepris. Entre autres, nous pensons que cette activité doit être dispensée plus fréquemment qu'une fois toutes les deux semaines. Pour constater une plus grande progression des savoirs et savoir-faire orthographiques, une dictée devrait être

pratiquée toutes les semaines. Les phrases dictées devraient également être plus longues et plus complexes que celles données durant notre intervention. Elles doivent susciter les conflits sociocognitifs afin que les élèves progressent dans leurs représentations orthographiques. Les notions abordées doivent également être collées à la progression réelle des élèves. Dans le cadre de notre stage, nous nous sommes fiée à notre enseignante associée afin de cibler ce qui devait être enseigné, mais nous estimons qu'il pourrait être pertinent d'administrer un test diagnostique pour planifier une telle séquence. De plus, selon l'expérience vécue, nous pensons qu'il importe de démêler plusieurs concepts grammaticaux chez les élèves pendant les *phrases dictées du jour*. Il est essentiel que les élèves soient habiles à utiliser les composantes de la phrase de base et qu'un enseignement explicite et systématique des manipulations syntaxiques soit dispensé. Ce dernier point est particulièrement important, car nous avons eu l'impression que les élèves utilisaient beaucoup de procédures morphosémantiques. Or, utiliser les manipulations syntaxiques pourrait les aider à progresser dans leur compétence orthographique (Fisher et Nadeau, 2014). De plus, pour qu'une *phrase dictée du jour* soit efficace, nous estimons qu'il est préférable d'enseigner aux apprenants comment rédiger et verbaliser une justification grammaticale, ce que nous n'avons pas fait, d'autant plus que la justification grammaticale est un type de texte à approfondir en troisième secondaire (MÉLS, 2011b). Les justifications grammaticales sont des voies d'accès aux connaissances explicites des élèves, mais encore faut-il que ceux-ci soient aptes à rédiger de telles justifications.

Enfin, cette recherche nous a permis de développer nos compétences professionnelles et d'amener nos élèves participants à progresser dans leurs savoirs et savoir-faire en orthographe grammaticale. Nous espérons que notre projet pourra inciter d'autres enseignants à pratiquer l'enseignement du français à l'aide de dispositifs innovants, comme la *phrase dictée du jour* ou, encore, la *phrase donnée*.

RÉFÉRENCES

- Alamargot, D., Lambert, E. et Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *A.N.A.E. (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)*, 17, 41-46.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographies et leur acquisition*, (p. 181-2013). Hillsdale, NJ : Delachaux et Niestlé Lausanne.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. France : Presses universitaires du Septentrion.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (p. 341-358). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Blais, J.-G. (2008). *Quelles données pour le pilotage du système en éducation?* Communication présentée aux Actes du 20 colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Récupéré le 2 août 2014 du site : <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s7/j-s7-1>
- Breton, P. (2014). Une vigie pour le français. *La Presse*, 22 mai 2014. Récupéré le 20 août 2014 de Cyberpresse : <http://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/pascale-breton/201405/21/01-4768681-une-vigie-pour-le-francais.php>
- Boivin, M.-C. (2009). « Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire. » Dans J. Dolz et C. Simard (dir.),

- Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 179-208). Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177, 57-82.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 171-190.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Édition Graficor.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chartrand, S.-G. (2012a). Enseignement du français : des solutions qui tardent. *Relations*, 760, 23-25.
- Chartrand, S.-G. (2012b). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.
- Conseil supérieur de la langue française. (2012). *Minienquête sur le français au Québec : perceptions et opinions d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire*. Récupéré le 2 août 2014 du site du Conseil supérieur de la langue française : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf319/pubf319.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Récupéré le 2 août 2014 du site du Conseil supérieur de l'éducation : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0361.pdf>
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003) L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue. *Repères*, 28, 47-70.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow (dir.), *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. L'orthographe une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Cogis, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave pédagogie et formation.
- Cogis, D. (2013). « La révision orthographique au CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille ». Dans C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Écriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse* (p. 89-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies*, 6, 77-84.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques* (p. 11-32). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). Récupéré le 2 juillet 2015 de : <http://hdl.handle.net/2078.1/5293>
- Dion-Viens, D. (2009). Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*, 5 novembre 2009. Récupéré le 20 août 2014 de Cyberpressele 20 août 2014 : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>
- Dion-Viens, D. (2014). Maîtrise du français : « du travail à faire », dit Yves Bolduc. *Le Soleil*, 4 novembre 2014. Récupéré le 20 février 2015 de Cyberpresse :

<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201411/03/01-4815506-maitrise-du-francais-du-travail-a-faire-dit-yves-bolduc.php>

- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50, 273-285.
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français* (p. 223-239), Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens? *Repères*, 26-27, 293-315.
- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p. 59-72). Dijon, France : SCRÉEN - CRDP Bourgogne.
- Haas, G. et Maurel, L. (2003). La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale. *Repères*, 28, 13-25.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 4(164), 10-25.
- Jaffré, J.-P. (2011). L'écriture, une invention humaine et dynamique. Dans C. Brissaud et D. Cogis (dir.), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* (p. 76-85). Paris, France : Hatier.

- Largy, P. et Dédéyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 102(2), 201-234.
- Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : un étude longitudinale sur les épreuves unique de 5^e secondaire*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Récupéré le 10 août 2014 de Papyrus : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9169>
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Récupéré le 2 août 2014 du site de l'Office québécois de la langue française : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude_07.pdf
- Ménard, S. (2010a). Résultats "désastreux". *Journal de Montréal*, 14 décembre 2010 Récupéré le 20 août 2014 du site Eurekka.
- Ménard, S. (2010b). Une génération sacrifiée? *Journal de Montréal*, 16 février 2010. Récupéré le 20 août 2014 du site Eurekka.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Récupéré le 30 avril 2015 du site du Gouvernement du Québec : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006) : *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouveau pédagogique, décembre*. Récupéré le 2 août 2014 du site du MÉLS : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Récupéré le 2 août 2014 du site du MÉLS : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompentenceEcrire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Récupéré le 2 août 2014 du site du MÉLS : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/GuideEcrireEcolesPrimSec.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009) : *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues. Français langue d'enseignement (3^e, 4^e et 5^e secondaire)*. Récupéré le 2 août 2014 du site du MÉLS : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 10 août 2014 du site du MÉLS : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 10 août 2014 du site du MÉLS : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de 2010*. Récupéré le 10 août 2014 du site du MÉLS : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire. 2010-2011. Données officielles*. Récupéré du site du MÉLS le 20 août 2014 : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/TABLEAU_Taux_officiels_decrochage_CS_2010-2011_1P.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Récupéré le 10 août 2014 du site du MÉLS : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Indices de défavorisation par école - 2013-2014*. Récupéré le 20 juin 2015 du site du MÉLS : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Neuberg, F. et Schillings, P. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un bon endroit pour comprendre les raisonnements des élèves en matière d'orthographe. *Actes de la 17^e conférence Européenne sur la lecture. Littérature et Diversité* (Publication sur CD-ROM). Récupéré le 16 septembre 2014 du site Orbi : http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/127148/1/Article_ateliers.pdf
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. (mémoire de maîtrise, Université Laval). Récupéré le 10 août 2014 du site de l'Université Laval : <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29157/>
- Péret, C. et Cogis, D. (2010). *La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe*. Communication présentés au Congrès International de Didactique. Récupéré le 22 octobre 2014 de : <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/392.pdf>
- Pilote, A. (2008). Pour en finir avec le débat sur la dictée et autres croyances populaires. *Québec français*, 149, 24-25.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Récupéré le 22 août 2014 du site du Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec : <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/ya-une-place-pour-toi-guide-de-prevention-du-decrochage-scolaire/>
- Richer, J. (2015a). Français : Bolduc tolère le nivellement par le bas, dit la CAQ. *La Presse*, 12 janvier 2015. Récupéré le 20 février 2015 de Cyberpresse : <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201501/12/01-4834494-francais-bolduc-tolere-le-nivellement-par-le-bas-dit-la-caq.php>
- Richer, J. (2015b). Épreuve de français écrit : l'école privée supplante l'école publique. *Le Soleil*, 11 janvier 2015. Récupéré le 20 février 2015 de Cyberpresse : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201501/11/01-4834187-epreuve-de-francais-ecrit-lecole-privée-supplante-lecole->

[publique.php?utm_categorieinterne=traficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpr
esse lire aussi 4834494 article POS5](http://publique.php?utm_categorieinterne=traficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpr
esse lire aussi 4834494 article POS5)

- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (p. 359-397). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français, langue première*. Bruxelles, Belgique : Groupe de Boeck.
- Tallet, C. (2003). Faut pas imaginer, faut voir la réalité - Rémi (9 ans) ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue. *Repères*, 28, 27-46.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Récupéré le 2 août 2014 d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf>
- Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. *Québec français*, 156, 71-73.

APPENDICE A

LISTE DES GRAPHIES NON NORMÉES PROPOSÉES PAR LES ÉLÈVES

Dictées	Graphies non normées proposées
1. <i>Les gâteaux au chocolat, une multitude de gens les ont mangés sans penser aux conséquences de cette gloutonnerie.</i>	gateaux aux chocolats on au conséquences, concéquences, conséquence gloutonnerie, glutonerie, glouttonerie, glouttonerie
2. <i>Aïe! Bien agitée, la minuscule créature bleue a intensément mordu mes doigts alors qu'elle prenait une bouchée de mon muffin aux dattes.</i>	Aie, Hi, Aille agité, ajitée, agitté minulscul bleu à intensément, intansément, intensement, mordus doigts, doigt quel prennait boucher moffin au date, dates, dâttés, dâtes, dâte
3. <i>Les Inuits et moi-même nous trouvons fort contents de tomber sur ce troupeau de caribous qui s'engage sur notre territoire.</i>	Inuïts, Innuits, inuit, inuits, Innuït moi même trouvont forts content tombé troupau

	carriboux, cariboux, caribou, carybou, carribou s'engagent territoir
4. <i>Angoissés à l'idée de ne pas les trouver, les deux garçons cherchaient leurs patins à glace ainsi que leurs patins à roulettes ; ils les ont finalement dénichés dans un vieux coffre de rangement.</i>	Angoissé, Engoissés, Engoissé trouvé, trouvés leur patin roulette déniché vieu

APPENDICE B

PRÉTEST

Nom : _____

Prétest

Consignes : Dans les phrases qui suivent, certains mots sont soulignés. Tous ces mots sont bien orthographiés. Votre tâche consiste à justifier pourquoi les mots soulignés s'écrivent de cette façon. Écrivez le plus d'informations possible.

- 1) Angoissées en raison de l'examen de cette semaine, les jeunes filles ont étudié jours et nuits.

Justification : _____

- 2) Le cuisinier en chef, ainsi que son adjoint, sont remarquables lorsqu'il s'agit de travailler sous pression.

Justification : _____

3) Dernièrement, le prix des étuis à lunettes a augmenté considérablement.

Justification : _____

4) La foule adore les Backstreet Boys.

Justification : _____

5) Avant de partir en voyage, quelques amis, ma mère et moi voulions acheter des valises neuves.

Justification : _____

6) Les animaux nocturnes ont décidé de changer leurs vieilles habitudes et de saluer le soleil tous les matins.

Justification : _____

7) Les biscuits au chocolat, je les ai mangés sans compter les calories.

Justification : _____

8) Parce qu'il y avait de la glace dans les escaliers, la vieille dame est tombée.

Justification : _____

9) Les livres sur le peuple inuit, je les trouve captivants.

Justification : _____

10) Ces crèmes pour les mains sentent bon.

Justification : _____

APPENDICE C

POSTTEST

Nom : _____

Posttest

Consignes : Dans les phrases qui suivent, certains mots sont soulignés. Tous ces mots sont bien orthographiés. Votre tâche consiste à justifier pourquoi les mots soulignés s'écrivent de cette façon. Écrivez le plus d'informations possible.

- 1) Intéressées par les propos du député, les électriciennes ont passé leur journée à écouter discours par-dessus discours.

Justification : _____

- 2) Le directeur de l'école, ainsi que le technicien en loisirs, sont excellents pour organiser des activités parascolaires.

Justification : _____

3) La semaine dernière, j'ai acheté un coffre à jouets pour mon neveu.

Justification : _____

4) Tout le monde souhaite que l'hiver disparaisse, sauf les bonshommes de neige.

Justification : _____

5) Avant la rentrée scolaire, mon frère, son voisin et moi désirions passer un peu de temps à la plage.

Justification : _____

6) Les pauvres clochards ont passé un mauvais quart d'heure sous la pluie.

Justification : _____

7) Les plantes de mon jardin, je les ai plantées beaucoup trop tard cette année.

Justification : _____

8) Parce qu'il faisait trop sombre dans son logement, la femme est déménagée.

Justification : _____

9) Les mensonges que tu racontes, je les trouve sordides.

Justification : _____

10) Les nouvelles tablettes électroniques coutent cher.

Justification : _____

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LETTRE D'INFORMATION

L'apport de la phrase dictée du jour sur les stratégies de révision

Marilyne Boisvert
Sciences de l'éducation
Maitrise en enseignement du français
Directrice de recherche : Priscilla Boyer

La participation de votre enfant à la recherche qui vise à décrire la progression des justifications grammaticales des élèves de secondaire serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche se situent à deux niveaux. Premièrement, la recherche que j'entends mener est concrétisée dans un stage qui se déroule du 19 janvier au 24 avril 2015. Ainsi, le premier objectif de ma recherche est de développer mes compétences professionnelles en enseignement du français.

Le deuxième objectif vous touche plus particulièrement, car il consiste à décrire la progression des justifications grammaticales que fera votre enfant au cours de mon intervention en classe. En d'autres mots, les justifications grammaticales constituent un contenu d'apprentissage que votre enfant doit

développer au cours de ses études secondaires. Dans le cadre de ma recherche, je souhaite décrire comment la phrase dictée du jour, soit une activité qui a fait ses preuves en enseignement du français, aide l'élève à progresser dans son apprentissage de l'orthographe.

Le but de cette lettre d'information est donc de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Tâche

Pour ce projet, nous demandons à votre enfant de prendre part à une séquence d'enseignement que je piloterai et qui sera axée sur le développement de stratégies de révision. Pendant quatre cours répartis sur la période de mon stage, j'enseignerai une phrase dictée du jour. Cette activité demande à votre enfant de rédiger une phrase que je dicterai. Ensuite, tous les élèves seront invités à épeller les différentes façons qu'ils ont trouvées pour écrire les mots de la dictée. Les élèves devront argumenter pour trouver la bonne façon d'écrire chacun des mots. Puis, je validerai les bonnes réponses.

Cette activité est relativement simple et elle permet aux élèves de confronter leurs idées à celles des autres. Grâce à ce projet, votre enfant participera également à une séance de révision collaborative et il se pratiquera à justifier grammaticalement ses réponses. L'activité devrait l'aider à progresser dans sa compétence orthographique, car elle l'entraînera à la justification grammaticale.

Pour décrire la progression en justification grammaticale de votre enfant, je devrai d'abord lui faire passer un prétest, et ce, avant la réalisation des phrases dictées du jour. Ce prétest générera des données qui m'aideront à vérifier les connaissances grammaticales de votre enfant. À la suite de mon intervention, j'administrerai un posttest à votre enfant. De ce posttest émergeront des résultats qui serviront à décrire la progression en justification grammaticale de votre enfant au cours de mon stage.

Pour y voir plus clair, voici un tableau du déroulement des activités :

1. Présentation de la recherche aux élèves	Semaine du 19 au 23 janvier 2015
2. Passation du prétest	Semaine du 26 au 30 janvier 2015
3. Phrase dictée du jour #1	Semaine du 2 au 6 février 2015
3. Phrase dictée du jour #2	Semaine du 16 au 20 février 2015
3. Phrase dictée du jour #3	Semaine du 9 au 13 mars 2015
4. Phrase dictée du jour #4	Semaine du 30 mars au 3 avril 2015
5. Passation du posttest	Semaine du 30 mars au 3 avril 2015

Notez qu'il est possible que ces dates changent, selon les activités prévues par l'école Le Boisé ou par mon enseignante-associée, Isabelle Bergeron.

Bénéfices et inconvénients

Votre enfant pourra tirer avantage de cette recherche, car il est fort probable que sa compétence en justification grammaticale se développe au gré de mon intervention. De plus, sa participation contribuera à l'avancement des connaissances en didactique de l'orthographe. Mentionnons également que votre enfant ne court aucun risque ou inconvénient à participer à la recherche, car il s'agit d'une activité pédagogique qui a fait ses preuves en enseignement du français.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. La confidentialité sera assurée et les résultats de la recherche, qui seront diffusés dans mon essai de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, chez moi. Les seules personnes qui y auront accès seront ma directrice d'essai, Priscilla Boyer, et moi-même. Nous avons d'ailleurs signé un engagement à la confidentialité. Les données seront également détruites quand j'aurai terminé la rédaction de mon essai et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est entièrement libre d'y participer ou non et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser qu'il ou qu'elle participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

Si votre enfant décide de se retirer au cours de la recherche, les données accumulées seront retirées. Il ou elle participera néanmoins aux phrases dictées du jour, car elles sont des activités normales de la classe de français. Seulement, il ou elle n'aura pas à effectuer le prétest ou le posttest. Si le prétest ou si le posttest est déjà effectué, je m'engage à détruire les résultats.

De plus, il est important de mentionner que les résultats de cette recherche n'auront aucune conséquence sur le dossier scolaire de votre enfant. Pour être précise, les résultats du prétest et du posttest ne seront pas comptabilisés sur le bulletin de votre enfant.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par courriel ou en me téléphonant à l'école Le Boisé, lors des heures régulières de cours.

Courriel : boism@uqtr.ca

Téléphone : (819) 758-1534

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-207-7.03 a été émis le 2 décembre 2014.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Marilyne Boisvert, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du parent du participant

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *L'apport de la phrase dictée du jour sur les stratégies de révision des élèves du secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

J'accepte librement que mon enfant participe à la recherche. Je comprends qu'il ou qu'elle peut se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Parent	Chercheur
Signature :	Signature :
Nom :	Nom : Marilyne Boisvert
Date :	Date :



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (ÉLÈVE)

Engagement de la chercheuse

Moi, Marilyne Boisvert, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *L'apport de la phrase dictée du jour sur les stratégies de révision des élèves du secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

J'accepte librement de participer à la recherche. Je comprends que je peux me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Participant	Chercheur
Signature :	Signature :
Nom :	Nom : Marilyne Boisvert
Date :	Date :